

Lenguaje infantil: análisis de tres procedimientos expresivos

Miguel José PÉREZ

Pedro Salinas, en su artículo «Defensa del lenguaje», nos dice que, por tener el lenguaje misión primordial comunicativa, solemos fijarnos únicamente en su valor social. Pero inmediatamente se pregunta: «¿No es, antes, algo más que eso?» Después pone el ejemplo de un niño que acaba de empezar a andar y se queda extasiado ante la presencia de una flor en un jardín. Pero el niño no la conoce; empieza a andar por la vida como andaríamos nosotros por una estancia a oscuras llena de objetos. Si enfocamos una lucecita sobre cada uno de ellos irán apareciendo nítidos, luminosos, definidos. Así, la palabra iluminará el caminar del niño por la estancia de la vida:

El niño, cuando dice «flor», mirando a la rosa o al clavel, emplea la palabra denominadora, como un maravilloso rayo delimitador que capta en el desconcierto del mundo material una forma precisa, una realidad (...). El niño, al nombrar al perro, a la casa, a la flor, convierte lo nebuloso en claro, lo indeciso en concreto. Y el instrumento de esa conversión es el lenguaje (...). El lenguaje es el primero, y yo diría que el último modo que se le da al hombre de tomar posesión de la realidad, de adueñarse del mundo (Salinas, 1981, 419-420).

Los ejemplos de las conversaciones que vamos a ver muestran como el lenguaje para el niño es efectivamente «algo más» que un instrumento de comunicación. Y es que el habla de los niños, especialmente la de los más pequeños —los que tienen entre dos y seis años— es no sólo un mundo maravilloso, como el lenguaje de los hombres, sino también y sobre todo un mundo mágico, que nos llena de asombro y nos lleva de sorpresa en sorpresa. Es el suyo un lenguaje directo, sencillo, claro, y de una enorme expresividad.

Si es cierto, como dice G. Revesz, que «el lenguaje es la más maravillosa

creación de la mente del hombre», no podemos olvidar que esa creación comienza desde su primer año de existencia. El niño, desde muy pequeño, se va apoderando del lenguaje, lo va haciendo suyo, y con él expresa todo su mundo. El lenguaje es, para el niño, «un instrumento rico y adaptable para realizar sus intenciones» (Halliday, 1982, 3). Lo hace a su modo, con plena libertad, tal como las palabras van afluyendo a su boca, de una manera intuitiva, porque el suyo es un lenguaje esencialmente poético. Empieza el niño a recorrer un camino que se adentra en un mundo maravilloso cuyo conocimiento completo, como dice Juan Mayor, jamás podrá alcanzar:

El dominio pleno del lenguaje constituye un objetivo inalcanzable en cuanto que cualquiera de las habilidades y niveles de uso pueden mejorarse por parte de los mismos sujetos, si se dan las condiciones apropiadas, o por parte de otros sujetos en función de ciertas condiciones específicas (Mayor, 1989, p. XXXVI).

Con el lenguaje el niño se entretiene, se divierte, lo crea y lo recrea. La creatividad y la expresividad de su habla aparecen por doquier. Es precisamente la conquista del lenguaje lo que lleva consigo, ante todo, el desarrollo de la capacidad creadora:

Creatividad y lenguaje creador, creatividad lingüística son dos capacidades que se desarrollan a lo largo de la vida del hombre, y de manera especial durante la infancia (Majó, 1988, 628).

De ahí lo importante que es para los educadores fomentar la búsqueda de esas condiciones específicas en las que el niño se sienta a gusto. Sabemos que el niño es, en principio y por naturaleza, un ser libre de las trabas y miedos sociales que con el tiempo acaban imponiéndose sobre el hombre. Encontrándose en ese ambiente de libertad, podemos afirmar que el niño desarrollará toda su fuerza creadora a través de la palabra, porque «el niño es por naturaleza creador». Porque «el niño es un ser que habla». Pero la creatividad sólo se desarrolla en un clima abierto y liberal, de activa y constante comunicación con los demás. O sea, «en un medio ambiente rico y estimulante para la sensibilidad y la imaginación, basándose principalmente en experiencias vividas, personales» (Gloton y Clero, 1972, 41).

La belleza del habla de los niños de estas edades se manifiesta en múltiples procedimientos, semejantes a los empleados por el lenguaje literario, que en el niño no son lógicamente intencionados. Pero la falta de intencionalidad no impide que de hecho ese lenguaje esté inundado de rasgos poéticos, rasgos que lo llenan de una deliciosa expresividad y de ese encanto indefinible que nos produce. En el presente trabajo recogemos sólo los fragmentos de conversacio-

nes que se relacionan con tres procedimientos expresivos, entre sí muy relacionados *amplificación, hipérbole, enumeración*.

I. AMPLIFICACIÓN

En la retórica tradicional, los procedimientos de la *amplificación* y la *hipérbole* estaban en relación de dependencia uno respecto del otro.

La *amplificatio* clásica es estudiada por H. Lausberg especialmente en los párrafos 259 y 400-409 (Lausberg, 1966, I, 234 y 339-349). De las cuatro clases que analiza apenas una, la basada en el *incremento*, podemos decir que aparece en el habla infantil. Lázaro Carreter recoge, entre otras, la idea medieval de «alargar un tema» (Lázaro, 1973, 40, s.v.). Entendida en este sentido, podemos decir que sí aparece en el habla del niño. Para Dubois,

la amplificación consiste a menudo en añadir al último elemento otro de la misma naturaleza enlazado por y (Dubois, 1979, 38, s.v.).

De este modo podrían considerarse amplificaciones muchas frases del habla diaria. En lo que hace a nuestro propósito, incluimos bajo este epígrafe aquellos textos en los que el niño, tras contestar a la pregunta, amplía esa respuesta con elementos que la completan, o que la prolongan sin corresponder ya a la pregunta (añadiduras, adiciones, retahílas). Estos elementos pueden ser o no de la misma naturaleza, pero todos tienen en común el hecho de aclarar, explicar, ampliar lo que el chiquillo acaba de decir. Son una especie de explicaciones sobreañadidas.

En este sentido, podría decirse que la concebimos con un valor en exceso amplio, y que cualquier intervención puede ser considerada como un ejemplo de amplificación. Pero sólo consideramos como tales aquellos casos en que el muchacho, *motu proprio*, amplía la respuesta y esta ampliación lo es en función del mismo tema.

A veces, los elementos que constituyen esta amplificación sólo se relacionan con el tema inicial mediante aspectos sobreentendidos o sugeridos por el contexto o por la situación, según veremos.

Éstos son algunos de los ejemplos analizados, entre los muchos que aparecen.

¹ Un estudio muy amplio de los recursos poéticos que aparecen en el habla de los niños de estas edades puede verse en el libro *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil. Estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años*, que próximamente se publicará por la Universidad Complutense.

1.1. Mónica (3.11) le está contando a la profesora que un día fue en *atugús* a la estación de Atocha y vio muchos trenes. Luego continúan así:

Maite.—¿Con quién has ido?

Mónica.—Con papá y con mamá. Papá dició: «¿Cogemos un atugús?» Y hemos ido.

La chiquilla, tras contestar escuetamente la pregunta, explica, ampliando la respuesta, dos momentos decisivos de aquella acción: El primero, cuando el padre toma la determinación de coger el autobús haciéndose esa pregunta, con una interrogación cuasi retórica, simplemente como preludeo interior de una decisión ya tomada interiormente:

Papá dició: «¿Cogemos un atugús?»

El segundo, al constatar la realización de aquella decisión. El uso del perfecto compuesto en lugar del perfecto simple, que usaríamos los adultos en correspondencia con *dició*, acerca el recuerdo de aquella acción al presente de la niña. Aunque la niña seguramente lo usa en correspondencia con la pregunta formulada por la profesora: «¿Con quién *has ido*?»

1.2. Algo más adelante, ante la nueva pregunta de la profesora, aparece este diálogo, donde la intervención de la niña viene a ser una retahíla:

Maite.—¿No has ido, entonces, en el coche de papá, Mónica?

Mónica.—¡Que no, pesada, que no! He ido en atugús. Y Pepe quería venir pero está malito porque le han perado de la nariz, y tiene sangre. Y otro día fui en el amoto de sicar. Y me fui al campo con mi pimo.

La respuesta inmediata de la chiquilla es una muestra más de esas frases que los niños imitan de los adultos y que tan bien saben aplicar en los momentos precisos:

¡Que no, pesada, que no!

Luego amplía su respuesta con dos explicaciones: una, relacionada con su visita a la estación de Atocha; otra, con el hecho de viajar. Esta última aparece construida con dos miembros oracionales coordinados:

Y otro día fui en el amoto de sicar, y me fui al campo con mi pimo.

En uno destaca el medio de transporte porque es lo que le llama la atención: *el amoto de sicar*. En el otro nos dice el lugar y la compañía: *el campo* y su *pimo*.

1.3. Esta niña, Estíbaliz (5.8), que responde a las preguntas de su profesora, lo hace en varias ocasiones añadiendo una serie de explicaciones, que vienen a formar una especie de retahíla:

Silvia.—¿A qué colegio vas?

Estibaliz.—Al Liceo Italiano. Y hago leer, y cantar y hacer cosas... El belén lo hemos trabajado con arcilla. Y una pastora que está medio rota... pues a veces se me rompe.

Tras contestar a la pregunta, la niña se explaya contando lo que hace en el colegio. La construcción se inicia con el presente *hago*; y de él dependen una serie de objetos directos anómalos formados por infinitivos: *leer, cantar*; y en último lugar el infinitivo del mismo verbo más el objeto directo de este infinitivo: *hacer cosas*. Así tenemos que en esta construcción el infinitivo, por un lado, resulta tautológico y, por otro, expletivo.

Como estamos en las fiestas navideñas, la niña sigue ampliando su relato con elementos referidos a las mismas. Llama la atención la frase última, de estructura binaria, referente a la *pastora*:

Que está medio rota. — A veces se me rompe.

La frase así estructurada recuerda indudablemente la figura de la histerología: *está rota* será posterior a *romperse*. Pero lo que parece decir la niña es que, como ya no encajan bien las partes de la muñeca por estar muy usada/aviejada, *a veces* se le rompe.

1.4. Más adelante, en la misma conversación, encontramos este ejemplo:

Silvia.—¿Sabes hablar italiano?

Estibaliz.—Algo, pero se aprende más fácil lo de «hola» y «adiós». Me sé una poesía y una canción de italiano. Sé algunas cosas de mis primos. Una tiene diez años y va a cumplir once y que vive en... Es que no me acuerdo.

S.—¿Ves mucho a tus primos?

E.—Un día fue a mi casa. Tengo un primo que es muy alto. Parece un monstruo y va a la mili.

La respuesta *algo* va seguida de una proposición, por su forma, adversativa que supone la previa existencia de la principal solamente sobreentendida:

(No es que sea difícil) - pero se aprende más fácil lo de «hola» y «adiós».

A continuación encontramos una serie de hechos significativos:

1. *Poesía y canción de italiano* presenta el empleo de la preposición *de*, en lugar de *en*, por ejemplo, convirtiendo *italiano* en un complemento determinativo de los sustantivos precedentes y, por tanto, con mayor unidad de dependencia entre los elementos que configuran el sintagma.

2. La construcción de estructura paralelística

tiene diez años / va a cumplir once

presenta la obviedad de su segundo miembro, que equivale a decir: «Voy a cumplir *pronto* los once años.»

3. Sigue la niña ampliando noticias sobre sus primos —que deben ser italianos—. Ahora dice *que vive en*. Pero su mente se queda en blanco. Y añade, como desvalida y disculpándose: *Es que no me acuerdo*.

4. Por último, ante la nueva pregunta de la profesora —a la que no contesta— nos habla de uno de sus primos en esa frase llena de gracia y humor².

1.5. Esta niña (4.3) contesta a la pregunta de la profesora, pero nada más hacerlo cambia de tema, incidiendo en una retahíla a modo de cháchara:

Isabel.—¿No montasteis en el telesilla?

Cristina.—No, porque no tenía esquíes. Comí en un restaurante y la comida de Dani olía muy mal porque había pedido unas judías muy malas que sabían muy mal. Yo comí carne con patatas fritas y estaban riquísimas. Ahora me voy a apuntar a ballet, pues me gusta mucho hacer figuritas.

En este fragmento encontramos por dos veces saltos de un tema a otro. El primero, nada más empezar. Y el segundo, al final. La indicación de la comida va acompañada de una explicación con la que la niña amplía cómo era aquella comida. Destaca la referencia a lo malo de la comida de Dani, reiterada por tres veces y cada vez de modo diferente:

1. La comida olía muy mal.
2. Las judías eran muy malas.
3. Las judías sabían muy mal.

En definitiva, el superlativo negativo —*muy mal*— se aplica repetidamente, destacando así la cualidad de *malo*: *muy malo* por el olor; *muy malo* por la calidad; *muy malo* por el sabor.

Como contrapartida, en oposición a eso, la comida de la niña *estaba riquísima*.

A renglón seguido, la niña cambia de tercio y se pone a hablar de su proyecto futuro: hacer *ballet* en el que van a resaltar sus *figuritas*, es decir, sus posturas en la danza. El término *figuritas* tiene en el ballet ese valor, no recogido en los diccionarios.

1.6. Dos niñas están hablando entre sí acerca de sus vacaciones. Noelia (5.8) pregunta y Noemí (3.10) responde en un momento de su conversación:

Noelia.—¿Te vas a ir a la playa?

