



SECRETARÍA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
Comisión de Enseñanza y Moralidad del Idioma

DIÁLOGO ARGENTINO DE LA LENGUA

*100 lecciones para hablar bien
y escribir mejor*

del profesor
VELINO HERRERO MAYOR

B U E N O S A I R E S
1 9 6 7

DIÁLOGO ARGENTINO
DE LA LENGUA

Serie aumentada

372,88

H 434



| | |
|-----|--------|
| INV | 005817 |
| SIG | 372,88 |
| LIB | H 434 |

DIÁLOGO ARGENTINO DE LA LENGUA

100 lecciones para hablar bien
y escribir mejor

del profesor
ABELINO HERRERO MAYOR

Ej. 2: 6889

B U E N O S A I R E S
1 9 6 7

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso - Buenos Aires - Rep. Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley N° 11.723

L I B R O D E E D I C I Ó N A R G E N T I N A
P R I N T E D I N A R G E N T I N A
(Segunda tirada, muy aumentada)

*El conocimiento de las palabras
conduce al conocimiento de las
cosas.*

PLATÓN,

*Buena parte del saber bien ha-
blar y escribir consiste en la genti-
lezza y propiedad de los vocablos
que usamos.*

JUAN DE VALDÉS, *Diálogo de la
lengua*, 1535.

*Es hacer al país un servicio im-
portantísimo estudiar los vicios
más frecuentes en el hablar común
e indicar el correctivo.*

DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO,
Obras, I, 217.

I

*Los problemas de la lengua. La pureza y el barbarismo.
El idioma propio. Argentina, Argirópolis.*

PROFESOR. — El móvil social de esta difusión es el de exponer, analizándolos, todos los problemas posibles de la lengua en los órdenes de la fonética y la construcción, de la lexicografía y de la semántica, con otros fenómenos del rico idioma hispanoamericano, cuyos hechos orales o escritos pasarán por el tamiz literario de este coloquio que llamamos *diálogo argentino de la lengua*.

En él, en ameno discurrir, trataremos toda índole de hechos lingüísticos atinentes a la formación, origen y empleo usual del idioma de Cervantes, Enriquecido con el acervo americano de voces y frases que le dan tanto sabor y color. Porque si —como decía Sarmiento— los idiomas se tiñen con el color de la tierra en que habitan, el español se tiñó de la eufonía y significación de la tierra americana.

Todas las enmiendas y correcciones se presentarán aseveradas por el uso autorizado o por la autoridad del uso, que es decir sujetas a los modelos clásicos y modernos en materia de expresión corriente. En este sentido, no debe olvidarse el pensamiento gubernativo que aconseja “fomentar el conocimiento del idioma que nos fuera legado por la madre patria, y el conocimiento también de sus deformaciones, a fin de mantener la pureza de la lengua, incluso en lo que tiene de evolución propia y formación nacional...”

ALUMNA. — ¿Y qué ha de entenderse por pureza? ¿Una tuzada perseverancia en las formas arcaicas, o la moderna y exclusiva adhesión a las formas neológicas que justifican la evolución permanente del habla?

PROFESOR. — Ni un extremo ni otro: conservar, con la evolución presente, el fondo tradicional y artístico del idioma, con su

inalterable construcción latina y su genio esencial hispánico. Ése es el principio. Pero, eso sí, exterminio del barbarismo como se extermina la cizaña que enreda y ahoga lo nativo con el aliento de extraña invasión perturbadora. Ya se ha dicho que el cosmopolitismo del verbo acarrea el cosmopolitismo del carácter... Y nada desmerece tanto a un pueblo como la corrupción de su lengua.

ALUMNA. — ¿Y por qué hablar bien y escribir mejor?

PROFESOR. — Sencillamente porque uno y otro son anhelos de cultura. Hablar bien no quiere decir expresarse con tono estrictamente gramatical, sino ajustar la expresión a los modelos que cultivan la llaneza sin afectación y el decoro sin artificio ni cursilería, pero sin concesiones a la vulgaridad, que es fenómeno de chabacanería y perversión idiomática.

ALUMNA. — ¡Lo entiendo... fenómeno, profesor!

PROFESOR. — ¿Fenómeno? ¿Qué tiene que ver ahí ese “fenómeno” con el entender? Resulta... fenomenal emplear como adverbio semejante interjección.

ALUMNA. — Bien. Lo entiendo al pelo... iba a decir; pero no sé si con este modo adverbial incurro en dislate.

PROFESOR. — Nada de eso. Es lícito el empleo del lenguaje figurado. Tanto, que Cervantes, en su prólogo al *Persiles*, dice al conde de Lemos: “Aquellas coplas antiguas, que fueron en un tiempo celebradas, que comienzan: Puesto ya el pie en el estribo... quisiera yo no vinieran tan a pelo en esta mi epístola...”

ALUMNA. — El ejemplo no viene traído por los cabellos, sino... *al pelo*. Y ahora ¿recuerda usted el famoso *Diálogo de la lengua*, de Juan de Valdés? Pues bien; este diálogo nuestro, salvando las distancias históricas, tiene afinidad ideológica con aquél y encara el mismo propósito: adecentar gramatical y estéticamente nuestro lenguaje con consejos apropiados para hablarlo bien.

PROFESOR. — Y escribirlo mejor. Exactamente, la lengua escrita es más exigente, requiere otra pulcritud, otro decoro expresivo. La unidad de una lengua se pulsa en función de su literatura. Podemos incurrir —e incurrimos— en desafueros gra-

maticales prosódicos y sintácticos al hablar, pero no debemos consentirlo al escribir.

Un diálogo argentino

ALUMNA. — Observo que nuestra conversación es un “diálogo argentino” ¿acaso tenemos un idioma propio?

PROFESOR. — De ninguna manera... Ni hay que desearlo, si no queremos alejarnos espiritualmente de los demás países hermanos, de la gran familia hispanoamericana que desde la Florida hasta el Cabo de Hornos —con España— “aun reza a Jesucristo y aun habla el español”, como cantaba el Cisne de Nicaragua, el gran Darío.

ALUMNA. — Entonces ¿por qué “argentino”?

PROFESOR. — Sencillamente porque nuestro coloquio lo es y sus interlocutores lo son; es decir, somos argentinos que nos expresamos naturalmente en buen español; en un español que tiene particularidades distintivas, matices fonéticos y significativos propios como los tienen, dentro del idioma general, los mexicanos, los colombianos, los chilenos, los filipinos, los españoles, etc. Pero la lengua es una y única.

ALUMNA. — A este propósito creo haber leído, sin embargo, que el famoso crítico español Clarín sostenía que los peninsulares eran “los amos” del idioma...

PROFESOR. — A lo que contestó Menéndez Pidal, el insigne filólogo: “¡Qué vamos a ser los amos! Seremos los servidores más adictos de ese idioma que a nosotros y a los otros señorea por igual, y espera de cada uno por igual acrecimiento de señorío”.

ALUMNA. — Señorío en el decir, pedía Gracián, el sentencioso: habla para que te conozca... En la Argentina, mucho se cuida hoy la expresión correcta. Para terminar, señor profesor, el nombre propio *Argentina*, ¿de dónde procede?

PROFESOR. — El nombre de nuestra nación procede, como se sabe, del latín *argentum*, plata. Fué don Martín del Barco Centenera el creador del nombre *Argentina* y del adjetivo argentino. “*Argentina y Conquista del Río de la Plata*” se llamaba el poema del arcediano, que se supone escrito en 1602. Como

se ve, nuestro país tiene un nombre originado en la poesía. El latino *argentum* tiene un antecedente griego: *argyros*.

ALUMNA. — Con razón Sarmiento aplicó *Argirópolis* a la presunta capital de los Estados Confederados del Río de la Plata.

PROFESOR. — Así fue; mas le advierto que ya el nombre Argentina figura como nombre propio, y por primera vez, según creo, en 1534. En *El Cortesano*, de Baltasar de Castiglione, cuya traducción hizo Boscán, se lee: ... "hicieron saber a la mujer, que Argentina se llamaba... la áspera vida y gran tormento en que micer Tomaso vivía".

Y aquí punto, como dicen que Platón decía.

2

Castellano-Español. “Idioma argentino”. Coloración del habla criolla. Unidad y matices de América.

ALUMNA. — Maestro: creo estar en condiciones de compartir con usted esta digresión filológica. Dentro del módulo del idioma —habíamos sentado— caben las particularidades de cada uno de los pueblos del habla. El *castellano* se llama así históricamente, y *español*, atendiendo a su moderna unidad, expansión y diversidad ecuménica.

PROFESOR. — Resulta impertinente el distingo que aun suele hacerse acerca de un presunto “idioma argentino”. Cabe, sí, la idea de un reconocimiento de expresión propia dentro del español, cultivado por más de veinte naciones hermanas por la sangre y por la verba.

ALUMNA. — Y si a esta comunidad biológica y espiritual hemos de atenernos en lo que concierne al desenvolvimiento del idioma, del mismo modo concluiremos que se puede hablar modernamente de la unidad de la lengua literaria, ya lograda en el ámbito del castellano, y teniendo en cuenta, por supuesto, el importante aporte americano, criollo, al crecimiento del idioma común.

PROFESOR. — La supuesta idea del idioma particular, llámese éste argentino, chileno, colombiano o mexicano, pertenece ya al absurdo histórico que preconizaba, como única solución del ansia nacional, la perspectiva fantástica de la posesión inmediata de un instrumento particular de expresión; esto es, la posesión de un idioma legítimo que, naturalmente, será obra de los siglos, pues en materia lingüal los estudios se cuentan por centenas y miles de años...

ALUMNA. — Otra cosa es hablar de una evolución lingüística propia; de las voces y giros nacionales que enriquecen el acervo

del castellano; y, en este sentido, sí que podemos entablar el diálogo argentino de la lengua, de nuestro lenguaje, más propiamente dicho.

PROFESOR. — Y algo más todavía: ese diálogo argentino está sembrado de intenciones americanas arcaicas tan castizas en su feroz semántico o significativo como el mismo diálogo de la península fundadora.

ALUMNA. — Ese sentido castizo del habla criolla, coloreada de acento vernáculo, está patente en la sociedad como un hecho psicológico y estético que refirma aquella pureza hasta donde se puede conservar la propiedad gramatical y estilística en el comercio y tráfico de la expresión cotidiana. Los idiomas adquieren el acento y el color comarcanos popular y artísticamente coloreados.

PROFESOR. — Pero de esa tintorería, hay que cuidar que no resulte un abigarrado poncho de cien colores que sustituya carnavalescamente y con todos los barbarismos posibles al sobrio y firme indumento de la locución correcta y expresiva.

En una época, el filólogo Andrés Bello oponía su tranquila y razonada objeción a la tendencia entonces en boga de la disolución idiomática, y advertía que de la corrupción del español podía salir, como consecuencia, una multitud de dialectos “irregulares, licenciosos y bárbaros”, con los cuales tendríamos que entendernos —o mejor dicho desentendernos— todos los hispanoamericanos. ¡Cuán generosa inquietud!

ALUMNA. — A Dios gracias, aquella prevención ya no es operante: la lengua española, al ganar en América riqueza y estilo, afirmó con ello supervivencia y vitalidad. Lo demás pertenece a la gramática y corrección que cada pueblo del habla imponga en defensa de su cultura. Y esto es muy importante.

PROFESOR. — Por nuestra parte, aquel sentimiento y el anhelo de consolidación del principio de unidad lingüística han sido expresados en todos los tonos.

ALUMNA. — Con respecto del módulo prosódico, decía Alberdi que “así se introdujo el castellano en América, y así se mantendrá fiel a un tipo original. Los españoles dan allí el ejemplo vivo de la bella pronunciación castellana”.

PROFESOR. — Pero convengamos en que hay más unidad prosódica en América que en España, donde el regionalismo impone la diversidad fonética.

ALUMNA. — Y sobre todo, dulzura y matices de discreción en el giro coloquial.

3

*El lenguaje gramatical. Alberdi, San Martín. "Llaneza..."
Ganivet y Navarro Ledesma. La capa y el gabán*

ALUMNA. — Insistiendo acerca de la pureza del habla, ¿no le parece, maestro, que no podemos ser estrictamente severos al expresarnos?

PROFESOR. — Muy lógico. El lenguaje estrictamente gramatical no se concibe fuera de los libros. La facultad natural de hablar tiene —debe tener— cierta libertad oral, aunque debe fluir la expresión correctamente.

ALUMNA. — De manera, que la pureza es un mito...

PROFESOR. — Un mito; pero no una mentira gramatical. Una cosa es pureza; otra purismo... El peligro está en la confusión pertinente y en mezclar los elementos lingüísticos. Por ejemplo, en el empleo de palabras y giros de otro idioma en el nuestro, que es lo que daña la claridad esencial de lo que llamamos pureza.

ALUMNA. — A propósito de mezclar, recuerdo la prevención de San Martín, que temía olvidar su lengua nativa de tanto hablar en francés.

PROFESOR. — No recuerdo esa inquietud sanmartiniana...

ALUMNA. — Se lo recordaré. Dice Alberdi —que visitó al prócer en exilio, en Francia, en 1843—: "No obstante su larga permanencia en España, el acento (de San Martín) es el mismo de nuestros hombres de América..."

PROFESOR. — Eso demuestra que San Martín era hombre castizo; pues el hombre americano en general habla quizá más castizamente que el de España de hoy...

ALUMNA. — "En su casa —añade Alberdi— hablaba alternativamente el español y el francés, y muchas veces mezcla palabras de los dos idiomas; lo que le hace decir con mucha gracia, que llegará un día en que se verá privado de uno y otro, o tendrá que hablar un "patois" de su invención"...

PROFESOR. — Esa graciosa prevención oral, si bien se mira, esboza una serena defensa del habla natural, del idioma castellano que el Libertador dominaba con la sobriedad de sus escritos concisos y elocuentes.

ALUMNA. — Así lo interpreto.

PROFESOR. — En cuanto al tono y acento, la chanza de la mezcla a que alude, muestra a las claras cómo, en la costumbre oral, los factores auditivos pueden influir en la tónica del decir de cada uno. Pero lo cierto, y lo repite el autor de *Las Bases*, hablaba, don José Francisco, con su voz gruesa y varonil, sin la menor afectación, con toda la llaneza de un hombre común”.

ALUMNA. — Al fin, lo recuerda todo, señor profesor...

PROFESOR. — En lingüística, las asociaciones mnemónicas son producto de los mismos conceptos que evocamos... En cuanto a la llaneza se me viene a las mientes el consejo cervantino...

ALUMNA. — “Llaneza, muchacho, no te encumbres que toda afectación es mala”. Se cumple la ley de asociaciones...

PROFESOR. — Y es de advertir que hay dos clases de afectación: la redicha o culta y la otra, la vulgar. Mas llaneza hay una sola y no le alcanza otra definición.

ALUMNA. — De todos modos, hay llaneza y perversión en toda lengua, ¿no es así?

PROFESOR. — Así es. Y como hay hispánicos a montones que estropean su lengua, igualmente hay franceses, aunque menos, que estropean la suya.

ALUMNA. — También a ese propósito recuerdo el juicio del autor de *Idearium español*...

PROFESOR. — Angel Ganivet, que asentaba: “Como dice mi amigo Navarro Ledesma, uno de los pocos españoles que todavía piensan en castellano, la lengua francesa es como un gabán y la española como una capa; no hay prenda más individualista ni más difícil de llevar que la capa, sobre todo cuando es de paño recio y larga hasta los pies. Esto es verdad: la lengua castellana es una capa, y la mayoría de los escritores españoles la llevan arrastrando”.

ALUMNA. — Traten ustedes, los hombres, de no arrastrar la capa... ni el sobretodo.

4

Abstractos y concretos. Existencia real. Cualidad tomada en sí, bondad, blancura. Alma, animosidad.

ALUMNA. — Hoy traigo genio gramatical, señor.

PROFESOR. — La felicito, señorita alumna.

ALUMNA. — He descubierto que la Gramática, ciencia que a la vez es arte...

PROFESOR. — Vamos a los hechos, y no a las definiciones, ¿qué ha descubierto usted?

ALUMNA. — Pues, en contacto con la gramática, he descubierto una verdad importante.

PROFESOR. — No lo dudo. Pero, en primer lugar, la gramática no descubre verdades; cuando mucho las confirma. Vamos a ver...

ALUMNA. — He comprobado que yo soy un ser abstracto.

PROFESOR. — ¿Cómo? ¿No habrá leído usted un capítulo del *Licenciado Vidriera*?

ALUMNA. — Sí, pero ya hace mucho tiempo. No me ocurre a mí lo que a don Tomás Rodaja...

PROFESOR. — ¿Y qué género de abstracción o duda padece usted?

ALUMNA. — No hay duda, sino confirmación: los substantivos abstractos, ¿no son cualidades y fenómenos?

PROFESOR. — Efectivamente. Atendiendo al conocimiento que de las cosas quedan en nuestros sentidos, hay substantivos concretos y los hay abstractos.

ALUMNA. — Y éstos expresan la separación ideal...

PROFESOR. — En contra de lo real, expresado por los concretos.

ALUMNA. — Concretos, ¿no son los nombres que se pueden ver o tocar materialmente?

PROFESOR. — Según una errada definición corriente en los

gramáticos. El substantivo concreto revela la *existencia real* en la designación de los seres y las cosas.

ALUMNA. — Me gustan los abstractos porque designan la *cualidad tomada en sí*, y usted sabe que yo soy el primer ejemplo.

PROFESOR. — No veo el abstracto, señorita.

ALUMNA. — Porque no lo querrá ver usted: a la vista está, o ¿acaso no tengo yo cualidad?

PROFESOR. — Sí, desde luego. Pero a este paso caeremos en la gramática logomáquica: una cualidad “tomada en sí” no le pertenece a nadie. ¿No percibe usted la *bondad*? ¿No advierte la *blancura*? Pues esas cualidades tomadas en el sujeto no serían ni bondad, ni blancura. Si Pedro es *bueno* y Juana es *blanca* no hay abstracción gramatical. Observe usted que los *entes de razón* no pueden molestarse por juicios más o menos...

ALUMNA. — ¿Los entes de razón? ¿Acaso una nueva clasificación?

PROFESOR. — Nada de eso; todo es viejo en gramática, desgraciadamente.

ALUMNA. — Todo es viejo y antipático.

PROFESOR. — ¿Pero no venía usted hoy con genio gramatical?

ALUMNA. — Sí, señor; mas me ha picado el genio con tanta argumentación. Y ahora salimos con que un ente cualquiera...

PROFESOR. — No; no hay que comparar el ente con un quídám cualquiera. Los de *razón* eran así llamados por los escolásticos para señalar esa operación del entendimiento que consiste en separar o abstraer mentalmente la cualidad para tomarla en sí.

ALUMNA. — ¡Ah! Comprendo el proceso de separación ideal. Entonces los substantivos que designan esas cualidades...

PROFESOR. — Son los abstractos de la gramática.

ALUMNA. — Conozco un montón: finalidad, exactitud, locura, perversidad...

PROFESOR. — Que proceden de otros substantivos o adjetivos también. Y los de fenómenos que derivan de verbos, como de moverse, movimiento.

ALUMNA. — De dirigirse, dirección. De respirar...

PROFESOR. — Respiración.

ALUMNA. — ¿Y cuál es el abstracto más abstracto, maestro?
PROFESOR. — Todos son lo mismo...

ALUMNA. — Sin embargo, el uso le da categoría única: *alma*.

PROFESOR. — No estoy conforme. Cuando de un nombre abstracto se puede abstraer otro, por muy abstracto que parezca, se queda corto en la expresión de la cualidad tomada en sí.

ALUMNA. — Pero alma ¿qué puede derivar que no sean los vulgares alma...cén y alma...naque?

PROFESOR. — Sin eutrapelias, señorita... Puede derivar *animosidad*, porque al fin de cuentas alma no es más que *ánima*, *ánimo*...

ALUMNA. — Muchas gracias, maestro. La eutrapelia, me la explicará usted.

PROFESOR. — Pues le adelanto que también se llamó *eutropelia*. Así la emplea Juan Valera: "...yo por modestia trato de disimular estas apariencias de santidad o de suavizarlas y humanizarlas con la virtud de la eutropelia..." En griego, *eutrapelia* es como si dijésemos girar bien.

5

*Verbos reflexivos, recíprocos; pronomombres átonos.
Alquila, alquilo, huésped, huéspeda.*

ALUMNA. — He sido tachada de irreflexiva, quizá porque me entrego a la gramática...

PROFESOR. — Eso no es una irreflexión, sino una conjeta. Las mujeres que se manejan solas...

ALUMNA. — Yo me peino; yo me lavo; yo me miro... ¿al espejo o en el espejo?

PROFESOR. — Cuando usted anda por Palermo, ¿se mira al lago o en el lago?

ALUMNA. — ¡Qué gracia! Me miro en el lago...

PROFESOR. — ¡Imposible! En Palermo no hay lagos; hay estanques...

ALUMNA. — De todos modos, me miro en el espejo del agua.

PROFESOR. — “Al espejo, al salir, me miré...”

ALUMNA. — ¡Hola, maestro! Eso es de *La viejecita*...

PROFESOR. — Sí; de la famosa zarzuela. En mis tiempos...

ALUMNA. — ¿También usted era irreflexivo?

PROFESOR. — Conocía al dedillo los verbos reflejos.

ALUMNA. — Los que tienen por complemento al propio sujeto que ejecuta. Se construyen con pronomombres átonos.

PROFESOR. — ¡Magnífico! ¡Qué reflexión! Mírese en ese espejo.

ALUMNA. — ¿Cómo?

PROFESOR. — Digo que me mire...

ALUMNA. — Prefiero los recíprocos.

PROFESOR. — Pues adelante con la reciprocidad.

ALUMNA. — Él y yo nos... carteamos.

PROFESOR. — Recíproco perfecto.

ALUMNA. — ¡Ay, no señor! Yo escribo, pero no siempre hay correspondencia.

PROFESOR. — Ingratitudes... gramaticales.

ALUMNA. — Aunque yo insisto, y le digo: tú te ríes cuando a mí me dan ganas de llorar...

PROFESOR. — Nadie llora por pronombre átono de más o de menos.

ALUMNA. — ¡Ay, señor, no me comprende!

PROFESOR. — Haga usted que él sea reflexivo, y se mire en sus ojos, que *le* devolverán la figura reflejada...

ALUMNA. — Es usted quien no me comprende.

PROFESOR. — ¡Yo! Pero ¿tú, te... a mí, me?

ALUMNA. — Por un pronombre de más o de menos...

PROFESOR. — Observe usted, ayer oí a uno que decía a otro: "Te *le* debo cinco meses al casero"...

ALUMNA. — Y el otro, ¿qué le contestó?

PROFESOR. — "Págáme a mí y te le daré el recibo".

ALUMNA. — ¡Qué viveza! Pues si yo alquilo a usted la casa...

PROFESOR. — Pero si yo ya tengo.

ALUMNA. — Digo, si usted me alquila a mí... Siempre me he hecho una confusión con el verbo *alquilar*...

PROFESOR. — Que ya figura en *Las Partidas*, de Alfonso el Sabio.

ALUMNA. — Porque, al fin de cuentas, ¿quién alquila a quién?

PROFESOR. — El verbo tiene dos sentidos, uno de dar y otro de recibir. Yo alquilo para mí la casa; o alquilo a otro la mía...

ALUMNA. — Los hoteles alquilan habitaciones a los huéspedes que las solicitan.

PROFESOR. — Con toda claridad. Sólo falta averiguar quién es el huésped.

ALUMNA. — Pues el que llega.

PROFESOR. — No contaba usted con la huéspeda...

ALUMNA. — ¿Con quién?

PROFESOR. — Con la confusión pertinente; huésped tiene también dos significaciones: el que aloja y el alojado.

ALUMNA. — El huésped y el hospedero...

6

Visité Rosario. Contar con los dedos. Contar por. Por los cuales, con los cuales. Conocer con y conocer por.

ALUMNA. — La preposición ha sido siempre un escollo en mi intento de escribir correctamente.

PROFESOR. — Y de hablar también...

ALUMNA. — Así es, maestro. A veces dudo entre un *por* y un *para*, entre un *desde* y un *de*.

PROFESOR. — No es para menos: no conozco a ninguno de entre los grandes escritores que emplee con absoluta corrección esa endemoniada partícula que llamamos gramaticalmente preposición, aunque no siempre precede ni mucho menos.

ALUMNA. — Y no solamente el uso, sino el desuso, o sea, la eliminación inoportuna de la preposición ante complemento directo de persona, por ejemplo. Ahora hay gente que dice “visité Rosario” y “vi Santa Fe”.

PROFESOR. — En cambio, muchos resuelven ir “de Pedro” o “de José”... O nos avisan que “vienen de Juan”, como si éste fuera un lugar.

ALUMNA. — Hoy se pueden contar con los dedos los que emplean bien la preposición.

PROFESOR. — ¿Se cuenta *con* los dedos o *por* los dedos?

ALUMNA. — Dije “con”...

PROFESOR. — ¡Qué diría Sócrates, si la oyese!

ALUMNA. — ¿Y acaso Sócrates no era griego y casado?

PROFESOR. — Era griego y casado, y tuvo que soportar, además de a Jantipa, a muchos hablantes indiscretos que no imitaban a Teofrasto. Una vez, el maestro, le planteó a Teeteto:

“¿El ojo es aquello por medio de lo cual vemos o aquello con lo cual vemos? ¿El oído es aquello con que oímos o aquello por medio del cual oímos?”

El alumno, buen discípulo de Sócrates, aventuró que era

preferible decir "los órganos por medio de los cuales, mejor que "con los cuales".

ALUMNA. — ¡Por cierto que Teeteto era un estudiante más aventajado que yo!

PROFESOR. — Quizá, señorita. Mas los cierto es que en sintaxis española corresponde también decir lo mismo. Denotando el medio, contamos *por* y no *con* los dedos.

Cuando se denota compañía, entonces corresponde *con*: cuento con los brazos para trabajar; cuento con muchos amigos, etc.

ALUMNA. — ¡Y con qué poca filosofía! Entiendo que Sócrates no demostró nunca que escribía mejor que hablaba... pues no escribió; o, por lo menos, no conocemos sus escritos, aunque sí su filosofía.

PROFESOR. — Su filosofía de la expresión aplicada al *por* y al *con* se resuelve en la aplicación del caso sintáctico.

El nudo del problema planteado con o por el interrogante socrático aprieta una proposición relacionada con la naturaleza de la ciencia más que una relación de la naturaleza lingüística. Mas si el lenguaje es, filosóficamente, expresión del pensamiento, el orden y la disposición del juicio lógico son asimismo partes esenciales de la proposición, cuyo desenlace atrae una legítima conclusión sintáctica.

Efectivamente, Sócrates concluye por aceptar la respuesta de Teeteto y arguye en pro de su legitimidad que nuestros sentidos se reducen "a una sola esencia (alma), por la cual y por medio de los sentidos, como otros tantos órganos, sentimos lo que es sensible".

Una razón de exactitud sintáctica guía, en la conversación evocada, a los discutidores, seguros de la verdad científica excoitable por el diálogo fluente y ameno: entre conocer *con* y conocer *por*, hay la diferencia crítica del conocimiento orgánico y el conocimiento psíquico: si el alma siente por los sentidos, también se siente a sí misma.

ALUMNA. — Eso sí que es filosofía del lenguaje. Parece mentira que ya en aquella época hubiese tal preocupación por el bien hablar que predicamos.

PROFESOR. — Ya hemos dicho que eso es un interés espiritual.

ALUMNA. — Que en todos los órdenes de la vida conviene, en la expresión corriente como en la técnica, la artística y la filosófica.

PROFESOR. — No sólo de pan vive el hombre...

ALUMNA. — El buen lenguaje es signo de educación y de cultura.

PROFESOR. — Aunque a veces se critica el lenguaje muy propio, como le ocurría al filósofo Teofrasto, a quien, en Grecia, tildaban de extranjero porque hablaba demasiado bien... el griego...

ALUMNA. — Pues era natural que así lo hiciera, si hablaba la lengua propia... Como decía el portugués Eça de Queiroz, "el hombre sólo debe hablar con impecable seguridad y fuerza la lengua de su tierra; todas las otras debe hablarlas mal, orgullosamente mal con aquel acento chato y falso que denuncia en seguida al extranjero".

PROFESOR. — Eso no está en mis consejos.

7

Pampa. Sancho, conchabarse, aparcero, maula, como la langosta, como la mona, desde ya, arrocinarse, aburrarse, overo, arabismos.

ALUMNA. — Hoy me he levantado con ánimo de inquisición lexicológica.

PROFESOR. — Veamos, señorita alumna.

ALUMNA. — Anoche, con el fin de conciliar el sueño, me entretuve estudiando un poco de gramática; mejor dicho, de lenguaje: argentinismos, americanismos...

PROFESOR. — Es sabido que no todos los americanismos son argentinismos, ni éstos son todos aquéllos.

ALUMNA. — Mucho se confunden en cuanto al origen ciertas voces que al parecer son nuestras, y resulta que también suelen ser chilenas, colombianas, cubanas, etc.

PROFESOR. — Desde luego, pero en ese caso se trata de americanismos.

ALUMNA. — Como *pampa* y *gaucho*, por ejemplo.

PROFESOR. — Y muchísimos más que pasan, hasta en los diccionarios, por argentinismos puros, y son voces de uso común en América española.

ALUMNA. — Y muchos americanismos que no son más que arcaísmos peninsulares caídos en desuso por allá y que se conservan lozanos en el continente; como *pararse*, en el sentido de ponerse en pie; *conchabarse*, *aparcero*, *maula*, *arrocinarse*; o estos modos adverbiales: “como la langosta”, “como la mona”, “desde ya”... “Desde ahora”, ¿no?

PROFESOR. — Si usted lo quiere... Los gramáticos reproban el “desde ya”; aunque recuerdo haberlo leído nada menos que en fray Luis de León, que es el “flaire” que mienta Martín Fierro...

ALUMNA. — ¿Pero y el arrocinarse? ¡Tan criollo! Más criollo que aquel “mozo jinetazo, que parecía pegao en el animal...”

PROFESOR. — ... “que, aunque era medio bagual, a la rienda obedecía...”

ALUMNA. — ... de suerte que se creería ser no sólo arrocinao de alguna moza pueblera...”

PROFESOR. — *Arrocinarse o aburrarse* es, señorita, volverse el caballo un poco rocín...

ALUMNA. — ¿Y como pudo acontecer eso al “overo rosao” de don Laguna?

PROFESOR. — Porque así como el cristiano de puro enamorado se arrocina...

ALUMNA. — ¡Ay, señor!

PROFESOR. — ... así “el caballo de regalo desciende a rocín, si se enamora”, dice el refrán... Y en cuanto al “overo rosao”, ¿sabe usted que José Hernández decía, aludiendo al pelaje del parejero de Laguna, que tal color sólo existía en la imaginación de Estanislao del Campo...?

ALUMNA. — Sin embargo, creo haber visto animales de ese color en estampas.

PROFESOR. — Pero, volviendo al *overo*: no es argentinismo como cree mucha gente de campo; es voz castiza, que se escribía con *h* y *b* alta: “Caballo hobero, a puerta de albéitar o de gran caballero”.

ALUMNA. — ¿Y quién es ese albéitar?

PROFESOR. — Es el castellano *veterinario*, dicho al modo arábigo; pues ya se sabe que el árabe, el griego y el latín principalmente contribuyeron al vocabulario castellano. Árabes son también *alcalde*, *alcatifa*, *barrio*, *azul*, *adalid*, *alberca*, *acequia*, *nadir*, *álgebra*, etc., etc.

ALUMNA. — Y palabras dulcés como *alféizar*, *azucena*...

PROFESOR. — Y *jazúcar*!

ALUMNA. — Más dulce no puede ser...

PROFESOR. — Sin olvidar *alfeñique*, *almíbar* y *arope*...

ALUMNA. — Pero, en suma, hay mucho de arábigo en nuestra lengua.

PROFESOR. — Más de lo que parece y dicen las estadísticas, que en esta materia suelen fallar por la base.

8

Terminación de los cardinales, avo, ava; veintiseisavo; décimoquinto, treintagésimo, treintañal, etc.

ALUMNA. — “La celebración del *veintiseisavo* aniversario del colegio fué efectuada con una clase alusiva, que escucharon los primeros alumnos del establecimiento.”

PROFESOR. — Los “*veinteseisavos*” no se celebran nunca, señorita.

ALUMNA. — Pues aquí lo dice el diario. Y tratándose de un colegio...

PROFESOR. — Aunque fuera la Universidad. Se celebrará el *veintiseiseno*, o sea, el vigésimo sexto año.

ALUMNA. — ¿Pero entonces, señor, ese *avo* final qué representa?

PROFESOR. — La partícula *avo* que se añade como terminación de los números cardinales indica parte en que se divide la unidad. Un *dieciseisavo* es una de las diecisésis partes iguales.

ALUMNA. — ¿Quiere decir que yo no cumplí nunca el *quinceavo* aniversario?

PROFESOR. — No, señorita. Cumplió usted quince primaveras, que aún parece que las tiene.

ALUMNA. — Las conservo, naturalmente...

PROFESOR. — Cumplió usted, por aquel entonces..., el *décimoquinto* aniversario; porque ahora cumplirá usted...

ALUMNA. — Cumpliré... gramaticalmente preguntándole. ¿El que cumple treinta años es *treintagésimo*?

PROFESOR. — Es *treintañal*, como la posesión civil que indica ese tiempo.

ALUMNA. — ¿Y *treintanario*?

PROFESOR. — *Treintanario* es número de días dedicados a una misma cosa. Como el *novenario* es de nueve días.

ALUMNA. — Pues si el que llega a los cien años es *centenario*, el que tenga la dicha de cumplir ciento cincuenta, ¿qué será?

PROFESOR. — Será una cosa muy difícil. Pero dado que a Noé se le adjudican siglos de existencia, el que llegue al *siglo y medio* será... *sesquicentenario*.

ALUMNA. — Pero ese *sesqui*, ¿qué indica?

PROFESOR. — Es una voz latina que se emplea en composición de palabra para significar *una unidad y media*.

ALUMNA. — Ahora comprendo: *sesquipedal*, de pie y medio de largo.

PROFESOR. — Se llaman *sesquiáltero* las cosas que contienen la unidad y una mitad de ella.

ALUMNA. — Y a quien tiene sesenta años, ¿cómo puede llamársele sin que se incomode?

PROFESOR. — Pues, aunque se enoje, resulta *sexagenario*.

ALUMNA. — Le diré que quizás no sea muy correcto, pero al pretendiente de una amiga mía, que ya pasa de los cuarenta, le dicen el *sesentón*.

PROFESOR. — Con gramática y todo, eso resulta exagerado.

ALUMNA. — Señor, no es cosa de decirle *vejestorio*.

PROFESOR. — Ni tampoco *quintañón*.

ALUMNA. — Eso parece decir quintero... antiguo.

PROFESOR. — Quiere decir *centenario*.

9

Irascible, trousseau, marrón, plissé, chic, toalet, soirée, tablas, plegados.

ALUMNA. — Maestro, vengo aireada a la clase.

PROFESOR. — ¿Llega usted de Palermo?

ALUMNA. — No, señor. No vengo con aire, sino con ira.

PROFESOR. — Entonces... *airada*. Viene usted irritada.

ALUMNA. — Vengo *irrlicable*.

PROFESOR. — Irascible. No haga sonar tanto la ere.

ALUMNA. — ¡Ay de mí!

PROFESOR. — Exclamaciones literarias, no... ¿Por qué su irritación?

ALUMNA. — Imagíñese usted que acabo de encontrarme con una amiga muy elegante, pero que muy elegante...

PROFESOR. — ¡Y claro! Le sentó mal a usted.

ALUMNA. — No, señor. Me sentó mal la inelegancia con que me saludó: “¿Cómo te va?, me dijo. “Voy apurada a “La Parisina”, a probarme el *trousseau*... ¡Qué encanto de vestido, en *marrón plissé*! Para la *soirée* encargo también sombrerito color fenómeno...”

PROFESOR. — Comprendo su indignación. Eso ya pasa de *marrón oscuro*.

ALUMNA. — De *castaño oscuro*, maestro.

PROFESOR. — Claro... claro. Uno se contagia.

ALUMNA. — Le agradezco la solidaridad. A mí lo “fenómeno” y lo foráneo me hacen perder todo el *chic*...

PROFESOR. — No *foranice*, señorita. El *chic* se llama elegancia en el idioma de Cervantes y de Sarmiento.

ALUMNA. — Desde luego que el *ajuar* (no el *trousseau*) de mi amiga será fino, con su tela *de color castaño, de tablas, plegado*, etc., pero cuando me dijo: “Daré el golpe con la *toalet nouveauté*”...

PROFESOR. — ¡Qué horror! No está la elegancia en hablar mezclado el idioma propio con barbarismos, por más que sea lenguaje de la moda. Y lo grave está en emplear palabras cuyo sentido no se conoce.

ALUMNA. — Usted me había explicado que, según un principio filológico, las lenguas no se mezclan jamás...

PROFESOR. — No se mezclan nunca porque cada palabra permanece fiel a su ascendencia, pero se confunden los conceptos hasta hacerlos extraños con el arrevesamiento.

ALUMNA. — Usar las palabras extranjeras es conspirar contra la unidad lingüística.

PROFESOR. — Y sobre todo —hemos dicho— emplear voces foráneas que no se conocen bien, lo que revela asimismo desconocimiento del idioma propio.

ALUMNA. — Por eso decía yo...

PROFESOR. — Y decía Bossuet: “Il n'est pas bon de s'accoutumer á dire des mots qu'on n'entendend pas”.

ALUMNA. — ¿Bien por Bossuet?

PROFESOR. — Que no ocurra como en la anécdota del vasco y la vaca. La frase “hablar el francés como un vasco el español” que, según dicen, fué mal pronunciada por José Bonaparte, quedó para la historia: “¡Hablar el francés como una vaca española!”...

ALUMNA. — Es la venganza de las palabras mal conocidas.

PROFESOR. — Y mal empleadas.

10

Dilema, sastre, suaré, sarao, proposición disyuntiva, disyunción, filosofía, gramática.

ALUMNA. — Maestro, estoy en un dilema.

PROFESOR. — ¿Tanto como dilema? Veamos.

ALUMNA. — No sé si ponerme esta noche el traje-sastre o el vestido de *suaré* con volados...

PROFESOR. — Señorita, es un servidor de usted el que está volado con ese "sastre" convertido en adjetivo y ese "suaré", que es *sarao*; y sobre todo con su grave *dilema*.

ALUMNA. — Ah, ¿no le parece grave? ¿Usted no tiene dilemas en la vida?

PROFESOR. — En la vida sí, ¿pues dónde los había de tener? Pero como tener así como se tienen ganas de fumar o de discutir, o la obligación de pagar el alquiler, eso no. El dilema que, filosóficamente, significa *dos lemas o principios*, no es mercadería de menudeo.

ALUMNA. — Mas cuando se duda; cuando se está en una encrucijada sin saber por dónde salir...

PROFESOR. — Pues ya Dédalo nos previene con sus ingeniosos laberintos, como el de Creta.

ALUMNA. — ¡Dédalo! ¡Mejor sería evocar a Ariadna, a la admirable Ariadna!