Noemí.—Claro que sí. Y como se me ha curado la pupa de esta rodilla, ahora me voy a tilá al mar y guego me saco la cabeza comiendo un plátano. Eh que los

² Véase el análisis que hacemos de esta última frase en el artículo «La definición infantil. Palabra y poesía», en *Actas do I Simpósio Internacional de Didáctica de Língua e a Literatura*. Universidade de Santiago de Compostela, 1991, p. 251.

papás de Hortensia tienen un figurico muy gande; y allí cuando guardemos un plátano como éste, ¿sabes lo que hasemos?, me lo llevo, me tilo al mar, me lo pela mamá y me lo como según saco la cabeza.

Después de afirmar que sí va a ir a la playa, la niña explica lo que va a hacer allí, evocando seguramente alguna experiencia anterior. La frase más significativa nos presenta a la niña comiéndose un plátano que hubiera pescado en el mar.

Ahora me voy a tilá al mar y guego me saco la cabeza comiendo un plátano.

A continuación explica el porqué del plátano. En esta ampliación explicativa encontramos varios hechos dignos de resaltar.

En primer lugar hay una palabra que es deformación de un cultismo: nos referimos a *figurico*. Deformación normal, dada la dificultad de pronunciación del término *frigorífico*, especialmente para un niño. También cabría considerar el *guego* de la frase anterior, por tratarse de un caso de asimilación poco frecuente. Destaca, asimismo, la fórmula de expresión temporal con que el niño se refiere, al parecer, al hecho de meter el plátano en el frigorífico:

Cuando guardemos un plátano como éste, me lo llevo.

En cuanto a la ampliación en sí observamos la sucesión de acciones en presente que la niña va enunciando, todas ellas referidas, directa o indirectamente, al *plátano* como protagonista:

Me lo llevo.
Me tiro al mar.
Me lo pela mamá.
Me lo como.
Según saco la cabeza.

A través de esta serie se nos presenta la chiquilla —con la reiteración de *me* como dativo de interés— metida en el agua y comiéndose el plátano a trozos alternando con zambullidas de su cabeza en el agua:

Me lo como según saco la cabeza.

Y mientras, antes, la muchacha ha dejado el plátano que *llevaba* con ella al *tirarse* al mar, y su madre aparece —¿en la arena o en el mar mismo?— con el plátano pelado en sus manos esperando los bocados de la niña.

1.7. Laura (6.00) le está diciendo a su profesora que sabe hacer gimnasia y que le gusta mucho:

Cristina.—¿Qué haces? ¿Qué ejercicios haces?
Laura.—Muchos. También nos tenemos que abrir de piernas.

Tras la respuesta genérica y globalizadora, la chiquilla explica un detalle

de los diversos ejercicios que sin duda realizan. Así esa explicación viene a ser una amplificación de algo que previamente ha quedado sin concretar:

También nos tenemos que abrir de piernas.

Algo más adelante la profesora le pregunta si tienen clase el lunes. La niña no se limita a contestar:

Laura.—Sí, porque me he dejado el abrigo allí. Es que, mira, yo... estaba en la mesa, ¿no?, para salir y entonces dijo la señorita: «La mesa cuatro.» Que es la mía. Y entonces yo salí y luego ya, cuando la señorita cerró la clase digo: «¡Hace un poquito de aire!» Y entonces ya me di cuenta de que me había dejado el abrigo y se lo digo a la señorita y me dice: «Hasta el lunes nada.» Y el lunes si hay clase, yo no hago puente.

La niña responde a la pregunta que se le hace y añade el motivo de su respuesta. Pero a continuación, sin que nadie se lo pida, amplía aquella respuesta con una explicación en tres etapas:

1. La maestra les manda salir: «La mesa cuatro.»
2. Al salir a la calle se acuerda del abrigo: «Hace un poquito de aire.»
3. El colegio ya se ha cerrado y la profesora le dice: «Hasta el lunes nada.»

1.8. Ana Pilar (4.1) no se conforma con responder escuetamente la pregunta que le hace el profesor:

Manolo.—¿Cuántos hermanos tienes?

Ana P.—Uno. Se llama Manu, es un niño y pega y muerde.

La niña amplía su respuesta, en estructura paralelística, con esos tres aspectos referidos a su hermano:

Su nombre: Se llama Manu.

Su sexo: Es un niño.

Su actividad: Pega y muerde.

Al fijarse en ese último aspecto, *pega y muerde*, indudablemente la chiquilla está destacando a un niño inquieto, vivaracho y muy rebelde, que se enfada por cualquier cosa.

1.9. A continuación el profesor le pregunta si quiere mucho a su hermano. La niña vuelve a contestar de forma parecida:

Ana P.—Sí, y sabes que me quiere mucho. Sí, porque ha venido un día conmigo y es muy chiquitín, y no puede venir a este colegio, no sabe, pero al cuarto día sí.

Tras su respuesta afirmativa, la niña constata primeramente que también él la *quiere mucho*. Después añade —aparentemente como causa formal— una serie de datos:

Ha venido un día conmigo.
 Es muy chiquitín.
 No puede venir a este colegio.
 No sabe.
 Al cuarto día sí.

Los dos últimos miembros de la exposición son ambiguos. Con el primero no sabemos si se refiere a que su hermano no tiene conocimientos —es lo más probable— para ir al colegio o no sabe ir.

El segundo es una expresión temporal que en ese contexto resulta completamente anómala:

Al cuarto día sí.

Posiblemente la chiquilla se quiere referir a que el niño podrá ir al colegio cuando tenga cuatro años.

1.10. La profesora le pregunta a Pilar (5.7) si tiene algún hermano. Ésta responde así:

Pilar.—Tengo dos niñas, como yo; pero no tengo ningún niño.

Mercedes.—¿Cómo que tienes dos niñas?

P.—Sí. Lo que quiero decir es que tengo dos hermanas, pero que no tengo ningún hermanito. Mi hermana mayor está en cuarto y mi hermana pequeña tiene un año. Y cuando mi mamá la da la comida no hace nada, pero cuando come ella sola lo tira todo y yo me río mucho.

La primera respuesta que da la chiquilla deja perpleja a la profesora, como nos deja también a nosotros:

Tengo dos niñas, como yo; pero no tengo ningún niño.

La frase tiene estructura paralelística; es más propia de una madre que de una niña:

<i>Primer miembro</i>	—	<i>Segundo miembro</i>
Tengo dos niñas.	—	No tengo ningún niño.

En la segunda respuesta amplía con esa explicación lo que acaba de decir. Ella misma lo hace como si fuera un adulto: *Lo que quiero decir es...*

Y a continuación, también con una estructura paralelística bimembre, nos va exponiendo en tres fases sucesivas el sentido de lo que antes ha dicho:

<i>Primer miembro</i>	—	<i>Segundo miembro</i>
1. Tengo dos hermanas.	—	No tengo ningún hermanito.
2. Mi hermana mayor está en cuarto.	—	Mi hermana pequeña tiene un año.
3. Cuando mi mamá la da la comida no hace nada.	—	Cuando come ella sola lo tira todo.

En el primer grupo cabe destacar la oposición *hermanas* - *hermanito*. El diminutivo parece indicar el cariño con que la chiquilla echa de menos la presencia de un hermano.

El segundo enfrenta a las dos hermanas, la mayor y la pequeña, mediante dos hechos que no tienen ninguna relación aparente. Ésta nos viene dada por sugerencia:

Está en cuarto. — Tiene un año.

La palabra *cuarto* se refiere a los años de estudio, mientras que *un año* indica la edad. Ahora bien, al oponer uno a otro, nos sugiere que la segunda no va al colegio y, por lo tanto, no tiene ningún año de estudio. De ese modo se oponen: *cuarto curso* - *cero curso*.

En el tercero el enfrentamiento se produce entre dos expresiones:

No hace nada. — Lo tira todo.

El primer miembro equivale a la negación de lo que está diciendo el segundo. O sea, que en realidad la verdadera oposición sería:

No tira nada de la comida. — Tira toda la comida.

1.11. Mónica (5.7) ha ido al cumpleaños de su tía. La profesora le pregunta cómo se lo está pasando:

Begoña.—¿Lo estás pasando bien?

Mónica.—Muy bien. He jugado mucho; estoy hasta sudando.

La muchacha no se conforma con responder a la pregunta. Explica, ampliándolo con dos cláusulas, por qué se lo ha pasado *muy bien*:

He jugado mucho; estoy hasta sudando.

La segunda cláusula es, a su vez, una amplificación de la primera. La perífrasis verbal, con la preposición —ahí de valor relativo— *hasta*, es un acierto expresivo:

Estoy hasta sudando.

1.12. El padre de esta niña mantiene un delicioso diálogo con ella:

Padre.—¿Cómo te llamas?

Desirée.—Tengo... Y me llamo Desirée y voy al cole y tengo un cuque y unas muñecas.

Desirée (3.8) no sólo dice su nombre, que es lo que se le pide, sino que amplía la respuesta con datos referentes a sus actividades —*voy al cole*— y a sus «posesiones» —*tengo un cuque y unas muñecas*—.

1.13. Después de una serie de preguntas que la niña contesta con una rapidez increíble y como si estuviera a la espera de otras nuevas, oímos esto:

Padre.—¿Cómo se llaman los abuelos?

Desirée.—Uno se llama «yayo Paco» y otro «yayo Deme» y tengo unas yayas que se llaman una «yaya Ana» y otra «yaya Miki»... Y tengo un papá que se llama «Manolo» y va al tabajo donde se va a coleos. Y entonces... Y ¿ahora qué digo, papá, aquí? Y entonces y entonces vivo en Móstoles, aquí en el tles de este número cuatro. La calle se llama así.

Tras una pequeña vacilación inicial (*Uno... uno... uno se llama*), la niña se lanza y no se le olvida ningún nombre. Los cuatro abuelos aparecen, además, agrupados dos a dos en una frase de estructura paralelística bimembre y opuesta según el sexo; primero el masculino y después el femenino:

<i>Masculino</i>	—	<i>Femenino</i>
Uno se llama «yayo Paco» y otro «yayo Deme».	—	Unas yayas que se llaman una «yaya Ana» y otra «yaya Miki».

Pero, ya embalada —y después de una pequeña pausa—, la chiquilla amplía su respuesta y nos sigue hablando de otros hechos relacionados con ella. Y en primer lugar de su propio padre, que le está haciendo las preguntas. El relato sigue en tercera persona igual que ha empezado. Así, nos presenta al padre primero con su nombre:

Tengo un papá que se llama «Manolo».

Después nos dice dónde trabaja:

Va al tabajo donde se va a coleos.

De pronto parece que se le ha acabado el fuelle y, como un poco apurada, pide auxilio a su padre:

Y ¿ahora qué digo, papá, aquí?

Pero en seguida encuentra nuevo tema. Ahora nos habla del lugar donde vive:

Y entonces vivo en Móstoles.

Luego, del número de la calle:

En el tles de este número cuatro.

Y, finalmente, de la calle:

La calle se llama así.

Ahí nos deja la chiquilla, a medio camino y sin saber el nombre de la calle y con la deliciosa confusión del número: si bien es muy posible que se refiera al «piso 3.º del número 4». Todo esto se oye perfectamente en la grabación.

Cabe destacar en este texto la constante repetición de dos unidades: la conjunción copulativa *y*, unas veces sola y otras en unidad sintagmática con *entonces*. En ambos casos, pero sobre todo en el último, el valor predominante es el de muletilla, que aparece algunas veces hasta repetida: *Y entonces*. La construcción es evidente contagio de las narraciones infantiles³.

II. HIPÉRBOLE

La *hipérbole*, en la retórica tradicional, era considerada como una especie de amplificación:

La hipóbole es un medio de *amplificatio gradual* y es como figura de pensamiento una intensificación de la *evidentia*. Su finalidad y también su límite radican en la creación de una momentánea *evidentia poetica* (Lausberg, 1967, II, 300, § 909).

No nos sorprende encontrar en el habla infantil frases con las que exagera —a su modo— lo que está diciendo. Para él, el mundo exterior es un mundo magnificado. Todo es inmenso. Si para los adultos «mantenerse dentro de los límites es difícil» (Lausberg, 1967, II, 300, § 909), lo es mucho más para los niños.

Lausberg, un poco más abajo, nos dice asimismo que «la hipóbole se desarrolla hacia arriba o hacia abajo. Quint. 8, 6, 67 *virtus eius ex diverso par augendi atque minuendi*» (1967, *Ibid.*). Pues bien, resulta que esa doble dirección la encontramos también en el habla de los niños. Así, una niña está *llorando a muchos mares*, y un descomunal animal prehistórico tiene unas *manitas muy pequeñitas*.

Luego expone Lausberg los cinco «medios expresivos» en que se manifiesta la hipóbole: 1) intensificación gradual, 2) *similitudo*, 3) *comparatio*, 4) *signa*, 5) metáfora (Lausberg, 1967, II, 301, § 910). Casi todos ellos los encontramos asimismo en el habla infantil:

El susodicho animal prehistórico tiene *mas manitas muy pequeñitas, como mi dedito meñique* (1 y 3).

Otro animal tiene los dientes muy grandes, *como un radiador* (2 y 3).

Dios es un *padre muy grande, muy grande* (5).

Un niño hace la digestión cuando la comida *se le baja a los pies* (1 y 5).

³ Un ejemplo extraordinario del fenómeno que estamos analizando puede verse en nuestro trabajo: «Un torrente de expresividad en una conversación de un niño de 5 años», en *Comunicacions. II Simposi Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, Tarragona, Escola de Mestres, 1991, pp. 411-426. La mayor parte de las respuestas que da el niño Oscar responden a este hecho.

Todo esto y mucho más lo vamos a ver en las conversaciones de los niños.

2.1. Silvia (6.00) nos habla de su maestro, *el gordo*, que ya se ha jubilado. La madre hace un comentario al respecto, y la niña le responde:

Madre.—Te habrá dado pena, ¿no?

Silvia.—Sí, una niña llorando a muchos mares.

Es seguro que la niña habrá oído más de una vez la expresión *llorar a mares*. Sabe también la función de *mucho*. Tal vez en la mente de la niña se hayan cruzado dos frases:

Llorar mucho.

Llorar a mares.

La chiquilla, en su deseo de expresar lo mucho que lo sintieron y por lo que lloraron, mezcla las dos. De suerte que la fórmula *llorando a muchos mares* es el resultado de la combinación de ambas y da como resumen esa feliz expresión superlativa, que supera en intensidad a las otras dos, por su valor hiperbólico:

Llorando a muchos mares.

2.2. Arturo (5.11) es un niño que, según nos dice, ha visto muchos libros con láminas de animales prehistóricos. Oigamos su primera intervención:

Soledad.—¿Qué pasaría si un animal prehistórico apareciera en el colegio?

Arturo.—Pues que es que si soplaría tiraría el colegio; lo puede tirar en un soplido, en una patada. Se saldría la gente, los niños, y el tiranosaurio cogería a la gente con las manitas que tiene muy pequeñitas, como mi dedito meñique.

En primer lugar aparece en nuestra mente la imagen de un ser de enormes proporciones y dotado de tal fuerza que, con sólo soplar o dando una displicente patada, como quien no quiere la cosa, derriba un edificio. En las frases empleadas por el niño,

en un soplido, en una patada

—que nos recuerdan las expresiones «en un momento», «en un soplo», de posible influencia en la frase infantil—, el uso impropio de la preposición *en* —en lugar de la usual *de* o *con*—, parece conferirles una mayor unidad instrumental.

En la segunda parte asistimos a la desbandada de la gente —de los niños, sobre todo— mientras el descomunal personaje va cogiendo tranquilamente a las personas, que se pierden —casi desaparecen— entre las *manitas* del monstruoso animal.

De la hipérbole alusiva a su extraordinaria fuerza —que puede tirar el edificio *en su soplido*— pasamos a la hipérbole de signo contrario y sorprendente por tratarse del mismo sujeto: aquel enorme animal resulta que tiene unas *ma-*

nititas muy pequeñitas. El empequeñecimiento de las manos se nos presenta de manera progresiva:

manitas - muy pequeñitas.

Entre esos dos términos se intercala el verbo; con lo cual la frase entera resulta potenciada en su expresividad:

Las manitas que tiene /
que tiene muy pequeñitas.

A continuación, y como remate, el niño emplea una comparación que reduce las manos de aquel gigantesco animal a la mínima expresión:

como mi dedito meñique.

Ahora pensemos por un momento en el tamaño del dedo *meñique*, el más pequeño, de un niño de cinco años. Luego añadámosle la serie de diminutivos que le preceden y que van, según acabamos de decir, presentando a nuestra imaginación un ser ridículo y grotesco de grandes dimensiones, con las manos reducidas a un diminuto apéndice:

manitas → muy pequeñitas → dedito → meñique.

Recordemos inmediatamente que esas manos corresponden a un animal de talla descomunal. Y el resultado salta a la vista.

Por otra parte, creemos que quienes quedan empequeñecidos, reducidos como al anonadamiento, son las personas que coge en sus manos. Inmediatamente aparece ante nosotros la figura de King Kong con la muchacha en sus manos, figura que el niño habrá visto más de una vez.

2.3. Pero oigamos lo que nos dice de otro de esos animales un poco más adelante:

Soledad.—¿Por qué te gusta más el triceratos?

Arturo.—Porque es el más terrible. El triceratos debe al hombre (*sic*) a sus tres cuernos (...). Es el terrible dinosaurio que mide un metro más que el elefante, y sus tres cuernos miden cien metros. Y también tiene un cuerno en el hocico, otro arriba del ojo pero muy cerca.

Los elementos descriptivos basados en la hipérbole, por el contraste entre una magnitud y otra —la del cuerpo y la de los cuernos—, nos presentan una figura cómica y hasta grotesca. La fuerza descomunal de ese animal primitivo le llena de asombro. A lo largo de esa intervención va explicando su ferocidad, sus dimensiones, su cornamenta.

Nos es familiar la magnitud del elefante, animal que el niño cita como referencia comparativa, y a partir de ahí podemos imaginar al triceratos en toda

su corporeidad. Pero ese enorme tamaño queda cual ridículo pegote a merced de unos descomunales cuernos que lo mismo pueden ser de *cient metros* que de mil. —¿Cómo no recordar el famoso verso «Érase un hombre a una nariz pegado»?—.

Por si fuera poco cuerno, el chiquillo aún le pone otros dos, y estratégicamente situados:

Un cuerno *en el hocico*;

como dispuesto para cazar y deshacer la presa antes de ser devorada por unas fauces que se nos sugieren enormes y hambrientas.

Otro *arriba del ojo pero muy cerca*:

porque es necesario atacar de inmediato nada más ser divisado el enemigo, como si la vista se prolongara a todo lo largo de esa afilada arma.

2.4. El muchacho continúa hablándonos de los animales prehistóricos. Y ahora le toca el turno a otro:

Arturo.—Ahora un animal que es un mamífero, el macairodonte: sus dientes eran así, así de grandes. Y es, y los viejos son hasta el techo, hasta el techo de ahí; y también los jovencitos son hasta la rodilla de un bebé; pero son peligrosos.

Los elementos hiperbólicos destacan, también aquí, por contraste, aunque ese contraste se dé ahora entre distintos individuos. El efecto es casi el mismo por tratarse de padres e hijos.

Los viejos tienen tal corpulencia que ocupan toda la casa: *hasta el techo*.

Pero es el contraste el que ocasiona la expresividad de la hipérbole con su grado de comicidad, debido fundamentalmente al término de comparación —*bebé*— al que recurre el niño:

Los jovencitos son hasta *la rodilla de un bebé*.

El vocablo *jovencitos* aplicado a esos animales los acerca al mundo de los hombres. *Mundo que se concreta y humaniza en la figura de un tierno infante*. Es un claro ejemplo de animismo.

La comparación resulta en exceso hiperbólica, puesto que las crías —*jovencitos*, por lo tanto ya crecidos— de aquel animal de enormes dimensiones no sobrepasan el tamaño de las piernas de un bebé.

2.5. Consideramos el siguiente episodio como un caso de hipérbole humorística; por pequeño que sea un niño de cinco años es difícil meterlo en un cajón.

Tras contarnos cómo su padre regaña a su hermana por haber escondido

o llevado el magnetófono, este niño (5.1) continúa su relato con la profesora:

- Ana.—Y se gana la culpa la mayor y a ti te entra una risa...
 Félix.—Yo me escondo en el cajón y me subo.
 A.—¿En qué cajón te escondes, Félix?
 F.—Uno que estaba más alto.
 A.—Será más bajo.
 F.—Me subo y me meto.
 A.—Pero el cajón es más pequeño que Félix; entonces ¿cómo va a caber?
 Pablo.—¡A lo mejor es grande!
 F.—Es como este corro.

Lo primero que vemos es a un niño acurrucado, enrollado como un muñeco, metido en un cajón y conteniendo su sonrisa agazapada y contemplando sus apuros por subirse.

La hipérbole se agranda objetivamente, aunque pierde fuerza expresiva y carece ya de la vis cómica, en la última frase: *Es como este corro*. Aquella imagen se ha diluido y es sustituida por otra: ahora el cajón es como un circo donde el niño flota, rueda, se zarandea.

2.6. Dos niñas, Natividad (5.11) y María (5.10), hablan de los juguetes que les traen los Reyes:

- Francisco.—¿Te gustaría que te dieran muchos regalos los Reyes?
 María.—Me gustaría que todos los días vinieran los Reyes, así tendríamos la casa llena de juguetes.
 Nati.—Hasta por encima de la tele... Hasta el cielo.

La primera niña nos presenta la casa *llena de juguetes*. La expresión, empleada por imitación del habla adulta, y por lo tanto ya estereotipada y sin el valor originario, manifiesta un deseo lógico en el niño, para quien la vida consiste en jugar. Pero la frase que resulta verdaderamente hiperbólica es la de su compañera: *Hasta por encima de la tele*. De modo que nos podemos imaginar a los niños, juguetes ellos mismos, nadando entre montañas de juguetes donde hasta la misma televisión sería —¿por qué no?— uno más entre ellos.

La frase de la niña no termina ahí. Después de una pausa, como si no le pareciera bastante el número de juguetes que ocuparían la habitación hasta cubrir *la tele*, añade: *Hasta el cielo*. Indudablemente la expresión es una frase asimismo estereotipada. Pero, al formar la segunda parte de una estructura paralelística como aquí, aumenta el valor del primer miembro. La niña expresa su deseo de tener un *sinfín* de juguetes en dos fases:

<i>Primera</i>	—	<i>Segunda</i>
Hasta por encima de la tele.	—	Hasta el cielo.

Las dos formas constituyen una hipérbole expresada en paralelismo sinóni-

mico. La segunda reduplica el valor de la primera como elemento intensificador, desde el punto de vista semántico, unido al de su estructura formal.

La idea de juguete como exclusivo regalo de los Reyes está presente en la conversación de las dos amigas:

María.—¿Pero si yo pido un cuadro?

Nati.—Los Reyes no traen cuadros, traen juguetes.

M.—Los Reyes no traen bolas de Navidad, quieren ver bolas en las casas.

La distinción que hacen una y otra establece como una especie de competencia entre las dos.

Ambas intervenciones están construidas de forma paralelística semejante: una primera parte negativa seguida de otra positiva:

<i>Negación</i>	—	<i>Afirmación</i>
Los reyes no traen cuadros.	—	Los Reyes traen juguetes.
Los Reyes no traen bolas de Navidad.	—	Los Reyes quieren ver bolas de Navidad en casas.

2.7. La profesora le pregunta a un niño si sabe por qué llueve. Éste le contesta que es necesario para el trigo y que lo ha hecho Dios para que lo podamos coger.

Luego la conversación continúa:

Loli.—Y ¿quién es Dios?

José Antonio.—Dios es un padre que es ¡muy grande, muy grande, muy grande!, más que un gigante.

L.—¿Sí? Y ¿qué hace?

JA.—Pues, hace el sol, la luna, las casas, los hombres..., los juguetes, la comida, todo.

L.—Y ¿dónde está Dios?

JA.—En el cielo.

L.—¿Sí? ¿Tú le has visto?

JA.—No... ha visto ninguna vez, pero, pero yo no-l le rezo siem, no le rezo siempre, no le rezo siempre, sólo cuando me acuerdo.

La definición que José Antonio (5.00) nos da la consideramos un ejemplo de hipérbole en dos vertientes. Desde el punto de vista del niño viene marcada por la repetición elativa:

¡Muy grande, muy grande, muy grande!

Y aun por el elemento comparativo de superioridad que le sigue, con toda la carga de enormidad que para un niño tiene la palabra *gigante*:

Más que un gigante.

Desde el punto de vista de la concepción que el adulto tiene de Dios, la hipérbole infantil nos hace sonreír.

2.8. Esta niña, Elena (5.10), le cuenta a la profesora que fue a casa de su tía a comer cerezas:

Elena.—Yo un día fue (*sic*) a casa de mi tía a comer muchas cerezas.

Candelas.—¿A comer cerezas?

E.—Sí y no pude beber agua hasta que no se me bajaron a los pies. Y bajé a la piscina, pero que no estaba llena.

Suponemos que la chiquilla fue a casa de una tía suya a visitarla y allí, efectivamente, debió de comer *muchas cerezas*. La frase infantil, tal como está construida, convierte en finalidad un hecho que, en principio, era accesorio:

Fue a casa de su tía *a comer muchas cerezas*.

Con este precedente adquiere mayor expresividad aun la frase de su siguiente intervención. Se oye decir —yo lo recuerdo de mis años infantiles— que no se debe beber agua después de comer cerezas. Como la niña ha comido muchas tiene que «esperar mucho», tanto que ella misma nos lo indica con esa frase hiperbólica de valor metafórico:

Hasta que no se me bajaron a los pies.

El uso del perfecto simple, no obstante, alude a una acción que debió llegar pronto a su fin:

No *pude* beber agua hasta que no se me *bajaron* a los pies.

La expresividad de la frase depende, en gran medida, de esa contradicción entre la imposibilidad de que ese plazo de tiempo se cumpliera y el que debió pasar hasta que la niña bebió agua. Merece la pena que nos fijemos, asimismo, en la correspondencia de la construcción *no pude - hasta que no*, donde el segundo *no* recuerda cómo el habla del niño reproduce las construcciones del adulto.

2.9. Laura (5.2), que viaja con su padre en tren, ve pasar otro, muy largo, cargado de coches:

Laura.—Papá, papá, cuatrocientas mil de personas de coches. Mira, mira, papá, tienes cara de sol. ¿Quieres ver a tu hija de pequeña?

La niña pasa de un tema a otro, que no guardan relación alguna. Es una niña muy inquieta y habla según ocurren las situaciones.

En primer lugar, como sabe que en el tren en que ella viaja van personas, traslada la imagen del tren en que ella va al que se ha cruzado cargado de coches:

Cuatrocientas mil de personas de coches.