PROFESOR. — Bien; concedido. Pero vengamos al *dilema formal*. Hablemos razonablemente.

ALUMNA. — Y si es posible, sin silogismos, señor.

PROFESOR. — ¡Oh, evocación de las catedrales góticas de la Escolástica! Sepa usted que el dilema de su preocupación elegante no es *dilema*.

ALUMNA. — ¿Pues qué es?

PROFESOR. — En lógica prudente, o sea, en Lógica, es una *disyuntiva*.

ALUMNA. — Pues yo creo que, como disyunción, ya es bastante no saber qué vestido he de ponerme.

PROFESOR. — Como guste la señorita. Estará usted bien con cualquiera, *traje o vestido*.

ALUMNA. — ¿Eso es lógica o galantería?

PROFESOR. — Eso es una *proposición disyuntiva* con pretensiones de dilema.

ALUMNA. — Y de una vez por todas, señor, ¿en qué consiste éste?

PROFESOR. — El dilema es una especie de silogismo compuesto: es un argumento lógico de “dos proposiciones contrarias disyuntivamente, de modo que, negada la primera o concedida cualquiera de las dos, queda demostrado lo que se intenta probar”.

ALUMNA. — ¡A que me quedo sin ir a la fiesta... !

PROFESOR. — No mezcle la filosofía con “el mundanal ruido”. Esa consecuencia sentada es verdadera por necesidad siempre “que la proposición inicial sea rigurosamente disyuntiva: no admite la hipótesis de un tercero en discordia”.

ALUMNA. — Nos vamos poniendo de acuerdo: Yo no admitiré terceros; aunque no entiendo mucho de proposiciones...

PROFESOR. — Que al final exige que se resuelva la alternativa: hay que optar por una de las dos cosas. Eso es un *dilema*.

ALUMNA. — Y advierto con alegría que hay *disyunción: o traje o vestido*.

PROFESOR. — En efecto, mas si todo dilema es disyunción, no toda disyuntiva es dilema filosóficamente. A éste le corresponden las prerrogativas generales de la lógica; a aquél las particulares de la gramática. Y en resumen...

ALUMNA. — ¡Que no voy a la fiesta!...

PROFESOR. — A la Filosofía no le compete el consejo.

ALUMNA. — ¿Y a la Gramática?

PROFESOR. — Menos, señorita. Vístase usted como mejor le plazca, y se acabó... el dilema.

ALUMNA. — Esto lo arreglo yo con la lógica del espejo...

11

*Tictac, tic-tac, zis, zas, trique, traque
triquitraque, quiquiriquí, tole,
runrún, tictaques.*

ALUMNA. — “Aquel somero *tictac* del reloj acompañaba el ritmo cardíaco, profundo y pausado del enfermo, que preguntaba a cada instante cuándo le iban a dar de comer.”

PROFESOR. — Magnífico enfermo.

ALUMNA. — ¿Por lo del ritmo cardíaco?

PROFESOR. — No, señorita; por lo del alimento.

ALUMNA. — Perdone que lo interrumpa, maestro. Pero ese *tictac* del reloj, ¿no se escribe separadamente?

PROFESOR. — No hay por qué. Antes, cuando la unidad ortográfica no había progresado mucho, ciertas palabras como ésa se escribían en dos elementos.

ALUMNA. — Pero, al fin y al cabo, ¿qué palabra es ésa?

PROFESOR. — La palabra *tictac*, que algunos sostienen que debe escribirse separada, es voz onomatopéyica del ruido acompañado del reloj, y se escribe en un solo elemento: *tictac*.

ALUMNA. — Pues alguna vez la he visto separada.

PROFESOR. — En algún diccionario viejo. Modernamente aparece junta en todos los diccionarios autorizados, comenzando por el académico.

ALUMNA. — Otras muchas voces de repetición también se escribían, como *tic-tac*, con guión.

PROFESOR. — Así aparece todavía en algunos léxicos y textos literarios finiseculares.

ALUMNA. — Como en algunos poetas. Vea usted en *Campoamor*:

*Y cuando esto profería,
con su tic-tac lastimero
cada reloj que allí había,
parece que le decía:
“¡Majadero, majadero!”*

PROFESOR. — Pero la voz *tictac* no es mero sonido repetido por sílabas como *zis, zas* (dos palabras), sino que es una sola entidad ortográfica (como *zigzag*) cuya repetición como sonido es *tictac, tictac...*

ALUMNA. — Así como hay *trique* y hay *traque*, pero el estallido total prosódico uniforme es *triquitraque*.

PROFESOR. — ¡Claro! Como puede haber separadamente *tic o tac*, también puede existir la reiteración *tictic* o *tactac*. Pero el reloj hace *tictac, tictac...*

ALUMNA. — Aunque en materia de onomatopeyas, ninguna es exacta. ¿Quién sabe si el gallo dice distintamente *quiquiriquí*?

PROFESOR. — Esas voces se escriben comúnmente juntas cuando sus elementos integran ideológicamente un sentido, y separadas para indicar repetición del sonido. Cuando se dice, por ejemplo, *tole* se enuncia una palabra completa; y cuando se reitera, por movimiento, se repite la idea: *tole, tole...*

ALUMNA. — Como *ya, ya; je, je...*

PROFESOR. — Morfológicamente *tictac* es como *runrún*.

ALUMNA. — Corre un *runrún...*

PROFESOR. — Eso es, lo que corre no es un *run* y otro *run*; son dos juntos: *runrunes*. Este plural da idea de única voz *runrun*. Aplíquelo a *tictac*, repetido.

ALUMNA. — Los *tictaques* en plural.

PROFESOR. — Justamente, ese plural le indica que deben escribirse siempre juntos los elementos del ruidito acompañado del reloj.

ALUMNA. — Cosa que tuvo muy en cuenta el poeta Antonio Machado al escribir:

*Del reloj arrinconado,
que en la penumbra clarea,
el tictac acompasado
odiosamente golpea.*

PROFESOR. — Como que Machado es más moderno que Campoamor.

12

Living, parquet, ambientes, office, placard, rond-point, "se alquila departamentos", alacena, tinelo.

ALUMNA. — “Se alquila departamentos a estrenar: *living*, con *parquet*, dos *ambientes*; *office* con *placard* y comodidades; a una cuadra del *rond-point* de la Avenida”.

PROFESOR. — ¡Caramba con el avisito!

ALUMNA. — Se ha quedado usted alelado.

PROFESOR. — Mejor, estupefacto. Ese alquiler debe de ser baratito.

ALUMNA. — Alrededor de treinta mil, por departamento. Hay que considerar lo que costará cada vivienda. Por lo menos tres millones.

PROFESOR. — Mucha plata y mal invertida.

ALUMNA. — ¿Por qué, señor?

PROFESOR. — Quiero decir mal distribuida; pues bien podría su dueño haber destinado algo para una gramática.

ALUMNA. — ¿Y qué tiene que ver la propiedad con la gramática?

PROFESOR. — Tiene mucho que ver con la propiedad... del idioma. En primer término, “*se alquila departamentos*”, con el verbo en singular es bárbaro.

ALUMNA. — Claro con sujeto pasivo en plural...

PROFESOR. — En segundo término: “departamento *a estrenar*”, ¿qué le parece?

ALUMNA. — Claro, sin estrenar o para estrenar. Creo que ahí hay agio idiomático.

PROFESOR. — Claro, como que se vende por bueno un idioma mal trazado y caro.

ALUMNA. — Este idioma del alquiler se ofrece con corrupciones.

PROFESOR. — Sobre todo que los departamentos no tienen *vestíbulos, recibidores o comedores*...

ALUMNA. — Pero tienen *living*.

PROFESOR. — Y carecen de espacios o de lugares, de sitios divididos, de estancias...

ALUMNA. — Pero tienen *ambientes*.

PROFESOR. — ¡Mejor fuera, que les faltase aire! Y, además, tienen *office* con *parquet* y *placard*...

ALUMNA. — Éstos ya no sé cómo deben expresarse en castellano.

PROFESOR. — Pues diciendo *entarimado* o *tillado*, para el piso.

ALUMNA. — Y *alacena* en vez de *placard*. ¿Pero y el *office*?

PROFESOR. — Para este *office*, que no hace ningún oficio, tenemos en castellano *tinelo*, además de *antecocina* o *despensa*, si no queremos llamarle *guardamangel*.

ALUMNA. — Como que guarda los comestibles.

PROFESOR. — Hay nombres bonitos... desconocidos.

ALUMNA. — Me gusta *tinelo*, limpio y sonoro.

PROFESOR. — Recuerda *La Tinelaria* de Torres Naharro: allí comen y beben los criados del cardenal...

ALUMNA. — ¿Y entendían latín esos criados trágones?

PROFESOR. — No les hacía falta para devorar los manjares y beber: *tinelo* viene del latín *tinelus*, o sea, jarro en donde se echa el vino; por extensión, *despensa*.

ALUMNA. — Pero, señor, ¿tendremos que hablar en latín para poder alquilar un departamento?

PROFESOR. — Ni tanto ni tan calvo. Pero si la construcción se hace en italiano, el adorno se coloca en francés y el alquiler se fija en inglés, ¿para qué queremos idioma tan rico y sonoro?

ALUMNA. — Pues para protestar, señor...

PROFESOR. — Entonces, hagamos aquí *point-rond*.

13

Apartamento, apartamiento, alarifazgo, adaraja, albañear, enlucir, enjalbejar, blanquear, balustre, palustre, etc.

ALUMNA. — A propósito de nuestra lección sobre nombres de la vivienda moderna...

PROFESOR. — ¿De la vivienda horizontal?

ALUMNA. — O vertical, señor. Hay *apartamentos* modernos...

PROFESOR. — Sí; ahora hay muchos *apartamientos*, llamados *apartamentos* impropriamente.

ALUMNA. — Bien, maestro; a propósito de ello habíamos quedado en que en Buenos Aires se construye en italiano...

PROFESOR. — Quiere decir usted que se nombran en el idioma de Dante las cosas de *alarifes*.

ALUMNA. — ¿Quiénes son esos pájaros?

PROFESOR. — No hay pájaros; hay arquitectos y albañiles, constructores de viviendas.

ALUMNA. — Pero no pretenderá usted que ahora los llamemos en árabe, como antes se decía: *alarifazgo, adaraja, albañear, añacalero*, etc.

PROFESOR. — Sin embargo, sería muy interesante, y no nombrar con esa mezcla de barbarismo con que lo hacemos entre nosotros.

ALUMNA. — Como que la gente de trabajo albañilero maneja el *fratacho*...

PROFESOR. — Ve usted; eso es italiano. El nombre del instrumento es *fratás* y el uso, *fratasar*, no *fratachar*.

ALUMNA. — Pues, señor, quedaríamos *enlucidos* si fuésemos a usar todo el vocabulario arcaico de albañilería.

PROFESOR. — En todo caso, quedaríamos *lucidos*: *enlucir* es poner una capa de yeso o mezcla a las paredes.

ALUMNA. — Vamos, quiere decir *enjabelgar*, castizamente.

PROFESOR. — Enjal-begar, que no es lo mismo.

ALUMNA. — Es un verbo difícil...

PROFESOR. — No hay verbos difíciles: *enjalbegar* significa *al-bear, blanquear*.

ALUMNA. — En lo sucesivo, lo diré bien.

PROFESOR. — Para ello piense usted en *jalbiego*, blanqueo.

ALUMNA. — Pues, señor, usted me había dicho que *jalbegue* se refería también al *blanqueo*... de la mujer.

PROFESOR. — De la mujer que se *encala*.

ALUMNA. — Lo abona la letrilla satírica:

*Quédense, que ya es tarde, en el tintero
la que al de Padua lo zambulle al pozo,
la que jalbega el arrugado cuero,
la que con vidrio y pez se rapa el bozo...*

PROFESOR. — Vargas Ponce no era un vulgar albañil...

ALUMNA. — Era un feroz burlón. Querría yo verlo con el *balustre* en la mano.

PROFESOR. — No hay tal *balustre*; es *palustre*, herramienta de albañil, *paleta*.

ALUMNA. — Que se usa para remover la *mezcla*.

PROFESOR. — Para recoger y aplicar la *argamasa*.

ALUMNA. — También he oído hablar del *esparavel*.

PROFESOR. — Que es otra herramienta de madera en que se deposita una porción de *mezcla*, de la que se recoge con la *llana*.

ALUMNA. — ¿Y esa *llana* tiene algo que ver con el verbo *allanar*?

PROFESOR. — Claro, sirve para *alisar* el yeso o argamasa de la pared. La *llana* es sencillamente una *paleta* de revoque; de revoque de pared...

ALUMNA. — Claro, señor, no va a ser de cara humana, como pinta el señor Ponce. En cambio, oigo al capataz de la obra pedir siempre la *ecuala*...

PROFESOR. — Eso es la *iguala*, una especie de llana, o *raedera*.

ALUMNA. — ¿Y cómo se conjuga *raer*, maestro?

PROFESOR. — Pues... como *caer*.

14

Tablas, farándula, bululú, ñaque, gangarilla, alboroto, algarabía, cambaleo.

ALUMNA. — Cuando piso las tablas, lo que hago con frecuencia, como usted sabe...

PROFESOR. — Para recibir aplausos casi siempre. Porque lo hace con seguridad y soltura artística.

ALUMNA. — No sé, señor, si piso el proscenio con arte.

PROFESOR. — Pisa usted con... garbo; o sea, que *tiene tablas*, como se dice en la jerga del teatro.

ALUMNA. — Muchas gracias; opina usted como el público que me escucha. ¡Cómo se conoce, maestro, que usted también es de la farándula!

PROFESOR. — Despacio, señorita. Eso de la farándula...

ALUMNA. — Quiero decir que también usted es pasajero del *Carrito de Tespis*.

PROFESOR. — Soy radio-oyente, pero no he colaborado con ese autor tan antiguo de Grecia.

ALUMNA. — ¿Cómo autor? ¿No se trata de la musa del Teatro?

PROFESOR. — No confunda usted a la señora *Talía* con el señor *Tespis*, poeta griego, a quien se le atribuye la invención de la Tragedia.

ALUMNA. — Tendría, por supuesto, relación con la señora *Melpómene*...

PROFESOR. — Señorita, no nos metamos en vidas lejanas: en vidas escénicas, de farsa, de comedia, de *bululú*.

ALUMNA. — ¿De *bululú*? ¿A dónde vamos a parar, a la historia del teatro?

PROFESOR. — Conviene que los artistas conozcan el significado de lo que representan y del oficio que desempeñan.

ALUMNA. — Por *bululú* entiendo compañía de farsas que anda de un lado para otro representando...

PROFESOR. — El origen se explica en un texto de Rojas Villandrando, que escribió en mil seiscientos *Viaje entretenido*, en que se describen “ocho maneras de compañías”.

ALUMNA. — Veamos cómo se explica: “Habéis de saber que hay *bululú*, *ñaque*, *gangerilla*, *cambaleo*, *garnacha*, *boxiganga*, *farándula* y *compañía*...”

PROFESOR. — “El bululú es un representante solo que camina a pie y pasa su camino, y entra en el pueblo, habla al cura, y dícele que sabe una comedia y alguna loa, que junten al barbero y sacristán, y se la dirá, porque le den alguna cosa para pasar adelante...”

ALUMNA. — Y después, ya se sabe: “Júntanse éstos y él sube sobre un arca, y va diciendo:

PROFESOR. — “Ahora sale la dama, y dice esto y esto, y va representando, y el cura pidiendo limosna en un sombrero, y junta cuatro o cinco cuartos, algún pedazo de pan y escudilla de caldo que le da el cura, y con esto sigue su estrella y prosigue su camino...”

ALUMNA. — Hasta que seguramente quedan estrellados los pobres comediantes del *bululú*...

PROFESOR. — Algunos dicen *bolula* y otros *bolulo* y otros *bululú*.

ALUMNA. — Y también que es representación de varios, y no de uno solo como lo asegura Rojas Villandrando.

PROFESOR. — Y según el *Diccionario de autoridades*, el *bululú* es voz inventada, y de que usó voluntariamente Quevedo, y parece que significó con ella lo que comúnmente se llamó *Mamola*, o sea, hacer mofa metiéndose un dedo en la boca y moviéndolo con un ruido semejante a la voz *bululú*.

ALUMNA. — Este viaje de Rojas es un poco largo para tan poca farándula.

PROFESOR. — A los del *bululú* los llamaba Quevedo “faranduleros miserables”, de manera que eran más de uno.

ALUMNA. — Pues yo he oído decir que bululú significa hoy en Centroamérica algo así como *alboroto*.

PROFESOR. — En Venezuela quiere decir *algarabía*, y en Santo Domingo, *dólar*...

ALUMNA. — Eso ya pica en sainete: el arte siempre fue pobre de dinero, pero rico de emoción.

15

*Fin y objeto, trance, motivo, finalidad,
móvil, medio, término.*

ALUMNA. — De la lectura filosófica que usted me señaló, deduzco que el concepto de *finalidad* es algo más complejo de lo que me creía, porque la finalidad que persigo con mi estudio...

PROFESOR. — Se ajusta precisamente a *fin y objeto*; es decir, que pone usted por delante...

ALUMNA. — Como poner por delante, yo pongo mi entusiasmo y mi deseo de saber.

PROFESOR. — Si, pero aparte de conllevar un *fin* sus estudios sobrellevan un *objeto*; y este concepto tiene relación con el dicho “poner delante”, ante los ojos.

ALUMNA. — Entiendo que detrás del objeto está el fin, el *fin* está relacionado con el *término*. Si yo logro llevar a buen término mis estudios lingüísticos, habré llenado la finalidad propuesta como objeto.

PROFESOR. — Hoy me resulta usted tan dialéctica, por lo menos, como Gorgias.

ALUMNA. — ¡Muy señor mío! No lo conozco, pero al serme presentado por el señor profesor...

PROFESOR. — Le será muy útil su vinculación: Gorgias era un sofista griego, un poco “gongorino”, salvo anacronismos.

ALUMNA. — Pues con permiso del señor Gorgias (de quien me hablará usted, si lo cree conveniente, otro día) le diré que no veo la identidad absoluta entre *fin y objeto*; mas con mi decisión y voluntad...

PROFESOR. — ¿De llegar a la filosofía por el lenguaje?

ALUMNA. — O al lenguaje por la filosofía: “hasta el último trance y fin del negocio”...

PROFESOR. — Como decía Cervantes, si no me equivoco: *trance y fin*.

ALUMNA. — Recuerdo, además, aquel capítulo analizado con vistas a los sinónimos.

PROFESOR. — Por donde habrá colegido que *fin* es sinónimo de *motivo*; aunque *fin* tiene un sentido más amplio que el término *motivo*; éste tiene sentido humano, puede llegar hasta Dios, “principio y fin de todas las cosas”.

ALUMNA. — En realidad, el metafísico me resulta usted, señor profesor. Su finalidad...

PROFESOR. — *Finalidad* es el abstracto de *finalistas*. Y, según la Academia, reconoce “el *fin* con que se hace una cosa”.

ALUMNA. — Tampoco hay identidad absoluta entre *fin* y *finalidad*.

PROFESOR. — En materia de matices distintivos, ya hemos dicho...

ALUMNA. — Pero hay mucho que decir, sobre todo tratándose de matices filosóficos.

PROFESOR. — Señorita, aquí hacemos lenguaje, y no...

ALUMNA. — ¿Lenguaje? ¿Palabrería?

PROFESOR. — No quiere entenderme usted; pues bien, *fin*, con sentido de *término* revela *final*; por ejemplo: “Dio fin al cuadro con un toque de luz”.

ALUMNA. — Pinta usted muy bien, maestro.

PROFESOR. — Ahora con significado de *motivos* “Hizo la exposición con *fin* o *fines* de lucro”. Motivo no es causa concreta, móvil; *fin* es aquí abstracto: *el fin justifica los medios*.

ALUMNA. — De lo que deduzco que esta mañana el camino de nuestro lenguaje es el de la filosofía... Pienso otra vez que *finalidad* es concepto más amplio que *fin* porque encierra connotación de *fin*, *móvil*, *medio* y *motivo*. Este cuarteto le da mayor extensión semántica.

PROFESOR. — La verdad es que usted filosofa hoy...

ALUMNA. — Y siempre, señor; sólo que usted no me entiende: no soy su *causa final*.

PROFESOR. — Filosóficamente, fin es el último término y tiene relación de efecto y razón de sus causas; y causa final reúne la serie de hechos que integran el término final...

ALUMNA. — Pero “de los términos fin y causa se deriva una gran confusión en la lógica de la finalidad”, dice Goblot.

PROFESOR. — Y no le falta razón cuando propone dar a la palabra *fin* el sentido de término último en el orden cronológico.

ALUMNA. — Al fin de cuentas, *finalidad* reúne...

PROFESOR. — Teleológicamente...

ALUMNA. — Una sucesión de causas y efectos. Y para que vea usted que hoy puedo codearme con Kant, podría hablarle de la finalidad orgánica y afectiva, inteligente, interna y externa...

PROFESOR. — Inmanente y trascendente. Pero basta ¡por Aristóteles!

ALUMNA. — A ése también lo conozco por referencias, con su principio de finalidad de vigencia en filosofía...

PROFESOR. — “La naturaleza no hace nada en vano”, predica el aforismo conocido. Los automatismos responden “al efecto accesorio de las causas naturales”.

ALUMNA. — ¿Y en resumen, la finalidad...?

PROFESOR. — ¡Basta, basta!, demos *fin* o término.

16

Pronombres indefinidos, alguien, nada, nadie, alguno, cualquiera, cualesquiera, quien, quienes.

ALUMNA. — Como decíamos ayer...

PROFESOR. — Empezaremos con literatura.

ALUMNA. — No, señor. Con la frase del comienzo no quería evocar a fray Luis, sino a los pronombres que nos faltan de mi apunte último.

PROFESOR. — ¡Ah! Muy bien. Habíamos quedado...

ALUMNA. — En los *indefinidos*, cuya función gramatical, como su nombre lo indica...

PROFESOR. — Es sustituir al nombre de una manera vaga, como usted lo enunció en un dialoguito de marca.

ALUMNA. — No era de marca, señor; era de mi cosecha; como este párrafo: “*Alguien* dijo que *nada* importa más a *nadie* que aquello que signifique una crítica *cualquiera* para *alguno*”.

PROFESOR. — Bien señalados en la lectura los indefinidos *alguien, nada, nadie, alguno y cualquiera*.

ALUMNA. — Que tiene su plural: *cualesquiera*.

PROFESOR. — A propósito de ese plural, hay escritores que no saben emplearlo y lo confunden lamentablemente.

ALUMNA. — Como en estos defectuosos ejemplos de Ricardo Rojas y de Leopoldo Lugones, respectivamente: “*Cualesquiera que sea* la explicación de tal fenómeno”; y

*que en cualesquiera ocasión,
desde que cae al montón
hasta el día en que se acaba...*

PROFESOR. — No se explica como estos escritores emplean un plural con sentido singular.

ALUMNA. — En cambio, oigamos a Sarmiento: “Esto me explica por qué la flecha y el arco se encuentran en todos los pueblos salvajes, cualesquiera que sean su raza, su origen y su colonización geográfica.”

PROFESOR. — Y ahora, pasemos a los relativos...

ALUMNA. — Pronombres muy relacionados parece.

PROFESOR. — Como que establecen la relación con el juicio expresado en la oración de que forman parte. Gramaticalmente, se dice que los pronombres relativos *que*, *cual* y *quién* concuerdan con el antecedente...

ALUMNA. — Pero *cuyo* concuerda con el consecuente.

PROFESOR. — Son curiosas las particularidades que distinguen a esas funciones pronominales.

ALUMNA. — ¡Yo, yo, señor! Los pronombres relativos *que* y *cual* y sus variantes concuerdan en género y número con su antecedente: “Napoleón perdió en España, *lo cual* lo desanimó”.

PROFESOR. — Napoleón no era un gramático precisamente...

ALUMNA. — “Los admiradores *que* nos visitaron ayer son muy simpáticos”. “El músico *que* me acompañó es un artista”. Esa variación del pronombre *que* se advierte que es de sentido, no morfológica.

PROFESOR. — Claro; no varía de número; igual para el singular como para el plural.

ALUMNA. — El relativo *quién* concuerda en número con su antecedente: “El locutor a *quién* oímos; los locutores a *quiénes* oímos”...

PROFESOR. — Sin embargo: “No os podéis quejar de mí, vosotros a *quién* maté”, grita don Juan.

ALUMNA. — Siempre fué un gritón don Juan; un jactancioso y alabancioso; aunque era buen mozo...

PROFESOR. — Sí, sí... Decíamos...

ALUMNA. — Que el pronombre *quién* tiene la particularidad de concertar con su antecedente en número solamente.

PROFESOR. — En lo antiguo se usó en singular concertando con sujeto en plural, como hemos visto. También es moderno el

uso con significación exclusivamente de *persona*. Antes se empleó para relacionar cosa, animal, etc.: El árbol de mi huerto, *quien* da frutos tempranos...

ALUMNA. — Eso resulta feo...

PROFESOR. — Pero *quien* ama feo, hermoso le parece...

17

Figuraciones, infero, inferior, abajo, tigre, picaflor, gerifalte, halcón, falcón.

ALUMNA. — La espada de la duda corta mis ilusiones como la hoz los trigos...

PROFESOR. — Imagen rural la suya. Pero esa espada... ¿por qué no la guadaña? Ésta siega mejor, así ilusiones como pastizales.

ALUMNA. — En el pastizal de la vida, señor, también abundan los yuyos del dolor.

PROFESOR. — Estoy perplejo, señorita alumna; ¿qué se propone usted con semejante lenguaje traslaticio?

ALUMNA. — Pues si hablo en sentido figurado es porque usted me explicó que dicho lenguaje es expresivo, elegante e intencionado.

PROFESOR. — Efectivamente: de buenas intenciones está empedrado el camino del infierno.

ALUMNA. — ¿Pero ese lugar tiene un camino?

PROFESOR. — Así parece. Aunque no será cuesta arriba...

ALUMNA. — Como Infierno (*lasciate ogni speranza, voi che entrate*) quiere decir *infero, inferior*, que está debajo...

PROFESOR. — Claro, y para ese camino no se necesitan alforjas... A menos que el viajero lleve las suyas llenas de pecados como tarjeta de presentación...

ALUMNA. — Y cuidado que pesan los pecados... ajenos.

PROFESOR. — Bueno, de todas maneras para ir abajo no hará falta cabalgadura. Si se tratare de ascender: "Para las cuestas arriba quiero mi mulo..."

ALUMNA. — ...que las cuestas abajo, yo me las subo".

PROFESOR. — Habíamos quedado en que el lenguaje figurado, según algunos retóricos de predicamento, es tan propio como el lenguaje recto.

ALUMNA. — Y tan bonito, maestro. Figúrese usted que a mí me dijeran —es sólo un ejemplo—: “capullo perfumado”...

PROFESOR. — Pues usted contestaría al galán: “Tiene usted vista de lince y olfato de perro perdiguero”...

ALUMNA. — ¿De perro?... Esa figura zoológica no me gusta.

PROFESOR. — Sin embargo, el símil es ajustado: para olfato sutil, el perro.

ALUMNA. — Y para comparaciones... literarias, el Profesor.

PROFESOR. — Atienda, señorita, al teórico: “Si a un tigre le llamo *tigre*, uso sentido; mas si lo aplico a un hombre feroz y cruel, yo lo hago figuradamente”.

ALUMNA. — Bien; ni siquiera figuradamente, permito que le llame *tigre*...

PROFESOR. — Pero, ¿a quién? ¿No quedamos en que el suyo era un ejemplo? Pues el mío también.

ALUMNA. — Sí; pero si hubiese empleado usted la comparación con *picaflor* o *gerifalte*...

PROFESOR. — ¿O *halcón*?

ALUMNA. — Con un ave de cetrería. Pero...

*Ten, Amor, el arco quedo,
que soy niña y tengo miedo...*

PROFESOR. — Pues acaso viniese él a su encuentro como el conde Arnaldos, a la orilla del océano:

*¡Quién hubiese tal ventura sobre las aguas del mar
como hubo el Conde Arnaldos la mañana de San Juan!*

ALUMNA. —

*Con un falcón en la mano la caza iba a cazar;
vió venir una galera que a tierra quiere llegar;
marinero que la manda cantando viene un cantar
que la mar facía en calma, los vientos hace amainar;
los peces que andan nel hondo, arriba los hace andar;
Las aves que andan volando, nel mastel las haz posar.*

PROFESOR. —

Allí fabló el Conde Arnaldos, bien oiréis lo que dirá:

ALUMNA. —

*Por Dios ruego, marinero, dígasme ora ese cantar.
Respondióle el marinero, tal respuesta le fue a dar:
Yo no digo esta canción, sino a quien conmigo va.*

PROFESOR. — El misterioso *Marinero*, ¿quién es, sino Nuestro Señor Jesucristo? Esa es la figuración del romance divino.

ALUMNA. — Esa es la Vida que viene hacia nosotros pecadores; el Camino que se nos tiende por las rutas del Mar...

PROFESOR. — Y a ellas volvemos, ¡oh dolor!, en sentido figurado:

ALUMNA. — “Nuestras vidas son los ríos que van a dar en la mar...

PROFESOR. — “Que es el morir...”

ALUMNA. — Los “señoríos” de Manrique, con todo su señorío y sentido figurado, van realmente al piélago insondable. Por donde las figuraciones no son sino maneras de eludir la realidad brutal.

PROFESOR. — Son efugios literarios que amortiguan el golpe de los choques materiales.

18

Actualizar, alfabetizar, atomizar, estabilizar, italianizar; guita, chamuyo, chorro, descangallado, gayola, malandrín.

ALUMNA. — Hoy me siento evolucionista, maestro. El lenguaje no es un organismo muerto, ni siquiera estático: crece, se desarrolla...

PROFESOR. — Y muere... para sentar acuerdo con la teoría positivista.

ALUMNA. — ¡No tanto positivismo!

PROFESOR. — Por supuesto. El impulso espiritual que condiciona la evolución de la lengua debe ser considerado como factor preponderante del crecimiento del idioma.

ALUMNA. — Claro; pues no hay espíritu sin materia, ni...

PROFESOR. — No divaguemos, señorita. El aumento natural del idioma se debe en gran parte al americanismo; al aporte de América al español, que sigue ensanchándose inconteniblemente.

ALUMNA. — Todos los días vemos aparecer voces y giros que con el tiempo se oficializan en el Diccionario.

PROFESOR. — Tanto como oficializarse, no por ahora, ya que ese verbo no existe... oficialmente.

ALUMNA. — ¡Pero si es un neologismo, maestro!

PROFESOR. — Así lo considero, y espera sanción o aprobación académica, como la recibieron recientemente *actualizar, alfabetizar, atomizar, estabilizar, italianizar*, etc.

ALUMNA. — Nosotras, las mujeres, contribuimos mucho al crecimiento del idioma, ¿no es así?

PROFESOR. — Sobre todo a la difusión. Hablar es continua necesidad femenina.

ALUMNA. — Pero con limitación. Hablar siempre correcta y elegantemente. No usar esos dicharachos callejeros dislocados y torpes... ¡Cómo pudren!

PROFESOR. — ¡Por favor, señorita alumna! Hay que predicar con el ejemplo: ojo con las expresiones que dañan el oído y el olfato. Recuerde usted aquella prevención platónica sobre el daño que causa a las almas el hablar torpemente.

ALUMNA. — Sí, maestro, fué un descuido, un ímpetu. Pero como ese verbo está en el Diccionario y ahora se dice tanto...

PROFESOR. — También hay venenos en los frascos de la botica... Pero de ahí a usarlos a todo pasto...

ALUMNA. — Pues ¿y aquel sujeto de quien decía el poeta clásico que "se pudría de todo"?

PROFESOR. — Pudrir, en lenguaje figurado, significa también cansar, aburrir, molestar, importunar. Mas no es el hecho gramatical, sino el moral lo que aquí interesa. Hablemos bien...

ALUMNA. — Y escribamos mejor. Con su ayuda, profesor, espero poder competir pronto con los hablistas más castizos.

PROFESOR. — No exagere, niña. Lenguaje llano y expresivo, sí. Claro que a veces la expresión popular colorida y graciosa no sienta mal...

ALUMNA. — Sobre todo ese lenguaje intencionado de los pícaros, que tanto atrae...

PROFESOR. — No adopte posturas proclives, señorita. El lenguaje del pícaro es para el pícaro. Las personas serias y cultas...

ALUMNA. — Sí, ya sé... Pero no me negará usted la originalidad y gracejo de ese lenguaje que llamamos lunfardo, cuyas voces son porteñas de verdad...

PROFESOR. — Sí. Menos *guita*, *chamuyo*, *chorro*, *bronca*, *descangallado*, *gayola* y *malandrín*... que son voces de la Península.

ALUMNA. — ¡Pero entonces, hasta el lunfardo va a resultar hispano!...

PROFESOR. — No. Los españoles tienen también el suyo, principalmente su germanía o lenguaje de la delincuencia.

ALUMNA. — Bueno sería que se exterminase el arrevesamiento.

PROFESOR. — Justo. Recuerde usted lo que el filólogo chileno Lenz aseguraba en mil novecientos, que "en Buenos Aires se hablaba el *cocoliche*".

ALUMNA. — ¡Qué exageración!

PROFESOR. — Bueno; de exageraciones lingüísticas hay mucho que hablar y poco que creer. ¿No lanzó un autor nuestro, hace más de ochenta años, la especie o ex abrupto de que el castellano no era apto para expresar ideas filosóficas?

ALUMNA. — Como se conoce que el vehemente compatriota no había leído la opinión del filólogo francés Robbe, quien asegura que la lengua castellana es la “única entre las lenguas modernas que junta la armonía griega con la majestad latina...” ¡Y si el griego no sirve para expresar la filosofía...!

PROFESOR. — Pero ya se sabe, cada uno en nuestra raza habla lo peor que puede de las cosas propias. De todos modos, prevalece en el juicio universal la bondad expresiva, artística y filosófica de la lengua hispanoamericana. Y si no, que lo digan nuestros libros.

19

Sentémonos, doses, treses, seises, dieces, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo, víveres, caries, etc., lucina, caos, cosmos.

ALUMNA. — Sentémosnos, si le parece, señor profesor.

PROFESOR. — No lo haré, si usted no le quita una *s* al verbo...

ALUMNA. — ¿Sentémos... no?

PROFESOR. — Disparate, señorita. He dicho quitar la *s* del verbo, no la del pronombre: *sentémonos*, es el correcto plural.

ALUMNA. — Bien, sentémonos. ¡Lástima que no haya igualmente en plural dos *sofaes*!

PROFESOR. — Dos sofás...

ALUMNA. — ¡Cuán mal hablamos, señor!

PROFESOR. — No pluralice, señorita. Los plurales convienen cuando...

ALUMNA. — Cuando la persona o cosa se duplica o aumenta. Por ejemplo: mano, manos; dedo, dedos; oreja, orejas; tirar a uno de las orejas. Pero, ¿llevar a uno de la nariz o de las narices?

PROFESOR. — De ambas maneras.

ALUMNA. — ¡Qué raro!

PROFESOR. — Nada de raro. Es un doble. Y así como hay palabras que tienen solamente forma singular o plural, también las hay que aparentan esta última forma...

ALUMNA. — Como *dos, tres, seis y diez*...

PROFESOR. — Esos vocablos tienen su plural en *doses, treses, seises y dieces*. Recuerde los del Rosario, que son...

ALUMNA. — Los *dieces del Rosario* son veintiocho.

PROFESOR. — En cambio el plural *seises*, atiende a *seise*, o sea el niño de coro que canta en las catedrales de España en número de seis.

ALUMNA. — Cantarán la tabla de su número...

PROFESOR. — ¡Por Dios, señorita, deje en paz a Pitágoras! Esos niños, cada uno de los cuales se llama *seise*, forman un coro de seis cantantes.

ALUMNA. — Ahora lo entiendo. Pero entonces, ¿cabe también el plural “pieses”?

PROFESOR. — ¡Cero, señorita! ¡Si esto fuese un examen...! El grosero vulgarismo sólo lo emplean los distraídos. El plural de pie es pies.

ALUMNA. — Pues he oído *omnibuses* y *omnibuseros*...

PROFESOR. — Otro disparate. *Omnibus* está en el caso de *lunes*, *martes*, *miércoles*, *jueves*, *viernes*, *víveres*, *caries*, *nupcias*, *crisis* y *termos*, que sólo tienen forma plural y se enuncian con el artículo en singular: el *ómnibus*, los *ómnibus*, etc.

ALUMNA. — ¿También *termos*? Pues yo sólo tengo uno...

PROFESOR. — Pero ese uno va con ese: *termos*. Sólo en los compuestos la pierden: *termodinámica*, *termoestático*, etc. (Proneto, *termo* y *efeméride*).

ALUMNA. — ¡Y mi dentista que me ha descubierto una “carie”!...

PROFESOR. — Pues eso se compadece con aquello del vulgo: “en casa somo sei de familia, sin contar lo do abuelito: total, ochos”.

ALUMNA. — Vulgarismos aparte, maestro, ¿por qué si *lunes* viene de Luna y *martes* de Marte, tienen forma de plural?

PROFESOR. — Luna —síncopa de *Lucina* y mote de *Diana*— dió *lunes* por imitación de *martes*, que era *Martis*, a cuya fórmula de plural se asimilaron también *miércoles* y *jueves*.

ALUMNA. — ¿Y el sábado y el domingo?

PROFESOR. — El sábado, día de descanso, aunque ahora es “inglés”, fué el hebreo *sabatión*.

ALUMNA. — Deberían ser ingleses dos días más por semana..., sin contar el Día del Señor, o Domingo.

PROFESOR. — No olvide que el Creador sólo descansó el séptimo día, después de creados los cielos y la tierra, con todo su ornamento...

ALUMNA. — ¡Qué trabajo de ordenación hizo el Señor!

PROFESOR. — Por eso se llamó *cosmos*, que quiere decir mundo, lo limpio y lo ordenado.

ALUMNA. — Lo contrario de *caos*, la confusión.

PROFESOR. — Y siempre en plural: *caos* y *cosmos*.

20

Partes de la oración, funciones gramaticales; querramos, queramos, querremos, método, bajo.

ALUMNA. — Maestro, aunque parezca mentira, dada mi inteligencia, todavía no he entendido eso de las diez partes de la oración...

PROFESOR. — Vamos por partes, señorita. Usted no entiende...

ALUMNA. — Por ejemplo; si yo digo: He venido corriendo a Radio Nacional, ¿dónde están las diez partes?

PROFESOR. — Es un error considerar necesarias, como integrantes de una oración, todas esas partes. Usted...

ALUMNA. — Sí... Me rompo toda, y no puedo hallar ni siquiera las nueve de que habla la gramática oficial. Siempre me falta alguna, aunque sea larga la oración.

PROFESOR. — Eso le sucede por ignorar que dichas partes sólo son *funciones gramaticales*...

ALUMNA. — Además, no sé distinguir bien un adjetivo de un sustantivo, una preposición de una conjunción, un verbo...

PROFESOR. — Sí; ya sé. Usted, como dijo, y dijo mal, se rompe toda; es decir se esfuerza, pero...

ALUMNA. — ¿Pero no quedamos en que el lenguaje figurado es legítimo?