En esta frase se conjugan la hipérbole, el desplazamiento de unidades y la

metáfora, de suerte que podemos hablar de hipérbole metafórica. Después, la niña se ha fijado en que el sol le da en la cara a su padre. Instintivamente se dirige a él diciéndole:

Papá, tienes cara de sol.

Es una frase donde aparecen también la metáfora y el desplazamiento de unidades; y hasta podemos ver cierto matiz hiperbólico, puesto que la iluminación de un rostro nunca será tan grande como la del sol. Finalmente, la chiquilla, que a la vez que habla no para de revolverlo todo, ha encontrado una foto suya de cuando tenía tres años. Por eso le dice a su padre:

¿Quieres ver a tu hija de pequeña?

Ella, con 5.2 años, ya se considera mayor. Los tres años quedan muy lejos.

2.10. La profesora le pregunta a este niño, Iván (4.6), por los años que tienen sus amigos. Después le pide que everigüe los que tiene ella:

Iván.—Pues ocho o nueve.

Pilar.—No has acertado, tengo veinte.

I.—Y ¿son más que veintiocho?

P.—No sé. ¿Tú qué crees?

I.—¿Sabes qué? La abuela tiene ciento y dosciento (*sic*) cuarenta y siete.

La madre del niño tiene veintiocho años. De ahí la pregunta que le formula a la profesora, cuando ésta le dice que tiene veinte:

¿Son más que veintiocho?

En su última intervención encontramos la frase —podemos decir muletilla— de llamada de atención previa a lo que nos quiere decir. Los años que tiene la abuela aparecen en una frase hiperbólica por partida doble. Ya son muchos cien o doscientos por separado; pero aún lo son más, claro está, sumados como lo hace el niño:

La abuela tiene ciento y dosciento cuarenta y siete.

La frase hiperbólica es, además, una expresión cargada de humor. Primero porque no es posible sumar —o separar— los años de una persona:

Ciento y dosciento cuarenta y siete.

O tiene *cien* o tiene *doscientos cuarenta y siete*. Y luego, por la precisión con que nos dice la segunda cifra:

Doscientos cuarenta y siete.

El término *doscientos*, sin la *-s* final, es forma debida a la analogía con el precedente *ciento*.

2.11. La profesora le pregunta a una niña qué es un río y ésta responde sin contestar a la pregunta:

Elena.—Mira, yo... yo... yo... yo... yo antes iba a natación, pero ya no poque, ¿sabcs qué?

Loli.—¿Qué?

E.—Lue luego hay colegio y luego se me olvida ir al colegio, por por eso ya no me a... apuntan. Eh que yo... yo... yo... yo no, yo no me quie quiero quedar en el comedor, poque me ponen una comida ¡tan... tan ahco! que no me gusta. Por eso quiero comer en mi casa. Así juego.

La niña —que al parecer tartamudea un poco, según me dijo la profesora de prácticas—, al oír lo del río, recuerda que se ha bañado en algún sitio. Pero lo que más le impresiona a Elena (5.2) es la comida que le dan en el colegio. Lo mala que debe estar para ella esa comida lo expresa con una frase en la que el sustantivo *asco* aparece precedido del intensificador *tan* repetido:

¡Tan... tan ahco!

La frase, hiperbólica, es una creación que se origina del cruce de otras expresiones:

La comida es tan mala...

La comida me da asco...

La comida es un asco...

2.12. Poco más adelante, en la misma conversación, Elena le habla de su hermana, que, al parecer, quiere ir siempre con ella a todas partes:

Loli.—Y ¿tú no quieres que te acompañe?

Elena.—Mm... no. ¿Po qué yo... yo yo si me voy mu mu lejos... po qué ella se viene, si si si tengo que cruzar muchas carreteras?

L.—Así te acompaña y no vas solita.

E.—Eh que, yo no tengooo miedo.

Elena (5.2) se siente mayor y le molesta sentirse siempre acompañada por su hermana pequeña.

La hipérbole le sirve para destacar aun más su personalidad y distanciarse de su hermana. El lugar a donde ella se va sola nunca puede estar muy distante de su casa; y, sin embargo, dice:

Si me voy mu mu lejos.

Y para llegar a ese lugar tiene que pasar muchos peligros, que aparecen sugeridos en esta frase:

Tengo que cruzar muchas carreteras.

III. ENUMERACIÓN

La *enumeración*, en el sentido más amplio del término, es frecuente en determinadas situaciones idiomáticas del habla infantil. Aparece sobre todo cuando se le pregunta por lo que ha hecho, por las cosas que tiene, por los regalos que le han traído, por lo que va a ser el día de mañana, por las cosas que ve en un determinado sitio, etc., etc. H. Lausberg expone la teoría clásica de la *enumeratio* en los siguientes términos:

La *partitio, enumeratio*, es una enumeración a modo de introducción de los puntos que se van a tratar; en materias largas y complicadas de la narración hay también una *partitio* en el *exordium*. Asimismo puede aparecer una *partitio* como enumeración de varias *propositiones* (Lausberg, 1966, I, 297, § 347).

La enumeración infantil no aparece, lógicamente, como introducción a la materia objeto de la conversación. Tampoco aparece, como es natural, la enumeración como *recapitulatio*. Sí, en cambio, aparece en ocasiones como enumeración de proposiciones. Un estupendo ejemplo lo tenemos en la intervención de este chiquillo que dice a la profesora lo que quiere ser de mayor:

Quiero ser bombero (...). También me gustaría ser policía como mi papá. ¡Ah!, y también ranchero (...). También quiero ser futbolista.

En otro lugar nos habla Lausberg del modo en que aparece la enumeración:

Las partes integrantes del todo se hallan en principio ordenadas recíprocamente en pie de igualdad; pueden aparecer vinculadas en forma sindética o ir yuxtapuestas en el asíndeton. El grado máximo de la vinculación sindética es el polisíndeton (Lausberg, 1967, II, 135, § 670).

También W. Kayser expone ideas semejantes al tratar de la enumeración:

Cuando se juntan más de dos miembros del mismo género, resulta la *seriación*. Si cada miembro conserva su independencia, se trata de *enumeración*, corriente en el lenguaje cotidiano: manzanas, peras, melocotones y ciruelas (...). Puede ocurrir también que en una enumeración los miembros pierdan su independencia y sólo se alcen como olas en un gran movimiento desbordante. Háblase entonces de *acumulación* (...). Háblase de *seriación asíndetica* cuando los miembros aislados quedan sin trabazón lingüística; y de *seriación sindética*, cuando van unidos por una conjunción o por cualquier otro término copulativo (Kaiser, 1958, 185).

En el habla de los niños aparecen numerosos ejemplos tanto de la *seriación asíndetica* como de la *sindética*. En la *seriación sindética* puede hasta aparecer la conjunción encabezándola:

Y esto es una flor y esto es un coche y esto es un sol.

Encontramos, asimismo, pasajes en los que se mezclan los dos. Valga como ejemplo adelantado y significativo éste que un niño nos ofrece en respues-

ta torrencial a la pregunta que la profesora le acaba de formular sobre los animales que ha visto en el zoo:

Los elefantes grandes. Las jirafas largas y con manchas. Un oso blanquito y muy grande. Monos y muchos monos grandes y pequeños. Un león feroz y malo. Allí estaba el panda muy bonito y un hipopótamo grande y feo. Patos pequeñines y blancos, y un loro igual que Jill, rojo y verde.

Por otra parte, conocido es el concepto de «enumeración caótica» desarrollado por L. Spitzer en su ya clásico artículo «La enumeración caótica en la poesía moderna». Spitzer toma como punto de partida un artículo de D. W. Schumann sobre tres poetas modernos: Whitman, Rilke y Werfel:

En lo que Schumann llama globalmente «estilo enumerativo» se funden diversos elementos de época y procedencia histórica distintas: la enumeración, vieja como el mundo; la anáfora, procedimiento de fisonomía particularmente medieval; el asíndeton, conocido en la Antigüedad y resucitado por el Renacimiento, y, finalmente, lo que en mi artículo sobre Salinas he llamado «enumeración caótica» (Spitzer, 1961, 257-258).

A continuación, después de decir que el *caotismo* no ha sido definido con bastante claridad por Schumann, aunque emplea el nombre de «enumeración heterogénea», añade:

Parece, en efecto, que es a Whitman a quien debemos esos catálogos del mundo moderno, deshecho en una polvareda de cosas heterogéneas (Spitzer, 1961, 258).

L. Spitzer encuentra ese fenómeno en otros poetas modernos. Aparte de en P. Salinas —ya estudiado—, la enumeración, y especialmente la caótica, aparece en Claudel, R. Darío, Neruda... y en todas las épocas de la literatura universal, incluida la mística y la bíblica.

En lo que hace a nuestro propósito es significativo lo que dice refiriéndose a la seriación asindética de Whitman:

El vigoroso asíndeton de Whitman (y, en grado algo menor, de Rubén Darío) acerca violentamente unas a otras las cosas más dispares, lo más exótico y lo más familiar, lo gigantesco y lo minúsculo, la naturaleza y los productos de la civilización humana, como un niño que estuviera hojeando el catálogo de una gran tienda y anotando en desorden los artículos que el azar pusiera bajo su vista; pero un niño que siendo además sabio y poeta, extrajera poesía y pensamiento de una lista de áridas palabras; un niño genial, con el genio verbal de un Víctor Hugo (Spitzer, 1961, 258).

La cursiva es nuestra. Y lo hacemos porque ésa es la situación que muchos de los niños nos presentan en sus series enumerativas. Este ejemplo es un adelanto de lo que podemos ver a lo largo del capítulo. A Felipe (4.11) le pregunta el profesor si le gusta dibujar, y el muchacho responde:

Sí, una basura, una casa, un hombre, un pájaro, una nube, un sol, un camión de basura pero no de comer. Me gusta el pipí asado.

L. Spitzer, que llama a esta manera de escribir «estilo bazar», explica más adelante cómo en ocasiones aparece una especie de «resumen final con *todo*»:

Hay otros aspectos de la enumeración moderna, en particular los que tienden a introducir formas de agrupamiento, que parecen remontarse a la tradición de los maestros de los siglos clásicos (Spitzer, 1961, 277).

Luego pone diferentes ejemplos de esta técnica que él ha encontrado en varios autores y cita alguno de Cervantes, buen conocedor de la misma:

Gustaba restablecer con un *todo* la unidad y un relativo orden después de una narración de hechos desordenados en que el lector podría perderse: «De manera que la soledad, el sitio, la oscuridad, el ruido del agua con el susurro de las hojas, todo causaba horror y espanto (*Quijote*, I, cap. 20)» (Spitzer, 1961, 278-279).

Pues bien, en el habla infantil encontramos ejemplos de enumeración en los que aparecen fórmulas globalizadoras como de resumen. Entre las fórmulas que hemos registrado son frecuentes *todo*, *todo es(t)o*, *mucho*, *muchas veces*. Suelen aparecer generalmente al final, pero también las podemos encontrar al principio y hasta en medio de la enumeración. He aquí un ejemplo que consideramos altamente significativo. Al muchacho (5.5) le pregunta el profesor si le gusta estudiar y la respuesta es inmediata y contundente, como si él mismo la estuviera esperando:

Sí, porque aprendo. Sé mucho... Sé escribir mi nombre, se jugar a las cartas infantiles y sé contar hasta por lo menos el doscientos uno. Sé mucho... También vi ayer el concurso del «kiosko» en la televisión. Sé mucho... No hay cosa que no sepa. Pregúntame, verás.

Cabría la pena también destacar otra serie de fórmulas que llamamos «conclusivas», tales como: *ya no más*; *no sé*, *muchos*; *todo eso y nada más*, etcétera.

Aún queremos añadir que, en medio de estas series enumerativas, encontramos incluso algún ejemplo de enumeración caótica que rompe la continuidad esperada introduciendo un elemento discordante; caso semejante a aquel que analiza C. Bousoño:

Comenzando por el caso cómico, recordamos aquella frase de Churchill: «Las calamidades de Inglaterra son tres: Abadán, Sudán, Beván.» La enumeración es también aquí, de otro modo, heterogénea (Bousoño, 1976, I, 502).

Nos preguntamos si no sigue el mismo esquema de enumeración el niño Jorge (5.11), que responde así a la pregunta de si le gustan las matemáticas:

Es un rollazo. ¡Te digo! Un rolletazo. Que uno, que dos, que el cinco, ¡qué asco!

Finalmente, incluimos también algún ejemplo de enumeración en que el niño dice los números pero en desorden o con formas sorprendentes. Como un ejemplo digno de tenerse en cuenta citamos el del hijo de un amigo nuestro, Juan Esteban (4.2), que contaba hasta el veinte, y, aparte de saltarse muchos números y desordenarlos, terminaba así:

Decisiete, deciocho, decinueve y decidiez.

El último término *decidiez* es, además, un ejemplo de creación léxica por analogía.

Agrupamos las conversaciones en razón de los elementos que aparecen en la enumeración:

1. Los relacionados con la Navidad.
2. Las actividades escolares.
3. Los animales.
4. Otros elementos de enumeración.

Esta división, como dijimos al principio, responde a las situaciones idiomáticas en que la enumeración se produce.

1. *Elementos relacionados con la navidad*

3.1.1. Esta niña (5.6) contesta a la pregunta consabida y tópica «¿Qué te han traído?»:

María José.—Los mellizos, la Nancy-color, el reloj, los cuatro evangelios, tarta de fresa (...), mi Melenitas y... nada más.

La mezcla de toda una serie de elementos, por extraños que sean, es algo que aparece constantemente en los casos de enumeración de los regalos de Navidad o Reyes. Los niños los mezclan todos, sean o no exclusivos o propios de esa época, como hace María José.