PROFESOR. — Mas ciertas expresiones de carácter somático o corporal no sientan bien en labios femeninos.

ALUMNA. — No lo diré otra vez. Decía que me hago un lío con las partes de la oración o con las funciones gramaticales, que nunca entendí bien en el colegio.

PROFESOR. — No se aflija. A muchos profesores les ocurre lo mismo.

ALUMNA. — ¿Entonces?...

PROFESOR. — Estableceremos que las palabras no han de considerarse gramaticalmente como únicas partes de la oración, sino

que, al desempeñar *distintas funciones*, aquéllas encarnan los oficios que, según lo que queremos expresar, les damos en la oración.

ALUMNA. — De manera que, según querramos...

PROFESOR. — *Querramos*, no. En el presente del subjuntivo, la segunda persona del plural es *queramos*. Sólo en el futuro imperfecto del indicativo es *querremos*, y en el...

ALUMNA. — ¡Es un rompedero de cabeza!...

PROFESOR. — Tal vez; pero es cuestión de método.

ALUMNA. — O sea, de camino ¿verdad?

PROFESOR. — Sí, lo es: *método*, en griego, quiere decir eso: camino.

ALUMNA. — En metodología camina usted compasadamente.

PROFESOR. — Dudo... cartesianamente.

ALUMNA. — ¡Caramba con el adverbio!

PROFESOR. — Y en resumen...

ALUMNA. — En resumen podemos sentar que, sin contradecir absolutamente la teoría tradicional, más que de partes de la oración, hay que hablar de funciones gramaticales. ¿Pero, cómo se guisa eso?

PROFESOR. — No es aquí el caso del guiso de liebre sin liebre, por cierto. Supongamos la palabra *bajo*. Si decimos “Ayer el *bajo* cantó en el Colón”...

ALUMNA. — ¡Sustantivo!, señor...

PROFESOR. — Muy bien: vamos entendiendo. Y después: “el telón *bajó* rápidamente”.

ALUMNA. — ¡Verbo! No hay ninguna dificultad.

PROFESOR. — Y resulta que “el cantante era *bajo* de estatura, y cantó *bajo*, con poca voz”.

ALUMNA. — ¡Adjetivo y adverbio!

PROFESOR. — “Y cuando salió del teatro había tres grados *bajo* cero...”

ALUMNA. — ¡Preposición; preposición!

PROFESOR. — ¡Magnífico! ¿Ha visto usted cuánta es su sabiduría grammatical?

ALUMNA. — Bueno; pero ¿y el cantante?

PROFESOR. — Ya se había ido, señorita...

21

Colores en la poesía; azul, verde, blanco, oro, violeta, etc.

ALUMNA. — Su frase latina, maestro, sobre los colores me ha dejado una fragancia...

PROFESOR. — ¿Una fragancia? Los colores no son olores.

ALUMNA. — Una fragancia de melancolía...

PROFESOR. — Señorita, si usted se propone desorientarme con frases rubenianas, volveré al latín de los colores.

ALUMNA. — Hay ciertos colores que se prestan para la ensinación.

PROFESOR. — Ya no dudo; viene usted hoy impregnada de azul.

ALUMNA. — Que es el color de la poesía.

PROFESOR. — Según; Verlaine la veía verde, en el fondo del ajenjo.

ALUMNA. — Pues Darío lo canta:

*Yo soy aquel que ayer no más decía
el verso azul y la canción profana...*

PROFESOR. — El azul, en poesía, es muy anterior al Cisne de Nicaragua. ¿Pues y el pájaro de manto azul que tantos ojos dora?

ALUMNA. — Sería el famoso pájaro azul de la leyenda...

PROFESOR. — No; era el pavo real pomposo y grave, de Góngora.

ALUMNA. — El señor de Argote se las traía...

PROFESOR. — Y se las llevaba, con sus metáforas y alusiones mitológicas.

ALUMNA. — Los modernistas puede decirse que vagan siempre por el color árabe: azul es el ensueño y la inspiración, el anhelo y el camino...

PROFESOR. — “En la tarde azul, llena de paz volaban las golondrinas”, evoca Valle Inclán.

ALUMNA. — Las golondrinas, que también serán azulencas...

PROFESOR. — También Machado, Antonio, replica con...

ALUMNA. —

*Con los primeros lirios
y las primeras rosas de la huerta,
una tarde azul sube al Espino,
el alto espino donde está su tierra...*

PROFESOR. — Pero no todo es azul en los poetas de ahora.

ALUMNA. — Claro, de acuerdo con el paisaje: "Por eso tu recuerdo da color a mis tardes", plañía López Merino.

PROFESOR. — Según el estado de alma, hay blancos, verdes o violetas...

ALUMNA. — Reflexiona Machado en la nostálgica canción:

*Habrá trigales verdes,
y mulas pardas en las sementeras...*

PROFESOR. — Y también con las zarzas florecidas entre *las grises peñas*.

ALUMNA. — Pero —se pregunta—: ¿Hay ciruelos en flor, quedan violetas?

PROFESOR. — ¿Y las violetas de Federico?

ALUMNA. — Esas, las de Lorca, no son de la tierra:

*Cuando en las ramas empiezan
los pájaros a cantar
y se desmaya la tarde
en las violetas del mar,
se pone blanca, con blanco
de una mejilla de sal...*

PROFESOR. — Divinos coloristas los poetas.

ALUMNA. — Mágicos tintoreros...

PROFESOR. — Lugones transfundía en zafiro el picaflor...

ALUMNA. — O sea, en azul.

PROFESOR. — Y la sensible y dolorida Alfonsina.

ALUMNA. —

*Que la arena de oro, y las aguas verdes,
y los cielos puros la vieron pasar...*

PROFESOR. — Vio cómo rompián las *olas azules*.

ALUMNA. — ... Contra los granitos... sin parpadear...

22

*Gringo, green-grows, hablar en griego, hablar en gringo,
greenhorn, “cuerno verde”.*

ALUMNA. — Habíamos quedado, maestro, en averiguar el origen de *gringo*...

PROFESOR. — Tanto como averiguar... Diremos que el vocablo usual americano que designa *extranjero* es antiguo en nuestro empleo.

ALUMNA. — Pero el origen ¿también es extranjero?

PROFESOR. — Hay varias hipótesis.

ALUMNA. — Seguramente será italiano o inglés...

PROFESOR. — O español. Su fonética lo dice.

ALUMNA. — A ver, maestro.

PROFESOR. — Es un poco largo de explicar. Por de pronto, *gringo* es de viejo uso peninsular. Lo más probable es que se trate de una transformación de la palabra *griego*.

ALUMNA. — Aunque se afirma que esa palabra proviene de la deformación de otra inglesa, extraída de una canción que entonaban marineros británicos que desembarcaban en Chile.

PROFESOR. — La canción de la “verde hierba”...

ALUMNA. — *And green grows the grass.*

PROFESOR. — *Grin-grous: gringos.*

ALUMNA. — Cabalmente.

PROFESOR. — Muy bonito el origen. Pero...

ALUMNA. — ¿Pero qué, señor?

PROFESOR. — Que también se da otro inglés, que significa algo así como “cuerno verde”: *greenhorn*. Pero todo esto está rectificado. Históricamente, antes que los marineros británicos entonasen en las playas chilenas aquella canción del *green grows*, ya existía el nombre de *Paso del Gringo...* en el Uruguay. Y en España es notorio su uso.

ALUMNA. — ¿Como cuál, maestro?

PROFESOR. — Hace más de un siglo que el literato Eugenio de Tapia escribía:

*Oh mortal epidemia de escritores;
Ninfo los acaudilla; Covarrubias
con su gringo Telémaco...*

ALUMNA. — Mariano de Cavia hablaba hace ya muchos años de “los rótulos en *gringo*, que infestan la villa y corte”. Entonces...

PROFESOR. — Nos atendremos a la sugestiva tradición que trae a *gringo* como deformación de la palabra *griego*, empleada con sentido de dificultad para hablar o entender. “*Hablar en griego*, es como *hablar en gringo*”, como dificultad.

ALUMNA. — Es como si dijésemos “hablar en chino”, para dar a entender que uno se queda en ayunas.

PROFESOR. — Por supuesto. *Hablar en gringo* se interpretó siempre como expresión oscura de arrevesamiento, con pronunciación bárbara, etc.

ALUMNA. —

*Era un gringo tan bozal
que nada se le entendía.*

PROFESOR. — Claro, porque, según Fierro, era *pa-po-li-ta-no...*

ALUMNA. — Pero también se dijo *gringo* al inglés...

PROFESOR. — Y a todo extranjero. Y alguna vez también al español.

ALUMNA. — Por excepción y sólo literalmente

PROFESOR. — El *gringo*, por antonomasia, fué el italiano en nuestro país. Pero idiomáticamente se aplicó a todo lo extranjero.

23

Poridad, arcaísmos, neologismos, agora, queréis, velay, trujo, endenantes, voseo, tuteo, vení, andá, tené.

ALUMNA. — En el hablar arcaico, *poridad* tenía sentido de secreto, ¿verdad, maestro?

PROFESOR. — Así fue. Ha variado mucho en el sentido particular de la lengua. Hoy el arcaísmo sólo tiene sabor de rancidez, aunque literariamente empleado da color de siglos a la expresión.

ALUMNA. — Y sobre todo, ese encanto particular de lo añejo, que siempre rezuma aroma de vetustez.

PROFESOR. — Pero, sin ir más lejos, en nuestro lenguaje familiar solemos emplear, sin saberlo, muchos arcaísmos, voces ya decoloradas por el tiempo, que, sin embargo, conservan el poder de evocación a que usted se refería.

ALUMNA. — Y lexicológicamente, ¿cómo se determina el arcaísmo en nuestra lengua española?

PROFESOR. — Por supuesto, *arcaísmo* es antónimo de *neologismo*: lo viejo y lo nuevo en el idioma.

ALUMNA. — Que se manifiestan por la expresión de distintos conceptos.

PROFESOR. — Claro está. El arcaísmo o antigüedad del idioma se manifiesta en el empleo de vocablos o frases que están fuera ya de la circulación moderna. Se llama o denomina arcaísmo toda expresión caída en desuso, aunque pueda perdurar su empleo literario o familiar; en el primero de los casos por gala de léxico.

ALUMNA. — Entonces, tenemos en la lengua una clase de arcaísmos...

PROFESOR. — Se distinguen dos clases: los literarios y los que se siguen empleando como regionalismos. En el castellano de la Argentina, por ejemplo, se conservan en el uso muchas voces

provinciales, como *agora*, *querís*, *velay*, *trujo*, *endenantes*, etc., etc., que no son sino voces caídas en desuso en la Península.

ALUMNA. — Se me ocurre que ese *vos* familiar que tanto empleamos también los porteños...

PROFESOR. — El *voseo*, por *tuteo*, es general en varios países de la lengua, en América. En nuestro país, con Uruguay, Paraguay, América Central y Sur de México, persiste el *vos*, mientras que en Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Ecuador, Chile, sur del Perú y Bolivia alternan el *tú* y el *vos*, según las clases sociales. En Méjico, Bolivia, la mayor parte del Perú y Antillas se eliminó el *vos* hace rato.

ALUMNA. — ¿Y en España?

PROFESOR. — En la Península evolucionó esa forma pronominal. Hoy solamente en algún rincón rural puede oírse en labios de muy viejos. *Nos* y *vos* quedaron relegados al estilo elevado y cancilleresco.

ALUMNA. — De donde resulta que nosotros somos más arcaizantes que los españoles...

PROFESOR. — ¡Qué duda cabe!

ALUMNA. — Cuando se dice “*vos comés*” o “*vos andás*”, la conjugación no resulta muy elegante.

PROFESOR. — Desde luego, el *voseo* perturba la conjugación de la manera más cómica. Observe usted cómo se hace desaparecer la segunda persona de confianza usando el *vos*: cuando nos dirigimos a dos amigos a quienes tratamos de “*vos*”, decimos, si es a uno: *vos sos mi amigo*; mas cuando nos dirigimos a los dos decimos: *ustedes son mis amigos*, con lo que ha desaparecido la confianza...

ALUMNA. — Debe ser, gramaticalmente, *vosotros sois mis amigos*.

PROFESOR. — Con la cual se mantiene el tratamiento de confianza que para los dos es igual; pero como no usamos el “*vosotros*”...

ALUMNA. — En cambio usamos *vení*, *andá*, *tené*, *comprá*...

PROFESOR. — Que no son más que el *venid*, el *andad*, el *tened* y el *comprad*, formas apocopadas castellanas del mil seiscientos...

24

Tropos, metáfora, sinécdoque, metonimia, metagoge, prótesis, epéntesis, paragoge, etc.

ALUMNA. — Si el lenguaje figurado —según dejamos establecido— es propio, yo quiero... Porque, desde luego, si hay propiedad y la exigencia...

PROFESOR. — La exigencia, señorita, es que no andemos con rodeos. Los rodeos son buenos para los cuentos: "Había una vez, allá cuando..."

ALUMNA. — Y siempre, maestro; sobre todo había princesas encantadas...

PROFESOR. — Y príncipes desencantadores.

ALUMNA. — ¡Ay, señor! Encantadores.

PROFESOR. — Bueno, lo pertinente en materia de *tropos* es...

ALUMNA. — Eso es cosa de mujeres.

PROFESOR. — Y de todo el mundo; no son *trapos*, sino *tropos*.

ALUMNA. — ¿Relacionados con el lenguaje figurado o traslación?

PROFESOR. — Exacto. *Tropo* es una palabra griega de origen, que significa *vuelta* o *rodeo*.

ALUMNA. — Entonces, maestro, nada de rodeos; hablemos directamente.

PROFESOR. — Mas es preciso fijar el alcance de ese *rodeo*, que, aplicado al lenguaje figurado, se divide en *metáfora*, *sinécdoque* y *metonimia*.

ALUMNA. — Con esos nombrecitos, ¿aprobaré el curso?

PROFESOR. — Si usted se aplica, no hay duda.

ALUMNA. — ¿Aprobaré en sentido figurado?

PROFESOR. — Y en el directo... Metafórica o traslaticiamente podemos sentar conceptos de todo género, por semejanza, como acontece cuando comparamos...

ALUMNA. — Por ejemplo:

*Mis ojos son dos luceros,
y mi boca es un clavel;
mi carita es un espejo
y tú te miras en él.*

PROFESOR. — Eso... es un ejemplo, ¿verdad?

ALUMNA. — Claro. ¿Pues qué había de ser una lección de gramática?

PROFESOR. — Comprendido. Pues si decimos: "El espejo del alma"...

ALUMNA. — ¡Metáfora!

PROFESOR. — "Todo el mundo lo sabía... Todo el mundo menos él".

ALUMNA. — Eso es sinédoque.

PROFESOR. — Que toma el todo por la parte y la parte por el todo; el continente por el contenido, la especie por el género...

ALUMNA. — Si contamos las excepciones de todo género... gramatical. Leyendo a Aristóteles...

PROFESOR. — Eso es metonimia; designar las cosas o los hechos con el nombre del autor. Y le advierto que Aristóteles no distinguía mucho de géneros gramaticales.

ALUMNA. — En fin, hoy no salimos de la expresión figurada. ¡Cuidado que hay tela para cortar *tropos*!

PROFESOR. — En honor de la verdad (aunque la verdad no necesita parecer honrada, pues ya lo es de por sí), la fórmula tropológica...

ALUMNA. — ¡Qué raro apellido tiene esa familia!

PROFESOR. — Es verdaderamente una familia y bien avenida: "El *tropo* es madre de la *metáfora*, *sinédoque* y *metónimia*; tío de la *metagoge* y abuelo de la *prótesis*, *epéntesis* y *paragoge*, *aféresis*, *síncopa* y *apócope*, y tutor de la *isagogé*"...

ALUMNA. — ¡Que familia de prosapia farragosa! Y toda ella, ¿será capaz de producir un poeta?

PROFESOR. — Ni pensarla. Puede, sí, prohijar; pero no engendrar: el poeta, si no nace, no se hace, por más abolengo que

tenga. Sin contar con que, a veces, la familia ahoga su fruto con cariños de esos que matan.

ALUMNA. — Metafóricamente, se entiende.

PROFESOR. — Como aquel fanfarrón que, ante el túmulo de Felipe II, echaba bravatas y juraba por él ánima del muerto:

*Esto oyó un valentón, y dijo: Es cierto
cuanto dice voacé, seor soldado;
y quien dijere lo contrario miente.*

ALUMNA. —

*...Y luego incontinente
caló el shapeo, requirió la espada,
miró al soslayo, fuése... y no hubo nada.*

PROFESOR. — Le aclaro a usted que ese terceto último del célebre soneto es una cola.

ALUMNA. — ¿Cómo una cola, señor?

PROFESOR. — Es una cauda poética, por la cual el soneto resulta de diecisiete versos, en vez de catorce.

ALUMNA. — “Catorce versos dicen que es soneto”...

PROFESOR. — Pero, el de Cervantes, es *caudato*.

25

Gerundios, simultaneidad, anterioridad, posterioridad, ardiendo, hirviendo.

ALUMNA. — ¿A qué obedece el odio literario al gerundio, señor profesor?

PROFESOR. — Obedece a los disgustos gramaticales que causa su empleo.

ALUMNA. — Sin embargo, Fray Gerundio...

PROFESOR. — Ese fraile era *Fray Gerundio de Campazas*, el Padre Isla.

ALUMNA. — Buen predicador.

PROFESOR. — Sobre todo contra el *gerundio*, que es un derivado...

ALUMNA. — Un pobre derivado verbal que no merecía destino tan cruel en la lengua porque, al fin y al cabo...

PROFESOR. — Al fin y al cabo, el buen empleo del gerundio no es tan difícil como se cree: con no utilizarlo como adjetivo del nombre...

ALUMNA. — Ah, vamos... Si yo, como estudiante, *llego estudiando*...

PROFESOR. — Llega usted bien; como puede llegar *cantando o riendo*. Aquí hay coexistencia o simultaneidad de *llegar y estudiar* y *llegar y cantar*. El adverbio limita la significación del verbo. Lo que no se puede es *llegar vistiendo pantalones*, por ejemplo...

ALUMNA. — ¿Pero, si se traen puestos?

PROFESOR. — Por eso mismo; si el traje se trae puesto, nadie llegará poniéndoselo.

ALUMNA. — ¿Y si alguien llega poniéndose la ropa?

PROFESOR. — No sé como puede eso suceder. Pero si en

el acto de llegar se viene vistiendo, entonces se puede *llegar vistiendo*.

ALUMNA. — Aquí leo: “El bombero *entró vistiendo* el uniforme de gala”.

PROFESOR. — Seguramente había salido desnudo del cuartel. Si se quiere decir que *entró vestido* de gala, es otra cosa, si no es un solecismo de marca mayor.

ALUMNA. — ¿Y si se anticipa la acción y digo: *en llegando al aula*, saludé al profesor?

PROFESOR. — Entonces sí; además de educación revelará usted anterioridad, que, con la simultaneidad, es condición de buen empleo del gerundio.

ALUMNA. — Pues yo he recibido una *cajita conteniendo bombones*.

PROFESOR. — Solamente el gramático Rivodó justificaría ese giro. Debe decirse una caja que contiene bombones, o sencillamente una caja de bombones. La posterioridad no cabe para el gerundio. Si usted dice: “Cayó el aviador matándose...”, no cuadra al oficio adverbial del gerundio, porque la acción de morir es posterior al suceso caer.

ALUMNA. — Claro: cayó y se mató.

PROFESOR. — Naturalmente.

ALUMNA. — Pero decimos *llegó matando...*

PROFESOR. — Frase de sentido figurado: llegó matando... caballos.

ALUMNA. — ¿Y las excepciones de construcción, maestro?

PROFESOR. — Solamente hay dos, para los gerundios *ardiendo* e *hirviendo* como adjetivos del nombre.

ALUMNA. — En el *Quijote* se lee: “Agarróse a un clavo ardiente”. Por *ardiente*. “Y pez y resina en calderas de aceite hirviendo”. Por *hirviente*.

ALUMNA. — Así lo dice Benavente, en *Los intereses creados*: “disparos y bombarda y pez hirviente...”

PROFESOR. — Con buena gramática.

ALUMNA. — Como en este madrigal:

*Iba cogiendo flores
y guardando en la falda
mi ninfa para hacer una guirnalda;
mas primero las toca
a los rosados labios de su boca
y les da de su aliento los olores.
Y estaba, por su bien, entre una rosa
una abeja escondida
su dulce humor hurtando;
y como en la hermosa
flor de los labios se halló, atrevida
la picó, sacó miel, fuése volando.*

PROFESOR. — Gerundios perfectos.

ALUMNA. — Don Luis Martín, el autor del bello epigrama,
entendía de gramática.

PROFESOR. — Tenía buen sentido del idioma.

ALUMNA. — Y de la poesía.

PROFESOR. — Por supuesto, y si no, que lo diga la abejita de
los labios.

26

Anfibología, pleonasmos, redundancias, mendrugo de pan, cardumen de peces, subir arriba, bajar abajo.

ALUMNA. — Soñando con los solecismos del otro día, saco una consecuencia poco gramatical.

PROFESOR. — Veamos.

ALUMNA. — Si solecismo no viene de Sol, según la advertencia de un etimólogo, la *anfibología*, sin duda, no provendrá de anfíbol...

PROFESOR. — No proviene de anfíbol, porque no es un mineral compuesto de sílice, magnesia, cal y otros elementos de esa naturaleza. Pero no hay duda acerca de la formación originaria, por derivación. La partícula *anfi* da el mismo valor semántico a todas las palabras que la llevan.

ALUMNA. — Pero gramaticalmente...

PROFESOR. — Gramaticalmente, *anfibología* expresa un concepto distinto: se aplica al doble sentido de la palabra u oración; a la cláusula oscurecida por esa doble significación de las voces o complementos.

ALUMNA. — Así, si yo le digo: He visto a su señora viajando en su automóvil...

PROFESOR. — No sabremos ni quién viaja, ni en el automóvil de quién, aunque aquí ha de suponerse que la que viaja ha sido vista en su automóvil, pues ella (mi señora) no tiene coche...

ALUMNA. — ¡Ah!, sí. Pero observe, maestro, que a nadie interesa saber ahora si su esposa posee o no automóvil para su uso, sino que soy yo quien la ha visto; pero al decir "en su automóvil"...

PROFESOR. — Se entiende con buena voluntad, en el mío. Mas ese "su" confunde y da doble propiedad.

ALUMNA. — ¿Y cómo puede arreglarse para que no haya doble sentido?

PROFESOR. — Pues... diciendo: He visto a su señora, que viajaba en el automóvil de usted; de esa manera excluiremos, además, la sospecha de que mi consorte tenga también un auto propio, ya que el único que posee es... "colectivo". De todos modos, sirvan también los ejemplos de la Gramática oficial, para señalar el funesto vicio de la anfibología. Al expresar: "la corriente desvió el arenal", no sabemos que es lo desviado en realidad, si la corriente o el arenal, puesto que cualquiera de los dos puede ser desviado. Y si decimos: "el hombre mató el tigre", tampoco sabemos quién es el presunto muerto. En estos casos...

ALUMNA. — Habrá que construir con preposición: la corriente desvió *al* arenal, si así lo deseamos; y el hombre mató *al* tigre, si queremos que así suceda.

PROFESOR. — Muchas anfibologías vulgares y cómicas suelen verse en anuncios de comercio o reclamos. Ayer leí en un escaparate: "se venden medias para señoritas de "nylon" y "camisas para señores de seda"..."

ALUMNA. — ¡Qué gente fina!

PROFESOR. — ... Y "se venden camas para matrimonios de bronce"...

ALUMNA. — ¡Qué dureza de matrimonio!

PROFESOR. — ... Y "sombreros para niños de paja..."

ALUMNA. — ¡Qué sutileza de niños! Pero, maestro, ¿es posible semejante confusión?

PROFESOR. — Sí lo es. El remedio también. Con ponerle coma de pausa antes del complemento final, quedaría aclarada la oscuridad.

ALUMNA. — ¿Y con otro recurso más correcto?

PROFESOR. — Construyendo de manera directa: "se venden medias de nilon para señoritas", etc.

ALUMNA. — Y diciendo: se venden camas de bronce para matrimonio"...

PROFESOR. — Y cuidado con las redundancias.

ALUMNA. — ¿Otro vicio nefando?

PROFESOR. — No tan nefando; puesto que puede expresarse... Vea usted la prueba: "estaba aterido de frío"; "le dieron un men-

drugo de pan”; “se vio un cardumen de peces” y “una jauría de perros”, etc., de uso clásico.

ALUMNA. — ¡Vaya unos clásicos! Desde hoy diré *subir arriba* y *bajar abajo*... ¡Viva la redundancia!

PROFESOR. — No tanto viva, señorita. También los clásicos yerran. Lo correcto sería limitar a “aterido”, “mendrugo”, “cardumen” y “jauría”. Pero si usted decide subir arriba y bajar abajo cuente con el beneplácito de la señora Academia... para la cual esas expresiones de movimiento, tan poco elegantes, no son redundancias, sino pleonasmos.

ALUMNA. — ¿Pleonasmos? ¿Qué confusión, señor?

PROFESOR. — Para justificar un vicio se le cambia de nombre y ¡adelante!

ALUMNA. — Pero, maestro, ¿está usted en contra de la gramática?

PROFESOR. — No; estoy en contra de las redundancias y de los pleonasmos que lo parecen; no de los legítimos. ¿Cuántos hijos tiene usted?, pregunté ayer a una señora amiga. “Pues verá usted —me respondió—; tengo tres muchachos varones y dos hijas mujeres, nada más”.

ALUMNA. — Pobre señora. No entiende de gramática...

PROFESOR. — Pero tiene cinco hijos.

27

Tétanos, epistaxis, epistaxis, síndrome, docimasia, pródromos, palíndromo, palinodia, anagramas, bustrófedón, anapésticos.

ALUMNA. — Maestro: dice este Manual de medicina que la *epistaxis* es una hemorragia nasal; y que el *tétano* es mortal de necesidad.

PROFESOR. — Gramaticalmente, puede ser mortal, porque siendo *tétanos*, en plural, la forma correcta corre peligro lexical. Y conste que la hemorragia de la nariz no es esdrújula; es grave: *epistaxis*.

ALUMNA. — Será grave, pero no incurable...

PROFESOR. — Me refiero a la palabra.

ALUMNA. — Pero entonces, los médicos...

PROFESOR. — Tienen suficiente tarea con curar... cuando curan.

ALUMNA. — El lenguaje les preocupa poco.

PROFESOR. — Según quien sea el galeno. Hay quienes tienen la preocupación científica de la palabra. La voz exacta prosódica o semasiológicamente es síntoma de conocimiento y de ciencia.

ALUMNA. — A los síntomas por los cuales se diagnostica suelen llamar los médicos *síndrome*.

PROFESOR. — Suelen, pero suelen mal: es *síndrome*.

ALUMNA. — Y asimismo algunos escriben *docimacia*, con c, por docimasia.

PROFESOR. — Y dicen *prodromos*, en vez de *pródromos*.

ALUMNA. — Por ahí dicen *autodromo*.

PROFESOR. — Lo correcto es *autódromo*.

ALUMNA. — ¿Y el *pródromo* médico, tiene algo que ver con el *hipódromo*?

PROFESOR. — Tiene mucho que ver. El significado de aquel vocablo es también *síntoma* que se manifiesta por un malestar que precede a la enfermedad.

ALUMNA. — Pero no veo, señor, la relación con el lugar en donde corren los caballos de pura sangre.

PROFESOR. — Los caballos de raza. La relación semántica se establece etimológicamente. *Hipódromo* significa *pista en donde corren los caballos*; *pródromo* quiere decir *correr delante*.

ALUMNA. — Adelantarse en la carrera. Los síntomas se anticipan...

PROFESOR. — Justamente; ahí tiene usted la relación de los términos.

ALUMNA. — Y sobre todo, todas las palabras de origen griego terminadas en *dromo* son esdrújulas: *velódromo*, *aeródromo*...

PROFESOR. — *Palíndromo*... (Aunque, como apunta don Rodolfo Ragucci, en *Palabras bárbaras y enfermas*, Rivodó llama a los versos anacíclicos en forma grave: *palindromos*.)

ALUMNA. — A este último nunca lo he saludado; no lo conozco.

PROFESOR. — *Palíndromo* es poco usual, ni siquiera está en el Diccionario. Significa *nueva carrera*; mejor, *correr hacia atrás*.

ALUMNA. — Como *palinodia*...

PROFESOR. — Un poco; ésta es *canto nuevo*, y en realidad volver a cantar, rectificarse para atrás. Los versos *palindromos*...

ALUMNA. — ¿Versos esdrújulos o que van o vienen de adelante para atrás?

PROFESOR. — Versos que se leen de izquierda a derecha y viceversa.

ALUMNA. — ¿Como los *anagramas*, que se leen al revés?

PROFESOR. — Un poco como el *bustrófedon* griego: los bueyes aran un surco para un lado, y otro al contrario. Casi como los versos *anapesticos*, por el metro: dos sílabas breves y una larga.

ALUMNA. — ¿Los *anapestos* de Plauto?

PROFESOR. — No exactamente, pero casi, casi.

28

Idea, pensamiento, frase, oración, proposición, cláusula, período.

ALUMNA. — Hoy tengo ánimo gramatical, maestro.

PROFESOR. — Perfectamente. Vamos con una lección. También la gramática es útil; muy útil. La elocución...

ALUMNA. — Algo recuerdo de expresiones elocutivas.

PROFESOR. — Refrescaremos la memoria, señorita: las expresiones elocutivas son conjuntos de palabras de que nos valemos para la expresión del pensamiento.

ALUMNA. — ¿Y el pensamiento se distingue de la idea?

PROFESOR. — *La idea* se define como un acto primario de representación intelectual; y *el pensamiento* como el acto de concebir las ideas generales. Al decir de Platón, el pensamiento no es más que *el diálogo interior y silencioso del alma consigo misma...*

ALUMNA. — ¡Qué hermoso es eso! Las mujeres, en tal sentido, no somos muy platónicas: no nos gusta hablar en silencio.

PROFESOR. — Siempre la palabra fue aliada de la mujer...

ALUMNA. — Como dice la frase, piensa mal y acertarás...

PROFESOR. — Eso no es una frase; gramaticalmente es una oración.

ALUMNA. — ¿Cómo?

PROFESOR. — Para la gramática, la frase es un conjunto de palabras sin verbo en modo personal; una expresión incompleta. Si decimos: "viajar a la luna", o "ver llover todos los días", el sentido incompleto se advierte en seguida porque no hay juicios totalmente expresados al no haber verbos en forma personal.

ALUMNA. — ¿Los sentidos completos pueden expresarse con cualquier modo verbal?

PROFESOR. — Menos con el infinitivo, que es de naturaleza impersonal.

ALUMNA. — Entonces la oración...

PROFESOR. — Se define como un conjunto de palabras con verbo en modo personal. Lógicamente, es la expresión de un juicio. Este concepto se extiende a la *proposición*, que es la expresión de un juicio sobre dos términos, sujeto y predicado. En toda proposición, pues, hay siempre oración; pero no en toda oración hay proposición.

ALUMNA. — Ahora comprendo por qué se le volvieron agua los sesos a aquel estudioso de la gramática que pinta Erasmo.

PROFESOR. — No es para tanto, señorita. Comprendo que hay que alegrar la gramática, lo cual es obra de caridad al decir de un crítico. Pero para semejante viaje hay que llevar alforjas llenas de humorismo.

ALUMNA. — ¿Y si yo *quiero viajar a la luna* y declaro que *me gusta ver llover* todos los días?

PROFESOR. — Entonces tenemos dos oraciones; el “quiero” y el “me gusta” son los juicios, los verbos personales que necesitábamos para trasformar aquellas frases del comienzo. Para concluir añadimos a la *frase* y a la *oración o proposición*, la *cláusula* y el *periodo*.

ALUMNA. — ¿Las cláusulas de un contrato?

PROFESOR. — La cláusula gramatical, esto es, oración o conjunto de ellas que forman un sentido perfecto y cerrado.

ALUMNA. — ¿Cerrado?

PROFESOR. — Como que viene del latín *claudere*, cerrar.

ALUMNA. — ¿Y el periodo?

PROFESOR. — No hay periodos. Hay *períodos*, que resultan del enlace de oraciones coordinadas.

ALUMNA. — ¿Y esos períodos tienen relación con los periódicos?

PROFESOR. — Sí, de alguna manera: el período, quiere decir dar la vuelta completa o cerrada al camino; periódico realiza también una gira noticiosa por el mundo; como el que lee historia da la vuelta a su propio ser promoviendo su ánimo, su imaginación y su...

ALUMNA. — Como dice el *Quijote*: “Procurar también que leyendo vuestra historia el melancólico se mueva a risa, el risue-

ño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla”.

PROFESOR. — Período perfecto.

ALUMNA. — Hemos terminado la vuelta.

29

Concordancia y régimen; dinamo, génesis, la sartén, entrar a, sueldos a pagar, oraciones anfibológicas.

ALUMNA. — Habíamos quedado, señor profesor, en que solecismo —que no viene de Sol, sino de Soloi— es un vicio de construcción por el cual se quebrantan las leves...

PROFESOR. — De la concordancia y del régimen gramatical.

ALUMNA. — Como cuando se altera el orden de colocación de los pronombres: “Me se cayó el lápiz”, por se me cayó el lápiz; “me se olvidó el paraguas”, por se me olvidó...

PROFESOR. — O cuando se cambia indebidamente el género de los nombres: “tiene el sartén por el mango”; por *la sartén*, etc., o cuando se construye: “el dinamo”...

ALUMNA. — Siempre he dudado: ¿La dinamo, el dinamo o la dinamo?

PROFESOR. — Lo mismo que el griego *dinamia*, dinamo es femenino y, además, esdrújulo. La dinamo condensadora.

ALUMNA. — ¿Y también *la génesis*?

PROFESOR. — Cuando se refiere a origen; mas cuando se trata de la Sagrada Escritura entonces es el *Génesis*.

ALUMNA. — O sea, el Libro Primero de Moisés.

PROFESOR. — Justamente. Moisés, que, según la etimología tradicional, atiende a *salvado de las aguas*.

ALUMNA. — Del Nilo.

PROFESOR. — Según esto, Moisés sería nilígeno...

ALUMNA. — “Porque de las aguas lo saqué”, dijo la hija de Faraón, que lo rescató del río verde.

PROFESOR. — Pero volvamos a nuestros solecismos

ALUMNA. — ¡Ah! También usted...

PROFESOR. — Digo nosotros, porque también peco yo como todo hablante no perfecto. También se incurre en ese vicio al emplear mal ciertas partículas o preposiciones.

ALUMNA. — Como cuando se dice “vine con el tren de las cinco”.

PROFESOR. — Claro, pues el tren no es un compañero de viaje..

ALUMNA. — O “voy de mi amiga”.

PROFESOR. — ¡Qué vulgaridad!

ALUMNA. — Cuando ingresó al colegio...

PROFESOR. — ¿Al colegio? En el colegio... En castellano se entra o se ingresa *en*. Solamente cuando no se expresa la idea material de acceso, *entrar* o *ingresar* se puede construir con *a*: *entró a discutir el asunto*; *entró a tallar*, que quiere decir empezó.

ALUMNA. — ¿Y *asuntos a discutir*...?

PROFESOR. — ¡No, por Dios!: Asuntos por tratar, o asuntos que tratar.

ALUMNA. — Sin embargo, muy buenos escritores...

PROFESOR. — Sí, sí. Ya lo sé. Hablan de *sueldos a cobrar*. Pero yo no tengo la culpa. Sarmiento, que a veces se descuidaba como todo gran escritor, construía “dificultades que vencer”; “tarea que desempeñar”.

ALUMNA. — Ese de la construcción con *a*, es vicio muy arraigado.

PROFESOR. — Es galicismo condenable, o vitando, como dicen los tratadistas.

ALUMNA. — Y asimismo la redundancia.

PROFESOR. — Y la anfibología.

ALUMNA. — Anfibología es cosa propia de anfibios, ¿no?

PROFESOR. — De ambigüedad.

30

*Postín; superlativos, pulcrísimo, pulquérrimo, pobrísimo,
acérrimo, celebérximo, integérximo, muchísimo,
salutísimo, parcísimo.*

ALUMNA. — En este libro de fábulas se dice que la lengua decorosa se manifiesta en la pulcritud, maestro.

PROFESOR. — Buena doctrina. Ya hemos dicho también que el buen lenguaje evidencia pureza de alma.

ALUMNA. — Yo, aunque todavía no puedo considerarme escritora de postín, trato siempre de ser pulcrísima...

PROFESOR. — Despacio, despacio, señorita. Eso de postín lo habrá leído...

ALUMNA. — En una crónica literaria de España: "Los escritores de postín..."

PROFESOR. — Vamos, lo entiendo: afectación de valía; darse importancia; o, como se dice vulgarmente por aquí, darse corte. Eso es el "postín" peninsular. Mas si usted pretende ser pulcra...

ALUMNA. — Ser pulcrísima, dije.

PROFESOR. — Pulquérrima, debió decir. El superlativo de pulcra, pulcro, no toma *ísima*, ni *ísimo*: mantiene la forma latina, como *paupérrima*; aunque...

ALUMNA. — Aunque puedo decir: "estoy pobrísima..."

PROFESOR. — Lo lamento mucho, *muchísimo*. Advierta que sólo mantienen la terminación *érximo*, algunos superlativos, como *acre*...

ALUMNA. — Que forma *acérrimo*.

PROFESOR. — Áspero...

ALUMNA. — *Aspérrimo*...

PROFESOR. — Célebre...

ALUMNA. — *Celebérximo*.

PROFESOR. — Íntegro...

ALUMNA. — *Integerrimo*.

PROFESOR. — Y pocos más. El uso ha autorizado otras formas terminadas en *ísima*, *ísimo*.

ALUMNA. — La mismísima Academia lo reconoce.

PROFESOR. — Acierto singularísimo...

ALUMNA. — Salutísimo, el que tiene mucha salud.

PROFESOR. — *Parcísimo* el que es muy parco.

ALUMNA. — Muy interesantísimo...

PROFESOR. — Sin “muy”, señorita, que no le hace falta para denotar que es más que interesante.

ALUMNA. — Pues una amiga mía, escritora muy culta, dice a cada rato me gusta “muy mucho”...

PROFESOR. — Que es decirlo dos veces; como que “muy” es apócope de *mucho*.

ALUMNA. — Más mejor sería...

PROFESOR. — Ni más peor; eso es lengua vulgar, no pulcra.

ALUMNA. — Será vulgarísima...

PROFESOR. — Exactamente.

ALUMNA. — ¡Y yo que quería darme...

PROFESOR. — Ni corte ni postín.

ALUMNA. — Digo importancia, con mi pulcritud lingüística!

PROFESOR. — Por pulcritud se entiende esmero y delicadeza en todos los órdenes de la actividad y la aptitud humanas. En lenguaje, la pulcritud supone propiedad y decoro expresivos. Las concesiones exageradas al giro popular en este sentido traen por consecuencia un descendimiento idiomático.

ALUMNA. — Hay escritores que sólo cultivan la musa plebeya.