3.1.2. La profesora le dice a Roberto (4.6) que tiene mucha suerte porque le han regalado un tren. El muchacho afirma con la cabeza y, como animado por esas palabras, continúa:

Roberto.—Y mi padre me ha comprado dos excavadoras de esas que se levantan: «rac, rac»; y la otra como un tanque, y las cosas que son de goma y de hierro con una palanquita que se levanta. Y tengo un mecano con muchas piezas y mil tornillos grandes y pequeños.

Primeramente tiene *dos excavadoras que se levantan*. A continuación el ruido que suponemos hacen al levantarse. A partir de ahí, el desorden en nuestra mente es total:

Otra excavadora como un tanque.
Cosas de goma y de hierro.
Esas cosas parece que también tienen una palanquita que se levanta.

Luego parece que volvemos a aclararnos un poco: tiene *un mecano*. Pero las *piezas* no abarcan a los *tornillos*, que aparecen separados, tal vez por ser tan numerosos.

3.1.3. Este niño (4.7), que está cansado de tanta pregunta, responde así a una que le hace la profesora:

Carmen.—¿Cómo se llaman (los Reyes Magos)? ¿Cuál es el rey que te ha traído el triciclo?

Oscar.—Gaspar, Baltasar y Gaspar y Melchor y Baltasar.

La contestación del niño es una enumeración repetida que, por otra parte, no contesta a la segunda parte de la pregunta, y a la primera lo hace como si con ello quisiera que la profesora se callara, porque antes ya le ha dicho: *Sólo haces que preguntar*.

3.1.4. César (5.6), al que volveremos a encontrar en el epígrafe 4, nos dice los regalos que le han traído:

Almudena.—¿Qué te han traído los reyes?

César.—El barco pirata, esto (señala otro barco), dos cuentos, un juego magnético de damas, una armónica, dos jerséis y un puzle que a lo mejor me lo traen a lo mejor.

Resulta curioso comprobar cómo el niño destaca, no tanto por ir en primer lugar cuanto por su nombre, *el barco pirata*, diferenciándolo del otro barco, al que ni siquiera lo denomina por su nombre común sino que se limita a indicarlo por ese demostrativo genérico —*esto*— que usamos precisamente cuando no sabemos el nombre de algo que tenemos presente.

Observemos, como contraste, que a continuación no distingue entre los cuentos, pues los engloba en el término *dos cuentos*. Y es que, como dice más adelante, *el barco pirata* es el regalo que más le gusta. El último de los objetos nombrados, *un puzle*, aparece matizado por una proposición adjetiva enmarcada entre dos expresiones adverbiales de duda/deseo, repetidas:

Un puzle que a lo mejor me lo traen a lo mejor.

La frase, en sí misma inviable, se compone del último elemento de la enumeración y, como tal, su comienzo es correcto:

Me han traído... un puzle.

Pero inmediatamente —como el niño recuerda que eso todavía no se lo han

dado, aunque es una promesa— la proposición adjetiva introduce una variante inesperada:

Me han traído... un puzle que a lo mejor me lo traen.

Ahora, la frase resulta semánticamente imposible. La acción que se afirmaba en la oración principal queda negada por la proposición inordinada adjetiva y reducida a una mera posibilidad:

A lo mejor me lo traen.

Esta posibilidad queda recalcada por la reiteración de la unidad adverbial de posibilidad y —deducimos— de deseo que precede y sigue a la acción verbal:

A lo mejor me lo traen a lo mejor.

Sólo una pausa tras el verbo haría posible la frase y destacaría la posibilidad aumentando la duda.

3.1.5. Dos amigas, Cristina (4.3) y María Teresa (3.9), dialogan entre sí con la intervención de la profesora:

María Teresa.—Y el lobo, ¿quién era el lobo?

Cristina.—Unos niños y nada más.

Isabel.—Esta mañana ¿qué has hecho?

.....C.—Una ficha de la «B». ¡Ah! ¿Sabes lo que me han traído los Reyes? Mira, unos patines, el Pepo, una muñeca en casa de M.^o Ángeles. Es de trapo.

MT.—La multicocina me lo (*sic*) han traído en casa de M.^o Ángeles; el secador en casa de mi abuela Tina; y en casa de mi abuela Ciudad, el dinero. Los cuentos, los Reyes. El topencabezas, aquí.

La primera respuesta, *unos niños y nada más*, parece decirnos que eran los niños únicamente los que hacían el papel de *lobo*. A continuación ambas niñas enumeran los diversos regalos que han recibido en las Navidades. Una, sin que se le haya preguntado, y tras contestar escuetamente a la pregunta; la otra, como si continuara la enumeración de su compañera. Sorprende la perfecta distribución que hace esta niña de los regalos y los lugares donde los ha recibido.

<i>Regalos</i>		<i>Lugares</i>
La multicocina.	—	Casa de M. ^o Ángeles.
El secador.	—	Casa de la abuela Tina.
El dinero.	—	Casa de la abuela Ciudad.
Los cuentos.	—	Los Reyes.
El topencabezas.	—	Aquí, en su casa.

Según ella, *los Reyes* sólo le han traído *los cuentos*. Algún enunciado aparece graciosamente invertido.

3.1.6. Esta niña le dice a la profesora que no tiene miedo a los *Reyes Vagos*, que *no me comen*. Ésta le pregunta si sabe cómo se llaman:

Loli.—¿Cómo se llaman los Reyes?

Elena.—Si nos cambian el nombre da igual; así eh mah bonito (...). Uno azul, otro naranja y otro amarillo y o y otio verde.

L.—¿Cuántos son los Reyes?

E.—Pues uno, dos, tes, cuatro y cinco.

L.—¿Cinco, son los Reyes?

E.—Eh que yo me sé muchos números. Uno, dos, tes, cuatro, cinco, seis, siete (...), veintinueve y cuarenta.

Las tres intervenciones de Elena (5.2) presentan otros tantos ejemplos de enumeración. El más significativo es el primero, donde la niña sustituye el nombre de los reyes magos por el de los colores:

Uno azul, otro naranja y otro amarillo y otio verde.

Dos hechos merecen ser destacados. Primero, que no aparece el *negro*, el color tradicional de uno de los Reyes Magos. Y después, que el número de reyes/colores es cuatro. Aunque en la segunda intervención aparece todavía uno más, cuando responde a la pregunta referente al número de aquéllos:

Pues uno, dos, tes, cuatro y cinco.

2. Las actividades escolares

3.2.1. Es frecuente que en la enumeración de cosas que los niños hacen en el colegio mezclen, confundiéndolas, los números con las letras. Este niño (5.00) es un ejemplo significativo:

Merche.—Háblanos de tu colegio.

Isabel.—Hacer escribir de letra y Pepa y oso. Al salir al reseo («recreo»), ataque, a toro; sacamos la chaquetas a torcar. Mí colegio tiene jubete pa jubar allí; una alfombra. Hacemo número, la u, i, e, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14...

Todo aparece sin orden ni concierto para nosotros, para la mente ordenada del adulto. Y, cerrando el relato de los hechos, la actividad más nueva —virginal— y creadora del niño: números, hechos letras y números. ¡Qué más da!

El texto, en conjunto, parece todo un cuadro surrealista donde la imaginación hecha de realidades consigue que la realidad se transforme en fantasía. Contemplamos agrupados los elementos más dispares, que parecen jugar entre unas estructuras que campan por sus respetos. La más absoluta libertad preside el relato infantil en anarquía temporal.

3.2.2. David (5.2) cuenta a la profesora lo que hace en el colegio:

David.—Juego con plastelina, juego al fulbo, dibujo, dibujo con plastidecor y hago sembrar y veo-veo y ginasia y leo la cartilla y también números.

En esta enumeración encontramos dos formas, la yuxtaposición y la coordinación, seguidas una de otra.

En la primera son las oraciones con el núcleo del predicado, o con un complemento, las que aparecen en torno a dos verbos: *juego, dibujo*. Jugar, dibujar... son las dos actividades esenciales del niño en el colegio:

Juego con...
 Juego a...
 Dibujo.
 Dibujo con...

En la segunda, unida a la anterior mediante la y,

Juego, dibujo y hago, leo.

hay dos verbos personales de los que dependen diversos objetos directos, alguno imposible según la norma adulta. La conjunción y une no sólo los verbos/oraciones sino también todos los objetos directos:

y hago sembrar y veo-veo y ginasia.
 y leo la cartilla y también números.

3.2.3. Desirée (3.8) canta una canción y dice a su padre los cantantes que más le gustan: *Mecano, Iguesias, Miguel Bosé, Maki Yason*. Después el padre le pregunta por lo que hace en el colegio:

Padre.—¿Qué has hecho en el colegio?

Desirée.—Muchas cosas: una cazuela, ¡ah! y un gusano, pero pero con pegamento. Se mete el dedo.

Ese *muchas cosas* con que responde a la pregunta de su padre se concreta en dos: *una cazuela y un gusano*. Y aun ésta la sentimos como si a la niña se le hubiera olvidado gracias al ¡ah! que le precede.

3.2.4. Este niño, por nombre Javier (5.10), contesta a las dos preguntas que le dirige la profesora, y lo hace con tal desparpajo que merece la pena transcribirla íntegra. Primeramente le pregunta por él:

Susana.—A ver, dime cómo te llamas, cuántos años tienes y de dónde eres.

Javier.—Me llamo Javier, tengo cinco años, soy de Madrid.

A las tres partes de la pregunta responde el niño y por el mismo orden, formando una frase trimembre:

Me llamo Javier.
Tengo cinco años.
Soy de Madrid.

La construcción asindética contribuye a resaltar la rapidez de la respuesta, escueta y simple.

La contestación a la otra pregunta es un ejemplo admirable de enumeración. Todo un programa de «vida ocupada» a lo largo de un día entero es el que nos presenta este niño:

Susana.—¿Qué haces desde que te levantas hasta que te acuestas?

Javier.—Desayunar, vestirme, me lavo las manos, me lavo los dientes, hacer caca.

Ir al colegio, mientras tocan la campana. Y cuando tocan la campana entro, y cuando llega la señorita nos quitamos los abrigos. Y luego nos sentamos en las sillas. Y luego estudiamos, y después hacemos un dibujo, y luego le pintamos. Mientras entran los mayores salimos un poco al pasillo. Y cuando entran los mayores nosotros salimos al patio. Y cuando entramos después del recreo a clase, estamos un poco dentro hasta que tengamos que salir a casa.

Luego comer. Voy con mi madre a por mi hermano. Él come lo mismo que nosotros. Luego ya juega con nosotros. Esperamos un poco a que tengamos clase por la tarde.

Salimos más pronto. Merendamos y después de merendar vemos «La Cometa Blanca». Luego vemos a Petete. No me ponen deberes, pero unas veces en casa tengo cuadernos y los hago. Después jugar a pistoleros y a vaqueros con mis hermanos. Esperamos un poco a que cenamos.

Después de cenar nos vamos a la cama.

La enumeración aparece expresada de un modo anárquico: primero son infinitivos, solos o acompañados; después son oraciones de diversas clases y de variadas estructuras. Ambas formas de enunciación se mezclan y alternan a lo largo de la exposición. El segundo tipo es el más numeroso. El primero aparece al principio y luego esporádicamente a lo largo de la narración, rompiendo el ritmo habitual.

La exposición podemos dividirla en cinco apartados, correspondientes a las cinco etapas en que el muchacho agrupa sus actividades.

1. Por la mañana en su casa antes de ir al colegio. Es una exposición rápida, totalmente asindética. Predomina el primer tipo de enumeración: tres infinitivos —dos que la comienzan y uno que la cierra— frente a dos oraciones reflexivas:

Desayunar, vestirme, me lavo las manos, me lavo los dientes, hacer caca.

No le falta nada al muchacho para ir en condiciones al colegio. Tal vez su enumeración no siga el orden de sucesión cronológica, pero eso mismo contribuye a hacerla más expresiva.

2. Por la mañana en el colegio. Contrariamente a la anterior, es una enumeración lenta, dominada por el polisíndeton. Sólo el primer enunciado está en infinitivo. Está dividida en dos bloques, separados por una pausa curiosamente asindética, pausa que separa las actividades anteriores al recreo de las posteriores al mismo:

Enunciados del primer bloque:

Ir al colegio, mientras tocan la campana.
 Y cuando tocan la campana entro.
 Y cuando llega la señorita nos quitamos los abrigos.
 Y luego nos sentamos en las sillas.
 Y luego estudiamos.
 Y después hacemos un dibujo.
 Y luego le pintamos.

La enunciación, plurimembre, se ajusta al desarrollo cronológico progresivo, incluso con detalles —como *nos sentamos en las sillas*— que sugieren actitudes colectivas uniformes tales como que los niños no se sientan hasta que lo diga la maestra.

Debemos destacar el primer enunciado:

Ir al colegio, mientras tocan la campana.

Con él evoca el niño no sólo el *ir* sino también *la estancia* en el patio hasta que *tocan la campana* para entrar.

Enunciados del segundo bloque:

Mientras entran los mayores salimos un poco al pasillo.
 Y cuando entran los mayores nosotros salimos al patio.
 Y cuando entramos después del recreo a clase, estamos un poco dentro hasta que tengamos que salir a casa.

Se nos dice o se nos sugiere que la segunda parte de la mañana es más breve. Y hay detalles que nos hablan de la capacidad de observación del muchacho, como *salimos un poco al pasillo*, antes de salir al recreo.