PROFESOR. — Hay escritores que ceden fácilmente a esa sugerión y llenan sus libros de dicharachos reñidos con las leyes clementales del buen uso. Proceden así por creer que alcanzarán más contacto con el alma popular, halagada con las deformaciones lingüales. Y se equivocan. Recordemos...

ALUMNA. — ¿La fábula del pobre asno condenado por su amo a comer solamente paja y no cebada?

PROFESOR. — Sí. Y que alecciona sobre el instinto del vulgo,

que también sabe gustar del buen idioma, si se lo sirven decorosamente.

ALUMNA. —

*Yo —decía el sufrido pollino de Iriarte—
como lo que me das, pero hombre injusto,
¿piensas que sólo de la paja gusto?
¡Dame grano y verás si me lo como!...*

31

Gentilicios, Puntanos, gatos, napolitanos, partenopeos, sevillanos, hispalenses, calagurritanos, bilbilitanos.

ALUMNA. — Si usted lo considera oportuno, quería que la lección de hoy versara sobre los nombres de nacionalidad, raza o pueblo.

PROFESOR. — Es decir, que usted sabe lo que quiere, pero no sabe cómo se llama lo que quiere.

ALUMNA. — Sí sé; mas no puedo hacer memoria...

PROFESOR. — Haga usted entendimiento, quizá sea mejor.

ALUMNA. — Es usted muy gentil, maestro...

PROFESOR. — ¡Por ahí, por ahí!

ALUMNA. — ¿Cómo por ahí?

PROFESOR. — Por los gentilicios.

ALUMNA. — ¡Ah! Los adjetivos gentilicios. Tengo una amiga de Chivilcoy que se empeña en no ser chivilcochi...

PROFESOR. — ¿Quiere usted hacer humorismo? Su amiga puede ser chivilcoyana o chivilcoyense, pero nada más.

ALUMNA. — No comprendo por qué solamente los de Buenos Aires somos porteños, habiendo tantos puertos...

PROFESOR. — También lo son los del Puerto de Santa María, de Cádiz.

ALUMNA. — Y los de San Luis, ¿por qué son *puntanos*?

PROFESOR. — Por San Luis de la Punta. En materia de gentilicios hay cosas muy raras. A los madrileños o matritenses también los llaman *gatos*...

ALUMNA. — Ese no es un nombre humano. Quizá correspondería a los nacidos en el Cabo de Gata.

PROFESOR. — También los de Nápoles son, además de napolitanos, partenopeos, por la antigua Parténope. Como los de Sevilla, no son solamente sevillanos, sino *hispalenses, hispalios* y...

ALUMNA. — ¿Juerguistas?

PROFESOR. — No hagamos juerga. Fueron también *ítalicos*. Pues en aquella región estuvo la famosa Itálica.

ALUMNA. — Que cantaron Caro y Rioja, en colaboración, según se afirma:

*Estos, Fabio, ¡ay dolor!, que ves ahora
campos de soledad, mustio collado,
fueron un tiempo Itálica famosa...*

PROFESOR. — Muy bien evocada la memoria. En materia de gentilicios, hay que considerar el uso prevaleciente, que se ajusta a las terminaciones latinas, que son: *ense*, como en bonaerense, *ino*, como en santafecino, *ano*, como en tucumano, *eño*, como en limeño. También se usa *ero* como en tandilero, chubutero. En España solamente se conservan dos o tres gentilicios en *ero*: chicanero, cartagenero.

ALUMNA. — ¡Qué variedad caprichosa!

PROFESOR. — Es asombrosa. Bástete saber que para Santiago, nombre de población, existen: para Santiago de Chile, santiaguinos; para Santiago de Cuba, santiagueros; para Santiago de Compostela, santiagueses y para Santiago del Estero, santiagueños.

ALUMNA. — Pues los faraónicos no se pueden quejar: egipcios, egipcíacos, egipcianos y gitanos. Y los del Brasil... ¿brasileiros?

PROFESOR. — El gentilicio portugués del Brasil es ése; pero en castellano es *brasileño*. Y, en fin, para que su asombro sea definitivo, le diré que el nombre de los nacidos en Calahorra, patria de Quintiliano...

ALUMNA. — Debe ser calahorrinos.

PROFESOR. — Son *calagurritanos*; y los de Calatayud, patria de la pobre Dolores...

ALUMNA. — Son *bilbilitanos*.

PROFESOR. — Usted lo ha dicho.

32

Manicero, cacahuetes, cacahuetero, ajicero, bataraz, maní, modisto, maniquí, maravedí, maravideses, etc.

ALUMNA. — “El *manicero*, con su carrito de mano, va pregonando su mercancía por las calles de la Habana”.

PROFESOR. — Y también por las de Buenos Aires. En Madrid son *cacahuetes*. (El vulgo dice *cacagüés*.)

ALUMNA. — Y en Méjico al que los vende es *cacahuatero*.

PROFESOR. — Es más dulce *manicero*.

ALUMNA. — Pero habrá que escribirlo con s.

PROFESOR. — Con c. Lo mismo que *ajicero*, el que vende *ajices*, en Chile.

ALUMNA. — Al fin todas esas voces son americanas, ¿no es así?

PROFESOR. — Así es, efectivamente. *Cacahuete* es la voz azteca *cacahualt*; *maní* es caribe...

ALUMNA. — ¿Y *ají*?

PROFESOR. — No tiene fe de bautismo averiguada. Debe de ser también caribe.

ALUMNA. — Es cuestión difícil establecer el origen de muchos americanismos.

PROFESOR. — Es cosa más brava que el *ají*... picante.

ALUMNA. — De todos modos, aprendí que *ajicero*, como *manicero*, se escribe con c.

PROFESOR. — *Ajicera* tiene una variante con s.

ALUMNA. — Será como el guaraní *bataraz*, que también suele escribirse con s final. Tratándose de voces americanas la variante está justificada.

PROFESOR. — Nada de eso: hay que uniformar. Los signos del idioma son castellanos para todos; y las leyes gramaticales son de común acatamiento: o se habla en indígena o en español.

Aunque no se pronuncien, no hay que eliminar letras o cambiarlas para la pronunciación.

ALUMNA. — ¿Y cuáles son los plurales de aquellas voces?

PROFESOR. — Es cosa obvia el plural de *maní*, *maníes* (como el de *manidí*, *maniquíes*, y de *rubí*, *rubíes*).

ALUMNA. — Pues mi *modisto* —digo mi modista— dice en francés *les mannequin* y en castellano... los *manequises*.

PROFESOR. — *Maniquí* tiene un origen y un sentido: es voz flamenca que expresa el diminutivo de *hombre*.

ALUMNA. — ¿*Homúnculo*?

PROFESOR. — ¡Qué disparate!

ALUMNA. — ¿*Hominicaco*?

PROFESOR. — Más disparate.

ALUMNA. — ¿*Hombrecito*?

PROFESOR. — Eso mismo, quizá por lo que tiene de parecido con algún *mannequin vivant* de esos que piden *vermutes con manises...*

ALUMNA. — Pues yo leo continuamente ese plural.

PROFESOR. — Sí, como *gurises*. Es el plural vulgar; como *maravedises*, que existe al lado de *maravedíes* y *maravedís*.

ALUMNA. — Quevedo prefería:

*Dos maravedís de luna
alumbraban a la tierra,
que por ser yo el que nacía
no quiso que un cuarto fuera*

PROFESOR. — Y también los españoles emplean el plural vulgar de algunos americanismos, como el *mambí* cubano:

ALUMNA. —

*Si noquieres trabajar,
por la mañana lo dices:
te echas la manta al hombro
y te vas con los mambises (¹).*

(1) *Mambi*, cuya etimología se desconoce, parece ser voz de Santo Domingo, de donde procedían los revolucionarios que fueron a Cuba a ayudar a los nativos. "Eran los españoles los que despectivamente llamaban *mambises* a los rebeldes cubanos, quienes hoy se enorgullecen de semejante tratamiento." Esteban Rodríguez Herrera, *Género de los nombres*. II, Habana.

PROFESOR. — Lo curioso es que también en España existe en el uso de la palabra *manís*, que nombra una especie de azulejo.

ALUMNA. — Gabriel Miró lo recuerda:

“*Taconeaba en la poma dorada de un mismo manís*”

PROFESOR. — Por donde el que fabrica *manies* o *manises* es... *manisero*, con s.

ALUMNA. — Y también el que es de *Manises*, pueblo levantino.

PROFESOR. — Pero entendámonos: el *manís* no es el *maní*.

ALUMNA. — Entendido, señor. ¿Y el plural de *ají*?

PROFESOR. — Sigue el mismo procedimiento. Los *ajíes* son los *pimientos*.

ALUMNA. — Unas veces dulces; otras, picantes.

PROFESOR. — Como la *guindilla*.

ALUMNA. — Diminutivo de *guinda*.

PROFESOR. — No; pimiento o ají muy picante.

ALUMNA. — ¿Por eso les decían *guindillas* a los vigilantes de Madrid?

PROFESOR. — Señorita: con la autoridad ni una palabra más.

33

*Calamario, tintero, refrán, adagio, aforismo,
proverbio, sentencia, anejir.*

ALUMNA. — Maestro, sería oportuno completar la explicación del *adagio* de ayer; se nos quedó en el tintero...

PROFESOR. — Se nos quedó en el *calamario*.

ALUMNA. — Pero, señor, ¿qué tienen que ver los calamares con el recipiente de la tinta?

PROFESOR. — Mucho, porque el *calamar* está en su tinta... por el líquido que segregá. En latín *calamarius* es pluma de escribir. Recuerde *cálamo*.

ALUMNA. — *Cálamo currente*: al correr de la pluma.

PROFESOR. — Como escriben muchos aficionados que se creen maestros.

ALUMNA. — ¿Y ese latinismo es un *refrán* o un *adagio*?

PROFESOR. — Es una locución o modo adverbial. El *refrán*, el *aforismo*, el *proverbio* y el *adagio* son, desde luego, locuciones que expresan diversos modos de sentir, juzgar o aludir a hechos o cosas, pensamientos o acciones.

ALUMNA. — *El que nace barrigón...*

PROFESOR. — Eso es *refrán*; dicho popular agudo, sentencioso.

ALUMNA. — Pero si es sentencioso es lo mismo que el *adagio*.

PROFESOR. — Y quizá como el *aforismo*, que es también *sentencia*.

ALUMNA. — ¿Entonces, a qué atenernos, maestro?

PROFESOR. — A la sinonimia entre esos vocablos. Pero, no obstante, la distinción existe.

ALUMNA. — ¿Por ejemplo?

PROFESOR. — Si todos tienen pareja definición, lo cierto es que el *adagio*, a diferencia del *refrán*, que es metafórico y popular, expresa moralidad y el *proverbio*, historia.

ALUMNA. — Y en todos ellos hay sentencia siempre.

PROFESOR. — Expresada más llana o cultamente. Barcia —tratadista de sinónimos— define también a modo de sentencia: “el *adagio* es moral; el *refrán*, sentencioso; el *proverbio*, público”. Y añadiremos que el *aforismo* es doctrinal, filosófico.

ALUMNA. — Probaré la distinción, a ver si acierto.

PROFESOR. — Con ejemplos, señorita.

ALUMNA. — *Contigo, pan y cebolla.*

PROFESOR. — *Antes que te cases mira lo que haces.*

ALUMNA. — ¡Refranes!

PROFESOR. — *Más vale llegar a tiempo que rondar un año.*

ALUMNA. — *Proverbio*, que denota la conveniencia de la oportunidad.

PROFESOR. — Son famosos los proverbios del judío de Carrión y los del Marqués de Santillana.

ALUMNA. — *Al que madruga, Dios le ayuda.*

PROFESOR. — Adagio. Para la Academia todos son refranes.

ALUMNA. — Pero hay que distinguir.

PROFESOR. — *Lo que natura non da...*

ALUMNA. — *Salamanca non presta.* Aforismo, maestro.

PROFESOR. — Muy bien; nos falta el *anejir*.

ALUMNA. — ¿Y qué es eso?

PROFESOR. — El refrán o proverbio en verso cantable:

ALUMNA. —

*Vinieron los sarracenos
y nos molieron a palos;
que Dios ayuda a los malos
cuando son más que los buenos.*

34

Neumonía, hemiplejía, etc., diabetes, síndrome, pródromos, peritoneo, radioscopia, electrólisis, etc.

ALUMNA. — “Al final, la heroína, que tenía neumonia, murió de hemiplejía”.

PROFESOR. — Comienza usted bien... Con dos falsas enfermedades...

ALUMNA. — Pero... si estoy leyendo, señor. Yo no invento.

PROFESOR. — Pero no rectifica la mala prosodia, que es otra enfermedad.

ALUMNA. — El novelista así lo dice. Ahora...

PROFESOR. — Ahora rectifiquemos; la neumonia es *neumonía*, como pulmonía, y la desdichada hemiplejía, es la *hemiplejía*, como *apoplejía*.

ALUMNA. — Pues entonces ¿por qué el escritor cambia los acentos.

PROFESOR. — Porque procede como un científico descuidado.

ALUMNA. — Los científicos saben cuidar el lenguaje prosódica y sintácticamente.

PROFESOR. — Así debiera ser; pero no lo es, desgraciadamente. Los médicos...

ALUMNA. — Curan...

PROFESOR. — Las enfermedades; pero muchas veces enferman las palabras. A este respecto me decía hace poco un facultativo distinguido: nosotros podemos pronunciar como queramos las palabras de medicina, para eso somos médicos... No, le repliqué; los médicos de las palabras son los gramáticos; si usted dice: *diabetis*, por *diabetes*, en lugar de curar, enferma la palabra...

ALUMNA. — ¿Y qué le contestó el galeno?

PROFESOR. — Que llevaba insulina en el bolsillo.

ALUMNA. — ¡Qué gracioso! Pero, en medicina...

PROFESOR. — Así como ciertos fenómenos fisiológicos dan al

traste con el equilibrio orgánico, así también el trueque de acentos y otros modos vulgares alteran la función regular de muchas voces de empleo clínico. Aunque no es lo corriente (*primum non nocere*), hay doctores que cometan incorrecciones prosódicas intolerables en científicos.

ALUMNA. — Primero no dañar.

PROFESOR. — He aquí una serie de vulgarismos “científicos” que conviene desterrar del uso: *sindrome*, por *síndrome*; *prodromos*, por *pródromos*; *tifóidea*, por *tifoidea*; *disenteria*, por *disentería*; *peritóneo*, por *peritoneo*; *paracéntesis*, por *paracentesis*; *parenquima*, por *parénquima*; *anhidrido*, por *anhídrido*; *sigmóideo*, por *sigmoideo*; *dísnea*, por *disnea*. Claro es, con permiso de la Academia, que se propone autorizar el doble acento de algunas de estas palabras.

ALUMNA. — ¿Y qué me dice usted del reumatismo?

PROFESOR. — Que no hay que confundirlo con la tos, que es monosílabo. *Reumátide* es vocablo esdrújulo; y *reuma* tiene dos sílabas, como *neuma* y *zeuma*. La Academia establece forma ambigua para la enfermedad misteriosa: “la reuma” y “el reuma”.

ALUMNA. — Sería preferible que no existiera ni como femenina ni como masculina.

PROFESOR. — Sobre todo no agravar las palabras. A propósito de acentos, a veces el más errado es el camino académico. El Diccionario consigna erróneamente *radioscopía*, por *radioscopia*. Todas estas palabras de la familia visual, conservan el diptongo final: *radioscopia*, *fotocopia*, *estetoscopia*, *telescopio*, *microscopio*, etc. Y asimismo las que forman la prole curativa: *hidroterapia*, *balneoterapia*, *helioterapia*. Tampoco los modernos *fototipia* y *linotipia* pierden el diptongo. En cambio, *zootropía* y *licantropía* no lo mantienen.

ALUMNA. — Del mismo modo que *parálisis*, es *electrólisis*, y también *diálisis* e *histólisis*; pero *litiasis* es grave.

PROFESOR. — Convengamos en que conviene cuidar la prosodia de las palabras de uso científico; pues si el profesional de la medicina pronuncia “a piacere” las voces de su oficio ¿qué quedará para el profano?

ALUMNA. — Como aquel que declaraba en un consultorio que

padecía de “lunago”, porque le dolía la espalda cuando había luna llena...

PROFESOR. — O aquel otro que sufría de “gatoenteritis”. El pobre hablante creía tener un gato en el estómago...

ALUMNA. — Y lo peor de todo: un gato entero. Una vez oí decir a alguien que tenía una fuerte migraña...

PROFESOR. — ¡Ah! El vulgarismo de hemicránea.

ALUMNA. — Pues yo creía que se trataba de picadura de araña.

PROFESOR. — No sea usted ingenua. Las arañas no suelen picar en la cabeza... si no es un candelabro que se descuelga.

ALUMNA. — Claro. Los candelabros aéreos se llaman *arañas*, por la forma evocadora de los arácnidos con sus patitas.

PROFESOR. — Mejor por su aracnodactilia, por los dedos.

35

*Elementos esenciales de la oración. Sujeto y predicado;
elementos accesorios. Complementos.*

Sujeto incomplejo y complejo.

ALUMNA. — Maestro, la oración de cada día...

PROFESOR. — Nos ayuda a vivir, según el precepto cristiano.

ALUMNA. — No me refiero a esas oraciones, maestro, sino a las gramaticales...

PROFESOR. — ¡Ah! bien. Un poco de gramática; en una clase anterior definíamos la oración como la expresión de un juicio.

ALUMNA. — Definición lógica.

PROFESOR. — Y como un conjunto...

ALUMNA. — Ah, los conjuntos siempre fueron interesantes, sobre todo en seda o en...

PROFESOR. — Señorita, ¡por favor! no confundamos la *modistería* con la gramática.

ALUMNA. — ¿Modistería? ¿Acaso es término castellano?

PROFESOR. — Sí y no; es mexicanismo expresivo. Pero vieniendo a la oración gramatical, es *un conjunto de palabras con verbo en modo personal*.

ALUMNA. — Y distinguimos cuáles son los elementos esenciales de la oración.

PROFESOR. — El sujeto y el predicado.

ALUMNA. — ¿Y los elementos accesorios?

PROFESOR. — Pues, los complementos.

ALUMNA. — Pero, en primer término, lo esencial. Hay sujetos buenos y malos, y predicados...

PROFESOR. — Eso será en el orden moral. En el gramatical hay sujetos simples y compuestos; incomplejos y complejos. Por ejemplo, "la alumna se distrae". Es un sujeto simple.

ALUMNA. — ¡Cómo! ¿porque me distraigo soy un sujeto simple?

PROFESOR. — No es eso, señorita. Es simple porque está representado (el sujeto) por un solo término (núcleo fundamental): *la alumna*. Es compuesto cuando tiene más de un término principal: *la alumna y el profesor* conversan.

ALUMNA. — ¿Y ese “conversan”?

PROFESOR. — No forma parte del sujeto; es el predicado, que igualmente puede ser simple o compuesto, según esté representado por un solo término principal o por más. En el ejemplo dado, “conversan” es simple...

ALUMNA. — ¿Y si *conversan y discuten*?

PROFESOR. — Entonces resulta compuesto.

ALUMNA. — Aunque no es fácil conversar sin discutir, me resulta facilísimo entender, profesor.

PROFESOR. — Muchas gracias, en nombre de la señora...

ALUMNA. — ¿De su señora?

PROFESOR. — De la señora Gramática.

ALUMNA. — Es una señora muy compleja.

PROFESOR. — Del mismo modo el sujeto es incomplejo si no está modificado: *la alumna* es curiosa; y es complejo: *la alumna, que interrumpe con frecuencia*, es curiosa.

ALUMNA. — Y así resulta que incompleja o compleja siempre soy curiosa.

PROFESOR. — No son más que ejemplos, señorita.

ALUMNA. — Si usted lo predica...

PROFESOR. — El predicado puede ser, como el sujeto, simple, compuesto, incomplejo y complejo: El profesor *explica*, predicado simple; El profesor *explica y corrige*, compuesto; El profesor *explica*, incomplejo; El profesor *explica*...

ALUMNA. — Bien...

PROFESOR. — O *mal*, siempre será complejo el predicado.

ALUMNA. — Y si el sujeto está ausente, el predicado...

PROFESOR. — El sujeto y el predicado pueden ausentarse, estar táticos o callados en la oración. Si decimos “Tenemos muchos oyentes”, el sujeto tácito es *nosotros*. El predicado puede callarse, como en los verbos segundo, tercero y cuarto de la octava que usted tiene.

ALUMNA. —

*Cada comarca en la tierra
tiene un rasgo prominente:
el Brasil, su sol ardiente,
minas de plata, el Perú,
Montevideo, su cerro;
Buenos Aires, patria hermosa,
tiene la pampa grandiosa;
la pampa tiene el ombú.*

PROFESOR. — La ausencia del predicado se señala con coma en lo escrito.

ALUMNA. — Maestro, la voz *predicado* ¿no tiene otro sentido más amplio que el grammatical?

PROFESOR. — Predicado es propiamente, como lo dice Bello, una voz que pertenece a la lógica. Y ya sabemos que es, en una proposición u oración, lo que se afirma del sujeto.

ALUMNA. — ¿Sin que pierda nada lógicamente?

PROFESOR. — No hay que olvidar que la gramática incluye lógica, y entonces...

ALUMNA. — Con predicar en desierto no hay sermón perdido, porque siempre hay afirmación, ¿verdad?

PROFESOR. — Hay predicamento lógico, que es asimismo grammatical porque incluye las categorías, de las cuales salieron las funciones gramaticales.

36

Complementos del sujeto: determinativo; el calificativo y el explicativo.

ALUMNA. — En seguimiento de la gramática, algún día llegaremos al dominio del arte de hablar y escribir correctamente.

PROFESOR. — Según se me alcanza, el complemento de la buena educación literaria es el conocimiento de las normas gramaticales.

ALUMNA. — A propósito de complementos, el predicado, o verbo, tiene los suyos.

PROFESOR. — Naturalmente. También el sujeto de la oración los tiene, y se llaman determinativo, calificativo y explicativo.

ALUMNA. — Que tienen funciones, tal y como su nombre lo indica, determinativas, calificativas y explicativas.

PROFESOR. — Como adjetivos que son. Los complementos determinativo y calificativo se añaden al sujeto con idea demostrativa y calificativa, de la manera siguiente: *la señorita alumna progres*...

ALUMNA. — Me lo imaginaba... Muchas gracias. Entiendo que es un complemento determinativo: *la señorita alumna*. Y si digo *la señorita inteligente alumna*...

PROFESOR. — O *la señorita alumna inteligente* progres, califica.

ALUMNA. — Con ese complemento de calidad, me basta para alegrarme.

PROFESOR. — Cuando los elementos modificadores señalan, en el sujeto, alguna información aclaratoria o incidental, el complemento es explicativo: los alumnos, *que estaban distraídos*, no aprendieron.

ALUMNA. — Los alumnos siempre se distraen...

PROFESOR. — En esa forma, el complemento que va entre comas, constituye una explicación y puede eliminarse del conjunto sin daño del sentido principal. Cuando no va entre comas, es decir, no separado, el complemento se considera como específico: los *alumnos que estaban distraídos* no aprendieron. Aquí damos a entender que “los distraídos” no eran todos, sino algunos.

ALUMNA. — Claro. Los que estaban. Observo que la específica va íntimamente ligada al antecedente; la explicativa, no. Ahora comprendo el chiste gramatical con que, en el Zoológico, me quisieron sorprender el domingo...

PROFESOR. — En el Zoológico... ¿Y a qué hora suele ir usted?

ALUMNA. — Voy a Palermo a hacer ejercicio gramatodomical.

PROFESOR. — Bien, ¿y el chiste?

ALUMNA. — Me dijeron: Ve usted el León... Pues “el león que no come carne se muere”, y “el león (coma), que no come carne (coma), se muere”. ¿Y qué pasa?, repliqué. Que con comas o sin ellas el león siempre está condenado a morir si le falta la carne...

PROFESOR. — Pero, con las comas, el león condenado era el que estaba a la vista.

ALUMNA. — Ése era, efectivamente. El pobre estaba arrinconado, sin mirar siquiera la comida. A mí me miraba de un modo especial, quizá por...

PROFESOR. — Porque creería que usted iba a echarle choco-latines.

ALUMNA. — Y tales complementos ¿siempre se expresan por vocablos

PROFESOR. — Y por conjuntos; por frases y oraciones enteras. Lea usted.

ALUMNA. — “Facundo Quiroga, *el Tigre de los llanos*, era feroz”.

PROFESOR. — El explicativo es toda una frase...

ALUMNA. — “El Padre Esquiú, *que era un santo varón y predicaba muy bien*, vivió en la humildad”...

PROFESOR. — Toda una oración es el complemento.

ALUMNA. — Y toda una santidad el padrecito... ¿Y los complementos del predicado?

PROFESOR. — Quédense para otro día...

37

Complementos del predicado: directo, indirecto y circunstancial.

ALUMNA. — Maestro, hoy una lección complementaria...

PROFESOR. — Ah, sí; complementos del predicado. Justamente, esta parte accesoria de la oración se compone, para el verbo, de tres complementos: directo, indirecto y circunstancial.

ALUMNA. — Siempre me he hecho una confusión entre los complementos de esa naturaleza.

PROFESOR. — Aunque es fácil confundirse, no es difícil el aprendizaje ni la distinción.

ALUMNA. — Pues yo *estudio gramática*...

PROFESOR. — Complemento directo... La acción de estudiar recae directamente en *gramática*. Puede usted poner por pasiva la oración de verbo transitivo, darle vuelta...

ALUMNA. — Como a una blusa...

PROFESOR. — *La gramática es estudiada* por...

ALUMNA. — Por mí. Resulta fácil. "El peatón atraviesa la calzada"...

PROFESOR. — La calzada es atravesada por el peatón.

ALUMNA. — Y si yo comprase caramelos para...

PROFESOR. — ¿Para mí?

ALUMNA. — O para él...

PROFESOR. — Complemento indirecto; pues el daño o provecho lo recibe...

ALUMNA. — ¿Un daño con caramelos?

PROFESOR. — Señorita, no importa el dulce; interesa la construcción: el daño o provecho lo recibe un tercero.

ALUMNA. — ¡Ah! De manera que si "le disparan dos tiros al locutor", ¿qué complemento resulta *el locutor*, directo o indirecto?

PROFESOR. — Indirecto, señorita.

ALUMNA. — ¿Indirecto? ¡Y pensar que el pobre locutor estaría en el hospital con los balazos recibidos... directamente!

PROFESOR. — La gramática es una cosa, y las noticias inventadas, otra. El complemento directo en esa oración de su cosecha es *dos tiros*. Pero el locutor...

ALUMNA. — ¡Ay!, pobre. Sufre las consecuencias... gramaticales con dos tiros en el pecho!

PROFESOR. — No sea usted trágica. Los balazos fuéreronle dedicados... pero figuradamente. La gramática, en cambio...

ALUMNA. — Se lava las manos, con pérfida indiferencia...

PROFESOR. — *Con pérfida indiferencia* es complemento circunstancial.

ALUMNA. — ¡Ah! La bolilla que faltaba...

PROFESOR. — El complemento del verbo que faltaba. El circunstancial que modifica la idea verbal con sentido de tiempo, modo, cantidad, lugar, o toda circunstancial de espacio, movimiento, etc. Ejemplo: *Ayer estuve en el teatro...*

ALUMNA. — ¿Con quién?

PROFESOR. — Con mucha atención.

ALUMNA. — Complemento circunstancial de modo... Tengo ganas de estudiar hoy.

PROFESOR. — No hacía falta declarar ese complemento. Ya *lo sabemos aquí*.

ALUMNA. — Complemento circunstancial de lugar. Y ahora una pregunta complementaria. Si yo compro una camisa de seda para el profesor, en la tienda de la esquina, los complementos serían...

PROFESOR. — ¡Un par de corbatas!

ALUMNA. — ¡Profesor!

PROFESOR. — Es decir, serían: *camisa de seda* complemento directo; *para el profesor*, complemento indirecto, y *en la tienda de la esquina*, complemento circunstancial. ¿Entendido?

ALUMNA. — Entendido... sin corbatas.

38

*Usted, yo, tú, él, en mí, en ti, en sí, ensimismamiento,
conmigo, contigo, consigo, etc.*

ALUMNA. — Señor profesor, *yo y usted* tenemos la misma obligación de servir de modelo de buen decir...

PROFESOR. — Sí; y también de buena educación idiomática.

ALUMNA. — Por supuesto; aquí no faltamos...

PROFESOR. — Ni *usted ni yo*.

ALUMNA. — Bueno, si yo me anticipé...

PROFESOR. — ¿Es porque usted se creyó con el derecho social de Larra, que intituló un cuento “Yo y mi criado”?

ALUMNA. — No, señor. Me anticipé porque la primera persona gramatical es *yo*, y la segunda *tú* (o *usted...*)

PROFESOR. — Ésa es la fórmula de la conjugación, que no excluye la forma de respeto *usted* (o *tú*) y *yo*.

ALUMNA. — *Yo, tú, él; nosotros, vosotros, ellos...*

PROFESOR. — *Y: mí, me, te, ti, lo, le, se, sí, vos; nos...*

ALUMNA. — Esos pronombres *me, mí, ti, sí* me confunden en el uso. Pues si yo quedo *ensimismada, me ensimismo, y tú* también *te ensimismas* y él igualmente *se ensimisma* ¿en qué quedamos?

PROFESOR. — Esas fórmulas de *ensimismamiento* no invalidan el orden de las personas gramaticales.

ALUMNA. — Siempre me han desconcertado esos pronombres personales.

PROFESOR. — Los nominativos, los de la primera, la segunda y la tercera conjugación son de claro empleo. La confusión del *en mí, en sí y en ti* proviene de la comunidad del empleo en los casos genitivo, dativo, acusativo y ablativo.

ALUMNA. — El *mí* se emplea para los tres casos primariamente nombrados: *a mí, para mí, de mí; conmigo...*

PROFESOR. — El *ti* se usa para los cuatro casos: *a ti, para ti, de ti, contigo...*

ALUMNA. — Hoy por *ti*, mañana por mí. ¿Y el *sí*?

PROFESOR. — Se emplea en los citados casos. Siempre con preposición: *para sí, de por sí, de sí (de por suyo); consigo.*

ALUMNA. — ¿Y para dar *el sí*, maestro?

PROFESOR. — Eso es música, no gramática.

ALUMNA. — ¿Y si yo digo para mí lo que diría para *ti*, que él dijo para *sí*?

PROFESOR. — Pasando por alto el jueguito de la declinación, me dirías *a mí* lo que te digo *a ti* que él se dijo *a sí*.

ALUMNA. — Por eso no comprendo el absurdo de *en sí* para las tres personas. Si yo *estoy ensi... mismada*, no lo estoy...

PROFESOR. — Claro no estaría usted *en usted*, estaría *en otro*.

ALUMNA. — Lo lógico sería: *estoy enmismada, tú estás entimismada y ella, ensimismada*.

PROFESOR. — Por supuesto; supuesto gramatical, porque no se usa.

ALUMNA. — Con lo cual muchos dicen: cuando *volví en sí...*

PROFESOR. — Un absurdo lógico.

ALUMNA. — O *estoy fuera de sí*.

PROFESOR. — Otro absurdo por el mismo estilo.

ALUMNA. — Y *traigo consigo* un libro.

PROFESOR. — Traigo *conmigo*, traes *contigo*, trae *consigo...*

ALUMNA. — Traigo una duda *conmigo*; el romance dice que el Cid...

*Consigo se los llevaba
los trescientos hijosdalgo...*

PROFESOR. — Muy en su derecho si se los llevaba.

ALUMNA. — Pero el señor de Vivar ¿no era primera persona y principal?

PROFESOR. — Sí; pero ese *consigo* representa la tercera persona gramatical.

39

*Sancionar, aprobar, castigar, penar, condenar,
sanción, aplicar sanciones.*

ALUMNA. — Apenas si he podido estudiar hoy mi lección. Le ruego no me sancione, maestro...

PROFESOR. — ¿Qué no la sancione?, es decir, que no la apruebe?

ALUMNA. — No, no... Que no me castigue con un cero...

PROFESOR. — ¡Ah, vamos! ¿Ahora *sancionar* significa castigar?

ALUMNA. — Claro. Así lo leo aquí: “sancionan a un agiotista”...

PROFESOR. — ¿Luego, lo aprueban?

ALUMNA. — ¿Cómo aprobar, si es un negociante sin escrúpulos?

PROFESOR. — ¡Pero, señorita!, ¿las leyes que se sancionan, no quedan aprobadas? Al ser sancionado el proyecto, ¿no queda aprobado al convertirse en ley?

ALUMNA. — Sí... pero.

PROFESOR. — Ese “pero” lo explica todo, señorita. El verbo *sancionar* tiene sentido de *aprobar*, según la Academia. En cambio, aplicar sanción o sanciones significa aplicar castigo.

ALUMNA. — ¿Y entonces, sancionar como ahora se aplica y se difunde en las noticias deportivas, políticas y policiales?

PROFESOR. — Es sencillamente, y a mi juicio, una transgresión semántica... académica.

ALUMNA. — ¿Cómo, la Academia infringe las normas como cualquier comerciante deshonesto?

PROFESOR. — Ciertamente, a veces. La Academia de la Lengua registra ahora esa novedad del *sancionar* con sentido de castigar, penar, condenar. Lo cual constituye, en mi opinión, una anormalidad lexicológica.

ALUMNA. — Señor, y cuántas anomalías toleramos en el uso corriente...

PROFESOR. — Sí, eso es; en el uso corriente. Deformaciones de toda estirpe... Pero el Diccionario que *sanciona*, es decir, que aprueba una voz con un sentido contrario al de su origen castizo, por el simple hecho del influjo popular, que suele deformar los sentidos...

ALUMNA. — ¿Qué sucede?

PROFESOR. — Sucede que con ello el lenguaje se obscurece y empobrece. Si desde hoy quisiésemos emplear la voz *negro* queriendo decir *blanco*, ¿sería lógico que el Diccionario la registrase con el cambio?

ALUMNA. — Sí, señor, porque el uso es el maestro del lenguaje, según Horacio.

PROFESOR. — Alguna tontería de vez en cuando no está mal...

ALUMNA. — ¿Tontería de Horacio?

PROFESOR. — ¡No señorita! Tontería la interpretación del concepto horaciano acerca del uso. Ningún pensador ni gramático abogó nunca por el acatamiento del uso exclusivo a secas, sino condicionado al buen gusto, al claro sentido, a la función ajustada.

ALUMNA. — Entonces, ¿qué sanción merece el Diccionario?

PROFESOR. — En este caso, la sanción del agiotista... que es un castigo.

ALUMNA. — ¿Y el uso correcto?

PROFESOR. — El de la sanción de las leyes, o sea, la aprobación. Mas no hay que confundir el sustantivo con el verbo: uno es aplicar *sanción* o *sanciones*, otro, *sancionar*.

ALUMNA. — Que ahora está condenado a confundir su original función aprobatoria. Diez puntos, maestro.

PROFESOR. — ¿Para usted o para mí?

ALUMNA. — Para el Diccionario... cuando se rectifique y ponga otra vez en su lugar al clásico *sancionar*, que siempre aprueba.

PROFESOR. — Aprobado, señorita.

40

*Enredar, apretar, hervir, emparentar, errar,
hierra, yerra, apreta. Defectivos.*

ALUMNA. — ¡Qué verba magnífica la del orador de ayer!

PROFESOR. — ¡Qué verba y qué verbos!

ALUMNA. — Con la riqueza verbal del idioma, me ocurre como con los vestidos que llenan mi guardarropa. A veces no sé cuál ponerme...

PROFESOR. — Y lo mismo le ocurre con los verbos: no sabe cómo emplearlos.

ALUMNA. — Alguna vez me sucede... Lo confieso... Por ejemplo, los irregulares me trastornan, me hago un *enredo* tremendo...

PROFESOR. — Lo comprendo, señorita: en materia de *enredos*, cualquiera se *enreda*: yo me *enredo*, tú te *enredas*...

ALUMNA. — Claro.

PROFESOR. — Hay que recordar las irregularidades de muchos verbos de uso constante, para no incurrir en dislates, en vulgarismos.

ALUMNA. — El vulgo *apreta*...

PROFESOR. — Por *aprieta*...

ALUMNA. — Y hay quienes dicen que el agua está que *hirve* por *hierve*...

PROFESOR. — Estas vulgaridades gramaticales están muy extendidas. Falta la policía...

ALUMNA. — ¿Es cosa policial?

PROFESOR. — De policía grammatical, de limpieza.

ALUMNA. — ¿Emparenta usted la limpieza con la policía grammatical del idioma?

PROFESOR. — La emparento, que no es lo mismo...

ALUMNA. — Entonces; yo *emparento* tú *emparentas*...

PROFESOR. — Como otros verbos de empleo campesino andan deformados en la capital. "Yo *erro* el tiro; tú *erras*..."

ALUMNA. — Solamente cuando es pretérito indefinido: yo *erré*, tú *erraste*... yo *yerro*, tú *yerras*, él *yerra*...

PROFESOR. — El empleo defectuoso...

ALUMNA. — Más bien defectivo...

PROFESOR. — No; los verbos defectivos carecen de algunas personas o tiempos.

ALUMNA. — ¿Y qué me dice de *la yerra*?

PROFESOR. — Que Sarmiento la llama *hierra*, con forma culta.

ALUMNA. — Leo: "La *hierra*, que es como la vendimia de los agricultores, es una fiesta cuya llegada se recibe con transportes de júbilo".

PROFESOR. — ¡Ese *Facundo* admirable!...

ALUMNA. — Como dice mi apunte: hay defectivos formales y morales.

PROFESOR. — Justamente.

ALUMNA. — Aunque no entiendo bien lo de "morales"...

— ¿Hay acaso inmorales?

PROFESOR. — Si los hay; es decir, las palabras no son morales ni inmorales; sólo según la intención o significados que les demos...

ALUMNA. — Pueden resultar, más que defectivos, nocivos.

PROFESOR. — Por ejemplo: a nadie se le ocurre conjugar los verbos *ladrar* ni *rebuñar*...

ALUMNA. — Si no es por gracia.

PROFESOR. — "No rebuznaron en balde el uno y el otro alcalde..."

ALUMNA. — Pero no eran asnos los llamados...

PROFESOR. — No, señorita, eran nada más que alcaldes.

ALUMNA. — ¿Que rebuznaban?

PROFESOR. — Allá Cervantes...

ALUMNA. — ¿Y otros defectivos por significación?

PROFESOR. — Los verbos defectivos de significación suelen emplearse con sentido figurado: "El opositor *tronaba* contra el gobierno".

ALUMNA. — Y *llovía* palos y *granizaba* improperios.

PROFESOR. — Júpiter *llueve* rayos...

ALUMNA. — Y Cupido flechas: yo *flecho*, tú...

PROFESOR. — No me lo conjugue, por favor. Conjugue el verbo *abolir*.

ALUMNA. — ¿Abuelo...?

PROFESOR. — No. *Abolir* sólo se conjuga en las formas que tiene la vocal *i*; *abolí*, etc.

ALUMNA. — Hay defectivos ingratos.

PROFESOR. — Ingratos y malnacidos: *aguerrir*, *arrecir*, *despavorir*, *raer*, *roer* y otros maldonantes.

ALUMNA. — El peor de todos debe de ser ese verbo forense que parece indicar la caza del oso...

PROFESOR. — ¿La caza del oso?

ALUMNA. — Sí: *usucapir*...

PROFESOR. — Procede *usucapión*, o sea, el modo de adquirir por prescripción una cosa.

ALUMNA. — Prefiero perderlo todo a emplear semejante adhesión.

PROFESOR. — Para terminar, otro verbo defectivo, más defectivo que la misma defeccción. Sólo se usa en el infinitivo.

ALUMNA. — ¿Cuál, señor?

PROFESOR. — ¡Adir!

ALUMNA. — Parece el verbo *ir*, a lo paisano: *voy a dir*...

PROFESOR. — El verbo mentado es de uso forense. Se relaciona con la aceptación de la herencia, nada más.

ALUMNA. — Y es bastante.

41

*Superior, superiora, previsora, afable, jefa, médica,
alcaldesa, princesa, albañila, marida.*

ALUMNA. — Fue una actuación magnífica la de los actores del elenco...

PROFESOR. — Muy ajustada; la del galán fue superior.

ALUMNA. — ¿Y la de la dama joven? Podríamos decir *superiora*...

PROFESOR. — No, de ninguna manera.

ALUMNA. — ¿Por qué?

PROFESOR. — Porque no desempeñó ningún papel (eso que ustedes dicen *rol*) de religiosa directora de convento.

ALUMNA. — Pero no quiero decir *superiora* religiosa, sino *superiora* de actuación; sobresaliente; de desempeño superior.

PROFESOR. — Eso no importa. Las formas *exterior, interior, mejor y peor* tienen una sola terminación para los dos géneros. Con *superior*, ocurre, que solamente toma femenino en el substantivo. No hay adjetivo *superiora*; luego no hay actuación *superiora*...

ALUMNA. — Pero sí, *previsora, habladora, etc., etc.; y... sobradora*...

PROFESOR. — Porteñismo irónico éste.

ALUMNA. — En cambio, no podríamos decir: mujer *valienta, prudenta o cortesa*.

PROFESOR. — Pero sí *cortesana*. Hay adjetivos que ofrecen una sola terminación para los dos géneros: *afable, útil, inteligente, agradable, etc., etc.*

ALUMNA. — Pues en mi colegio decían que la *regenta* es una gruñona.

PROFESOR. — Regenta, como *jefa, abogada, médica* y otros femeninos por el estilo responden a la profesión, actitud u oficio

de la mujer moderna, y no repugnan al uso, que antes limitaba al masculino esa clase de nombres. Hoy la mujer...

ALUMNA. — Ya se sabe: lo mismo defiende un pleito, que regentea una farmacia, como vota y maneja automóvil. Tenemos los mismos derechos...

PROFESOR. — Sí, señorita; no lo niego. Y el lenguaje se pone a tono con la necesidad social que representa la intervención de la mujer en todo orden de cosas. El móvil regente del mundo...

ALUMNA. — Sin embargo, la Historia de una Reina Regente...

PROFESOR. — Existe, sí; pero no habrá olvidado usted el capítulo que le di para analizar, de la novela de Clarín...

ALUMNA. — *La Regenta*...

PROFESOR. — En cuanto a *jefa*, ya está incluido en el Diccionario académico.

ALUMNA. — Pero ya existía... como mujer del jefe.

PROFESOR. — Con otras terminaciones coexisten muchos substantivos y adjetivos de uso tradicional familiar. Como de alcalde y alcaide.

ALUMNA. — Alcaldesa y alcaidesa.

PROFESOR. — Y de príncipe...

ALUMNA. — Princesa.

PROFESOR. — De emperador...

ALUMNA. — Emperadora y emperatriz, como la enamorada Eugenia...

PROFESOR. — Y en fin, los femeninos de oficio, como de zapatero...

ALUMNA. — La zapatera... prodigiosa.

PROFESOR. — No sale usted de las tablas...

ALUMNA. — Si apenas sé sumar...

PROFESOR. — Las tablas escénicas, digo... ¿Y de panadero?

ALUMNA. — “¡Ay, panaderal”, como en las Coplas de Mingo Revulgo. Pero no hay *albañila*...

PROFESOR. — Sí, la abeja albañila.

ALUMNA. — Mas, aunque a las mujeres se les aplica, por lo común, el nombre del oficio del cónyuge, no se ha hecho el femenino de marido.

PROFESOR. — ¿Quién lo dice? La mujer del marido es...

ALUMNA. — ¡Oh! Aquí lo veo, maestro; y lo dice Cervantes:
“Si va a decir verdad, señores alcaldes, tan *marida* es Mari Co-
beña de Tozuelo, y él marido della, como lo es mi madre de
mi padre, y mi padre de mi madre”...

PROFESOR. — Maravillas del *Persiles*...

ALUMNA. — Prefiero quedarme soltera antes de ser *marida*...

PROFESOR. — Pues vea usted lo que son las cosas, para ser
soltera, deberá ser *soltada* y si usted no está unida...

ALUMNA. — ¡Cuánta vuelta etimológica! Entonces, cuando el
gaucho se dedica a *solteriar*, ¿no se dedicaría a soltar los bueyes?

PROFESOR. — Acaso... Por aquello de que *el buey suelto,
bien se lame*...

42

Ser y estar; permanencia y transitoriedad. Ser enfermo y estar enfermo. Sedere, stare; presidente, presedente.

ALUMNA. — Un instante, maestro. *Soy* con usted en seguida...

PROFESOR. — Clásica viene hoy la señorita.

ALUMNA. — ¡Como siempre...! Mi combinado lila...

PROFESOR. — No hay alusión a combinados ni a elegancias indumentarias, sino al lenguaje. Entre decir “soy con usted” y “estoy con usted” hay una pequeña diferencia. El verbo *ser*...

ALUMNA. — ¿El que corresponde a los seres racionales?

PROFESOR. — Por favor, señorita. Menos filosofía y más sentido común.

ALUMNA. — ¿Pues no dicen que éste es el menos común?

PROFESOR. — Sí, en ciertas personas de poco sentido. Llaneza y sencillez tampoco es patrimonio de todos. Hay personas que al hablar tienen la preocupación literaria y redactan cuando hablan.

ALUMNA. — Santa Teresa lo hacía al revés: escribía como hablaba y viceversa.

PROFESOR. — Sí, y al final del escrito ponía: “si faltaren letras póngalas”...

ALUMNA. — ¡Qué delicia de escritora! Si yo pudiese estar...

PROFESOR. — Si usted pudiese ser como ella.

ALUMNA. — ¡Estar a su altura!

PROFESOR. — ¡Ah! No es lo mismo *ser* que *estar*.

ALUMNA. — Por favor, explíqueme usted.

PROFESOR. — A eso quería llegar. La diferencia original de sentido de esos verbos se conserva casi siempre en castellano, cosa que no sucede en otras lenguas de origen común.

ALUMNA. — Tengo una amiga que a cada rato dice, con mucha gracia: “soy loca por esto o por aquello”.

PROFESOR. — ¿De atar?

ALUMNA. — Nada de esto; es muy cuerda.

PROFESOR. — Estar loco... alguna vez, no es lo mismo que serlo definitivamente. No es igual *ser enfermo* y *estar enfermo*; *ser bueno* y *estar bueno*.

ALUMNA. — Aunque los que somos buenos...

PROFESOR. — No siempre estamos buenos... Lo que *es, es*, decía Parménides...

ALUMNA. — ¿Y lo que está? Porque mi amiga y su fingida locura...

PROFESOR. — En la que Erasmo era perito...

ALUMNA. — ¡Pobre señor Erasmo! ¿Perito nada más?

PROFESOR. — Nada más: tenía afición... Sigue, pues, que puede con frecuencia aplicarse la leyenda que, al frente de una casa de orates, rezaba con grandes caracteres: No están todos los que son...

ALUMNA. — ... Ni son todos los que están.

PROFESOR. — El verbo *ser* procede del latín *esse* y *sedere*, que originariamente significó permanecer sentado o reclinado, y el verbo *estar*, que viene de *stare*, quería decir permanecer erguido o de pie.

ALUMNA. — De manera que permanecer sentada o recostada...

PROFESOR. — Como sedentariamente; y si se sienta adelante...

ALUMNA. — Como las señoras en las conferencias.

PROFESOR. — Entonces, será *pre-sedente*, o sentada en primer término. (De ahí se formó *presidente*: el que se sienta adelante.)

ALUMNA. — Y las que permanecen en pie, ¿no tienen ninguna prioridad?

PROFESOR. — Sí, el de toda estación vertical: vigilan desde su propia altura.

ALUMNA. — Al estar paradas, no dejan de ser vistas...

PROFESOR. — El verbo *ser* señala permanencia; el verbo *estar* indica transitoriedad, contingencia... Recuerde los ejemplos del principio.

ALUMNA. — Sí, ya sé: no es lo mismo *ser rengo* que *estar rengo*. Profesor... Yo quisiera...

PROFESOR. — Diga usted.

ALUMNA. — No sé si el ejemplo me conviene... En realidad...

PROFESOR. — Diga, diga usted.

ALUMNA. — ¿Yo soy rubia o estoy rubia?

PROFESOR. — Si mi vista no me engaña, usted es...

ALUMNA. — No, profesor... ¡Estoy! Ayer pasé por la peluquería...

PROFESOR. — ¿Y acaso el peluquero es gramático?

ALUMNA. — No, pero sabe establecer la diferencia entre *ser* y *estar*.

PROFESOR. — Con la ayuda de la Gramática...

ALUMNA. — No señor: ¡con la ayuda del agua oxigenada!...

43

*Pronombres personales, tuteo, vuesa merced, usted, vos;
detrás mío, detrás nuestro, delante mío.*

ALUMNA. — Estoy muy preocupada: no recuerdo la definición del pronombre.

PROFESOR. — Eso no interesa; con tal que sepa usted qué es el pronombre y su empleo...

ALUMNA. — Desde luego, señor, conozco las funciones gramaticales que substituyen el nombre: los pronombres personales, los demostrativos, los relativos...

PROFESOR. — Muy bien; hasta aquí ha definido...

ALUMNA. — Tengo un modelito.

PROFESOR. — Sombreritos, no...

ALUMNA. — Un modelo del uso del pronombre:

—*¿Quién faltó ayer a la clase?*, preguntó Juan.

—*Alguien* faltó, aseguró Luis.

—Yo no recuerdo; pero éste lo sabe: el alumno *que* faltó es Antonio.

—Es cierto —dijo éste— falté yo, porque *me* sucedió un percance.

—*Aquel que* vuelva a faltar —dijo el maestro— quedará aplazado.

PROFESOR. — Muy oportuno su dialoguito.

ALUMNA. — Lo aprendí en el ómnibus.

PROFESOR. — Siempre esa clase de vehículos se prestó al repaso de los estudiantes.

ALUMNA. — Y, con su permiso, al de los profesores.

PROFESOR. — Decíamos, decíamos... En la conversación del ómnibus, ¿qué palabras ofician de pronombres?

ALUMNA. — Las palabras *quién*, *alguno*, *yo*, *éste*, *que*, *me*, *aquél*. Todas ellas están substituyendo a otros conceptos substantivos y, por lo tanto...

PROFESOR. — Son pronombres.

ALUMNA. — Que se clasifican en personales... *Yo*, *tú*, *él*, y sus plurales y femeninos.

PROFESOR. — Hay una particularidad que distingue en nuestro uso a *vos*, tan difundido familiarmente.

ALUMNA. — Sí, que lo emplean para el singular y sin respeto, como tú.

PROFESOR. — ¿Como yo?

ALUMNA. — No, señor, como el *tuteo*.

PROFESOR. — ¿A quién?

ALUMNA. — Señor, hoy no me entiende *vuesamerced*, lo diré en estilo cancilleresco...

PROFESOR. — Precisamente la forma *usted* es la reducción de *vuesamerced*, venido a menos.

ALUMNA. — ¿Y el vulgar *vos sos*?

PROFESOR. — Es el antiguo *vos sodes*, por *tú eres*.

ALUMNA. — Que se confunde un poco con *vos sois*.

PROFESOR. — ¿Y otros pronombres de su apunte?

ALUMNA. — Los demostrativos; los que nombran con idea de distancia: *éste*, *ése* y *aquél*, con sus plurales y femeninos.

PROFESOR. — Como los adjetivos que señalan o demuestran.

ALUMNA. — Con la diferencia escrita del acento en los pronombres. También los posesivos que reemplazan al substantivo con idea de posesión: *lo mío*, *lo tuyo*, *lo suyo*, con sus plurales y femeninos.

PROFESOR. — ¿No tiene usted ningún ejemplo a mano?

ALUMNA. — Sí, cómo no: *detrás mío venía...*

PROFESOR. — No, no, no...

ALUMNA. — ¡Ay! Tres noes rotundos.

PROFESOR. — Tres negaciones rotundas. El “*detrás mío*” y “*detrás nuestro*”, son vulgares; igual que “*adelante mío*, *detrás nuestro*”.

ALUMNA. — Entonces, ¿*delante de mí*?

PROFESOR. — Eso es; lo que va delante o detrás de usted no es suyo, no hay que denotarlo con idea de posesión, sino de lugar.

ALUMNA. — Sin embargo, he leído mucho aquello de "en torno mío".

PROFESOR. — Forma poética de la que son imitación las otras vulgares.

ALUMNA. — Tomen nota los poetas.

PROFESOR. — Sobre todo las poetisas...

44

So long baby, savoir faire, good bye, au revoir, five o'clock tea.

ALUMNA. — De manera, maestro, que el saber el castellano no impide el conocimiento regular de otros idiomas.

PROFESOR. — Naturalmente, si se aprenden bien. Empezando por dominar el nuestro, es utilísimo el manejo del inglés, francés o el italiano.

ALUMNA. — Conocer y practicar esos idiomas es aumentar la cultura por muchos estilos. No recuerdo qué rey o emperador dijo de los idiomas...

PROFESOR. — De los idiomas se ha dicho mucho, no sólo por emperadores o príncipes, sino por todos los vasallos de la inteligencia humana.

ALUMNA. — Ah, sí... Dijo que con cada idioma que se conoce, se posee una alma nueva.

PROFESOR. — Así dijo el “Solitario de Yuste”.

ALUMNA. — ¿Y quién era?

PROFESOR. — Pues Carlos V.

ALUMNA. — Yo, como usted lo sabe, tengo una gran facilidad para los idiomas...

PROFESOR. — Menos para el suyo. Habla usted mucho... ¡Quién lo duda!

ALUMNA. — Hago lo que puedo y usted me enseña. Con el inglés y el francés, sobre todo. Si no fuera la gramática...

PROFESOR. — Ya apareció la gramática. Si no fuera por ella, por el léxico, la fonética, la construcción...

ALUMNA. — Cuando tenía seis años, ya sabía decir *so long baby* y *savoir-faire*...

PROFESOR. — ¡Qué hermosura!

ALUMNA. — Luego, ya en el colegio...

PROFESOR. — Completó usted el aprendizaje con *good-bye* y *au revoir*...

ALUMNA. — En cuanto al italiano...

PROFESOR. — Del italiano no hablamos. Aprendió usted a decir *chau*. Y lo aprendió para uso diario, pues se lo oigo a cada rato.

ALUMNA. — ¿Pues quién, en Buenos Aires, no conoce al italiano?

PROFESOR. — De vista, todo el mundo. ¿Quién no lo estropea popularmente?

ALUMNA. — Claro, con el italiano y el francés, lenguas romances como la nuestra, la dificultad es menor que con el inglés o el alemán.

PROFESOR. — Justamente. No es lo mismo un parente que un "familiar", aunque por ahí se diga lo contrario. El italiano y el español son verdaderamente hermanos; el francés y el español, primos hermanos; y el inglés y el español, parentes lejanos...

ALUMNA. — Algo así como le ocurría a aquel que tenía un tío...

PROFESOR. — En Alcalá, que no era tío ni era na...

ALUMNA. — No obstante, el inglés...

PROFESOR. — El inglés, idioma indoeuropeo, se enlaza con los neolatinos por medio de su fondo arcaico griego y latino; pero ya no es lo mismo, como que es indogermánico.

ALUMNA. — Sin embargo, es tan interesante; sobre todo a la tarde, en el *five o'clock tea*...

PROFESOR. — Ah, vamos... La parte social del idioma. ¿Pues y el *bel canto* italiano y el *savoir-faire* parisino?

ALUMNA. — ¿Habla usted en serio, profesor?

PROFESOR. — Tan serio como el portugués del cuento idiomático.

ALUMNA. — ¿Cuál cuento?

PROFESOR. — El cuento de la dificultad del francés, o gabacho, para un lusitano. Aquí está la décima de Moratín:

ALUMNA. —

*Admiróse un portugués
de ver que, en su tierna infancia,
todos los niños en Francia
supiesen hablar francés.*

*Arte diabólico es
—dijo torciendo el mostacho—
que para hablar en gabacho
un fidalgo en Portugal,
llega a viejo y lo habla mal,
y aquí lo parla un muchacho.*

45

Venado, hacer la rata, hacer novillos, estar en ayunas, desayuno, comida, almuerzo, tomar las once, merienda, aceitunas, etc.

ALUMNA. — Maestro, llego en ayunas...

PROFESOR. — Viene usted *venada*, como dicen en el campo.

ALUMNA. — No, señor. No *corro venado*, pues vengo a la escuela todos los días de clase. Además, no estamos en Guatemala, que es donde se dice esa frase para indicar que el escolar se *hace la rata*.

PROFESOR. — O *la rabona*, o que *hace novillos*.

ALUMNA. — Pero aquel *venado* que usted arguye...

PROFESOR. — No arguyo, le explico. *Andar o estar venao* es frase campera, por *estar en ayunas*.

ALUMNA. — Jamás la oí ni la leí.

PROFESOR. — Es un poco misteriosa la frase; tampoco se registra en los vocabularios criollos. Pero yo le aseguro haberla oído muchas veces en la provincia de Buenos Aires, cuando aun no había "sánguchis".

ALUMNA. — Bueno, pero ya habría automóviles.

PROFESOR. — Había carretas. Pero andar "venao"...

ALUMNA. — Naturalmente, antes de la *comida*.

PROFESOR. — Antes del *desayuno*.

ALUMNA. — La primera comida se llama *almuerzo*. ¿Y la segunda?

PROFESOR. — Propiamente, *comida*.

ALUMNA. — ¿Y la tercera?

PROFESOR. — Hay otra después de la primera y antes de la segunda.

ALUMNA. — Que se llama...

PROFESOR. — Verá usted. Esta cuestión tiene varia salida. Al *piscolabis* o *tentempié*, que así se llama y se toma por lo general entre las diez y las doce, se le designa *tomar las once*.

ALUMNA. — Con razón dicen en Venezuela *oncean*...

PROFESOR. — Que es una especie de refacción que allá toman, pero por la tarde.

ALUMNA. — A modo de *merienda*.

PROFESOR. — Exacto, menos la hora; porque *oncean* corresponde a once sin duda.

ALUMNA. — Será cuestión de apetito. Se dice que la frase *tomar el once* es invención chilena.

PROFESOR. — Solamente por el uso. La frase con el sentido explicado es castiza, de España.

ALUMNA. — Pues en Chile la atribuyen a las once letras que la forman.

PROFESOR. — Entonces debieron inventar antes el número de letras de la frase *tomar el once* para indicar el refrigerio posterior.

ALUMNA. — También se habla de *aguardiente* y *desayunarse*, con sus once letras.

PROFESOR. — Es cosa vieja de Castilla. Ocurre como con la palabra *zamacueca*, que muchos creen chilena.

ALUMNA. — Lo chileno es el baile: *zamacueca* es americanismo.

PROFESOR. — Bueno, ahora viene la *merienda*.

ALUMNA. — Pero no es hora, maestro...

PROFESOR. — Digo que viene después de la comida.

ALUMNA. — Una especie de *lunch*.

PROFESOR. — Sin anglicismos, señorita. Más castizamente.

ALUMNA. — Bien; *merienda*, que también se toma al mediodía en algunas partes.

PROFESOR. — Donde estén racionados. Pero hay algo más que la merienda: los *entremeses*, que es el manjar que se sirve entre plato y plato. No tiene categoría de comida propiamente.

ALUMNA. — Y que puede ser de *aceitunas*, como el cómico entremés homónimo, o de bocadillos, *pickles*...

PROFESOR. — No hay pickles que valgan: *encurtidos*.

ALUMNA. — ¿Y por fin?

PROFESOR. — La *cena*, o comida de noche.

ALUMNA. — A la que se opone el dicho: *mata más cena...*

PROFESOR. — ... que cura Avicena. Pero mejor: *acuéstate sin cena y amanecerás sin deuda*.

46

*Riqueza del idioma, voces históricas, tecnicismos, regionalismos.
El inglés y el chino. Estética y práctica.*

ALUMNA. — Acabo de leer un juicio por el que se afirma que la lengua inglesa es fabulosamente rica...

PROFESOR. — Sí, en vocablos.

ALUMNA. — Naturalmente que en voces, pues ¿en qué otra cosa puede ser abundante la lengua?

PROFESOR. — En flexiones, en matices; en la variedad semántica o ideológica; en la concordancia; en el régimen; en la conjugación.

ALUMNA. — ¿Por ejemplo?

PROFESOR. — En todo esto, la lengua española es infinitamente superior: en riqueza gramatical.

ALUMNA. — No lo dudo, pero en los diccionarios anglosajones las voces se cuentan por centenares de miles...

PROFESOR. — En los diccionarios. Lo que no quiere decir que nuestro idioma hispanoamericano no posea caudal infinito. El hecho del registro exhaustivo en un prontuario, no asegura que este u otro idioma sea más rico que ninguno.

ALUMNA. — Pues el Diccionario español cuenta, comparativamente, con muchas menos palabras escritas.

PROFESOR. — Insisto en que eso no altera el orden ni la cantidad: los diccionarios castellanos —y yo he compuesto algunos— no registran sino en mínima parte el léxico general. Hay millares de voces y voces del idioma que no se insertan en los léxicos por razones técnicas y de costumbre académica.

ALUMNA. — ¡Qué costumbre puritana!

PROFESOR. — Por ejemplo, voces históricas, tecnicismos, regionalismos, provincialismos, etc. El de la Academia omite también muchos adverbios, participios y derivados comunes, que se dan por conocidos.

ALUMNA. — Pues con ese sistema de ocultación, pareceremos pobrecitos hablantes, sin serlo... Yo tenía entendido que figuraban todos los vocablos existentes en la lengua.

PROFESOR. — Pues no es así. Además, para el crecimiento del idioma, se anda con mucha parsimonia: no entra así no más en el Diccionario cualquier palabra. En cambio, en los diccionarios ingleses tienen cabida todos los términos que a ellos llegan, y no se les pregunta de dónde vienen...

ALUMNA. — Pero ése no es en realidad un procedimiento científico ni gramatical de aumentar el acervo...

PROFESOR. — Será o no será. Mas el hecho real es que para el idioma de Shakespeare no hay valla lexicográfica. Lo que se usa, se inserta, venga de donde viniere. Así lógicamente se cuentan a millaradas los vocablos de sus diccionarios, pues no hay academia que regule la marcha...

ALUMNA. — Me gusta el inglés por lo conciso y simple.

PROFESOR. — Sí, por lo escueto y económico.

ALUMNA. — ¿Económico siendo tan rico?

PROFESOR. — Quedamos en que la riqueza del inglés es más económica que... estética. Verá usted. El idioma inglés se está fagocitando a sí mismo en un afán de simplificación. Decía Renán que esa lengua muestra hasta qué grado de extenuación y de pobreza pueden llegar los más bellos idiomas. El inglés es casi monosilábico...

ALUMNA. — ¿Como el chino?

PROFESOR. — Humboldt recuerda que el inglés tiene frases completamente chinas. Y Vendryes asegura que el desgaste fonético de la lengua inglesa es grande y, además, el morfológico, como afirma Dauzat; ya no tiene géneros gramaticales...

ALUMNA. — Pero tiene casimires...

PROFESOR. — Sin chistes arropados, señorita...

ALUMNA. — ¡Como estamos en invierno...!

PROFESOR. — El español, con sus veinte mil formas verbales, ciento siete paradigmas de conjugación, cinco modos, dos números y seis personas...

ALUMNA. — ¡Qué poca gente para tanta conjugación!

PROFESOR. — Con todo eso demuestra su riqueza efectiva, estética y estilística muy superior.

ALUMNA. — ¿Estética, maestro?

PROFESOR. — Estética, niña. Esa es la fuerza de los idiomas neolatinos frente a los anglosajones, que tienen otra perfección: la perfección práctica, la que no pierde tiempo...

ALUMNA. — *Time is money...*

47

*Pampa, tierra, quichua, telúrico, geogénico,
metafísica, Órcadas, estepa, campo.*

ALUMNA. — Estoy leyendo una pequeña filosofía de nuestra tierra, de la tierra mediterránea: de la pampa.

PROFESOR. — ¡Filosofía de la pampa!

ALUMNA. — Sí, maestro; un retorno, diríamos a la llanura pampera, como diría Ortega y Gasset. Pampa...

PROFESOR. — Es un vocablo liso y evocador, como la propia llanura de su origen quichua...

ALUMNA. — ¿Quichua o quichúa?

PROFESOR. — Quichua: no se deshace el diptongo. Así lo escriben definitivamente los léxicos autorizados.

ALUMNA. — Aunque no la conozco, soy una enamorada de la pampa...

PROFESOR. — No se ama lo que no se conoce, sin embargo.

ALUMNA. — Pero se puede querer en buen castellano. Yo a usted...

PROFESOR. — ¿Qué...?

ALUMNA. — Lo respeto, lo admiro...

PROFESOR. — ¡Ah! Creía...

ALUMNA. — Y también lo quiero... como maestro.

PROFESOR. — ¡Manes de Campoamor!

ALUMNA. — ¿De Campo... amor? ¿El amor unido al campo, acaso?

PROFESOR. — Señorita: aquel filósofo y buen poeta se quejaba líricamente de su suerte de anciano: "Las hijas de las madres que amé tanto, me besan hoy como se besa a un Santo"...

ALUMNA. — Naturalmente, profesor. Pero ¿y la pampa grandiosa, con su ombú?

PROFESOR. — De la pampa nos viene, psicológicamente, el

aliento vital de nuestra sensibilidad criolla, como si dijéramos el impulso telúrico de mayor fuerza cohesiva.

ALUMNA. — Eso de telúrico está de moda en los filósofos y sociólogos, ¿verdad?

PROFESOR. — Sí... sí. Por telúrico se entiende lo perteneciente a la tierra como planeta y también lo geogénico...

ALUMNA. — Todas esas voces de origen griego que llevan la partícula *geo* se refieren a *tierra*, no lo he olvidado. Lo que no alcanzo es lo *telúrico*...

PROFESOR. — Es lo mismo, pero de origen latino: *tellus, tellu-ris*, tierra. Y no recuerde usted "la última Tule": la última isla, la más septentrional de Europa, al decir de los antiguos. Quizá uno de las Órcadas del Norte.

ALUMNA. — ¿De las Órcadas?

PROFESOR. — Órcadas, hemos establecido, señorita.

ALUMNA. — Bueno. ¿Y la pampa? También es tierra...

PROFESOR. — Aunque poco... metafísicamente.

ALUMNA. — ¿Qué es eso, maestro?

PROFESOR. — Más allá de la física, decía Aristóteles. Quiero decir, que la pampa, tiene dos caras: la física y la de más allá, la de los poetas y filósofos, que echan sobre ella sus lentes espeatrales...

ALUMNA. — Por eso en la pampa hay luces malas...

PROFESOR. — Señorita, no confunda el aserrín con el pan rallado... Hablo seria y filosóficamente. Un poco de filosofía no está mal.

ALUMNA. — Al contrario, señor. Y usted está mejor... metafísicamente...

PROFESOR. — Es que no como...

ALUMNA. — Puede ser.

PROFESOR. — Histórica y geogénicamente la pampa constituye el desiderátum del paisaje nativo: la pampa es un mundo en que se confunden en alucinante cosmogonía tres elementos sustentadores: tierra, mar y cielo.

ALUMNA. — Dicen que la pampa fue mar en tiempos remotos... Se nota en la sensación olfativa de pasto salobre que nos llega los días de pampero... Sin embargo, es más positivo el olor de trigo...

PROFESOR. — Pampa, lo mismo que estepa, significa llanura, y ninguna ninguna llanura más humanizada que ésta:

ALUMNA. —

*¡Pampa... tierra anhelada;
llanura metafórica,
mar de remeras esperanzas;
ilusión de vencidos
de todas las comarcas;
semilla de milagro
florida en majadas.
¡Cómo el oro del pan
brota de tus entrañas!*

48

Charmant, encantadora, paquete, paquetear, paquetería, lechugino, currutaco, petimetre.

ALUMNA. — Maestro, no es por interesar a usted con mi modelo, pero...

PROFESOR. — Señorita alumna, yo no entiendo de modelos que no sean gramaticales.

ALUMNA. — Sí, señor; a eso iba, al estilo.

PROFESOR. — ¿A la estilística?

ALUMNA. — No tanto; pero al estilo, aunque sea el del vestir...

PROFESOR. — Volveremos a su modelo otoñal.

ALUMNA. — Perdone, señor. El adjetivo *otoñal* no es apropiado, referido a mí. Yo puedo ser *charmant*...

PROFESOR. — Yo diría *encantadora*... Pero que me perdone la gramática si digo que *modisto* es sinónimo de inelegante.

ALUMNA. — Bueno; mi *modisto* es el *modista*, el que confeciona modas. El que en criollo me viste *paquete*.

PROFESOR. — En criollo y en castellano.

ALUMNA. — Entonces, ¿yo puedo *paquetear*?

PROFESOR. — Claro, si anda con *paquetería*...

ALUMNA. — Verbo y sustantivo...

PROFESOR. — Cuyas significaciones americanas no están aún reconocidas en el Diccionario Académico.

ALUMNA. — Creo que una persona y hasta un animal pueden ser elegantes.

PROFESOR. — En cambio, sólo el hombre puede ser *lechuguino*.

ALUMNA. — O la mujer: Pero arcaicamente. Nosotros somos *paquetes, paquetas*...

PROFESOR. — Por fuera y por dentro, como decía Ricardo Gutiérrez. En México dicen *paquetudo*.

ALUMNA. — Un poco grosero.

PROFESOR. — Tampoco conviene *ser paquete* en Chile, que significa salir engañado o defraudado.

ALUMNA. — Lo que no concibo es el origen de *paquete* como elegante... Paquete, directamente es lío o envoltorio. Todo lo contrario de bien vestido.

PROFESOR. — El origen figurado tiene un curioso antecedente en el inglés *packet*.

ALUMNA. — ¿Y cómo resultó ello?

PROFESOR. — Muy expeditivamente. Se dijo de los elegantes que recibían *paquetes* o "remesas de vestidos enviados de Londres, de los currutacos de Cádiz".

ALUMNA. — ¡Qué raro que una palabra relacionada con la moda no tenga origen femenino!

PROFESOR. — Pues así resultó. Fernán Caballero, la célebre escritora española Cecilia Böhl de Fáber, lo cuenta. Claro, en español para designar *elegante* tenemos tantas voces...

ALUMNA. — ¿Como cuáles?

PROFESOR. — Don Juan Valera escribió: "Para designar a un joven elegante nos hemos valido sucesivamente de las palabras *petimetre*, *lechuguino*, *currutaco*, *paquete*, *dandi* y muchas otras más."

ALUMNA. — Pues es como para felicitar a doña Cecilia.

PROFESOR. — Que en gloria está.

49

*Sténtor, estentóreo, errar, yerra, erré, erró, etc.,
mientes, mientas, mentas.*

ALUMNA. — “Hombre hazañoso, tenía fama de valor a toda prueba, como un héroe de Homero, de los que en Troya...”

PROFESOR. — Basta, señorita; si usted piensa seguir evocando al protagonista de su tragedia en alta voz...

ALUMNA. — Con voz estentórea... Y a propósito ¿de dónde viene la palabrita?

PROFESOR. — De *Sténtor*, que según la mitología, alzaba un vozarrón frente a la sitiada Troya, que ahogaba el grito de guerra de cincuenta soldados.

ALUMNA. — ¡Qué grito!

PROFESOR. — ¡Qué gemido!, diremos; pues eso significaba Sténtor en griego. Por eso en el sitio de Troya...

ALUMNA. — ¡Aquí fué Troya!

PROFESOR. — Mejor, allí... Homero, hombre de vista corta, pero de larga palabra, era mentado...

ALUMNA. — ¿De mucha menta?

PROFESOR. — ¿Cómo? En todo caso, de muchas mientas, o famoso. A cada paso usted...

ALUMNA. — Erro la historia o la gramática.

PROFESOR. — No erra, señorita: yerra, o se equivoca. En el indicativo, las personas yerran: yo *yerro*...

ALUMNA. — ¿Usted también, maestro?

PROFESOR. — Tú *yerras*, él *yerra*, etc.

ALUMNA. — ¿Y en el pretérito?

PROFESOR. — *Erré, erraste, erró*, etc.

ALUMNA. — “Que quien los principios yerra, ¿cómo ha de acertar los fines?”, recordando a Lope...

PROFESOR. — Y también a Ruiz de Alarcón:

ALUMNA. —

· *¿Nunca has visto cuando yerra
la vaca por monte y prado
no apartársele del lado
un momento la becerra?*

PROFESOR. — Poetas clásicos hubo que escribieron “erra”.

ALUMNA. — Serían clásicos de pocas mientas...

PROFESOR. — Observo que ahora usted no erró.

ALUMNA. — Siempre diré “las mientas”...

PROFESOR. — En el origen, *mentar, mientes y mientas* se entroncan. *Mientes* es pensamiento, y entra en la locución “venirle algo a uno a las mientes”. Decía Sancho a Don Quijote: “... dice que me mientan a mí (en la historia)”.

ALUMNA. — En verdad, siempre he leído *mentas* en literatura gauchesca.

PROFESOR. — Ciertamente. Como argentinismo, *menta* prevalece, por fama o renombre; como “aquel comesario”, del poeta uruguayo el Viejo Pancho, que “era matador sin hiel, sigún las mentas”.

ALUMNA. — También “erra” se emplea mucho en el campo...

PROFESOR. — Y en la ciudad, sin duda; pero con error. Muchos escritores nuestros emplean correctamente el verbo.

ALUMNA. — ¿Como quiénes?

PROFESOR. — Como José Hernández, el máximo cantor gaucho. Ésta es la prueba:

ALUMNA. —

· *El na~~la~~ gana en la paz
y es el primero en la guerra.
No le perdonan si yerra...
que no saben perdonar.*

PROFESOR. — En esto imitaba a Fray Luis de León: “Allí se yerra de ordinario, aquí se acierta siempre...” Y conste que Hernández alude al autor de la “Noche serena”...

ALUMNA. — Lo mienta, quiero decir, lo mienta en el contra-
punto de Fierro con el Moreno:

*Siempre he cruzado los aires
como pájaro sin nido:
cuanto sé, lo he aprendido
porque me lo enseñó un flaire.*

50

*Bucólico, tropero, resero, burro, vaca, abogado,
buitre, vultur, buey, Bósforo.*

ALUMNA. — Hoy me siento con ánimo campestre.

PROFESOR. — ¿Bucólico?

ALUMNA. — No sé a ciencia cierta; pero siento algo así como el deseo de respirar el aire de la pampa; ver los animalitos, las ovejas, las vacas... la tarea agraria.

PROFESOR. — Esperemos que la primavera esté entradita, y entonces...

ALUMNA. — Entonces veremos cómo los animales de Dios, retozando en los campos, alegran el trabajo y el paisaje.

PROFESOR. — Bucólicamente...

ALUMNA. — No entiendo.

PROFESOR. — *Bucólico* viene del griego y relaciona lo referente a los bovinos, a los bueyes y sus pastores.

ALUMNA. — Con razón. Virgilio entendía mucho de esas tarefas; lo revela en sus célebres "bucólicas". Pero el que conduce ganados en nuestros campos se llama...

PROFESOR. — Tropero y resero. Por cierto que esta última voz no está todavía registrada en el Diccionario académico.

ALUMNA. — ¿Todavía?

PROFESOR. — Claro, pues se descuenta que pronto entrará en el caudal de voces oficiales ese argentinismo expresivo.

ALUMNA. — Aunque tropero, maestro, es voz tradicional, más antigua y usada que resero.

PROFESOR. — Es muy cierto: *resero* puede considerarse una palabra neológica; pero ya afirmada en el uso rural.

ALUMNA. — Y en el literario, por supuesto: "¿Quién más dueño de la pampa que un resero?", se pregunta el protagonista de *Don Segundo Sombra*.

PROFESOR. — Y se reitera de intento para describir arreos y rodeos, con frecuencia.

ALUMNA. — “El comisario se volvió hacia nosotros: ¿Qué oficio tienen ustedes? ¿Reseros?, contestamos”.

PROFESOR. — Este preferir de *resero* no obsta al empleo tradicional de *tropero* en la provincia de Buenos Aires.

ALUMNA. — Y esta voz proviene...

PROFESOR. — De tropa, de tropa de hacienda vacuna.

ALUMNA. — No comprendo por qué vaca se escribe con *v* corta, mientras buey se escribe con *b* de “burro”, siendo ambos de la misma familia.

PROFESOR. — En efecto: *vaca*, según una antigua etimología, desciende de *buey*, pero tomó *v* corta por una de esas alteraciones que sólo se explican por falsas analogías...

ALUMNA. — Recuerdo aquello de *abogado*, que no conserva la *v* corta de origen latino, y...

PROFESOR. — De *buitre*, que viene de *vultur*, con esa *v* cortita que algunos llaman labidental y no lo es...

ALUMNA. — Pero, volviendo a nuestros animales, conozco un desfiladero del Norte, llamado Paso de los Bueyes...

PROFESOR. — Bien, ¿y qué sucede?

ALUMNA. — Que por dicho desfiladero no puede pasar un buey, si es grande.

PROFESOR. — Eso no importa: alguna vez habrá pasado alguno, el nombre lo dice. Por el estrecho de Constantinopla, que yo sepa, no pasan bueyes...

ALUMNA. — ¿Y qué sucede?

PROFESOR. — Que se llama *Bósforo*, que quiere decir paso del buey.

51

Departamento, habitat, falansterio, falange, almena, otero, alcor, almenara.

ALUMNA. — Maestro, la vida en un departamento, ¿es vida de caracol?

PROFESOR. — Señorita alumna, ¿su pregunta es de música o de entomología?

ALUMNA. — No, señor; no es de lo uno ni de lo otro. No es de entomología, aunque trate de un caracol, ni de música por muchos bemoles que tenga.

PROFESOR. — Pues no es muy clara, que digamos, su pregunta.

ALUMNA. — Quiero sugerir si la convivencia en un departamento de dos piezas puede ser holgada...

PROFESOR. — Claro que no. Pero usted me plantea una cuestión social y no gramatical, señorita.

ALUMNA. — Maestro, la vida no es sólo gramática...

PROFESOR. — ¡Ah, claro!; y tampoco es holgorio. Y no es lo mismo un departamento que un *falansterio*.

ALUMNA. — ¡Qué vocablo raro!

PROFESOR. — Alude al sistema de Fourier, que quería la vivienda colectiva, en su época.