3. Durante el medio día en su casa. Comienza con el enunciado en infinitivo, para continuar luego con los del segundo tipo. Y, como en el primer bloque, aparece de nuevo la construcción asindética que acelera la narración:

Luego comer.
 Voy con mi madre a por mi hermano.
 Él come lo mismo que nosotros.
 Luego ya juega con nosotros.
 Esperamos un poco a que tengamos clase por la tarde.

El enunciado *come lo mismo que nosotros* sugiere que su hermano ya no es un bebé, que puede comer la comida de los mayores.

Entre este bloque y el siguiente, deberían aparecer las actividades del cole-

gio por la tarde. Pero sólo hay dos frases que aluden a la estancia —sólo a la estancia— en el colegio por la tarde. Una, de este bloque:

Esperamos un poco a que tengamos clase por la tarde.

La otra, del siguiente:

Salimos más pronto.

Todo ello nos sugiere —como efectivamente así suele suceder— la menor actividad escolar que se realiza por las tardes.

4. Por la tarde-noche en su casa. Hay también un predominio abrumador del asíndeton. Y también aquí encontramos un solo enunciado en infinitivo, en medio de la enumeración multimembre.

Igual que en el apartado 2, ahora distinguimos asimismo dos bloques, separados por la hora de ver la televisión.

Enunciados del primer bloque:

Salimos más pronto.

Merendamos.

Y después de merendar vemos «La Cometa Blanca».

Luego vemos a Petete.

El niño sale del colegio, merienda y ve los programas infantiles de la televisión.

Enunciados del segundo bloque:

No me ponen deberes.

Pero unas veces en casa tengo cuadernos.

Y los hago.

Después jugar a pistoleros y a vaqueros con mis hermanos.

Esperamos un poco a que cenamos.

5. Final de la jornada. El niño ha ido diciendo todo lo que hace efectivamente desde que se levanta hasta que se acuesta. La enumeración de sus variadas actividades supone una gran capacidad de observación. Al final sólo le queda acostarse:

Después de cenar nos vamos a la cama.

El plural —*nos vamos*— sugiere que se acuestan, él y sus hermanos, a la vez.

3.2.5. El niño Felipe (4.11) contesta la pregunta que le hace su profesor con una serie de cosas:

Manolo.—¿Te gusta dibujar?

Felipe.—Sí, una basura, una casa, un hombre, un pájaro, una nube, un sol, un camión de basura pero no de comer. Me gusta el pipi asado.

Toda esa serie aparece en enumeración caótica, curiosamente encerrada entre el elemento *basura*. Tras la afirmación, como una cosa más, empieza la serie con aquel nombre como un objeto independiente y numerable:

Sí, *una basura*, una casa...

Sigue la enumeración en una serie que podemos considerar ascendente:

Un hombre, un pájaro, una nube, un sol...

Y se cierra con el primer elemento pero formando parte ahora de un sintagma lógico:

Un camión de basura pero no de comer.

El chiquillo precisa con claridad —suponemos— de qué es el camión, y lo hace por afirmación y por negación:

<i>Afirmación</i>	—	<i>Negación</i>
Un camión de basura.		No un camión de comida.

Lo que sucede, sin embargo, es que la frase infantil en su ambigüedad parece indicarnos que hay una clase de basura que se come. La conjunción *pero* lo mismo nos refiere la oposición de *camión* que la oposición de *basura*:

O bien:

Pinto un camión de basura.	PERO	No pinto un camión de comida.
----------------------------	------	-------------------------------

O bien:

Pinto un camión de basura que no se come.	PERO	No pinto un camión de basura de comer.
---	------	--

3.2.6. Laura (5.2) contesta a una intervención mía, entre las muchas que tuvimos durante un largo viaje en tren:

Miguel.—Vamos a ver, Laura, ¿tú sabes contar?

Laura.—Sí.

M.—Bueno, pues cuenta desde el uno hasta que ya no sepas.

L.—1, 2, 4, 7, 8, 14, 9, 11, 14, 16, 19, 14, 9, 30, 40, 8.

La chiquilla empieza a contar con asombrosa rapidez y, como podemos ver, trabuca todos los órdenes.

Se trata de una niña vivaracha y extremadamente ocurrente.

3.2.7. Este niño (5.5), ante la pregunta que le hace la profesora de si le gusta estudiar, responde:

José Luis.—Sí, porque aprendo. Sé mucho... Sé escribir mi nombre, sé jugar a las cartas infantiles y sé contar hasta por lo menos el doscientos uno. Sé mucho... También vi ayer el concurso de «kiosko» en la televisión. Sé mucho... No hay cosa que no sepa. Pregúntame, verás.

A este pequeño sabio omnisciente nada se le oculta. *Sé mucho* aparece al principio —tras el *aprendo*—, en medio y al final. Y entre ellos —diseminados, especificados—, sus conocimientos: escribir, jugar, contar, ver concursos de televisión... Mezclando conocimientos con actividades. El niño aún sigue, ahora especificando los susodichos concursos/programas de televisión.

3.2.8. La misma chiquilla (5.6) que aparece en el § 3.1.1 cuando le preguntan por lo que hace en el colegio contesta enumerando directamente las actividades:

Marta.—¿Qué habéis estado haciendo en el colegio?

María José.—Matemáticas, dibujo y ritmo y jugar.

Como vemos, la simple enumeración de sus cuatro miembros participa por igual de la forma sindética y asindética:

Matemáticas, dibujo.

Dibujo y ritmo y jugar.

3.2.9. A este niño (5.11) la profesora le pregunta por lo que ha hecho en el colegio:

Jorge.—¡Eceehhh? Matemáticas, ¡buah!

Teresa.—¿Te gustan?

J.—Es un rollazo. ¡Te digo! Un rolletazo. Que uno, que dos, que el cinco, ¡qué asco!

Nos interesa la última parte de la intervención infantil:

Que uno, que dos, que el cinco, ¡qué asco!

El último término entra de lleno por su forma dentro de la cadena como uno más de los elementos enumerados y así es sentido. Pero sabemos que el último elemento no es posible que forme parte de la serie. Esta ruptura con el contenido esperado, sin apenas romper la continuidad formal —a pesar del cambio tónico de ese *que/qué*—, produce un choque en el oyente adulto que le conmueve gratamente. La frase tiene su carga de humor.

Como hemos dicho más arriba, este texto nos recuerda la famosa frase de Churchill, que analiza C. Bousño (1976, I, 502; II, 64-65), con la que se refiere a las tres desgracias de Inglaterra:

Las calamidades de Inglaterra son tres: Abadán, Sudán, Beván.

El mismo tipo de ruptura que vemos en la frase del célebre político inglés

aparece en la frase infantil, que también despierta nuestra sonrisa. La frase entera, en sí misma, es un ejemplo de creación y de no escasa fuerza expresiva.

3. *Los animales*

3.3.1. David (5.2), el mismo niño del párrafo 3.2.2, enumera más adelante los animales que ha visto en el zoo:

Los elefantes grandes. Las jirafas, largas y con manchas. Un oso blanquito y muy grande. Monos y muchos monos grandes y pequeños. Un león feroz y malo. Allí estaba el panda muy bonito, y un hipopótamo grande y feo. Patos pequeñines y blancos, y un loro igual que Jill, rojo y verde.

La enumeración es una muestra, por sí misma, de la extraordinaria capacidad observadora del niño. Merece la pena destacar la separación del párrafo en dos mitades que establece el deíctico *allí*, y la fuerza expresiva que éste supone como ruptura de la monotonía en la enumeración.

Aparte de la enumeración en sí, el texto es un precioso ejemplo de estructura paralelística: A cada animal le corresponde un calificativo, tan certero y expresivo, que viene a ser en muchos casos una verdadera definición basada en sus cualidades. Así vemos esta correspondencia:

<i>Animal</i>	—	<i>Cualidades</i>
Elefantes.	—	Grandes.
Jirafas.	—	Largas y con manchas.
Oso.	—	Blanquito y muy grande.
Monos.	—	Grandes y pequeños.
León.	—	Feroz y malo.
Panda.	—	Muy bonito.
Hipopótamo.	—	Grande y feo.
Patos.	—	Pequeñines y blancos.
Loro/Jill.	—	Rojo y verde.

Pero el retrato de esos animales cobra mayor realismo si tenemos en cuenta el orden en que aparecen y la correlación que se establece entre unos y otros:

Elefantes grandes.	—	Jirafas largas y con manchas.
Oso blanquito y muy grande.	—	Monos y muchos monos grandes y pequeños.
León feroz y malo.		
Panda muy bonito.	—	Hipopótamo grande y feo.
Patos pequeñines y blancos.	—	Loro/Jill rojo y verde.

Sólo el *león* queda en el centro del relato sin otro animal al que oponerse.

Esa correlación que hemos establecido no es caprichosa. La deducimos de los adjetivos que el niño aplica a cada animal y que supone cierta relación de correspondencia por semejanza o contraste entre ellos:

Elefantes <i>grandes</i> .	—	Jirafas <i>largas</i> y con manchas. (Semejanza).
Oso blanquito y muy <i>grande</i> .	—	Monos <i>grandes</i> y <i>pequeños</i> . (Semejanza y contraste.)
Panda muy <i>bonito</i> .	—	Hipopótamo <i>grande</i> y <i>feo</i> . (Contraste.)
Patos <i>pequeñines</i> y <i>blancos</i> .	—	Loro/Jill <i>rojo</i> y <i>verde</i> . (Contraste.)

Cinco animales —*oso, león, panda, hipopótamo, loro*— aparecen en singular, destacando el individuo como unidad de gran tamaño en los cuatro primeros, y como animal familiar en el último. Los otros son citados en plural, aludiendo a su colectividad, pero hay uno que destaca especialmente como tal: el *mono*.

Los adjetivos que se aplican a cada animal son extraordinariamente significativos en medio de su simplicidad. Destacan sobre todo por su grafismo los de

largas y *con manchas* de las jirafas;

los de

blanquito y *muy grande* del oso;

los de

grande y *feo* del hipopótamo;

los de

rojo y *verde* del loro;

y aun los de

grandes y *pequeños* de los monos.

Y por su cariñosa expresividad podemos también destacar el de

muy bonito del panda;

los de

pequeñines y *blancos* de los patos;

y hasta el de

grandes de los elefantes.

Pero donde el chiquillo parece haber concentrado su mayor fuerza expresiva es en los de

feroz y *malo* del león.

Resulta además significativo comprobar que ése es el único de todos los animales que recibe, de lleno, el rechazo del niño. Todos los demás, incluso el *hipopótamo grande y feo*, son tratados con cariño.

En definitiva, el cuadro que nos presenta el muchacho de los animales es de una enorme riqueza expresiva. En él se concentra su gran capacidad de observación y se refleja la impresión que la visita al zoo le dejó grabada en su retina.

3.3.2. La profesora le dice a Mónica (3.11) que tiene noticias de que ha ido al zoo:

Maite.—Pero mamá me ha dicho que también has ido al zoo.

Mónica.—¡Sí! Uno mono. ¡Qué gracia! Había uno mono. Le tiré palomitas. Y se las comía... El osito... el osito Panda estaba dormido y no le he visto, pero luego se despierta y le vi. Y uno tren...

La chiquilla contesta con un *¡sí!* admirativo y gozoso, e inmediatamente, como queriendo confirmar amplificando esa afirmación, se lanza directamente a nombrar los animales. Son dos los que le han cautivado su atención. Primero el mono:

Uno mono. ¡Qué gracia! Había uno mono.

Entre la repetición de *mono*, esa frase admirativa, como una reflexión interna de la chiquilla, evoca el momento feliz en que la niña contempla los juegos y peripecias de los monos, y cómo ella misma se entretenía.

Después vemos al oso Panda, con todo el cariño infantil derramándose por los diminutivos y la pena momentánea por no poder verlo.

Al final del relato un tercer elemento completa la enumeración como si de otro animal se tratara:

Y uno tren.

Lo mismo que había *uno mono* hay también *uno tren*.

3.3.3. Marta (4.9) cuenta a la profesora que ha visto un hormiguero:

Marta.—Pero yo he visto un hormiguero que salían muchas hormigas.

Candelas.—¿Qué eran, grandes o pequeñitas?

M.—Grandes y carnívoras y...

C.—¿Eran carnívoras? ¿Seguro?

M.—Pequeñas, carnívoras y medianas.

La niña hace dos enumeraciones, y en las dos presenta elementos dispares que corresponden a la enumeración caótica. Primeramente, a la pregunta acerca de su tamaño, responde: *Grandes y carnívoras*. Después, ante la segunda pregunta, transforma el primer elemento, que se convierte en otros dos del mismo paradigma, pero mantiene el segundo: *Pequeñas, carnívoras y medianas*.

La enumeración resulta así más sorprendente. El término *grandes* desaparece y, en su lugar, tenemos dos nuevos que parecen negar el sentido del prime-

ro: *Pequeñas y medianas*. Pero en realidad no se da tal negación. Ambas enumeraciones se complementan de tal modo que vemos un ejército de hormigas de todos los tamaños: *Grandes, pequeñas, medianas*.

Y todas ellas dotadas de una característica que las define: su voracidad. Son *carnívoras*. Este adjetivo aparece en las dos enumeraciones; en la segunda, situada en el medio:

Grandes. — Carnívoras.
Pequeñas. — Carnívoras. — Medianas.

3.3.4. La misma niña, un poco más adelante nos dice lo que ha hecho con su plastilina:

Candelas.—¡Venga, a ver qué haces ahora con plastilina!
Marta.—Y esto es una flor y esto es un coche y esto es un sol.