ALUMNA. — ¿Y con una voz tan rara se nombraba un sistema de vivienda en común?

PROFESOR. — El vocablo *falansterio*, formado por la palabra *falange* y el sufijo *terio*.

ALUMNA. — Sin embargo, evoca un lugar triste, pues termina como cemen-terio...

PROFESOR. — Eso, en griego, es lugar de descanso. En cambio, el vocablo usado por Fourier evoca *habitat*, lugar de estar.

ALUMNA. — Aunque de estar muy reducidamente, si era casa colectiva.

PROFESOR. — Las viviendas colectivas no son necesariamente reducidas, sino según como se fabriquen. Algunas suelen tener su patio y jardín...

ALUMNA. — Y también algunos departamentos. Pero vea usted la queja...

PROFESOR. — ¿La queja del inquilino?

ALUMNA. — Sí, pero esta vez de un poeta:

*Hijos míos: cómo siento
teneros aquí metidos,
flacos y descoloridos,
en este departamento.
¿De qué sol o mar o viento
recordaréis de mayores?
¿De qué prados o qué flores,
de qué arroyo, de qué arenas,
de qué ruinas, de qué almenas
de qué oteros, de qué alciores?*

PROFESOR. — Ahora sí, podremos divagar en torno de esa dolora de Fernández Moreno, que plañe el encierro de los infantes.

ALUMNA. — Claro, pues sin aire libre ni paisaje, el alma no se alimenta ni nutre.

PROFESOR. — Ni el cuerpo.

ALUMNA. — Y sobre todo, estando huérfanos de prados y flores, de arroyos y arenas...

PROFESOR. — Y, como dice el poeta, de *almenas, oteros y alciores*.

ALUMNA. — Esos objetos no los conozco.

PROFESOR. — Son tres voces poéticas en el lamento lírico leído.

ALUMNA. — Muy finamente empleadas. Aunque algunas aparezcan altas, se me alcanzan por su origen: *almena* es un vocablo árabe a todas luces.

PROFESOR. — En árabe, *almena* no significa nada. Es dicción latina que significa construcción en punta, que corona los muros de una fortaleza. Hay una voz arábiga muy parecida: *almenar*,

que quiere decir lugar de luces. *Almenara* es candelabro judío de siete brazos.

ALUMNA. — ¿Y aquel *otero*?

PROFESOR. — Es cerro alto que domina el llano, desde donde se otea.

ALUMNA. — Como si fuera un *alcor*...

PROFESOR. — Todo es lo mismo, *otero* se dice en Castilla, y *alcor* en Andalucía, por collado, colina.

ALUMNA. — Sin embargo, otro poeta cantaba:

Castilla, Castilla...

la de los pardos alcores...

PROFESOR. — Los poetas saben bien lo que dicen... cuando dicen bien.

52

Preposiciones, hacia, en, sobre, faz, haz, versus, por, por a; cara, por ti, por él.

ALUMNA. — Me permito insistir hoy en el ejemplo preposicional.

*¿Hacia dónde vamos, viajeros locos,
tristes caminantes desilusionados,
por las viejas rutas del dolor,
que pocos han seguido fuertes y coronados?*

PROFESOR. — Sinceramente, siento admiración por el numen que anda entre esos versos suyos... ¿Y usted a quién admira?

ALUMNA. — Siento admiración *hacia* el gran poeta Darío?

PROFESOR. — Yo también; pero no “hacia”, sino *por él*. Le recuerdo nuestra lección de hace poco.

ALUMNA. — Otro yerro de preposición, el mío...

PROFESOR. — Y seguirá usted errando mientras no lo tome en serio y estudie.

ALUMNA. — ¿Más todavía, señor? Creo que el tema de la preposición ya lo vamos agotando.

PROFESOR. — No lo crea, es muy vario y complejo. Por ejemplo, esa partícula *hacia*, que usted empleó...

ALUMNA. — Que empleé mal.

PROFESOR. — Esa preposición, digo indica el lugar donde, aproximadamente, se encuentra o sucede algo.

ALUMNA. — *Hacia* aquel valle andan los pastores.

PROFESOR. — *Hacia la derecha* está el cruce del camino.

ALUMNA. — Desde ahora pondré mi atención *hacia esta partícula*...

PROFESOR. — Ahí, no: *en* o *sobre* la partícula.

ALUMNA. — Otra vez... ¿Pero qué quiere decir *hacia*, señor?

PROFESOR. — Pues sencillamente, *faz*, *haz*, *cara*. Por eso deci-

mos *cara al sol, cara al peligro*, etc. Ahora sólo conocemos a *hacia* con el sentido abstracto del *versus* latino.

ALUMNA. — Y aquí el recuerdo de Darío me proporciona un buen ejemplo de hacia con idea de dirección:

*Calla, calla, princesa —dice el hada madrina—;
en caballo con alas hacia acá se encamina,
en el cinto la espada y en la mano el azor...*

PROFESOR. — Y aquel otro grande de la lírica, que contemplaba el cielo en la noche estrellada.

ALUMNA. — Ah, sí, el poeta de Salamanca:

*Cuando contemplo el cielo
de innumerables luces adornado,
y miro hacia el suelo
de noche rodeado...*

PROFESOR. — También los sentidos figurados de traslación se indican con la partícula estudiada.

ALUMNA. — Y los de tiempo: *hacia la primavera* emprenderá viaje.

PROFESOR. — Camina *hacia la felicidad*.

ALUMNA. — Tengo amor *hacia la patria*.

PROFESOR. — Nada de eso: tengo amor *a la patria*.

ALUMNA. — Tiene sus dificultades la preposición...

PROFESOR. — Todo se arregla con estudiar la gramática.

ALUMNA. — Pero yo, maestro, no sé si tengo cariño *por ella* o *hacia ella*...

PROFESOR. — Ni *por*, ni *hacia*... Sólo obligadamente tiene usted cariño a la gramática.

ALUMNA. — Pero algo siento *por ella*...

PROFESOR. — Naturalmente: *por* expresa la idea de favor y de camino: voy *por ti, por tí* lo hago.

ALUMNA. — Y *por él* iría al infierno.

PROFESOR. — Tan chiquita y tan exagerada.

53

*Delirar, surco, estambres, corolas, cáliz, polen, intina,
exina, povisa, fárfara, binza, tástana.*

ALUMNA. —

*Sólo la flor, con su hechicera llama,
enciende la belleza de otro lirio
en el alma de aquel que sólo ama
y de amor alimenta su delirio.*

PROFESOR. — Jardinera y romántica llega la señorita.

ALUMNA. — Lo de romántica, lo comprendo; lo de jardinera...

PROFESOR. — Pues vea usted, señorita; su poesía no sale del cultivo figurado: "llama hechicera"..., "lirio del alma"..., "delirios"..., nutridos con amor...

ALUMNA. — Los delirios son propios del amor y naturales.

PROFESOR. — Delirar, etimológicamente, es salirse del surco, arar torcidamente.

ALUMNA. — Ahora comprendo lo del sentido figurado. Pero las flores...

PROFESOR. — No sólo tiene poesía; también naturaleza orgánica.

ALUMNA. — Claro está: tienen *estambres, corola, cáliz*, etc.

PROFESOR. — Además de jugo... ¡Que se lo cuenten a las abejitas!

ALUMNA. — También las abejas tienen su poesía.

PROFESOR. — Y su aguijón.

ALUMNA. — Y las flores, espinas; pero, poéticamente, las espinas no son espinas. Son dolores...

PROFESOR. — O *doloras*. Y ya lo sabe usted: "Si una espina me hiere"...

ALUMNA. —

*me aparto de la espina,
pero no la aborrezco.*

PROFESOR. — Eso ya no es botánica.

ALUMNA. — A propósito, señor. En esa materia no he sabido responder a unas preguntas del profesor acerca de unos nombres raros.

PROFESOR. — ¿Por ejemplo?

ALUMNA. — ¿Cómo se llama la envoltura o membrana del granillo del *polen* y de la espora?

PROFESOR. — Se llama intina.

ALUMNA. — ¿Y la membrana exterior del grano de *polen*?

PROFESOR. — Se nombra *exina*.

ALUMNA. — ¿Y el polvillo que sueltan las semillas?

PROFESOR. — Povisa.

ALUMNA. — Muchas gracias, señor. Mañana lo apabullaré al profesor de Botánica.

PROFESOR. — Despacito, señorita. No se apabulla con sabiduría... prestada.

ALUMNA. — ¿Pero acaso hay sabiduría en propiedad?

PROFESOR. — Nadie es dueño de la Sabiduría, si no es Dios.

ALUMNA. — Pero hay conocimientos y grados del conocimiento.

PROFESOR. — Eso, sí. Hay quienes tienen sabiduría consistente; y hay quienes la tienen prendida con alfileres a su conciencia. Unos conocen el fruto, y otros sólo la fárfara...

ALUMNA. — ¿La fárfara?

PROFESOR. — Sí; la telilla o película de algunos cuerpos, la binza...

ALUMNA. — ¿La binza?

PROFESOR. — Eso es; o la *tástana*, que es lo mismo.

ALUMNA. — Mañana me luzco en Botánica. ¡Quién sabe si el señor profesor recuerda estos nombres tan bonitos!

54

Costo, crematística, cremun, crémor, señal, agujerito, tartrato, tártaro, “a costillas de”, “a costa de”.

ALUMNA. — “El precio fijo es dogma *crematístico* inexorable de aquella casa; y sin embargo, a Sigüenza se le hace alguna merced en el *costo* de su humilde compra...”

PROFESOR. — Me imagino que lo que usted quiere saber de esa lectura del *Libro de Sigüenza*, es el sentido ideológico de la *crematística*...

ALUMNA. — ¡Ah, por lo que veo tiene algo que ver con el dulce, con la crema!

PROFESOR. — Ni es dulce ni es crema el vocablo.

ALUMNA. — ¿No? Sin embargo...

PROFESOR. — La economía política no es dulce, es acerba.

ALUMNA. — Pues mire usted, señor profesor, el protagonista de Miró en el libro que tengo en las manos, estaba en ese momento comprando dulces en una confitería...

PROFESOR. — Eso nada tiene que ver con el significado del vocablo que emplea el autor para referirse a la economía de la casa, etc. La asociación que usted establece en este momento es simple reflejo palatino.

ALUMNA. — Pues claro, señor. El paladar siempre evoca lo dulce, no lo amargo.

PROFESOR. — Parece usted aquella criatura golosa que, cuando escribía la palabra para-güe-ro, se relamía los labios, porque le ponía diéresis...

ALUMNA. — O crema...

PROFESOR. — Que es el latino *cremun* o *crémor*, nata de la leche.

ALUMNA. — ¿Pero y la crema-diéresis?

PROFESOR. — Nada tiene que ver con el dulce, y sí con *señal*, *agujeritos*.

ALUMNA. — ¿Y el crémor tártaro?

PROFESOR. — No es de Tartaria; es el *tartrato* de potasa.

ALUMNA. — ¡Cuánta etimología química!

PROFESOR. — O cuánta química etimológica...

ALUMNA. — Y al final, ¿la etimología de crematística?

PROFESOR. — Tenía sentido antiguo de enriquecer, traficar, negociar.

ALUMNA. — A *costa* de alguien.

PROFESOR. — Pero no a *costillas* de alguien.

ALUMNA. — Aunque alguien paga el *costo*...

PROFESOR. — O el *coste*.

ALUMNA. — Que es lo mismo.

PROFESOR. — Con una pequeña diferencia. Entre los sinónimos *coste* y *costo* cabe esta distinción: *coste* tiene idea de valor o importe; *costo* añade un poco la idea de sacrificio de gasto.

ALUMNA. — Por ejemplo: el coste de mi vestido es de cien pesos; y el costo de mi tranquilidad fue despedir al candidato...

PROFESOR. — Es usted una sinonimista consumada.

ALUMNA. — Como el comerciante a Sigüenza, me hace merced en el... coste.

PROFESOR. — Pero no a costa de dulces; a costa de la gramática.

ALUMNA. — Es bueno mezclar lo útil con lo dulce, maestro.

55

Connigo, contigo, consigo, ensimisma, ensimismo, ensimismarse, en sí, "me enmimismo", "se alquila a".

ALUMNA. — Traigo una duda consigo, maestro. Acabo de leer un letrero que dice: "Se alquilan departamentos". ¿Quiere decir que los departamentos se alquilan entre sí?

PROFESOR. — Nada de eso, señorita. Pero vayamos por partes y vengamos en razón. En primer lugar usted no ha podido traer la duda en compañía de *consigo*, pues la trae con usted: entonces "traigo una duda *connigo*".

ALUMNA. — ¡Connigo!

PROFESOR. — Naturalmente. Yo la traigo *connigo*, tú la traes *contigo*, él la trae *consigo*... La primera persona es *para mí*, la segunda es *para ti*, la tercera es *para sí*. Dije *para mí* y estoy *connigo*, dije *para ti* y estoy *contigo*, dije *para sí* y está *consigo*... Cuando se construye mediante la preposición *con* se dice en la primera, *connigo*; en la segunda, *contigo* y en la tercera *consigo*. ¿Está claro? *Connigo* no hay confusiones.

ALUMNA. — Contigo... pan y cebolla.

PROFESOR. — Con él... señorita.

ALUMNA. —

*Vivir quiero connigo,
gozar quiero del bien que debo al cielo
a solas, sin testigo...*

PROFESOR. — Fray Luis os enamora y lo lleváis *consigo*...

ALUMNA. — ¡Connigo!

PROFESOR. — Bien; pero empleando la segunda persona, lo *llaváis consigo*, y ellos también...

ALUMNA. — De donde deduzco que si él se *ensimisma* ¿yo me *enmimismo*?

PROFESOR. — Así debería ser, por lógica. Pero pedir lógica a la gramática en todos los casos es pedir peras al olmo. El uso ha hecho la irregularidad pronominal, que se aplica para la primera y segunda personas: tú y él os *ensimismáis*.

ALUMNA. — ¡Qué raro!, ¿verdad? No vuelvo *en sí* del asombro...

PROFESOR. — No; en mí, señorita; es decir, en usted. El que vuelve *en sí* es él.

ALUMNA. — Yo volveré *en mí*. Pero si se trata de *ensimismarse*...

PROFESOR. — Lo lógico sería: yo *me enmimismo*, tú *te entimismas*, él *se ensimisma*.

ALUMNA. — Lo comprendo y me asusto.

PROFESOR. — Como tú y él *os asustáis* y *ellos se asustan*.

ALUMNA. — Pero, volvamos al comienzo; pues ya hemos tratado el tema de “ensimismarse”.

PROFESOR. — Todo viaje es un retorno.

ALUMNA. — Quedamos en que los *departamentos*...

PROFESOR. — No es que se alquilen “ellos”, sino que son alquilados. La construcción correcta exigen el verbo en número igual al del sujeto pasivo: *se alquilan departamentos*; *se leen libros*; *se venden automóviles*.

ALUMNA. — ¿Son las llamadas oraciones de pasiva con “se”?

PROFESOR. — Efectivamente. Y cuando el sujeto pasivo plural en ellas fuere de persona, el verbo se construye con preposición, para evitar la ambigüedad que podría resultar diciendo: “Se miran los soldados”, “se aplauden los artistas”, pues parecería que los soldados se mirasen entre sí y los artistas aplaudiesen ellos mismos. Con verbo en singular, se dirá, pues: “se mira *a* los soldados”, se “aplaude *a* los artistas”.

ALUMNA. — Pero no, “se alquila *a* los departamentos”...

PROFESOR. — ¡Qué disparate! Se alquilan. Son alquilados, hemos dicho.

56

Puntuación, “comación”, punto, punto y coma, coma, dos puntos, cambio y omisión, oscuridades.

ALUMNA. — Maestro, a propósito del repaso de la puntuación de las oraciones subordinadas, quisiera saber...

PROFESOR. — ¿Una aclaración para sus apuntes...?

ALUMNA. — No, señor... para una amiga que es muy punitillosa.

PROFESOR. — Pues le repetiré que, cuando las oraciones son extensas, se pone *punto y coma* antes de la conjunción.

ALUMNA. — Ejemplificaré: “El amigo cayó en desgracia a causa de su carácter (aquí punto y coma); pero nada pudimos hacer por él”.

PROFESOR. — Otro ejemplo: “La señorita no ganó el premio de aplicación (aquí punto y coma); no obstante, fué felicitada por buena alumna”.

ALUMNA. — Otro: “Ayudóse al amigo en su situación angustiosa y sin esperanzas (aquí punto y coma); aunque no lo merecía por su comportamiento”.

PROFESOR. — También se separan por punto y coma las oraciones paralelas de alguna extensión.

ALUMNA. — “El mundo sigue rodeado eternamente (aquí punto y coma); nosotros (entre comas), los humanos, seguimos rodando con él (aquí punto y coma); la vida toda es un rodar continuo”.

PROFESOR. — Tres oraciones paralelas. También las oraciones consecutivas se separan...

ALUMNA. — Como éstas (aquí dos puntos): “La crisis se resolvió tras una larga espera (aquí punto y coma); por consiguiente (coma), habrá de darse por terminada la situación”.

PROFESOR. — Y cuando las adversativas son breves se separan por coma solamente.

ALUMNA. — “Estudia (coma), aunque te canse”.

PROFESOR. — “Pega, pero escucha”.

ALUMNA. — Eso, no, maestro; escucharé humildemente.

PROFESOR. — Es lo mismo para el ejemplo.

ALUMNA. — No sé bien el manejo de la endiablada *coma*.

PROFESOR. — Como la mayoría de los escritores modernos. El signo de pausa breve tiene mucha importancia. Hay coma de pausa o aliento; de separación, de entonación...

ALUMNA. — Sucede que cuando uno escribe no sabe siempre cómo y dónde va.

PROFESOR. — Porque, además, la puntuación ha variado mucho para la expresión moderna. Antes se puntuaba a la buena de Dios y aun los mejores escritores incurrián en desaliño.

ALUMNA. — ¿En desaliño de *comación*?

PROFESOR. — ¡De *puntuación, señorita!* Escriba usted con las comas en su lugar y no incurrirá en oscuridades o anfibologías.

ALUMNA. — Sin faltar una coma...

PROFESOR. — O sin sobreabundar. Es igual para el caso. Pues si se requiere coma o se le cambia de lugar, el sentido de la oración puede variar mucho.

ALUMNA. — Como cuando alguien escribió: “Sarmiento dijo: el maestro es un burro”.

PROFESOR. — Y el otro modificó: “Sarmiento, dijo el maestro, es un burro”...

ALUMNA. — ¡Qué irreverencia para con el padre de la escuela!

PROFESOR. — Ya ve usted las consecuencias de la alteración, del cambio, de la omisión de dos insignificantes comas.

ALUMNA. — ¿Y aquella célebre injusticia de la justicia de “Los intereses creados”?

PROFESOR. — El genio benaventino explotó la coma, que modificaba la sentencia, para demostrar la parcialidad.

ALUMNA. — Donde decía: “Y resultando que si no declaró...” Bastó una coma, y quedó: “Y resultando que sí, no declaró...”

PROFESOR. — Y después: “*Y resultando que no*, debe condenársele...” Quedó: “*Y resultando que no debe condenársele...*”

ALUMNA. — Exclamemos con Crispín: ¡Oh, admirable coma! ¡Maravillosa coma!

PROFESOR. — Y repasemos bien la puntuación, señorita alumna.

57

Amar, amante a, amante de, excogitar, perfunctoria, oxiopía, metafrasis, filoneísta.

ALUMNA. — En materia de conjugación, no las tengo todas conmigo.

PROFESOR. — Ni usted ni el más pintado domina el complejo esquema de la conjugación; quiero decir dominio absoluto. Hay muchas dificultades, formas imprevistas, trueques insospechados, mutaciones y transformaciones a granel en los doce mil o más verbos castellanos.

ALUMNA. — Pero estudiando...

PROFESOR. — Eso es. Así se llega a dominar, por lo menos medianamente el mecanismo de la conjugación, tan rico en nuestro idioma, en el que hay verbos agrios, fuertes, suaves, dulces...

ALUMNA. — Como *amar*, por ejemplo.

PROFESOR. — Ése es el verbo humano por excelencia.

ALUMNA. — Es el verbo de las novelas románticas y de las películas.

PROFESOR. — Sí, sí, y de los poetas.

ALUMNA. — Sobre todo de los poetas:

*Amar, amar, amar, amar siempre, con todo
el ser y con la tierra y con el cielo,
con lo claro del sol y lo oscuro del lodo:
amar por toda ciencia y amar por todo anhelo.*

PROFESOR. — Rubén Darío se pasó la vida amando, como lírico extremado.

ALUMNA. — Es un verbo encantador en labios de un poeta. Recuerda Arturo Marasso, en *Rubén Darío y su creación poética*, que el Cisne de Nicaragua e igualmente Hugo y Guérin reiteran

las palabras *amar* y *amor*. Y otros autores célebres, como Eurípides, que repite: *Eros, Eros...*, y Jacopone da Todi:

clama la lingua e'l core;
amore, amore, amore.

PROFESOR. — También recuerda a Banville, que decía en 1890:

Une voix murmurerait dans l'ombre:
jamour!, jamour!, jamour!, jamour!

ALUMNA. — Y todos, todos los poetas. ¡Cómo se ve que es un verbo regular el verbo *amar*!

PROFESOR. — Y no sólo regular, sino hasta de la primera conjugación.

ALUMNA. — Siempre lo consideré un verbo de primera...

PROFESOR. — Que se construye con la preposición *de*, igual que *amor*.

ALUMNA. — Amor de primavera; amor de Dios; amor de corazón. En cambio, me gustaría practicar la interpretación de frases escritas.

PROFESOR. — Hacer *metáfrasis* quiere usted.

ALUMNA. — ¡Cuánta palabra rara, señor! Pero insisto en conocer lo nuevo, lo neológico del idioma.

PROFESOR. — Es usted *filoneísta...* en lenguaje.

ALUMNA. — Siempre fuí amante a lo nuevo...

PROFESOR. — ¡Qué horror! “Amante a lo nuevo”...

ALUMNA. — Tiene razón, señor: “amante *de* lo nuevo”.

PROFESOR. — Con preposición *de*; es lo que corresponde.

ALUMNA. — Y volviendo a las palabras técnicas...

PROFESOR. — A la tecnología.

ALUMNA. — Tengo una amiga que gusta de emplear siempre un lenguaje de ese estilo, y suele decir, por ejemplo: “Para *exco-gitar* la vestimenta veranófila no hay que hacerse los vestidos con precipitación *perfunctoria*; hay que excitar la *oxiopía* y mirar detenidamente la *cromología* de las telas”...

PROFESOR. — ¡Cuánto disparate técnico! Para vestirse o elegir la ropa no hace falta usar semejante disparatario lexical. El

tecnicismo hay que emplearlo cuando conviene a la circunstancia científica, literaria o artística.

ALUMNA. — O filosófica.

PROFESOR. — Perfectamente. Y su amiga, que es muy amiga del disparate, debe saber que *excogitar*, no significa escoger simplemente, sino hallar por la reflexión o la meditación; y que veranófilo, sólo puede emplearlo un loco de verano; y en cuanto a la *oxiopía* es la agudeza natural de la vista....

ALUMNA. — Sí, señor, comprendo que mi amiga es una maniática del vocablo; es una cromófila a todo color; le agrada el colorinche.

PROFESOR. — El colorinche se lo pone al lenguaje.

ALUMNA. — Y a los vestidos, señor.

58

*Señor, don, señor don, doña, domino, "Vea, don",
"Oiga, don", "doctor".*

ALUMNA. — Hoy, maestro, me preocupa una fórmula de tratamiento muy corriente, que sin embargo...

PROFESOR. — Basta de preámbulos. ¿Cuál es la fórmula que nos interesa?

ALUMNA. — *Don y señor don.*

PROFESOR. — Harto interesantes, histórica y modernamente. Sabrá usted que el tratamiento *don* sólo se antepone...

ALUMNA. — Al nombre, no al apellido.

PROFESOR. — Sin embargo...

ALUMNA. — *Don García y doña Rodríguez* son o eran frecuentes.

PROFESOR. — La palabra *don*, del latín *dómīno*, *señor*, fue, en el origen, título honorífico, de dignidad, que se dio primariamente a unos pocos nobles, después se extendió a todos los de la casta.

ALUMNA. — Y por fin, a todo el mundo.

PROFESOR. — Efectivamente, perdió su significado originario de título. El tratamiento *don* se extendió a todo aquel de jerarquía o condición inferior también, y ya no se niega a nadie.

ALUMNA. — Entonces, si históricamente "incluye" nobleza, como todos los tratamientos de dignidad, ahora sólo incluye un modesto respeto...

PROFESOR. — Y familiaridad: "Diga, don, ¿cuándo va a pasar por casa a tocar el acordeón?".

ALUMNA. — Eso, más que familiar, es festivo.

PROFESOR. — Pero no resta respeto, aumenta confianza. Hay otras formas proverbiales.

ALUMNA. — Entre nuestros paisanos es usual: "Vea, don". "Oiga, don".

PROFESOR. — La paremiología repite el privilegio antiguo: "No hay *don* sin *din*".

ALUMNA. — Quiere decir que para tener *don* era necesario tener... riqueza.

PROFESOR. — "Don sin din, campana sin badajo".

ALUMNA. — Como el dinero era sonante. Y para quitar jerarquía se quitaba el *don*.

PROFESOR. — Pero se les dejaba, y cualquier otro título, a los condenados nobles.

ALUMNA. — Sí, se los solía ahorcar... "con muchísimo respeto". Como al señor Capitán ahorcó Pedro Crespo el labrador. El famoso alcalde de Zalamea de la Serena.

PROFESOR. — En cambio, el humilde Sancho rechazaba el *señor don*, que le correspondía como gobernador de Barataria.

ALUMNA. — Pero lo quería para su esposa, a quien deseaba se le llamara *doña Teresa Panza*.

PROFESOR. — Claro, a imitación de su amo, a quien Cervantes otorgó el *don*, y con ello creó una antonomasia: *Don Quijote*.

ALUMNA. — Pues *mi señor don Quijote* fué sencillamente Alonso Quijano, un hidalgüelo, que en su manía señorial otorgó el *doña* a las dos insignificantes mujeres de la famosa Venta...

PROFESOR. — Mientras que el escudero protestaba en la ínsula: "Yo no tengo *don*, ni en todo mi linaje lo ha habido: Sancho Panza me llaman a secas, y Sancho se llamó *mi* padre, y Sancho *mi* agüelo, y todos fueron Panzas sin añadiduras de dones ni donas".

ALUMNA. — ¡Qué gracioso y chusco era Sancho!...

PROFESOR. — Mas chusco y malintencionado fué Quevedo, que decía del doctor *don Juan Pérez de Montalván*...

ALUMNA. — Ahí va el epígrama:

*El "doctor" tú te lo pones;
el "Montalván" no lo tienes;
con que, en quitándote el "don"
vienes a quedar "Juan Pérez".*

PROFESOR. — ¡Y pensar que el injuriado era... sacerdote!

ALUMNA. — Y también hijo de judío...

59

Maula, maulear, canchero, baquiano, "un maula", "una maula", baquia, atajo, hatajo, baquear, barquear.

ALUMNA. — “El matrero resultó ser un maula, que huyó al primer disparo de la partida policial”.

PROFESOR. — Lindo gaucho pa’ un asao, dijo Estanislao...

ALUMNA. — Señor, no me parece muy adecuada la frase, en boca de un docente.

PROFESOR. — No es más que una imitación campesina, señorita.

ALUMNA. — De todas maneras, lenguaje *maula*...

PROFESOR. — No adjetive impropiamente.

ALUMNA. — Sin embargo, el matrero era *un maula*, dice la crónica.

PROFESOR. — Pues ese vocablo es femenino. Sería *una maula*, en todo caso.

ALUMNA. — Esa novedad será en lenguaje peninsular. Por acá empleamos masculinamente el sustantivo mencionado.

PROFESOR. — También existe el verbo *maulear*. En Chile lo emplean por hacer fullerías en el juego.

ALUMNA. — Pero entre nosotros sólo se emplea como sustantivo o adjetivo.

PROFESOR. — Y en Colombia, vale por emperezarse el susodicho *maulear*. En castellano, *maula* tiene ocho acepciones; desde cosa inútil hasta tramposo.

ALUMNA. — Sin contar taimado y bellaco. Por acá se dice: andar mauleando.

PROFESOR. — Claro que *maula* como función gramatical, puede ser asimismo interjección.

ALUMNA. — ¡Qué raro! ¿Me da un ejemplo, señor?

PROFESOR. — Sírvase y lea, señorita alumna.

ALUMNA. —

*El viento ha serenado
sus ímpetus y envaina
la cortante cuchilla.
Ya no siega los tenues
hilos de la garúa...
Viejo canchero, amaina
y se va reculando
hacia la pulperia de los teros,
a beber en la charca.
Con aflautado escárdalo
los sapos le croan:
“¡Maulal!”...*

PROFESOR. — Criollazo, el poemita.

ALUMNA. — Y ese “viejo canchero”, ¿sería el cuidador de la cancha?

PROFESOR. — Ahí tiene sentido de conocedor y diestro y más propiamente de *baquiano*.

ALUMNA. — Que también es palabra netamente criolla.

PROFESOR. — Según se sabe, procede de *baquía*, voz de Haití que indica conocimiento práctico de los caminos y atajos.

ALUMNA. — Confundo siempre la ortografía de la última palabra, *atajo*, con hache o sin ella?

PROFESOR. — *No hay atajo sin trabajo*, sin hache; y cuando se trata de *hatear* o recoger el *hato* o el *hatajo*...

ALUMNA. — Entonces con hache, enterada, señor.

PROFESOR. — En cuanto a *baquiano*...

ALUMNA. — También tendrá su correspondiente verbo...

PROFESOR. — Existe el verbo *baquear*, pero con sentido de navegar con facilidad.

ALUMNA. — Pero si se trata de barco será *barquear*...

PROFESOR. — Es a suya una observación muy atinada pero *barquear* es otro verbo distinto, que significa navegar en barca o bote, atravesar un río.

ALUMNA. — Casi acierto, por lo menos me aproximé a la embarcación.

60

Chacra, chagra, chacrita, chacarita, garniel, cabuya, chismes, “discurso cabuya”, “estar a la cabuya”.

ALUMNA. — Estoy recordando aquellos días felices de la lectura de “Juvenilia”.

PROFESOR. — Cosas de la juventud, que recuerda...

ALUMNA. — Pero, señor profesor, ¿cómo puedo yo relegar al recuerdo lo que aún tengo presente?

PROFESOR. — Ah, yo también recuerdo. ¡Oh témpora, oh mores!...

ALUMNA. — Ya apareció la nostálgica evocación, y en latín para darle color.

PROFESOR. — Que es la mejor manera de evocar con cierto dejo culto y literario. ¿Y qué capítulo del libro recordado leyó?

ALUMNA. — El del robo de sandías, allá por la quinta de los colegiales. Y me llamó la atención que se nombre *chacrita* a lo que entiendo era y es *chacarita*.

PROFESOR. — Ningún asombro corresponde. *Chacrita* es diminutivo de *chácara*, nombre quichua de la granja o hacienda.

ALUMNA. — En Colombia, según leo, dicen: “Éramos cinco los cazadores: el mestizo Tiburcio, peón de la *chagra*; Lucas, neivano, agregado de una hacienda vecina; José, Braulio y yo...”

PROFESOR. — La descripción de la caza del tigre, en la novela de Jorge Isaacs.

ALUMNA. — Justamente, en “María”. Lo que no alcanzo bien es el por qué de *chácara*, *chacra* y *chagra*.

PROFESOR. — Pues todavía hay más: los costarricenses dan a *chácara* el sentido de... *llaga*; y para los cubanos es “cilindro para amolar cuchillas de zapatero”; y agreguemos que *chacarero* es *chagrero* en Colombia, de acuerdo con *chagra*.

ALUMNA. — También en esta descripción de la novela comentada se expresa: “Serían las diez cuando listos ya todos, car-

gado Lucas con el fiambre que Luisa nos había preparado, y después de las entradas y salidas de José para poner en su *garniel* de nutria tacos de *cabuya* y otros *chismes* que se le habían olvidado, nos pusimos en marcha”...

PROFESOR. — En busca del tigre.

ALUMNA. — Sí, mas lo que aquí interesa es buscar el sentido de esas palabritas que nosotros no empleamos.

PROFESOR. — Comencemos por *garniel*...

ALUMNA. — Que es un americanismo.

PROFESOR. — Sí y no... En el significado peninsular es bolsa de cuero. En Ecuador y México es maletín del mismo material. En cuanto a *cabuya* está usado con alcance de *fibra de pita* con la que se hacen los tacos para los carachos; y, por fin, los *chismes*...

ALUMNA. — No hace falta aclararlo; siempre he odiado a las chismosas.

PROFESOR. — No tal: chismes está empleado con sentido castizo de *baratijas, cosas pequeñas de mano*, como bártulos.

ALUMNA. — Por donde reconocemos que casi no sabemos el idioma.

PROFESOR. — Sí, pero yo me defiendo: *estoy a la cabuya*.

ALUMNA. — ¿Cómo?

PROFESOR. — En Bogotá dicen “discurso cabuya” cuando es latoso, y “dar cabuya”, por amarrar, atar...

ALUMNA. — Ahora caigo: atar cabos.

PROFESOR. — Y otros sentidos: “estar a la cabuya”, estar al tanto; “mascar la cabuya”, deshacerse con maña de un mal negocio, y en fin, “vérsele a uno las cabuyas”...

ALUMNA. — ¿Vérsele las entrañas?

PROFESOR. — No: las intenciones, que es como “picar la cabuya”: hacer daño a alguien.

ALUMNA. — ¿Y el daño? ¿No lo recibe el idioma con tanta variedad significativa?

PROFESOR. — No; esas polisemias...

ALUMNA. — ¡Otra palabrita enigma!

PROFESOR. — No: quiere decir reunión de muchos significados en una palabra.

61

*Noche, naj, sombras, "hora nocturna", "horrida nox", caos,
"terror de la noche", albor.*

ALUMNA. — Anoche volví a soñar con sombras nocturnales, con abismos...

PROFESOR. — Siempre soñando. Cuidado: *abysus, abysus abisat*. El abismo llama a otro abismo...

ALUMNA. — Y la noche, señor, ¿de dónde viene?

PROFESOR. — Antes tendríamos que resolver el problema del huevo y la gallina, ¿cuál fué primero?

ALUMNA. — Pero si primero fué el caos... Ahora me interesa el sentido literario de la *noche*, con sus sombras protectoras...

PROFESOR. — O matadoras; sobre todo cuando no hay luna llena.

ALUMNA. — De todos modos, la noche, con luna o sin ella, siempre fue propicia para el ensueño, para el avenimiento de los que se aman y sueñan.

PROFESOR. — Y para los gatos, que de noche son pardos como cierta gramática al uso de los descuidados. La palabra *noche*, procede de la raíz sánscrita *naj*, o sea, la hora desnuda de luz.

ALUMNA. — ¡Qué bonita etimología! Históricamente, ya lo sé, la noche trajo acontecimientos lígubres, como las Tristes, de Ovidio; la de los Hugonotes, de París; la de Hernán Cortés, en Méjico...

PROFESOR. — También la noche, benefactora noche, es dulzura y reposo para las almas y los cuerpos. No se puede exponer una filosofía de la hora nocturna sin que entren en ella los elementos bondadosos y perjudiciales...

ALUMNA. —

*Que de noche le mataron
al caballero
la gala de Medina,
la flor de Olmedo.
Sombras le avisaron
que no saliese
y le aconsejaron
que no se fuese
el caballero...*

PROFESOR. —

*La gala de Medina;
la flor de Olmedo.*

ALUMNA. — El terror de la noche ha sido tema literario fecundo.

PROFESOR. — *Horrida nox...*

ALUMNA. —

*El sol ya se iba poniendo
la claridá se ahuyentaba,
y la noche se acercaba,
su negro poncho tendiendo.*

PROFESOR. — A Estanislao del Campo se une Obligado.

ALUMNA. —

*Cuando la tarde se inclina
sollozando al occidente,
corre una sombra doliente
sobre la pampa argentina...*

PROFESOR. — Y no hay mayor tristeza que las sombras, como las de aquel pobre prisionero... El del romance de la avecilla.

ALUMNA. —

*Que por mayo era por mayo
cuando hace la calor
cuando los trigos encañan
y están los campos en flor,
cuando canta la calandria
y responde el ruiseñor,
cuando los enamorados
van a servir al amor;
sino yo, triste cuitado,
que vivo en esta prisión;
que ni sé cuando es de día,
ni cuando las noches son,
sino por una avecilla
que me cantaba al albor.
Matómela un ballestero;
déle Dios mal galardón.*

PROFESOR. — Era ése un albor negro... de muerte.

62

*Errimo, éximo, ísimo, paupérrimo, pobrísimo, malísimos,
amiguísimo, amicísimo, espinela.*

ALUMNA. — Señor, superlativamente, ¿se puede decir *e-ne-mi-guí-si-mo*?

PROFESOR. — Por muy enemigo que sea el enemigo, sólo se emplea *e-ne-mi-cí-si-mo*; éste es el superlativo gramatical.

ALUMNA. — Aunque otros terminan en *érrimo*, como *misérrimo*.

PROFESOR. — Sí, y como, de pulcro, *pulquérrimo*, que ya poco se usa.

ALUMNA. — Entiendo que esas formas latinas perduran en el uso culto.

PROFESOR. — En el uso popular se van modificando, y cunden las terminaciones castellanas en *ísima*, *ísmo*. De pobre, se dice...

ALUMNA. — Se dice preferentemente *pobrísimo*.

PROFESOR. — Por influencia quizá de *riquísmo*. Ya se va perdiendo *paupérrimo*, sólo queda en literatura.

ALUMNA. — Esto es *asperísimo* suele oírse ahora, por *aspérri-mo*. Y también *muy áspero* y asimismo *muy pulcro* para *pul-quérrimo*.

PROFESOR. — Está cundiendo el uso de las terminaciones propias castellanas en detrimento de las latinas, las formas populares *ísmo*, *ísima* terminarán por desalojar a las otras.

ALUMNA. — Sin embargo, falta mucho. El Diccionario —el Diccionario con mayúscula— trae la voz *pobrísimo*.

PROFESOR. — No la trae todavía; pero la traerá. En cambio, la Gramática —también con mayúscula— nos avisa que el superlativo *pobrísimo* se emplea con más frecuencia que *paupérrimo*.

ALUMNA. — Entonces, lo mismo ocurrirá con el superlativo de la palabra *amigo*, que yo pronuncio *amiguísimo*.

PROFESOR. — Usted podrá pronunciar así en vez de *amicísimo*, que es la forma canónica gramatical; pero, si bien el furcio y el trabucamiento es propio de autores y locutores, piense usted que si la forma correcta por ahora para *enemigo* es e-ne-mi-cí-simo, para amigo o muy amigo será...

ALUMNA. — Sí, ya lo sé: a-mi-cí-si-mo. Pero de acuerdo con la tendencia aceptada por la gramática académica, que se aparta del modelo latino, diré *amiguísimo*, como la misma Academia asegura que se emplea *pobrísimo*.

PROFESOR. — Muy sensata su posición. Mas no conviene irse a la otra alforja en materia de reforma gramatical.

ALUMNA. — Le advierto, señor, que hay muy buenos autores que usan la forma que yo propongo.

PROFESOR. — Los hay *bonísimos*.

ALUMNA. — Y también *malísimos*. Y los hay *pequeñísimos* y *grandísimos*...

PROFESOR. — Es usted *sutilísima*...

ALUMNA. — Y usted *amabilísimo*.

PROFESOR. — Y ha de saber que la forma *amiguísimo* que a usted le gusta...

ALUMNA. — Señor, a mí me gusta o muy amigo o nada...

PROFESOR. — Eso es *caprichosísimo*. En cuanto al superlativo de su gusto, le diré que el etimólogo Barcia recoge la forma *amiguísimo* como más empleada. Y Clemente Cortejón está en contra de *amicísimo*, porque es “puramente latino —dice— y no sustituye al castellano *muy amigo*”.

ALUMNA. — ¡Qué triunfo para mí!

PROFESOR. — Y aún más: Bello, Salvá, Rivodó, Monlau y Selva están con usted.

ALUMNA. — Sin embargo, no los veo...

PROFESOR. — Están con usted en la teoría; prefieren *amiguísimo* a *amicísimo*; lo castellano a lo latino.

ALUMNA. — Pero esto es cosa de festejarlo con guitarra.

PROFESOR. — ¿Con guitarra? En todo caso, con *espinela*.

ALUMNA. — No entiendo.

PROFESOR. — Vicente Espinel, que añadió una cuerda a la guitarra, decía: "Andaba entonces en Sevilla un príncipe de *gallardísimo* talle y *amiguísimo* de hacer el bien".

ALUMNA. — En cambio, Hernan Gómez, el Comendador griego, que le decían, escribió: "Masinisa, rey de Numidia, fue *amicísimo* de los romanos".

63

Costo y coste; gozo y goce, disfrute, complacencia, resignación, desesperación, optimismo.

ALUMNA. — Señor profesor, las diferencias que ayer establecimos entre *coste* y *costo* me sugieren que ha de haberlas también entre los sinónimos *goce* y *gozo*.

PROFESOR. — Efectivamente, las hay.

ALUMNA. — Sin embargo el diccionario no las especifica.

PROFESOR. — El diccionario no especifica muchas cosas. Pero esto no quiere decir que no haya entre *goce* y *gozo* un ligero matiz diferencial semántico.

ALUMNA. — Veamos, señor, si le parece.

PROFESOR. — Desde luego, *goce* y *gozo* son sinónimos, pero no de identidad absoluta. No es lo mismo tener el *goce* de una renta, que tener el *gozo* de una satisfacción.

ALUMNA. — Lo primero implica el disfrute del dinero; lo segundo significa la complacencia de lo satisfecho.

PROFESOR. — El *goce* es principalmente utilitario, el *gozo* es movimiento espiritual.

ALUMNA. — Pero también material alguna vez.

PROFESOR. — Sí; cuando representa figuradamente la llamarada del fuego. Pero otros gozos...

ALUMNA. — ¿Como los de la Virgen?

PROFESOR. — Eso es, representan la llama viva del fervor cristiano que ensalza y goza del fuego divino. ¿Recuerda usted alguno?

ALUMNA. — ¡Ay, *mi gozo en un pozo...*!

PROFESOR. — Por lo menos, el refrán.

ALUMNA. — Recuerdo la letrilla de Mesonero Romanos.

PROFESOR. — Eso es pagano...

ALUMNA. — Pero se menciona a un Santo:

*Hasta que todos los usías
queden hartos de engullir
y puedan cantar los gozos
del invicto San Crispín.*

PROFESOR. — Yo recuerdo otra:

*Yo gozo cuando no gozo
que mi gozo es el sufrir
si sólo alcanzo el morir,
ese será, pues, mi gozo,
que soy viejo y no soy mozo
y estoy harto de vivir...*

ALUMNA. — Ese es un gozo poco gozoso.

PROFESOR. — Es un placer masoquista, de viejo.

ALUMNA. — Pues hay que librarse de malos pensamientos...

PROFESOR. — ¡Quién le pone vallas al cansancio!

ALUMNA. — Santa Teresa, que decía, ufana: "Acordándome que estaba libre de aquello, me daba un nuevo gozo".

PROFESOR. — La resignación de los santos tiene poco que ver con la reflexión del desesperado, que todo lo espera de su desesperación y nada más.

ALUMNA. — Entonces, señor, ¿dónde está su optimismo y su esperanza?

PROFESOR. — Y está un poco con la copla desolada de aquel que cantaba...

*Cada vez que considero
que me tengo que morir,
tiendo la capa en el suelo
y no me harto de dormir.*

ALUMNA. — Eso seguramente lo cantaría un español.

PROFESOR. — ¿Por lo escéptico?

ALUMNA. — Por lo de la capa...

64

*Geo, geografía, Tierra, mundo, cabeza, cabo, cabotaje,
sierra, toponimia, topografía.*

ALUMNA. — Maestro, ¿qué relación tiene el vocabulario geográfico con los elementos naturales?

PROFESOR. — Tiene la relación propia de designación topográfica de parajes, sitios en la tierra, en el mar o en el cielo.

ALUMNA. — Empecemos por la palabra *Geografía*...

PROFESOR. — Toda palabra que comienza por la partícula *geo* pertenece al origen griego. Significa *Tierra*. Geografía: descripción de la Tierra.

ALUMNA. — O descripción del mar o del cielo.

PROFESOR. — Sí, desde luego; pero no etimológicamente. Por extensión, la geografía también describe el campo sideral, el campo marítimo, la esfera económica y política del hombre, etc.

ALUMNA. — Hoy me interesa la geografía física. No sé por qué la Tierra tiene un nombre tan sucio...

PROFESOR. — No es nombre sucio; lo sucio sería lo inmundo, que es lo contrario de *Mundo*.

ALUMNA. — ¿Entonces este *mundo*?

PROFESOR. — Mundo quiere decir lo limpio, lo ordenado.

ALUMNA. — ¿Como el *Cosmos*?

PROFESOR. — Efectivamente. Lo contrario del *caos*, que era el desorden.

ALUMNA. — ¿Y la Tierra?

PROFESOR. — Originariamente significa *seca*, en contraposición a las aguas.

ALUMNA. — He leído que *Adán* es sinónimo de *tierra*.

PROFESOR. — El nombre de nuestro Primer Padre significó en hebreo, *tierra roja*; y *Eva* quiere decir la compañera del hombre.

ALUMNA. — Nos hemos metido en el Paraíso...

PROFESOR. — Del cual no debieron salir nunca Adán y Eva.

ALUMNA. — ¿Y cuánto tiempo gozaron del Edén?

PROFESOR. — Verá usted... Ese es un dato histórico-geográfico que yo no puedo determinar, aunque le daré una versión de algún cronólogo...

ALUMNA. — ¿Cronólogo? ¿Quiere decir cronista?

PROFESOR. — Algo así: *cronólogo* es el que hace crónica del tiempo; que computa el tiempo y determina fechas de los acontecimientos históricos. "La creación de Adán y Eva debió verificarse —según la cronología— el viernes 28 de octubre del año 4004 antes de Jesucristo. Adán murió a la edad de 930 años, de los cuales pasó 130 en el Paraíso".

ALUMNA. — Bueno, todo eso sujeto a la conjetura histórica del diccionario...

PROFESOR. — Por supuesto.

ALUMNA. — ¿Pero no se dice nada de la edad de Eva ni cuánto estuvo con Adán?...

PROFESOR. — ¡No se dice nada, porque desde la *Primera Mujer*, se sigue ocultando la verdadera edad de toda mujer! Es cosa natural y... geográfica.

ALUMNA. — Aunque la Geografía tiene edad...

PROFESOR. — Tiene la edad del Mundo; y como ciencia tiene la antigüedad del hombre civilizado.

ALUMNA. — Y si no, que lo diga Claudio Ptolomeo...

PROFESOR. — Y que lo refirieren Arquimedes y Galileo.

ALUMNA. — El que pedía un punto de apoyo para mover el Mundo, y el que afirmaba que la Tierra se movía...

PROFESOR. — Este concepto fué negado por los escépticos.

ALUMNA. — Porque, como decía el chusco, ¿cómo puede moverse la Tierra? Si así fuese andaríamos todos de cabeza...

PROFESOR. — Precisamente, de *cabeza* tomó su nombre el *cab*o geográfico, o extremo de tierra que penetra en el mar.

ALUMNA. — ¿Como el Cabo Corrientes, de Mar del Plata?

PROFESOR. — Y todos los cabos marítimos. De cabo salió la palabra *cabotaje* para indicar la navegación de buques entre puertos costeros de una nación.

ALUMNA. — Pero no todos los puertos son costeros, según creo...

PROFESOR. — Claro; hay puertos de montaña. Por extensión *puerto* significa también montaña o cordillera, paso o garganta entre montañas.

ALUMNA. — ¿Y entre sierras?

PROFESOR. — La palabra *sierra* se formó por analogía de la herramienta del carpintero.

ALUMNA. — Con razón, tiene dientes y picos. Ahora sólo falta la explicación de *toponimia* y *topografía*.

PROFESOR. — Para otra lección.

65

Epitheton, epíteto, redundancia, “fiero león”, “hormiga negra”, “dolce far niente”, “hormigas blancas”.

ALUMNA. —

*Claro sol, dulce patria argentina,
vibra el alma en conjuro de amor
al brindarte con fe nuestra vida;
juventud que decora el honor.*

PROFESOR. — Dulce canción escolar...

ALUMNA. — Sí; pero advierto que en esta composición se escribe “argentina” con minúscula.

PROFESOR. — Es lo que corresponde, porque ahí el nombre oficia de adjetivo.

ALUMNA. — Y, además, si el Sol ya es claro de por sí, ¿por qué se dice “claro sol”?

PROFESOR. — Señorita alumna, olvida usted con facilidad la definición y el concepto de las funciones gramaticales.

ALUMNA. — Puede ser, señor, mas le aseguro que no acepto esa redundancia del verso. ¿Acaso no lo es la frase “claro sol”?

PROFESOR. — No, señorita. No es redundante la frase. Como tampoco lo serían *blanca nieve y negra sombra*.

ALUMNA. — Veamos, señor:

En la negra tiniebla se destaca...

PROFESOR. — En esa evocación del *Nido de Cóndores*, se prueba que el epíteto es epíteto justamente.

ALUMNA. — Pero la redundancia también es... redundancia, maestro.

PROFESOR. — Es redundancia cuando la hay; pero no la veo...

ALUMNA. — Usted no la ve... porque hay niebla.

PROFESOR. — Sin chistes, señorita. Redundancia sería decir *tiniebla negra, nieve blanca o sombra negra*.

ALUMNA. — Claro, como que la tiniebla ya es negra, como lo es la sombra, y la nieve ya es blanca y no necesita de calificativo seguido.

PROFESOR. — Perfectamente, entiende usted al fin.

ALUMNA. — Aunque le declaro que el epíteto me inquieta un poco. Nunca lo entendí en el colegio.

PROFESOR. — Es muy fácil... El griego *epitheton* quiere decir adjunto o añadido y tiene la significación de adjetivo que se anticipa al nombre y lo explica.

ALUMNA. — Quiere decir que se añade al sustantivo y lo aclara.

PROFESOR. — El epíteto explica el concepto del sustantivo al que antecede sin añadirle contenido; es decir, que si nosotros ya nos hemos formado una idea expresada por el sustantivo...

ALUMNA. — Entonces... tenemos el epíteto.

PROFESOR. — De otra manera, si yo digo *el fiero león*, nada le agrego a león con fieraza...

ALUMNA. — Porque ya es fiero sin necesidad gramatical.

PROFESOR. — Usted lo ha dicho. En cambio, si digo *el león fiero*.

ALUMNA. — Cometerá usted redundancia, en el supuesto de que todos los leones son fieros.

PROFESOR. — Pero no olvidemos la especificación. El adjetivo puede ser, además de explicativo, especificativo y entonces...

ALUMNA. — Especifica. Por ejemplo, en *la hormiga negra*, con el adjetivo pospuesto, estoy especificando; aunque no creo en hormigas de otro color.

PROFESOR. — ¿Quién lo ha dicho?

- *Se murió Cañas,*
y estiró las zancas.
- *Se lo están comiendo*
las hormigas blancas.

ALUMNA. — Pues, señor, entre gramática y poesía hay mucho que especificar.

PROFESOR. — Aunque hay mucho que aprender de ambas. Vea este ejemplo oficial de Cervantes. Trece epítetos delante de nombres bien poéticos...

ALUMNA. — “Apenas había el *rubicundo* Apolo tendido por la faz de la *ancha y espaciosa* Tierra las *doradas* hebras de sus *hermosos* cabellos, y apenas los *pequeños y pintados* pajarillos con sus *harpadas* lenguas habían saludado con *dulce y meliflua* armonía la venida de la *rosada* aurora, que dejando la *blanda* cama del *celoso* marido, por las puertas del *manchego* horizonte...” Señor, no son trece sino catorce epítetos.

PROFESOR. — Catorce adjetivos como complementos del sustantivo.

ALUMNA. — Creo que merecemos un descanso, señor.

PROFESOR. — Descansemos en el *dolce far niente*...

ALUMNA. — Una cosa es *dulce no hacer*, y otra, *no hacer dulce*...

66

*Desgano, desgama, sin gana, gamo, lindo, regio,
real, mala gana, galbama.*

ALUMNA. — “La enfermita decaía visiblemente; una fiebre tenaz la iba consumiendo, y no se alimentaba, vencida por un persistente *desgano*. ”

PROFESOR. — Lo lamento muchísimo. Enferma, postrada en cama y con... *desgano*, es cosa seria. Pero quizá el párrafo del novelista mejoraría si emplease el femenino de “*desgano*”.

ALUMNA. — Ah, claro; tratándose de una enferma...

PROFESOR. — No, no es por eso. El empleo más lógico es, cuando no hay *gana*, hay *des-ga-na*.

ALUMNA. — Sin embargo, todos lo decimos en masculino.

PROFESOR. — Todos, no. Hay escritores que usan como corresponde, el femenino. *Gana* es una cosa, y *gano*... otra. Si yo juego y no gano: *desgano*; pero si no tengo gana...

ALUMNA. — Tendrá *des-ga-na*.

PROFESOR. — Eso mismo. Lea usted esto, a propósito.

ALUMNA. — “El timbrazo descargado a mansalva por el dedo atrevido de la incivilidad, que pasea por la acera su *desgana*... ”

PROFESOR. — Claro, porque pasa sin gana. Advierto a usted que el sustantivo *desgano* también se usa con sentido de falta de gana, pero con eso no se gana nada...

ALUMNA. — Es una tremenda falta gramatical...

PROFESOR. — No tanto; es una simple falla lógica.

ALUMNA. — Gente que habla de mala gana..., o con mucha pereza.

PROFESOR. — Gente que habla con poca gana. Gente que hace como aquel zapatero de portal, de Muñoz Seca, que distribuía así el trabajo...

ALUMNA. — A ver, señor:

"Lunes mala gana; martes desgana; miércoles galbana; jueves jarana; viernes no me da la gana; sábado cobrar, y domingo descansar".

PROFESOR. — Eso es para que usted vea que no solamente hay personas que le tienen tirria al buen decir, sino que también son enemigas del trabajo. ¡Y hablar bien cuesta un poquito!...

ALUMNA. — Sí, maestro, lo comprendo; pero no así esa *galbana* del zapatero, que no la entiendo.

PROFESOR. — *Galbana* es una palabra de origen árabe, expresiva de pereza, desidia.

ALUMNA. — La sinonimia es fastuosa en castellano. Hay muchas maneras de adjetivar o sustantivar. ¡Conozco, gracias a usted, tantos sinónimos!

PROFESOR. — Pero no los emplea jamás, a juzgar por esa monotonía del "lindo" para todo, del "regio" a todo pasto...

ALUMNA. — ¿Pero acaso no es regio nuestro lenguaje?

PROFESOR. — Será el lenguaje de un rey... Le he oído a usted que tiene un vestido de calle "regio"...

ALUMNA. — Y anoche escuché un programa *regio* de música popular.

PROFESOR. — ¿Pero cómo puede ser "regio", si es popular? Será interesante; será brillantísimo.

ALUMNA. — Pues mi vecina dice que su loro tiene la voz *regia*.

PROFESOR. — Porque será el rey de los loros...

ALUMNA. — También he oído decir: tengo un regio dolor de cabeza.

PROFESOR. — Claro. Será una cabeza coronada. Pero con un regio ayuno pasa en seguida.

ALUMNA. — Pasa regiamente.

PROFESOR. — Pasa con un régimen real de abstinencia grammatical.

ALUMNA. — ¿Y qué diferencia hay entre *real* y *regio*?

PROFESOR. — Como sinónimos, se diferencia en que si lo real "caracteriza", lo regio "enaltece".

ALUMNA. — En resumen, no sé si quedo con desgana o desgano...

PROFESOR. — Vea usted cómo lo expresa un diario gallego.
Lea:

ALUMNA. — “Mario llegó en la lancha del práctico y subió para dirigir, con cierta desgana elegante, aquel vaivén arcaico del comercio gibraltareño”.

PROFESOR. — Era una justa desgana...

67

*Níveo, inconsútil, delgado, sutil, agostarse,
agosto, enero, carmín.*

ALUMNA. — Ser poetisa, ¿es cosa fácil, maestro?

PROFESOR. — Es como todas las cosas. En primer lugar, ¿qué entiende usted por poética?

ALUMNA. — Algo así como un canto alado...

PROFESOR. — ¿De pájaros? Si no es más que eso... Pero las poetisas suelen hacer poesía o, por lo menos, componer versos.

ALUMNA. — Sí, desde luego; hacer versitos es lo que me gusta. Y no es lo más difícil.

PROFESOR. — Pero crear poesía... Eso es lo grave.

ALUMNA. — Porque yo, usted lo sabe, escribo lindos versos...

PROFESOR. — ¿Y nada más?

ALUMNA. — ¿Le parece poco?

PROFESOR. — Me parece mucho, si los versos son buenos.

ALUMNA. — Pues usted juzgará los últimos. Por ahora no me fijo mucho en el ritmo, en el acento, en la rima... Total...

PROFESOR. — Total que su poesía es libre, tan libre que no se sujet a ningún principio estético.

ALUMNA. — Pues yo conozco grandes poetas que escriben versos a la buena de Dios y a veces les salen hermosos.

PROFESOR. — Ahí está el secreto de esa poesía: sin proponérselo, los poetas a que usted alude son... poetas.

ALUMNA. — Yo creo que, sabiendo un poco de ortografía y algo de retórica, se puede poetizar...

PROFESOR. — Y también pescarse una gripe.

ALUMNA. — ¿Acaso la poesía es una enfermedad?

PROFESOR. — En algunos casos, sí; y grave...

ALUMNA. — Además que yo sé un poco de vocabulario poético; palabras finas, como inconsútil, níveo... Pero quiero hacerle

conocer un madrigal que me sirve de modelo. No es mío; pero con el tiempo...

*Los pétales de la rosa
uno a uno se cayeron,
con un "yo quiero" y "no quiero"
que el mismo jazmín sonroja...
¡Oh infelice mariposa,
que se agosta por enero!*

PROFESOR. — Me quedo atónito.

ALUMNA. — ¿Tan malos son los versos?

PROFESOR. — No tan malos. Si no fuera por ese "agosta"...

ALUMNA. — ¿Pues?

PROFESOR. — Pues que el sentido de *agostarse* no es lógico para nosotros los sudamericanos. Que las meses se "agostan" en España va bien; mas en agosto no hay calor ni sequía en esta parte del hemisferio...

ALUMNA. — Pero... si la mariposa se "agosta" en enero...

PROFESOR. — Señorita, el pobre enero no tiene la culpa.

ALUMNA. — ¿Pues quién la tiene?

PROFESOR. — La tienen los poetas de almanaque.

ALUMNA. — ¿Y mis dieciocho abriles, que dicen son "dieciocho primaveras"?

PROFESOR. — Fantasía de poetas que no saben que abril no es primavera para nosotros, sino otoño. Pero vengan sus versos; los tuyos...

ALUMNA. — Bueno... No respondo:

*El vuelo inconsútil
de la mariposa
que mis labios roza
y el níveo carmín
liba de mi boca...*

PROFESOR. — ¿De qué vuelo *inconsútil* y de qué *níveos carmines* me habla?

ALUMNA. — Pues, de...

PROFESOR. — *Inconsútil* no es vocablo manejable por los que

poetizan por pura inspiración. Y esos *carmines* resultan otro disparate semántico.

ALUMNA. — Ya me parecían a mí algo raros esos carmines que resultan, en vez de rojos, nevados.

PROFESOR. — Como de confitería. Pero el *inconsútil*... ¡Pobre mariposa! ¡Qué responsabilidad!

ALUMNA. — En eso no estoy de acuerdo: la palabra inconsútil significa...

PROFESOR. — Significa "no cosido": *in consutum* y propiamente sólo puede emplearse, en sentido resto, hablando de la túnica de Jesús, Nuestro Señor, que era de una pieza.

ALUMNA. — Pues yo creía que significaba delgado, sutil... Desde hoy la emplearé cuando tenga que tejer un vestido... sin costuras.

68

V. *unipersonales, impersonales, haber, amar; v. de naturaleza, llover, amanecer, granizar, nevar.*

ALUMNA. — Maestro, los verbos llamados *unipersonales*, ¿no pertenecen a las personas?

PROFESOR. — A las personas gramaticales, sí. A una de ellas, a la tercera.

ALUMNA. — Pues siempre confundí los *unipersonales* con los *impersonales*.

PROFESOR. — Y la gramática también los confundía hasta que los separó ideológicamente Bello. En realidad, son iguales dichos verbos en la significación. Pero...

ALUMNA. — Pero no en la conjugación. Cuando yo digo: "Se dice que habrá fiestas", se advierte el modo impersonal del verbo *haber*, sin singular.

PROFESOR. — Y cuando se dice: "Amaneció el día", vemos que, en verdad, no es el día quien hace amanecer. No es el agente de la acción del verbo.

ALUMNA. — Esas sabias teorías del maestro venezolano dieron la pauta a la Academia de la Lengua para clasificar tales verbos.

PROFESOR. — Justamente, la Academia lleva hoy por buen camino las definiciones de esos verbos. Y sabemos que con los *impersonales* se refiere a aquellos que solamente se emplean en el infinitivo y en la tercera persona del singular de cada uno de los modos.

ALUMNA. — Del modo indicativo, del subjuntivo, del potencial que ya no existe y del imperativo.

PROFESOR. — Naturalmente. Y así los *unipersonales*, que antes se definían como *impersonales*.

ALUMNA. — Le teoría los agrupa como verbos de *naturaleza*, aunque poco entiendo esta última definición, creo que en la naturaleza entran todos los verbos...

PROFESOR. — Como naturaleza gramatical, sí entran todos. Pero si decimos: "Llovía a cántaros", ¿quiere usted naturaleza más natural?

ALUMNA. — Claro, si llueve... Y de esa manera... Sólo la naturaleza puede llover.

PROFESOR. — Con la ayuda de Dios... O del tramoyista del teatro, que puede llover, granizar o nevar...

ALUMNA. — Figuradamente.

PROFESOR. — Y directamente. Como "personalmente" sobre las costillas de alguno...

ALUMNA. — No entiendo.

PROFESOR. — Vea usted el ejemplo del *Quijote*.

ALUMNA. — "Y diciendo y haciendo, desenvainó la espada, y de un brinco se puso al retablo, y con acelerada y nunca vista furia comenzó a llover cuchilladas sobre la titerera morisma, derribando a unos, descabezando a otros"...

PROFESOR. — Por supuesto que don Quijote *llovía* estacazos... con un verbo de naturaleza.

ALUMNA. — Y figuradamente. Como cuando se dice "le llovían los pedidos de matrimonio".

PROFESOR. — Eso ya es más difícil...

ALUMNA. — Sin embargo, creo que, como verbo, *amar* nunca fue impersonal.

PROFESOR. — Pero, señorita, cuando *se ama*...

ALUMNA. — Siempre resulta transitivo en el objeto amado.

PROFESOR. — El amor vence a la gramática. Como agente, el *que ama*...

ALUMNA. — Siempre es sujeto. En cambio, si "amanece Dios", ¿quién amanece?

PROFESOR. — En "amaneció Dios", como en "amaneció el día", parece sujeto el último término, pero bien pensado, estas oraciones se consideran impersonales.

ALUMNA. — Aunque tienen sujeto, al parecer...

PROFESOR. — El caso de Dios es único: Él lo es... Pero el día, ¿quién mide y adelanta el tiempo?

69

*Candeales, candieles, azúcar cande, candiles, cándido,
trigo candeal, blancura.*

ALUMNA. —

*Cuando la suerte se inclina
a embromar a los mortales,
son al ñudo los candeales
y los caldos de gallina.*

PROFESOR. — No hay “candeales”, sino *candieles*.

ALUMNA. — ¡Cómo, maestro!

PROFESOR. — Así es no más. Claro que, como americanismos, hay *candeales*...

ALUMNA. — Entonces, los hay, señor, porque el habla castellana de América es tan importante como la otra.

PROFESOR. — Justamente. Quería decirle que la forma *candieles* es la originaria.

ALUMNA. — Pero, ¿de dónde viene esa forma?

PROFESOR. — Seguramente de *azúcar cande*, porque interviene en el batido.

ALUMNA. — ¡Con razón! A mí me hacían tortas de *azúcar cande*, cuando era niña.

PROFESOR. — De azúcar cande o *candil*, que también así se denomina.

ALUMNA. — ¿Acaso por la luz poco clara?

PROFESOR. — No señorita, precisamente por su asociación con *candiel*: ¡Adóbame esos candiles!

ALUMNA. — Maestro, no entiendo. ¿Qué quiere decir esa frase?

PROFESOR. — Pues... lío, contradicción que hay que arreglar.

ALUMNA. — Aunque será dulce la contradicción, si es cosa de azúcar...

PROFESOR. — Por lo menos, ingeniosa.

ALUMNA. — Pero, desde luego, nadie dirá ahora el refrán.

PROFESOR. — Por supuesto, ya no se usa. En cuanto a la palabra, nosotros decimos “candeal”, aunque, cuando la suerte es mala, no hay candeales ni candieles que la arreglen.

ALUMNA. — Y menos con *candiles*: los candiles sirven para alumbrar los bailes de ídem.

PROFESOR. — Ya ni esto, porque no se usan. Hay luz eléctrica.

ALUMNA. — Y a veces un candil alumbraba dos veces, ¿verdad?

PROFESOR. — ¡Cómo! Explíquese.

ALUMNA. — Recuerde usted la sugerión del caballero que cenaba con Inés...

PROFESOR. — ¡Ah! En la “cena” de Baltasar del Alcázar, recuerdo...

ALUMNA. —

*Alegre estoy vive Dios;
Mas oye un punto sutil:
¿No pusiste allí un candil?
¿Cómo me parecen dos?*

PROFESOR. —

*Pero sin preguntas viles,
yo sé lo que puede ser:
Con ese negro beber
se acrecientan los candiles.*

ALUMNA. — Ya así es no más: la bebida, como el tabaco...

PROFESOR. — Señorita: no volvamos la lección en un sermón moral. Los pequeños vicios: beber algo y fumar un poco...

ALUMNA. — Moralejas, tampoco, señor. Ni beber ni fumar más de la cuenta. Porque con candeales o con candieles, como usted dijo, no se arregla el exceso, y se ven muchas luces...

PROFESOR. — Claro, como que el que bebe se alumbría, tal el caballero que veía doble la luz.

ALUMNA. — Y eso que era luz...

PROFESOR. — No hay para qué insistir ni en la enfermedad ni en el remedio. Sólo un exceso es aquí tolerable.

ALUMNA. — Sí, ya se: el exceso gramatical. Pero tampoco hay que abusar de lo bueno, porque al final...

PROFESOR. — Al final, azúcar cande con yema de huevo y vino blanco, bien batido...

ALUMNA. — Volvemos al candiel.

PROFESOR. — Alguien dice que la etimología es de *cándido*, pero yo no lo creo. La blancura de ese manjar no es muy blanca.

ALUMNA. — ¡Ay, señor! ¿La blancura no es muy blanca?

PROFESOR. — Es un decir... Los castellanos al candiel (que tampoco tiene que ver con el trigo *candeal*) le dicen yema medida.

ALUMNA. — Que será batida...

PROFESOR. — Claro. Así es.

70

Charqueo, charquear, charqui, cecina, acecinar, boleada, boleadoras, “pingo estrellero”.

ALUMNA. — Maestro, entre los argentinismos camperos *charquear*, no figura en el Diccionario...

PROFESOR. — Pero figura en nuestra literatura rural, que es lo mismo.

ALUMNA. — Sí, señor... “El domador, poseído de su menester heroico, pareció vacilar por momentos y *charqueó* fuerte, mientras el noble bruto saltaba de lo lindo en desenfrenado corcoveo”.

PROFESOR. — Excelente pintura de una domadura.

ALUMNA. — El repaso de una *doma* interesa mucho a nuestros oyentes habituales. Aunque no entiende ese “charqueo” del párrafo... ¿Tiene algo que ver con *charqui*?

PROFESOR. — No señorita. Si el gaucho está domando, no puede estar comiendo...

ALUMNA. — Pero ese “*charquear*”...

PROFESOR. — Es un verbo americano que significa hacer *charqui*, o sea tasajo.

ALUMNA. — Carne seca y salada.

PROFESOR. — Carne *acecinada*.

ALUMNA. — ¿Muerta alevosamente?

PROFESOR. — Nada de eso: carne con *cecina*, *acecinada*, con *ce*.

ALUMNA. — Pues no comprendo como el domador de la lectura pudo charquear mientras desbravaba un redomón.

PROFESOR. — Claro, sería como arrojar las *boleadoras* teniendo los brazos ocupados...

ALUMNA. — Pues de aquellas boleadas que alguna vez se pintan en el *Martín Fierro*, según Ascasubi, poco gustan los puebleros de informarse.

PROFESOR. — Por eso se equivocan mucho los ruralistas de la

ciudad cuando relatan escenas campestres. Sobre todo, que ni saben andar a caballo...

ALUMNA. — Esos puebleros, como decía Fierro:

*lo único que saben
es maltratar mancarrones
y charquiar y desollarse.*

PROFESOR. — Ahí tiene usted el otro sentido del verbo campesino. *Charquear* es una especie de polisemia rural; esto es, palabra de varios significados. Como americanismo tiene sentido, dijimos, de hacer charqui y por extensión causar muchas heridas en el cuerpo con arma blanca: coser a puñaladas...

ALUMNA. — ¿Y el que se come el tasajo yendo a caballo?

PROFESOR. — *Charquear*, como argentinismo, vale por agarrarse fuertemente a la cabezada del recado, para no caer cuando el potro corcovea. En el entrevero de refranes y consejos de Don Segundo Sombra a su ahijado, apunta éste, que parece arrancado del *Quijote*:

ALUMNA. — “El hombre no debe ser zonzo. De la gente jineta que ves ahura, muchos han sido chapetones y han aprendido a fuerza de malicia. En cuanto subás, *charquiá* nomás sin asco, que yo no vi’andar contando, y no le aflojes hasta que no te sintás bien seguro...”

PROFESOR. — El manchego aleccionaba así a Sancho:

ALUMNA. — “Cuando subieres a caballo no vayas echando el cuerpo sobre el arzón postrero, ni lleves las piernas tiesas y tiradas y desviadas de la barriga del animal, ni tampoco vayas flojo que parezca que vas sobre el rucio: que el andar a caballo, a unos hace caballeros y a otros caballerías”.

PROFESOR. — ¿Tendría Sancho que *charquear* también?

ALUMNA. — Por lo menos, se agarró bien fuerte cuando cabalgó a Clavileño.

PROFESOR. — Y sobre todo sin comer charqui...

ALUMNA. — El pobre escudero comería estrellas; porque Clavileño era un pingo “estrellero”...

71

*Golondrina, hirundina, ruiseñor, rossignol, gelidonia,
progne, "canto de la filomela".*

ALUMNA. —

*La dulce filomela se miraba
en el cristal, espejo de la fuente,
y su canto sonoro alegraba
el correr de las aguas, transparente.*

PROFESOR. — Siempre el ruiseñor canta y alegra.

ALUMNA. — ¡Qué dos verbos hermosos: cantar y alegrar!

PROFESOR. — Antónimos de gemir y entristecer.

ALUMNA. — Pero esa Filomela, ¿no es la golondrina?

PROFESOR. — No, ¡por favor! Es el ruiseñor de la mitología; la golondrina es la *progne*. Ya lo hemos aclarado en otra lección, rectificando informaciones de traducción.

ALUMNA. — ¡Ah, sí! Recuerdo, maestro: *progne*, en griego; *hirundinis*, en latín; *hirundina*, en castellano.

PROFESOR. — Así como el ruiseñor es el catalán y francés *rossignol*; el *rossignoulo* italiano, la *l* permutada en *r* dio en idiomas neolatinos: *rousignoulo*.

ALUMNA. — ¡Cuánta erudición, maestro! Total para una pobrecilla ave canora...

PROFESOR. — Pues no es para asombrar. Va por cuenta del diccionario etimológico. Y en cuanto al ave canora, es el ruiseñor, no la golondrina, que apenas pía.

ALUMNA. — Como que es un ave pía...

PROFESOR. — Como el cuervo, ave eusebia o piadosa.

ALUMNA. — Así es. Tengo en cuenta nuestra antigua aclaración. Según Müller, la filomela de los griegos tiene el canto muy armonioso.

PROFESOR. — En cambio, la golondrina lo tiene melancólico...

ALUMNA. — Por eso dice la poetisa Jean Aristeguieta:

Llegas melancolía golondrina de música...

PROFESOR. — Verso que sirve de modelo en el *Estudio y Antología* de Hugo Emilio Pedemonte, magnífico documento estilístico de la poesía de la sensible venezolana.

ALUMNA. — Pero si *golondrina* viene de *hirundina*, ¿por qué la *g* inicial?

PROFESOR. — Esa *g* inicial puede provenir de *gelidonia* —que después fué *celidonia*—, o sea, la hierba terapéutica que dicen usaba la golondrina para “dar vista a sus polluelos”...

ALUMNA. — El menester del ruiseñor fué más lírico.

PROFESOR. — Como su canto nocturno. Véalo usted...

ALUMNA. —

*El aspirar del aire,
el canto de la dulce Filomela,
el soto y su donaire
en la noche serena
con la llama que consume y no da pena.*

PROFESOR. — De otro ruiseñor y gran lírico: San Juan de la Cruz.

ALUMNA. — Cuya declaración de las *Canciones entre el alma y el Esposo* comenta: “Lo que nace en el alma de aquel aspirar del aire es la dulce voz de su Amado a ella, en la cual ella hace a él su sabrosa jubilación y lo uno y lo otro llama aquí *canto de filomela*. Porque el canto de filomela, *que es el ruiseñor*, se oye en la primavera, pasados los fríos, lluvias y variedades del invierno...”

PROFESOR. — Y alude el comentario a “la nueva primavera en libertad”...

ALUMNA. — “En la cual —la Esposa— “siente la dulce voz del Esposo, que es su dulce Filomela...”

PROFESOR. — Aclarados los conceptos de *progne* y *filomela*.

ALUMNA. — De golondrina y ruiseñor.

72

*Melisma, gorjeo, melos, melodía, miel, fermata,
melifluo, filomela, Filomena.*

ALUMNA. —

*El ruiseñor, en el rosal, inicia
una melisma, de dulzura llena,
que ahuyenta la quejumbre de la pena
y es para el corazón una caricia...*

PROFESOR. — Una *melisma* llena de dulzura es como una *miel dulce* o como una *tiniebla negra*...

ALUMNA. — Pero, ante todo, ¿qué canción entonaba el ruiseñor de la cuarteta?

PROFESOR. — Eso, una *melisma*, una melodía breve.

ALUMNA. — Y sobre todo, a modo de *gorjeo*...

PROFESOR. — ¡Claro, como que la entonaba un pájaro!

ALUMNA. — ¿Pero y el dulce?

PROFESOR. — Lo *dulce* ya está en el *melos* de *melodía*, en la cadencia de la *fermata* a cargo del ruiseñor.

ALUMNA. — Entonces, ¿ese *melos* es la *miel*?

PROFESOR. — Es la dulzura de la armonía musical.

ALUMNA. — Y en la *fermata*, ¿qué fermenta?

PROFESOR. — No hay fermento, sino floreo, a gusto o voluntad del cantante.

ALUMNA. — ¿Y si el canto es *melifluo*?

PROFESOR. — Entonces, sí que hay miel; miel en el habla o en el cantar.

ALUMNA. — ¿Y el ruiseñor es un pájaro *melifluo*?

PROFESOR. — Ese dentirrostro, para nombrarlo científicamente, es una simple *filomela*.

ALUMNA. — Querrá usted decir *Filomena*, como la Santa...

PROFESOR. — Es igual *filomela* que *filomena*, ambas nombran al ruiseñor también.

ALUMNA. — ¿Pero a qué viene ese nombre para el armonioso pajarito?

PROFESOR. — Pues... por eso mismo: por lo armonioso o dulce de su canto. Pero en esto hay historia...

ALUMNA. — A ver, señor: si hay historia me interesa muchísimo. ¡Cuento usted!

PROFESOR. — Había una vez... Es decir, lo contaré mitológicamente: Pandión, rey de Atenas, tenía dos hijas que fueron... Verá usted...

ALUMNA. — Señor, sin suspensos, por favor...

PROFESOR. — En fin, la historia es muy larga y complicada; sepa usted que una de ellas, llamada *Filomela* fué transformada en ruiseñor. Por eso *ruiseñor* tomó el nombre que significa *canto cadencioso, dulce*...

ALUMNA. — ¿Y la otra hermana, señor?

PROFESOR. — Se llamaba *Progne* y fué convertida en *golondrina*.

ALUMNA. — Con razón: *progne* pertenece al género de pájaros de la familia de los *hirundinios*...

PROFESOR. — O sea, de las *hirundinas*, las *golondrinas* cuyo canto no es como el de la *filomela*, ni mucho menos...

ALUMNA. — No entona *melismas*, pero púa con gorjeos para distraer a la amante compañera.

PROFESOR. — Naturalmente, ¿qué iba a hacer sola cantando la golondrina?

ALUMNA. — Nada: una *golondrina sola no hace verano*...

73

Vigésimo..., septuagésimo quinto, septuagenario, octogenario, centinodia, centeno, centenario.

ALUMNA. — Podemos, señor, insistir en el repaso de los números ordinales. El gramático Lenz se pregunta ¿cómo se leen: "el 25º aniversario", "el 75º natalicio"?

PROFESOR. — Pues es muy fácil: el *vigésimo quinto* y *septuagésimo quinto*, respectivamente.

ALUMNA. — Pero si es tan fácil, ¿por qué la duda del gramático?

PROFESOR. — Sepa usted que los gramáticos dudan como los filósofos y como todo el mundo. ¿Acaso conocemos alguno que domine en absoluto su ciencia o arte? Precisamente, la gramática es un semillero de dudas... lógicas.

ALUMNA. — Y si el que cumple setenta años es *septuagenario*, el que cumple setenta y cinco qué es?

PROFESOR. — Casi un anciano...