El polisíndeton expresa la morosidad y complacencia con que la niña le va enseñando los distintos objetos realizados. La conjunción inicial, anómala en esa situación, manifiesta la continuidad de la acción infantil —*Y esto es una flor y... un coche y... un sol*— que enlaza con el pensamiento y acción precedentes.

Más adelante la niña vuelve a enumerar los mismos tres elementos, ahora haciendo una notoria pausa tras cada uno: *Un coche, una flor, y un sol*.

3.3.5. Cristina (4.3), a quien ya vimos en el párrafo 3.1.5, responde así a las preguntas de su profesora:

Isabel.—¿Qué has hecho en el cole?
Cristina.—He recortado, he subido a los columpios, he salido al recreo, he jugado al lobo-lobito. La escalera que hay en mi cole era casa y unos niños tenían que cogernos. Y también he leído la *a*, la *e*, la *u*, el *uno*, el *dos*, el *cinco* y la *u* y la *o*.

Una verdadera enumeración caótica de las más diversas actividades, como podemos ver, es la que nos presenta esta niña, enmarcadas por el trabajo hecho en el colegio (*he recortado, he leído*). Destaca en medio de esa enumeración, aparte el valor de *casa*, la actividad de *subir a los columpios* precedida de *salir al recreo*. Es muy posible que al salir al recreo lo que más ilusión le produzca sea montar en los columpios que —con toda seguridad— estarán en el patio donde se desarrolla el recreo. De ahí, precisamente, que la niña anteponga esa actividad que, en buena lógica, ha de ser posterior a la salida de las clases.

4. Otros elementos de enumeración

3.4.1. La mezcla de cosas dispares, pero que cronológicamente suelen coincidir, aparece en la intervención de esta niña (5.3), donde vemos también

el término *vacaciones* como objeto que pudiera depender del verbo al que acompaña.

Natalia.—A mí lo que más me gusta es las fiestas, el turrón, el chocolate, y nos traen las vacaciones y luego nos traían regalitos.

El sujeto neutro de valor colectivo —en lugar de *las fiestas*, etc., que sería el sujeto normal, plural y múltiple, con el verbo *son*— confiere mayor unidad al conjunto de objetos que tienen una misión común: La del gozo que producen globalmente en el niño.

3.4.2. Miguel (5.00) le pide a la profesora que le explique las cosas que hay en un dibujo. Al final encontramos este diálogo:

Miguel.—Y ¿esto qué es?

María José.—¿Tú no sabes lo que es?

M.—Sí; esto es el tronco, la ventana, la puerta y la hierba; pero quiero que me lo digas tú.

La enumeración engloba en la deixis colectiva *esto* una serie de cosas que sugieren una casa de campo con árboles y jardines:

tronco	—	árboles
ventana	} —	casa;
puerta		
hierba	—	jardín.

Tras la enumeración, asistimos a la picardía con que el chiquillo hacía las preguntas a su profesora.

3.4.3. Un niño (5.5) responde así a la pregunta que le hace la profesora:

Begoña.—Y ¿qué te gustaría ser cuando seas mayor?

José Luis.—Quiero ser bombero porque así puedo apagar fuegos y después voy en el coche tocando la sirena. También me gustaría ser policía como mi papá. ¡Ah!, y ranchero.

La presentación que nos hace el niño del primer oficio nos recuerda el procedimiento que se debe a la histerología. El segundo ya sabemos por qué lo dice; y, además, no está muy alejado del anterior, que digamos. Pero ¿y el tercero? ¿Lo dice el niño por las películas de vaqueros que inundan la televisión infantil? Es más que probable, aunque ni el propio niño sabe decírnoslo.

Begoña.—¿Ranchero? ¿Por qué?

José Luis.—Porque sí. También quiero ser futbolista porque tengo el traje.

La respuesta *porque sí* nos evita todo comentario. El niño añade una nueva profesión. Y van cuatro. Pero, como reza el dicho popular, con toda su carga de ironía, «primero es el collar que el perro». El niño destaca esa última pro-

fesión —que parece se le había olvidado en la primera enumeración—, profesión futura para la que ya está preparado, pues *tiene traje*; frase que de ese modo se nos presenta expresando la causa inevitable de aquel oficio.

3.4.4. El niño que vimos en el párrafo 3.1.3 ofrece este tipo de enumeración:

Carmen.—Oscar, ¿tú vas al colegio?

Oscar.—El lunes, el jueves, el domingo, el lunes, y también el lunes.

En primer lugar, en vez de contestar directamente, el muchacho salta con la enumeración también desordenada de los días de la semana. Y luego, sobre aparecer por tres veces *el lunes* —es el primer día de colegio después del descanso—, encontramos asimismo *el domingo*, día en que el niño, naturalmente, no va al colegio.

3.4.5. Todavía encontramos, en la misma conversación, un nuevo caso de enumeración más llamativo que los anteriores. La profesora le pregunta cuántos años tiene y el chiquillo los indica con la mano:

Carmen.—Y ¿cuántos son éstos? ¿No sabes contar?

Oscar.—Uno, dos, lunes, martes, miércoles, lunes, jueves, viernes, sábado y domingo.

La gracia de la contestación reside en la mezcla de números y días de la semana para decir su edad, cosa que al niño le trae sin cuidado. Y de nuevo encontramos *el lunes* también repetido.

3.4.6. Finalmente, la conversación concluye con esta respuesta a la última pregunta que le hace la profesora:

Carmen.—¿Cuántos hermanos tienes?

Oscar.—Uno, dos, tres, cuatro y cinco. Se llaman Anastasio, Antonio, Salva, Ventura y Goyo. Y ya no más.

Ahora, como en el caso anterior, no hay una respuesta global, sino que el niño enumera —por orden, eso sí— uno tras otro los hermanos que tiene. A continuación, en exacta correspondencia numérica —no podemos saber si se corresponde también con la edad de cada uno—, viene la explicación sobreañadida de sus nombres. Esta amplificación viene a ser como la satisfacción de su propio yo: no sólo sé los que son, sino que sé también cómo se llaman.

La conclusión y *ya no más* puede referirse a que ya no tiene más hermanos —y parece lo más lógico—; pero, también, a que ya no quiere contestar a más preguntas. Recordemos que al principio de esta conversación el niño le ha espetado: *¡Qué pesada! ¡Sólo haces que preguntar!*

3.4.7. César (5.6) cuenta a su profesora lo que ha hecho durante las vacaciones:

Almudena.—¿Dónde has ido estas navidades?

César.—He estado en Juvenalia, en el cine, en otro cine, al rastro, a casa de mis primos.

A.—¿Qué hiciste en Juvenalia?

C.—Estuve jugando a construir. Y unía ruedas. Y luego se lo enseñé a un señor y me dieron un premio.

La respuesta del niño contesta a dos formas de pregunta que él mezcla en su mente: Primero, a la pregunta interpretada *¿Dónde has estado?:*

En Juvenalia, en el cine, en otro cine.

Luego, a la formulada por la profesora *¿Dónde has ido?:*

Al rastro, a casa de mis primos.

La segunda pregunta que le formula la profesora encuentra una respuesta acompañada de amplificación, porque al chiquillo, después de ir a Juvenalia, es lo que le produjo mayor impresión: que le dieran un premio por el trabajo realizado.

3.4.8. Todavía encontramos otro ejemplo digno de destacar en esta misma conversación:

Almudena.—Ayer estuviste en casa de David, ¿no? ¿Qué estuviste haciendo?

César.—Jugar al escalety, a soldados, con los clis, a los aviones; ¡ah! y luego gané a las damas. Luego estuve en casa de la tía y jugué a la perijilera; antes iba perdiendo y cuando se fue Tomasín me tocó la sotilla y gané.

De entre todos los juegos con los que el niño se entretiene, él mismo destaca, rompiendo la enumeración, y previa esa exclamación *¡ah!*, que *ganó a las damas*. También destaca el juego en el que participó en casa de su tía, poniendo delante el hecho de perder para luego resaltar que ganó.

3.4.9. Tres niños hablan de los días que ven la televisión por la noche:

Iván.—Yo la veo los sábados y na más porque los demás, porque los domingos ya tenemos que ir... a... ¡Ah! y también los martes.

Antonio.—Yo veo los viernes, todos, menos algunos cuando...

Eva.—Yo no, porque tenemos que madrugar.

I.—Yo, los viernes.

A.—Yo, los viernes, el sábado, el domingo, los viernes, martes, los miércoles y los jueves.

Iván (5.9) primeramente nos dice muy seguro que sólo la ve un día:

Yo la veo los sábados y na más porque...

Pero en seguida, tras dos frases inacabadas, recuerda que hay otro día:

¡Ah! y también los martes.

Luego, en su segunda intervención, como si sus compañeros le sirvieran de acicate, añade:

Yo, los viernes.

Antonio (5.11) nos habla, también, de un día a la semana y con ciertas limitaciones que nos quedamos sin saber:

Yo veo los viernes, todos, menos algunos cuando...

Pero, tal vez por no ser menos respecto de su compañero —que ha añadido un nuevo día—, en la segunda intervención enumera todos los días de la semana —menos el lunes— sin orden ni concierto:

Yo, los viernes, el sábado, el domingo, los viernes, martes, los miércoles y los jueves.

El desorden en la enumeración no afecta sólo a la sucesión cronológica de los días. Algunos aparecen repetidos cada vez en distinto lugar:

Los viernes, el sábado, el domingo, los viernes...

Junto a eso, unos se dicen en plural, otros en singular, con sus determinativos correspondientes:

Los viernes, el sábado..., los jueves.

Alguno carece de determinativo y se presenta solo como formando parte del anterior:

Los viernes, martes, los miércoles...

En definitiva, parece como si el muchacho viera la televisión todos los días y a cualquier hora o siempre que puede o le da la gana. Así nos lo sugiere sensorialmente esa especie de enumeración desordenada.

3.4.10. La profesora le pregunta a un niño, que al parecer es muy travieso, por la ropa que se pone y se quita antes:

Pilar.—A ver, cuéntanos qué es lo que te pones primero.

Juan Carlos.—El pantalón y el jersey.

P.—¿Sí? ¿Y después?

Miguel.—Las dos cosas a la vez no.

JC.—Y cuando vengo, y luego me toca a mí ir a la tienda. Me quito el pantalón, los playeros, me los quito, me los pongo el pijama y me voy a dormir.

En la enumeración que hace Juan Carlos (4.3) de sus actividades desde que sale del colegio hasta que se va a la cama destaca la sensación, inicial y aparente, de la contradicción que sentimos entre *me los quito*/ *me los pongo*.

Ello es debido a la rapidez con que el muchacho enumera las acciones, especialmente las que aparecen a partir del punto:

Me quito el pantalón, los playeros, me los quito, me los pongo...

El aparente objeto directo *los* del verbo *poner* es una repetición puramente mecánica del anterior. Porque el verdadero objeto directo ahora es *el pijama*:

Me los pongo el pijama.

Por lo tanto *los* viene a ser ahí una partícula puramente expletiva.

3.4.11. Cuatro niños empiezan a decir, cada uno en una breve intervención, lo que van a hacer en las vacaciones: Andrés (5.2) y Beatriz (5.6) van a ir a la playa; Guillermo (5.4) se va al pueblo a *hacer muestras*; Darío (5.1) pretende ir a la playa y a la piscina. Luego va diciendo cada uno, en una especie de enumeración caótica y en construcciones paralelísticas, lo que pretende hacer, amplificando sucesivamente aquella primera intervención:

Guillermo.—Yo voy a ir a mi pueblo, y me voy a acoldar de mi señorita. Y voy a ir a la playita a bañarme y toro ('todo'), y voy a jugar a un castillito.

Darío.—Yo también cuando sea verano voy a ir y voy a jugar a la playa con mis raquetas y las pelotas, que tengo.

Andrés.—Yo no. Yo voy a hacer un castillo para jugar con él y con mis muñecos de... que me regaló los Reyes.

G.—Y yo voy a llevarme el libro al pueblo y voy a bañarme.

Beatriz.—Yo voy a ir a Galicia y voy a ver a las vacas de mi tío Fernante. Y me van a dar leche con galletas.

En esta primera enumeración de sus acciones encontramos elementos que son comunes a los propósitos de los niños. Son aquellos que más en consonancia están con lo que es propio de su edad: el juego y la diversión. Otros hechos son peculiares de cada uno. Veámoslos en su estructuración paralelística (subrayamos los elementos propios):

Guillermo:

Ir al pueblo. — Acordarse de la señorita.

Ir a la playa. — Bañarse y todo.
Jugar a un castillito.

Llevarse el libro al pueblo. — Ir a bañarse.

Darío:

Ir a la playa. — Jugar con raquetas y pelotas.

Andrés:

Hacer un castillo. — Jugar con el castillo y con los muñecos que le regalaron los Reyes.

Beatriz:

Ir a Galicia. — Ver las vacas de su tío.
Tomar leche con galletas.

Como se puede ver, el que más cosas se propone hacer, y el más original, es Guillermo. Es también el que más veces interviene a lo largo de la conversación. El contacto con el pueblo le hace tener una experiencia mucho más rica y unos conocimientos más amplios. Así, entre las cosas que dice, encontramos más adelante, en la misma conversación, las siguientes:

Va a ir al pueblo (lo repite de nuevo).
Va a torear unas vaquillas.
Allí hay muchos conejos y un cerdo.
Va a montar en un burro que tiene su amigo Juan.
Va a jugar con los conejos.
Recuerda que un lobo se comió diez gallinas de su amigo Juan.
Insiste en que el lobo se comió diez gallinas.
Porque tienen hambre y bajan de la sierra cuando está nevando.
Los lobos tienen hambre porque no hay nada de comer.
Los lobos matan porque no tienen cerebro.
Han nacido así de tontos.
Porque sí han nacido así.

Merece la pena que nos detengamos en alguna de las expresiones de este niño. Lo primero que sorprende, en contraste con los demás niños —que destacan en primer lugar la diversión y el juego—, es su propósito inicial:

Yo me voy a ir a hacer muestras al pueblo.

Idea en la que insiste, aunque bajo otro aspecto:

En el pueblo se va a acordar de su señorita.
Se va a llevar el libro al pueblo.

Es una prueba de que el chiquillo se encuentra feliz en el colegio y con la profesora que tiene. Y de que le gustan los libros, así como el trabajo que realiza en la escuela.

Pero, al mismo tiempo, es un muchacho lleno de ilusión por las cosas y los hechos que suponen un contacto directo con la naturaleza. Ya desde el principio:

Va a la playa a bañarse y todo.

Esta expresión, imitación del habla adulta, explica mejor que nada la ilusión del niño. Cabe destacar asimismo lo que nos dice de su amigo Juan:

Un lobo se comió diez gallinas a mi amigo Juan.

Eso le debió impresionar sobremanera, como impresionó a una de las niñas que hasta entonces no había intervenido en la conversación. Por otra parte sus intervenciones nos sugieren, aparte de las faenas del campo, también las fiestas del pueblo, en las que, entre otros festejos, no podía faltar el remedo de la mal llamada «fiesta nacional»:

Voy a torear unas vaquillas.

Los otros tres niños tienen una experiencia muchísimo más pobre. De ahí que sus intervenciones indiquen esa situación.

Beatriz interviene dos veces más para decirnos lo poco que recuerda. Lo más interesante y original ya nos lo ha dicho:

Va a ir a Galicia en el verano (sólo añade, a lo dicho anteriormente, la época).
Su padre le ha comprado no sabemos qué.
Le montó en una nave.
Luego sus padres fueron a una cafetería a comer churros.

Andrés, entre las cosas que añade a lo dicho anteriormente, nos presenta algunas novedades de carácter original, tras afirmar que *ya ha estado allí* (no sabemos exactamente dónde):

Va a tocar el tambor.
Va a montar en un caballo.
Va a hacer un castillo de arena.
Va a hacer una carretera para jugar a las chapas.

En una posterior intervención se limita a «corregir» a su modo la palabra *celebro* que Guillermo acaba de pronunciar diciéndole:

Cerebo.

Finalmente, en un gracioso cruce de sonidos —que él mismo corrige— dice que va a montar en los *coches de choque* y en los *caballitos*. Darío es el más escaso de ideas. Sus dos intervenciones posteriores no hacen más que repetir lo dicho anteriormente, y de manera cada vez más pobre:

Yo en la playa voy a il con el balón y con mis raquetas.
Yo voy a il a la playa.

3.4.12. Hacia la mitad de esa conversación interviene otra niña, atraída, al parecer, por lo que ha dicho Guillermo acerca del lobo, entablándose un diálogo de preguntas por parte de la niña, Emilia (5.5), y respuestas por parte de aquél.

En lo que ahora nos interesa, oigamos lo que Emilia dice respecto de las cosas que se propone hacer:

Emilia.—Yo me voy a il con mi señoita y mi helmano y me voy a montar en el pulpo. Y luego de montarme en el pulpo me voy a montar a la nodia. Y luego mi papá y mi mamá me van a comprar churritos. Y me voy a il a mi casa y luego a cenar y acostarme.

En la enumeración de todas estas actividades se resume, siguiendo el orden cronológico normal, todo un programa —monótono programa— de vacaciones, desde que la niña sale en compañía de su «señorita» hasta que, ya de vuelta, cena y se acuesta.

Todo enlazado mediante la proliferación de la conjunción copulativa para hacerlo más lento y monótono.

3.4.13. Una profesora le pide a este niño, Iván (4.6), que le cante una canción:

Iván.—¿Cuál?

Ana.—Da lo mismo.

I.—El 128 y el super 5 y los chachi y cumpleaños y las dos cosas.

A.—Cántalo tú.

I.—Que yo no quiero, porque no. Díselo a la radio.

El chiquillo ha convertido su «canción» en una enumeración caótica de sorprendente originalidad. Aparecen mezclados elementos completamente dispares, de modo que el conjunto resulta un conjunto disparatado:

El 128.

El super 5.

Los chachi.

El cumpleaños.

Las dos cosas.

Antes le ha estado contando a la profesora que su abuela había tenido un accidente con el 128 y que lo había cambiado por un super 5. Ahora introduce esos hechos —a través del nombre de los coches— entre los elementos que integran «su canción». Cabe destacar, asimismo en ese texto, la respuesta final que el niño da a su profesora cuando le pide que lo cante. El chiquillo se niega, dando pruebas de una decisión firme:

Que yo no quiero, porque no.

Para luego proponerle, con gracia y humor:

Díselo a la radio.

Como le está grabando la conversación en el magnetófono, el niño le hace esa propuesta, con lo que convierte al mismo en un ser animado, un interlocutor más.

3.4.14. Hacia el final de la conversación encontramos un nuevo ejemplo de enumeración caótica semejante al que acabamos de comentar. Ahora la profesora le pide que cuente más cosas:

Ana.—Cuenta algo.

Iván.—Cumpleaños feliz, feliz Navidad, super 5 y 128.

A.—¿Qué es eso?

I.—Pues una canción.

Desaparecen algunos elementos de la enumeración anterior y aparecen

otros nuevos. Permanecen inalterables los referentes a los coches, con la única salvedad de que antes aparecían en primer lugar y ahora cierran la enumeración, invirtiendo el orden entre ellos mismos:

Cumpleaños feliz.
Feliz Navidad.
El super 5.
El 128.

3.4.15. La profesora le pregunta a una niña dónde va a ir de vacaciones. Ésta enumera, en sus breves intervenciones lo que va a hacer:

Ana.—Voy a ir a mi puébolo... y voy a jugar con loss niños que conozco...
Paloma.—¿Y qué más?
A.—Y me ..., y luego voy a ver un, una película dec... el Equipo A, en el video y luego a jugá. Y luego pue a ver el perro.
P.—¡Ah! ¿Tienes un perro?
A.—Sí.
P.—Y ¿qué más animalitos hay en el pueblo?
A.—Y también a ver si... ha crecido lechugas y perejil y todo eso... y nada más.

Ana (5.11) presenta una serie de hechos que marcan el programa de sus vacaciones:

Ir al pueblo.
Jugar con los niños conocidos.
Ver una película en el vídeo.
Jugar otra vez.
Ver el perro.
Ver si han crecido las lechugas y el perejil.
Hacer todo eso.
No hacer nada más.

La enumeración es verdaderamente significativa del programa de un niño que está de vacaciones en un pueblo.

3.4.16. Una niña le está explicando, a preguntas de la profesora, cuántos hermanos tiene. Le acaba de decir que tiene uno que *antes tenía dieciocho y ahora tiene diecinueve*. Luego continúan hablando:

Loli.—¿No tienes ninguno más?
Julieta.—Tengo dos primas, bueno tres primas, no, sí, tres primas, un primo...
L.—Pero ¿no tienes más hermanos?
J.—Mí, mí, mí tía la gran, mi prima la grande es mi tía; una tía, dos primas, dos agüelas, dos agüelos y nada más.
L.—Pero ¿no tienes más que un hermano?
J.—Sí.

L.—O sea, que sois dos en casa.

J.—Dos hermanos, dos madres y dos hijos.

La enumeración aparece en tres tiempos y va adquiriendo cada vez más intensidad expresiva.

Primeramente, Julieta (5.00) nos habla de dos o tres primas. Duda entre dos y tres. A continuación aparecen más parientes, que en un principio tampoco están claros respecto del parentesco:

Mi tía la gran, mi prima la grande es mi tía.

Suponemos que se trata de una prima de sus padres. A continuación los parentescos que se enumeran se van aclarando:

Una tía, dos primas, dos agüelas, dos agüelos y nada más.

Todos los parentescos, menos el primero, aparecen en parejas de dos. Esta forma continúa en el último y más expresivo de los ejemplos, y responde a la intervención de la profesora:

O sea, que sois dos en casa.

Ante la repetición de ese *dos*, la niña confirma y aclara:

Dos hermanos, dos madres y dos hijos.

El término central —*dos madres*—, en el contexto en que se encierra, tiene su veta de humor.

3.4.17. Este niño, Francisco (4.10), le contesta así a la profesora que le pregunta si le gustaría ir de vacaciones al mismo sitio que el año anterior:

Francisco.—Sí, porque tengo muchos amigos.

Manuela.—¿Cuántos amigos tienes?

F.—¡Uf! Juan. Toni. Pepe. No sé. Muchos.

El niño parece sentirse rodeado de numerosos amigos. Nombra a varios por su nombre, pero entre ellos aparecen dos términos que, sin tener nada que ver con los nombres, los sentimos como nuevos elementos de la enumeración:

Juan. Toni. Pepe. No sé. Muchos.

3.4.18. Víctor Manuel (2.11) todavía no ha cumplido los tres años. Mantiene un largo diálogo con sus padres. Su madre le pregunta por su edad:

Madre.—¿Cuántos añitos tienes?

Víctor Manuel.—¡Éstos!

M.—Y ¿cuántos son éstos?

V.—Puc diesinueve, ocho y... y po noventa.

Son tres los años que va a cumplir el niño. Se lo han dicho antes y se lo

dicen después de esa su respuesta última. Pero el chiquillo enuncia, enumera, esas cifras sencillamente porque en ese momento le vienen a la memoria, y lo hace como un juego:

Puc diesinueve, ocho y po noventa.

3.4.19. La profesora le pregunta a esta niña, Ángeles (5.11), con quién se baña cuando va al pueblo:

Ángeles.—Pues con el Constancito, con el Nacho, con la Moni, con la Eva, con la Silvia.

La niña cita una serie de compañeros de vacaciones con los que se baña. La serie es perfectamente simétrica en todos sus miembros, y todos los nombres propios van precedidos del artículo:

Preposición + artículo + nombre propio.

3.4.20. Luis (5.6) le cuenta a su profesora lo que ha hecho durante el verano:

Luis.—Este verano he estado en la playa, en Chodes, en Portugal. Me fui con mi padre a Inglaterra en avión. Y cuando me quería ir a Madrid, se pone mi padre: «¡Que no!» Y me tuve que quedar. Cuando fui a Inglaterra vi la cueva del Conde Drácula, pero el Conde Drácula era de mentira, tenía pintado esto. Allí había espadas cruzadas así, con un escudo, y murciélagos de mentira; estaban en la pared así colgados. Había unas escaleras, pero no me atrevía. Tenía amigos allí, hablaban en portugal, portugués. Yo no hablaba con ellos, pero sí que jugaba.

En su relato el chiquillo demuestra una gran capacidad de observación. Pero, a la vez, da rienda suelta a su imaginación, presentándonos una auténtica enumeración caótica:

Su estancia en la playa en Portugal.
 Su viaje a Inglaterra en compañía de su padre.
 Su deseo de volver a Madrid.
 La negativa de su padre, un tanto airada: «¡Que no!»
 Su estancia obligada suponemos que en Inglaterra.
 Su «nueva» ida a Inglaterra y su visita a la cueva del Conde Drácula.
 Su descripción detallada de lo que había en la cueva.
 Su miedo a subir por unas misteriosas.
 Su nueva referencia a Portugal.
 Los amigos —no sabemos si en Inglaterra o en Portugal— que hablaban «en Portugal, portugués».
 Su relación con esos «amigos», con los que *no habla pero sí juega...*

Como vemos, un completo programa de actuación a lo largo del verano, con sus relaciones sociales y todo.

Nota final.—Desde aquí queremos hacer público nuestro agradecimiento a los alumnos, especialmente los de prácticas, que nos han grabado conversaciones de los niños.

Universidad Complutense de Madrid

BIBLIOGRAFÍA

- BOUSOÑO, Carlos (1976): *Teoría de la expresión poética*, 2 vols., Gredos, Madrid.
- CRP (1982): *Creatividad. Retrospectiva y prospectiva* (Jornadas Nacionales de Creatividad), MEC, Madrid.
- COHEN, Jean (1970): *Estructura del lenguaje poético*, Gredos, Madrid.
- DALE, Ph. S. (1980): *Desarrollo del lenguaje*, Trillas, México.
- DUBOIS, Jean, et al. (1979): *Diccionario de lingüística*, Alianza, Madrid.
- GLOTON, R., y CLERO, C. (1972): *La creatividad en el niño*, Narcea, Madrid.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Médica y Técnica, Barcelona.
- KAYSER, Wolfgang (1958): *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Gredos, Madrid.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1973): *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid.
- LAUSBERG, Heinrich (1966-68): *Manual de retórica literaria*, 3 vols., Gredos, Madrid.
- MAJÓ CLAVELL, Francisca (1988): «La creatividad en el lenguaje infantil», en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Anaya, Madrid.
- MAYOR, Juan (1989): «Del hombre condicionado por el lenguaje al hombre dominador del lenguaje», en *Sobre didáctica de la lengua y la literatura*, Publicaciones Pablo Montesino, Universidad Complutense, Madrid, pp. XXXI-XLIV
- SALINAS, Pedro (1981): «Defensa del lenguaje», en *Ensayos Completos*, t. II, Taurus, Madrid, pp. 416-456.
- SPITZER, Leo (1961): *Lingüística e historia literaria*, Gredos, Madrid.