ALUMNA. — ¿Casi o todo?

PROFESOR. — Según... El *septuagenario* es el que ha cumplido los setenta y no ha llegado a los ochenta.

ALUMNA. — Claro, entonces, llegado a los ochenta, sería *octogenario*... hasta los noventa.

PROFESOR. — Después, *centenario*.

ALUMNA. — Es adjetivo perteneciente a la *centena*.

PROFESOR. — Como que es tiempo de cien; como *centeno*.

ALUMNA. — Pero eso es un cereal; no creo que tenga que ver con los años de nadie.

PROFESOR. — Se equivoca usted: *centeno* es más abundante: por cada grano da *ciento*.

ALUMNA. — ¿*Centeno* quiere decir *cien granos por cada uno sembrado*? Entonces ese cereal, que da pan moreno, es más prolífico que el centenario más centenario...

PROFESOR. — Así es.

ALUMNA. — Por lo que resulta que centeno es un verdadero aumentativo, un *centón*.

PROFESOR. — Eso es un disparate. *Centón* nada tiene que ver con el cereal. Es un mantón hecho con retazos de tela de diversos colores. En sentido figurado se aplica a obra literaria hecha de retazos... ajenos.

ALUMNA. — De retazos en prosa o verso...

PROFESOR. — Covarrubias definía: "Centones en su rigurosa significación eran unas mantas groseras... con que se cubrían las máquinas militares".

ALUMNA. — Aunque sólo ha quedado en literatura el vocablo. Nunca lo he oído aplicado en sentido recto.

PROFESOR. — Se parece un poco, en sentido figurado, a *centinodia*, que significa *cien nudos*, cosa que nunca tiene la planta que designa.

ALUMNA. — Entonces, el centenario también puede ser *centinodio*, como el ombú que tenemos en la quinta: no se sabe los años que tiene, pero tiene más de cien nudos en la corteza.

PROFESOR. — Usa usted de los sentidos figurados como si fueran figurines de modas.

ALUMNA. — Señor: no sólo el *centeno* puede ser *centenario*.

PROFESOR. — El *centeno* es más que centenario: ya hemos dicho que da *uno por ciento*.

ALUMNA. — Es un interés muy bajo, realmente.

74

Vocabulario latino: *mullierem, patrem, filium*; griego: *golfo, lámpara*; germánico: *espuela, robo, gerifalte, guerra*; árabe: *adalid, algarada, alcalde, zambra*.

ALUMNA. — Seguramente ningún idioma conserva su estructura original, ni como forma ni como sentido.

PROFESOR. — ¿Filosofía del lenguaje?

ALUMNA. — No tanto, señor; simple observación. Porque el español . . .

PROFESOR. — Decíamos que se atribuye a la formación del castellano, como se denomina por nacimiento en Castilla, un sesenta por ciento de latín . . .

ALUMNA. — Un diez por ciento de griego, otro diez por ciento de gótico y otro diez de árabe.

PROFESOR. — Con un último diez por ciento de idiomas modernos: francés, italiano, inglés, alemán, etc.

ALUMNA. — Muy difícil debe de ser ese latín que dio origen al romano.

PROFESOR. — Nada de eso; es de técnica rigurosa; pero no el vocabulario. Por ejemplo: de *hominem* se formó . . .

ALUMNA. — Hombre.

PROFESOR. — De *mullierem* . . .

ALUMNA. — Mujer.

PROFESOR. — De *patrem* . . .

ALUMNA. — Padre.

PROFESOR. — De *filium* . . .

ALUMNA. — Hijo.

PROFESOR. — De *tectum* . . .

ALUMNA. — Techo.

PROFESOR. — De *clavem* . . .

ALUMNA. — Llave.

PROFESOR. — De *videre*...

ALUMNA. — Ver.

PROFESOR. — De *captiare*...

ALUMNA. — Cazar. ¿Y del griego?

PROFESOR. — Menor cuantía, aunque todas las voces de ciencia, de medicina, gramática...

ALUMNA. — Filosofía...

PROFESOR. — Y otras muchas comunes que llegaron por vía del latín a nuestro idioma.

ALUMNA. — No me imaginaba que *piedra* fuese palabra griega...

PROFESOR. — Como *golfo*, *lámpara*, *apóstol*, *agonía*, etc.

ALUMNA. — ¡Triste palabra, agonía...!

PROFESOR. — Más triste es *muerte*, latina; *tanatos*, griega.

ALUMNA. — Y agonía, ¿no es muerte?

PROFESOR. — No; es lucha.

ALUMNA. — Veamos otras voces más alegres.

PROFESOR. — Palabras duras, del gótico o germánico: *espuela*, *robo*, *gerifalte*, *guerra*...

ALUMNA. — Yelmo, brida, estribo... Pero también suaves, como frazada, toalla. Yo antes escribía con *h* esta palabra, creyendo que venía del árabe!

PROFESOR. — Como *adalid*, *algarada*, *alcalde*, *zambra*...

ALUMNA. — Y Alhambra, que evoca...

PROFESOR. — A la célebre ciudad último baluarte de la morería...

ALUMNA. —

*Bellísima Granada
ciudad de tantos rayos coronada...*

PROFESOR. — Que cantó Calderón en su obra “La niña de Gómez Arias”.

ALUMNA. — Y que finge decir la alabanza Isabel la Católica...

PROFESOR. — Muy versada está usted hoy.

ALUMNA. — No olvido sus lecciones de Literatura, maestro. Mas la palabra *granada*...

PROFESOR. — No es árabe, como que viene de *granum*...

ALUMNA. —|Pero lo son *cero*, *cifra* y *ajedrez*.

PROFESOR. — Y otras incontables. Eso de diez por ciento de árabe en el castellano se queda corto.

ALUMNA. — Naturalmente, pues toda la gitanería se le parece.

PROFESOR. — Y también infinidad de nombres, apellidos, topónimias, oficios, menesteres, cosas del agro, que otro día veremos despacito.

ALUMNA. — Me gustan las palabras árabes por lo coloridas, eufónicas y musicales...

PROFESOR. — Como *laúd*, que suena dulcemente.

ALUMNA. — Sobre todo al pie de la reja, entonando una copla.

PROFESOR. — Entonando un *zéjel*, copla popular de los moros españoles.

75

Mano, bígamo, bigamia, poligamia, poligamía, monógamo, monólogo, monófilo, levógiro, grafómano.

ALUMNA. — Maestro, sobre las terminaciones *mano* le pido aclaraciones: así como el poeta Bartrina empleó *bímano*, hay quienes usaron *bigamo*...

PROFESOR. — Las necesidades de la rima llevan generalmente a los poetas a cometer desafueros prosódicos.

ALUMNA. — Que a veces sólo son simples modos arcaicos.

PROFESOR. — Efectivamente. La pronunciación llana o esdrújula de ciertos vocablos de prosodia mudable desconcierta con frecuencia la fonética. La voz *bímano*, esdrújula, se usó como grave, y lo mismo sucedió con muchasísimas palabras cuyo acento ha terminado por fijarse en los diccionarios.

ALUMNA. — ¿Y ese *bigamo* desconcertante?

PROFESOR. — Digamos ese *bígamo*, que es esdrújulo.

ALUMNA. — Pues yo creía que era grave, no por la prosodia, sino por la inmoralidad...

PROFESOR. — Señorita, las palabras no son morales ni inmorales.

ALUMNA. — ¡Pero el concepto, señor! Un *bígamo* es un ser sin moralidad.

PROFESOR. — Vengamos a las palabras, señorita. No se exalte. El que comete *bigamia*...

ALUMNA. — Ya lo he dicho, es un ser...

PROFESOR. — Bien, pero, lingüísticamente, *bigamia* es vocablo grave, que conserva el diptongo.

ALUMNA. — Sí, señor. Y también el *bígamo*, según la definición jurídica es el que conserva dos mujeres; lo mismo que el *diptongo*, que es dos sonidos.

PROFESOR. — Va usted muy lejos, jurídicamente. Aunque le

advierto que *bigamia* se aplica asimismo al *segundo matrimonio* que contrae el que sobrevive de los dos consortes.

ALUMNA. — ¡Qué dislate! Esa definición forense se presta al *poligamia*...

PROFESOR. — Se prestará a la *poligamia*, siempre grave con diptongo.

ALUMNA. — Sin embargo, el fabulista Iriarte escribió:

*Casado con tres mozas, en Granada,
a un mismo tiempo un picarón vivía:
la justicia mandó que castigada
fuese en un burro tal poligamia.*

PROFESOR. — Necesidades de la rima: *vivía y poligamia*.

ALUMNA. — Pero no siempre serán los poetas.

PROFESOR. — No siempre, claro está.

ALUMNA. — Por ejemplo, mi profesor de Botánica dice con acento grave *monogamo*, que entiendo es esdrújulo.

PROFESOR. — Así es, señorita, *monógamo*, como *monólogo*.

ALUMNA. — Como *monófilo*.

PROFESOR. — Eso, no; de ningún modo en botánica se dice llanamente *monófilo*.

ALUMNA. — Cuando los órganos de la planta tienen una sola hoja o varias unidas...

PROFESOR. — Exactamente. En esta materia esdrújula, la lengua no presenta unidad. Cuando un cuerpo químico produce un giro a la izquierda, se llama *levógiro*.

ALUMNA. — Y cuando uno gira por su cuenta se denomina *autogiro*... ¡Cuánta diversidad prosódica!

PROFESOR. — Y cuando uno tiene la manía de escribir...

ALUMNA. — Padece de *grafomanía*, y es *grafomano*...

PROFESOR. — Es *grafómano*, esdrújulamente *grafómano*.

ALUMNA. — Pero *humano*...

76

*Ao, requintao, cansao, retobao, desgraciao, soldao, andao,
requintar, sombrero requintao.*

ALUMNA. —

*Con un clavel en la oreja
y el sombrero requintao,
el conductor, muy sentao,
picanea la pareja
mientras ensaya la queja
—un poquito retobao—
de un triste, medio silbao,
que alude al negro destino
de este carrero argentino,
mesmo que tiento sobao.*

PROFESOR. — ¡Vely! Si parece que está pidiendo música de Aguirre ese triste. ¿Quién es el autor?

ALUMNA. — Maestro, el autor no importa aquí; lo que interesa es el cuadro sentimental del cartero en plena pampa, agobiado por el destino cruel y las penas de la ausencia.

PROFESOR. — Señorita, no aumente usted el sentimentalismo del cuadro que nos pinta a un trabajador del campo, que anda con una flor en la oreja y el sombrero...

ALUMNA. — El sombrero *requintao*, dice la copla.

PROFESOR. — Es una manera de decir al modo campesino, que acorta las palabras: *cansao*, por cansado...

ALUMNA. — Y *retobao*, por retobado.

PROFESOR. — La pérdida de la consonante *d* en las terminaciones *ado* es muy común en el lenguaje vulgar, lo mismo aquí que allá.

ALUMNA. — Es decir, lo mismo en América como en España.

PROFESOR. — Justamente. En el uso antiguo sucedía, por esa

síncopa, que hace *apurao*, de apurado y *desgraciao*, de desgraciado.

ALUMNA. — Y creo que ahora sucede todavía en muchos sectores del vulgo.

PROFESOR. — Ocurría también entre la gente urbana y culta. Se dice a este respecto, que Cervantes y Santa Teresa no le hacían asco a la pronunciación *ao*, y decían *soldao* y *andao*.

ALUMNA. — Y bacalao...

PROFESOR. — Naturalmente, porque no hay *bacalado*, ni Puerto del *Callado*...

ALUMNA. — Pero ese *requintao* de la décima, ¿qué indica?

PROFESOR. — ¡Cómo! No salgo de mi asombro... ¿Desconoce usted, criolla, la significación de *requintao* como argentinismo?

ALUMNA. — Conozco el verbo en su sentido de sobrepujar o aventajar el precio de la postura en el remate, o de *requintar* la cuerda de la guitarra, pero...

PROFESOR. — Pero desconoce usted la acepción rioplatense de sombrero *requintao*.

ALUMNA. — Porque otra cosa es con guitarra... ¿Se dice del sombrero *caído* sobre la cara?

PROFESOR. — No, señorita. Sombrero *requintao* es el que se usa quebrado hacia arriba, forma muy usual de llevarlo el paisano que galopa o va en el pescante.

ALUMNA. — Pues como yo había oído hablar de los...

*bohemios troveros,
de gachos sombreros...*

PROFESOR. — Usted había oido campanas, pero no sabía dónde ni cómo. El gaucho nada tiene de bohemio ni de gitano, por errante que parezca. Eso sí, siempre anduvo con la frente despejada.

ALUMNA. — Tiene esta traza, maestro:

*Alta lleva la frente;
enhiesta como esperanza;
y en el chambergo, quebrado,
prendida una flor de grana.*

PROFESOR. — ¡Ah, gaucho!

Sabiduría, ignorancia, ignaros, conocer, sabios, sábelotodo, descreimiento, saber científico, saber humano.

ALUMNA. — Maestro, ¿los sabios son los que lo saben todo?

PROFESOR. — Su pregunta me impacienta por su escasez de sabiduría.

ALUMNA. — Naturamente, y si yo supiese lo que le pregunto no se lo preguntaría, señor. Pero mi indagación lleva una lógica de fábula...

PROFESOR. — Pues entonces no hay más que indagar. Contéstese usted de dos maneras: los sabios son aquellos que lo saben todo... y los que no saben nada.

ALUMNA. — Luego, ¿hay sabios ignorantes?

PROFESOR. — Que yo sepa, no... Pero, desde luego, existen hombres llenos de sabiduría que no todo lo saben. Y muchos que saben su especialidad sin importárseles un comino la ciencia de los demás. Son ignaros al cincuenta por ciento.

ALUMNA. — Ese *ignaros*, ¿tiene algo que ver con *conocer*?

PROFESOR. — Con *no conocer*, por la partícula negativa *in*, *ig*. Cuando el conocimiento no es adecuado o completo, aparece mezclado con la ignorancia.

ALUMNA. — Quiere usted convencerme por la lógica.

PROFESOR. — Por supuesto, no con la falacia.

ALUMNA. — Aunque todo eso poco tiene que ver con *sabio*...

PROFESOR. — Tiene que ver con *sabio* que no sabe, paradójicamente.

ALUMNA. — Mi pregunta originaria tendía a aclarar el concepto de sabiduría en el hombre. No todos proclaman el *sólo sé que nada sé*.

PROFESOR. — Pero usted sí...

ALUMNA. — Estoy quizá imitando al *sabio* de la fábula, que declaraba no saber nada de lo que le preguntaban.

PROFESOR. — En cambio, otro sabio, sabio porque era poeta, se ufanaba de saberlo todo.

ALUMNA. — ¡Qué soberbia! Ser un *sábelo todo* es caso declarado de ignorancia.

PROFESOR. — Es una especie de *ignorancia elenco*, por la manera de plantear el conocimiento integral.

ALUMNA. — Que sólo pertenece a Dios. Solamente el que se salva *sabe*.

PROFESOR. — ¿Alude usted al conocimiento teológico?

ALUMNA. — Me refiero al que aquí se dice:

*La ciencia calificada
es que el hombre en gracia acabe,
porque, al fin de la jornada,
aquel que se salva, sabe
que el otro no sabe nada.*

PROFESOR. — Bien distinto de aquel poeta que creía saber totalmente, y exclamaba: “Todo, todo lo sé; del mundo los arcanos ya no son para mí...”

ALUMNA. — ¿Y cómo terminó la sabiduría de ese poeta? ¿Se salvó?

PROFESOR. — Terminó con un balazo en la sien.

ALUMNA. — ¡Lo mató la sabiduría!

PROFESOR. — No; lo mató la ignorancia, el descreimiento.

ALUMNA. — De lo que me permito deducir: vale más una vida venturosa y digna que todo el saber científico y astral.

PROFESOR. — ¿Por qué astral?

ALUMNA. — Porque el hombre se evade del saber humano y se va a la Luna...

PROFESOR. — Buena suposición, ¿pero sabrán de coplas por allá? ¿Y de autores?

ALUMNA. — Yo creo que sí... Como decía Manuel Machado:

*Hasta que el pueblo las canta
las coplas coplas no son,
y cuando las canta el pueblo
ya nadie sabe el autor.*

PROFESOR. — Buena filosofía del saber.

78

*Fulan, Mengano, Perengano, Zutano, Citano, Pero, Pérez,
Rodrigo, Rodríguez, Fernando, Fernández.*

ALUMNA. — Había uno que para no nombrar a un caudillejo le decía *fulanísimo*...

PROFESOR. — O sea, que se valía de un derivado en superlativo.

ALUMNA. — ¿Los patronímicos, son nombres derivados?

PROFESOR. — Hay muchos nombres de esta naturaleza, en castellano, señorita.

ALUMNA. — Por supuesto, pero, gramaticalmente, sólo aquéllos nos interesan ahora. Como decía un tal Pérez...

PROFESOR. — “Yo soy el apellido original no patronímico más antiguo”.

ALUMNA. — Lo decía porque creía en el chiste de Adán, según el cual habríanle dicho a nuestro primer Padre: “Pere... cerás”...

PROFESOR. — Y él entendió: “Pérez... serás”. Por eso creía que su patronímico no era un derivado gramatical, cuando justamente el fundador de su familia fue un tal *Pero*...

ALUMNA. — Y de *Pero*, derivó *Pérez*. Como de *Rodrigo, Rodríguez* y de *Fernando, Fernández*.

PROFESOR. — Muy bien por sus derivaciones; aunque aquel *Pero*...

ALUMNA. — ¿Qué pasa con ese nombre?

PROFESOR. — Que también derivó en otro nombre indeterminado: *Perengano*.

ALUMNA. — Pues el Diccionario dice que ese nombre se formó de la unión de *per* y de *mengano*.

PROFESOR. — Lo que diga el Diccionario me tiene a veces sin cuidado, y no es por desprecio, sino por aprecio... de los errores que trae.

ALUMNA. — Y además, añade el llamado “mataburros”, que el nombre *Perengano* es como los nombres *Fulano* y *Mengano*.

PROFESOR. — Sí, es cierto. Pero otras investigaciones aseguran que *Mengano* se deriva de *Mengo*, nombre muy usado en otros tiempos.

ALUMNA. — Algunos dicen “Menguano”...

PROFESOR. — Eso va en mengua del patronímico.

ALUMNA. — Lo cierto es que siempre se une uno al otro: *Fulano* y *Mengano*.

PROFESOR. — *Fulano* proviene del árabe *Fulán*.

ALUMNA. — Y *Zutano*, ¿a qué responde?

PROFESOR. — Responde a quien lo llama, y procede de *Citano*, aunque no tiene etimología segura.

ALUMNA. — Ciertamente, esos nombres sin determinación tienen, en femenino, una procedencia de dependencia...

PROFESOR. — ¿Cómo es eso?

ALUMNA. — Sí, señor. ¿Acaso no se dice *Fulana de Tal*?

PROFESOR. — “*Fulana de Tal*” no indica determinación de lugar, pertenencia o propiedad, sino todo lo contrario: es nombre indefinido o imaginario.

ALUMNA. — Sin embargo, cuando dice Hartzenbusch:

¿No es acción villana
proponerle a un hombre honrado
que falte a lo que ha tratado
porque yo quiero a Fulana?

PROFESOR. — Entonces resulta nombre determinado, no imaginario, que se usa para señalar a alguien real, pero siempre supliendo al nombre afectivo.

ALUMNA. — Conozco un nombre de esa ralea, que se usa mucho en Buenos Aires para indeterminar determinando.

PROFESOR. — ¿Cuál es?

ALUMNA. — ¿Lo viste a *Coso*?

PROFESOR. — ¡Qué cosa!, ¿no?

79

*Río, hemorragia, corriente, reómetro, "panta rei",
Éfeso, Eufrates, Támesis, Paraná.*

ALUMNA. — Maestro, ¿recordar es vivir?

PROFESOR. — Así dicen. ¿Recuerda usted la última lectura?

ALUMNA. — "Nuestras vidas son los ríos..."

PROFESOR. — ... que van a dar en la mar..."

ALUMNA. — Esa comparación de Manrique, la vida con el río...

PROFESOR. — No es única: el río siempre sirvió de término de comparación con el *fluir* del tiempo. Porque río...

ALUMNA. — ¿Significa corriente?

PROFESOR. — Significa lo que corre. En griego, *río* es *reho, fluir*. Por eso el sufijo *rragia* se aplica en castellano al líquido que brota.

ALUMNA. — Hemo... *rragia*.

PROFESOR. — *Reómetro*, medida de la velocidad de la corriente.

ALUMNA. — A las mientes se me viene el postulado de Heráclito, aquel... No recuerdo bien, maestro.

PROFESOR. — El *panta rei*: todo corre, todo fluye.

ALUMNA. — Como el agua que pasa.

PROFESOR. — A ningún río se baja dos veces, decía el filósofo.

ALUMNA. — Siempre el río es otro... y el mismo.

PROFESOR. — En la filosofía el tiempo y del espacio, de la mecánica y el movimiento siempre está el *río*. Cuando la corriente se estanca, la vida se para.

ALUMNA. — Eso es muerte... Los ríos van a dar a la mar, que es el morir...

PROFESOR. — También Fernández de Andrada, el autor de la famosa Epístola Moral, evocaba:

ALUMNA. —

*Como los ríos en veloz corrida
se llevan a la mar, tal soy llevado
el último suspiro de mi vida...*

PROFESOR. — Aunque hay ríos que dan la impresión de eterna vida, porque si siempre se renuevan en sus aguas, nunca pasan...

ALUMNA. — Volvemos a Heráclito, maestro. Y si es lo que es, como quería Parménides, nuestro Plata es un río quieto, pero vivo.

PROFESOR. — Es un “río color de león”, que dijo el poeta.

ALUMNA. — ¿Y aquel “sagrado río”, de Lavardén?

PROFESOR. — “Augusto Paraná...”

ALUMNA. —

*“Tu las sales derrites y tú elevas los extractos
de fecundos aceites. Tu introduces
el humor nutritivo...”*

PROFESOR. — Es un río que lleva la vida...

ALUMNA. — Afirmación para la filosofía del devenir del saber de *Efeso*.

PROFESOR. — Que es nombre esdrújulo... El filósofo de *Efeso*.

ALUMNA. — Pero no así el del río Eufrates...

PROFESOR. — Mas sí el Támesis.

ALUMNA. — Y agudo, el Paraná.

PROFESOR. — Como el Paraguay, que desagua en el Paraná en forma aguda, también.

ALUMNA. — Ríos muy bonitos los últimos..., pero cuando se encrespan...

PROFESOR. — Inundan y arrasan poblaciones y riberas, como no hace mucho, ¿recuerda?

ALUMNA. — Recuerdo con pena. El “augusto Paraná” y el Uruguay desconocieron a los pobladores del Litoral y los desalojaron de sus viviendas.

PROFESOR. — Y algo más: llevaron la muerte y la miseria a muchos hogares humildes de ribereños, con la colaboración de otros ríos afluentes.

ALUMNA. — Que no merecerían cantos épicos.

PROFESOR. — Ni líricos, sino elegíacos.

80

Adecuar, conciliar, foliar, agraviar, acopiar, asfixiar, agriar, acentuar, puntuar.

ALUMNA. — Ya que usted lo ha dispuesto, me someto al repaso; porque el repaso de nociones es necesario para recordar...

PROFESOR. — Y para aprehender, con h; para prender el contrabando ortográfico y prosódico.

ALUMNA. — Padezco de una gran confusión de acentos: no sé bien cuándo se deshace el diptongo o cuándo se conserva en la pronunciación.

PROFESOR. — Tampoco lo aclara la Gramática para todos los casos.

ALUMNA. — Repasemos señor: ¿yo *concilio* o *concílio* el sueño?

PROFESOR. — Señorita, usted sabrá si cuando duerme... duerme.

ALUMNA. — Me refiero al acento del verbo conciliar, conjugado...

PROFESOR. — Yo *concilio*, tú *concilias*, él *concilia*...

ALUMNA. — Él... con toda seguridad. Duerme como un lirón. En cambio, yo *espacio* las horas de la noche...

PROFESOR. — Usted no espacia: *espacia*.

ALUMNA. — Pero, antes de acostarme, *rocío* las flores.

PROFESOR. — Eso está muy bien, así no se secan como los folios de los libros viejos.

ALUMNA. — ¿Esa es una verdad de a folio?

PROFESOR. — Doblemos la hoja...

ALUMNA. — ¿Del libro o del árbol?

PROFESOR. — Es lo mismo: una viene de la otra. Tratándose de foliar...

ALUMNA. — Yo *folío* las páginas de mis cuadernos.

PROFESOR. — Pues yo las *folio*, con diptongo. Y en las termi-

naciones en *iar*, se conserva la pronunciación de las dos vocales juntas: de agraviar...

ALUMNA. — *Agravio*.

PROFESOR. — De acopiar...

ALUMNA. — *Acorio*.

PROFESOR. — De asfixiar...

ALUMNA. — *Asfocio*.

PROFESOR. — De agriar...

ALUMNA. — *Agrio*.

PROFESOR. — Para las terminaciones en *cuar*: de adecuar...

ALUMNA. — Yo me *adecío*. Así dicen muchos locutores...

PROFESOR. — Usted se *adecua*, yo me *adecuo*, tú te *adecuas*...

ALUMNA. — Bien, pero cuando hago dulce licuó el azúcar primero...

PROFESOR. — Primero licua... sin acento separador de las dos vocales.

ALUMNA. — Pensaba, maestro, consultarla acerca de la jalea de manzana.

PROFESOR. — Aquí se *evacuan* consultas gramaticales; en cuanto a la manzana en latín...

ALUMNA. — ¿Mens sana?...

PROFESOR. — Señorita: los latines inconvenientes son como el vino aguado.

ALUMNA. — Cuando el vino se agua o se gradúa bien, y no se adecúa...

PROFESOR. — No se *adecua*, que es lo que corresponde. Las terminaciones en *cuar* y *guar* mantienen el diptongo al conjugarse.

ALUMNA. — No lo olvidaré. Los diptongos no se disuelven; en cambio hay noviazgos licuables o liquidables...

PROFESOR. — ¿El noviazgo? Habrá que poner los puntos sobre las *íes*.

ALUMNA. — O sobre las *oes* del novio, mejor.

PROFESOR. — La palabra *oes* no se *puntúa* ni *acentúa*. Puntuar...

ALUMNA. — Tampoco mantiene el diptongo. ¿Y acentuar?

PROFESOR. — Lo mismo que yo *acentúo*, usted *acentúa* y él *acentúa*...

ALUMNA. — Se rompe el diptongo.

PROFESOR. — Se disuelve.

ALUMNA. — ¿Y las enfermedades que se agravan? ¿También se acentúan?

PROFESOR. — En sentido figurado. Acentuar no sólo significa dar acento prosódico o ponerles el ortográfico a las palabras, mas también dar fuerza o intensidad a la pronunciación, realzar, recalcar, etc.

ALUMNA. — Y el retintín con que se pronuncian a veces con intención.

PROFESOR. — Y aquí termina el repaso.

*Coordinación, conjunción, yuxtaposición, copulativas,
adversativas, pero, pues, no obstante.*

ALUMNA. — Maestro, volvamos, si le parece, a la coordinación. La formación de sentidos completos oracionales me preocupa mucho. Cuando digo: si llueve o cae agua...

PROFESOR. — ¿Qué es lo que usted propone, señorita, con esas medias palabras?

ALUMNA. — ¿Conqué empiezo hablando a medias?

PROFESOR. — Claro. Formule usted un sentido completo.

ALUMNA. — ¿Y cómo se forman esos sentidos completos?

PROFESOR. — Se forman mediante oraciones compuestas articuladas coordinadas y subordinadas.

ALUMNA. — Así lo explica su apunte, señor profesor... Pero deseo me aclare eso de sentidos completos...

PROFESOR. — Trataré de explicarle la *coordinación*, que se efectúa por *yuxtaposición* o por *conjunción*. Si decimos...

ALUMNA. — Lo diré yo: "Usted enseña; yo aprendo; todos los que escuchan aprovechan la lección".

PROFESOR. — Ha enunciado usted tres juicios, expuestos sin más relación que la de ir uno seguido de otro, en tres oraciones independientes.

ALUMNA. — ¿A eso llama usted *yuxtaposición*?

PROFESOR. — Porque son tres oraciones "arrimadas", y no ligadas por conjunción.

ALUMNA. — Y también podemos expresar aquellos juicios ligados por conjunción: "El profesor enseña *que* enseña y la alumna aprende *que* aprende, pasan el tiempo".

PROFESOR. — Queda establecida, en el ejemplo, la *coordinación*...

ALUMNA. — Por conjunción.

PROFESOR. — Según sea el valor gramatical de la conjunción,

así se establecerá el orden y condición de las oraciones. Si decimos: "Pedro y Antonio *ni* trabajan *ni* progresan" . . . En ese caso la coordinación se llama *copulativa*, de acuerdo con el carácter de las conjunciones empleadas. Las disyuntivas . . .

ALUMNA. — Se forman empleando conjunciones de esa naturaleza: "¿Vienes *o* no vienes?"

PROFESOR. — "Plata *u* oro encontrarás".

ALUMNA. — Yo prefiero el platino; es más valioso, señor.

PROFESOR. — Aquí tratamos del metal precioso de las oraciones, señorita. Las adversativas . . .

ALUMNA. — Se forman con conjunciones de ese carácter: "Quiero aprender, *pero* soy muy distraída".

PROFESOR. — Pues perseveré usted; *no obstante*, le ayudaré siempre.

ALUMNA. — Ha enunciado usted otra creación adversativa.

PROFESOR. — Efectivamente. Las consecutivas o ilativas se forman mediante conjunciones que expresan esa relación: "Lo sabes, *pues* dilo en seguida".

ALUMNA. — Diré una famosa locución latina que aprendí en Lógica: "Pienso, *luego* existo".

PROFESOR. — *Cógitο, ergo sum.*

ALUMNA. — Pero en verdad, maestro, ¿cómo se puede saber si se piensa porque se existe, o si se existe por que se piensa?

PROFESOR. — No nos metamos en honduras filosóficas ni en negocios cartesianos. Acaba usted de formular una oración causal interrogativa de alcance retórico, y, por lo tanto, no tiene contestación.

ALUMNA. — ¿No cometeremos un desaire con Descartes?

PROFESOR. — El filósofo ausente no está encartado en nuestra digresión.

82

*Querer, torcer, torcido, quisto, teñido, tinto, suprimir,
supreso, convertir, converso, proveído, provisto.*

ALUMNA. — Maestro, a propósito de los participios pasados, nos falta la exemplificación. En la última clase...

PROFESOR. — Dimos ejemplos; pero pocos, de participios pasivos.

ALUMNA. — Si; recuerdo aquel referido al amor: *amado*. Pero no sé cuál será el participio irregular de *querer*...

PROFESOR. — Pues... *quisto*.

ALUMNA. — ¡Ah! *Bien o mal quisto*.

PROFESOR. — ¿Y el de *torcer*?

ALUMNA. — El regular es *torcido*...

PROFESOR. — ¿Y el irregular?

ALUMNA. — Tuerto.

PROFESOR. — Efectivamente. ¿Y el de *teñir*?

ALUMNA. — Regular, *teñido*; irregular, *tinto*.

PROFESOR. — Muy bien andamos hoy con los participios irregulares. ¿Y el de infundir?

ALUMNA. — Irregular, *infuso*. Y el de convencer, *convicto*; y el de confesar, *confeso*.

PROFESOR. — ¿Y el de suprimir?

ALUMNA. — No lo alcanzo, señor.

PROFESOR. — *Supreso*. ¿Y el de pretender?

ALUMNA. — *Pretenso*. El de convertir, *converso*; y el de corromper *corrupto*.

PROFESOR. — El uso de este participio tiene dos maneras, la personal y la de cosa.

ALUMNA. — ¿Por ejemplo?

PROFESOR. — No se dirá “estas manzanas están *corruptas*, si no *podridas*.”

ALUMNA. — Pero tampoco se dice de una joven que presume, que es *presunta*, sino *presumida*.

PROFESOR. — Por *supuesto*... no por *suponido*...

ALUMNA. — Y finalmente, muchos participios irregulares son...

PROFESOR. — Propiamente adjetivos. Nunca se usan con el auxiliar *haber* para formar tiempos compuestos.

ALUMNA. — Sin embargo, se decía “han preso a un ladrón”, “he frito las papas”...

PROFESOR. — También nosotros a veces hemos sido *freídos* y quedamos “*fritos*”...

ALUMNA. — ¿Y para *proveer* a todas estas cuestiones intrincadas?

PROFESOR. — La gramática *ha proveído* las reglas necesarias.

ALUMNA. — ¿Quiere decir que no ha *provisto*?

PROFESOR. — Le diré a usted. Los gramáticos proponen las dos formas de *proveer*. cuando se trata de empleos —dice Salvá—: “Se *ha provisto* el canonicato”; y “la pieza *estaba provista*”; cuando se trata de provisiones morales: “El gobierno *ha proveído* lo necesario...” Dice el gramático citado que aquí es mejor que “*provisto*”.

ALUMNA. — Pues, francamente, no sé por qué...

PROFESOR. — Ni yo tampoco. Sólo sé que el uso preferido por los buenos escritores coincide en emplear unas veces *provisto* y otras *proveído*.

ALUMNA. — Pero alguna fórmula nos dará la gramática para el empleo.

PROFESOR. — Todo se reduce a considerar como adjetivos exclusivamente a ciertos participios irregulares. Para la construcción con el verbo *haber* deben preferirse las formas regulares: *ha proveído*, *ha expulsado*, etc.

ALUMNA. — Y emplear como adjetivos siempre otros como éstos: *concepto abstracto*; *hombres assortos*. Aunque también se dice *concepto abstraído de...*; *fueron absorbidos por...*

PROFESOR. — Sí, lo definitivo es que esta clase de participios irregulares está todavía, como otras muchas formas, en evolución, como piezas idiomáticas.

ALUMNA. — Pero cuyo uso ya se va limitando a una función sola, poco a poco...

83

Sendos, éste, éstos, aquéllos, el mismo, la misma, uno, señor, señas, “sendo agujón”, “sendas adargas”.

ALUMNA. — Había usted prometido este repaso: El adjetivo *sendos*, ¿por qué es distributivo?

PROFESOR. — Porque distribuye, gramaticalmente. Es el único que persiste en castellano.

ALUMNA. — ¿Acaso está en vías de perderse?

PROFESOR. — No digo que se perderá; pero por el escaso uso actual puede estar destinado a figurar como arcaísmo en los léxicos.

ALUMNA. — ¿Y con qué se le reemplazará, siendo el único distributivo?

PROFESOR. — Se le reemplazará con otra función por el estilo. Así suele ocurrir.

ALUMNA. — ¿Por ejemplo, señor?

PROFESOR. — ¿Ha observado usted cómo se están extermiñando los pronombres en ciertas construcciones, que ahora emplean “el mismo”, “la misma”, “los mismos”, “las mismas”, en vez de *éste, éstos, aquéllos, que, cual*, etcétera?

ALUMNA. — A ver, señor: “Ayer se levantó viento huracanado en el río, *el mismo*, hizo naufragar a una barcaza. *La misma* pertenecía a la empresa X”. ¿Quién produjo el naufragio, el viento, o el río?

PROFESOR. — Cuánto mejor habría quedado la noticia: Ayer se levantó en el río viento huracanado, el cual hizo naufragar una barcaza, que pertenecía a la empresa, etc.

ALUMNA. — Pero la expresión “el mismo”, “la misma”, ¿está prohibida?

PROFESOR. — No, señorita; aunque hay que emplearla como

corresponde, en función adjetiva: *el mismo Juan* se le declaró, por ejemplo.

ALUMNA. — ¡Ay, señor! Como ejemplo nada más...

PROFESOR. — No hay que considerar el “mismismo” como tremendo defecto, sino que se convierte en abuso, su repetición inconsulta.

ALUMNA. — Y volviendo al *sendo*...

PROFESOR. — No lo hay en singular, siempre es plural la forma *sendos*.

ALUMNA. — ¿Pero, siendo distributivo, no indica *uno*?

PROFESOR. — Indica, como usted debe recordar, *uno para cada uno*.

ALUMNA. — Las alumnas teníamos sendas carpetas de trabajos.

PROFESOR. — Muy bien; muy bien. Y tenían también sendos apuntes que estudiar. *Sendas* fué originariamente *seños*, con ñ.

ALUMNA. — ¡Qué raro! Y el femenino sería *señas*...

PROFESOR. — Por supuesto.

ALUMNA. — Y se diría: las niñas eran objeto de *señas señas*...

PROFESOR. — Cuando las recibían de varios galanes...

ALUMNA. — Sendos galanes flechaban a las niñas. ¡Qué bonito!

PROFESOR. — Hay un uso actual equivocado del expresivo distributivo.

ALUMNA. — Un uso grosero que da significación de “grandes” a *sendos*, comp cuando se dice: “Sendos garrotazos del pastor recibió el burro”.

PROFESOR. — Un lingüista moderno afirma que este uso prevalece hoy, y que se acepta...

ALUMNA. — Lo aceptará él. Otros suelen escribir: “caminando *sendas* leguas...”

PROFESOR. — El disparate es mayúsculo. Solamente los escritores descuidados cometan el dislate, que también fué cometido por algunos escritores clásicos, como el que decía que le aplicó al burro *un sendo aguijón*... Pero el uso castizo se atuvo a la distribución lógica:

ALUMNA.—

*Todos llevan lanza en puño,
con el hierro acicalado,
y llevan sendas adargas
con borlas de colorado...*

PROFESOR. — O sea, una adarga cada caballero.

ALUMNA. — Que también —supongo— tendrían sendas novias: una nada más cada uno...

84

*Estelionato, estelión, stellionato, salamanquesa,
camaleón, defraudación, estafa.*

ALUMNA. — Maestro, ¿el lenguaje forense debe ser necesariamente oscuro?

PROFESOR. — Ni tanto ni tan calvo que se le vean los sesos: el lenguaje forense adolece de falta de modernidad.

ALUMNA. — Ahora no lo entiendo a usted, señor.

PROFESOR. — Quiero decir que la lengua que usan en el foro no es toda lo clara que debiera ser. Usan muchos arcaísmos que han perdido función en la actualidad, y por eso no se entienden muchas veces los recursos y los fallos judiciales. ¿Estamos?

ALUMNA. — Sí, señor; estamos enterados. Pero quisiera enterarme, de paso, de un asunto que se plantea en este recorte del diario.

PROFESOR. — Veamos, señorita alumna.

ALUMNA. — Dice: “El sindicato recurrió de la falsedad que lo acusa en el proceso de *estelionato* instaurado en su contra”.

PROFESOR. — La primera oscuridad es la que surge de la mala redacción del párrafo periodístico: no se sabe si el acusado recurre por la falsedad o por la acusación.

ALUMNA. — Por la acusación de es-te-lio-na-to, que es lo más confuso.

PROFESOR. — *Estelionato* es sustantivo que sólo se usa, como hemos dicho, en el lenguaje forense. Proviene del latín *stellionatus*, que alude a salamanquesa o salamandra.

ALUMNA. — Pero, entonces, ¿qué tiene que hacer en una acusación?

PROFESOR. — Pues verá usted: *estelionato* se emplea con sentido figurado de sinuoso, hombre engañoso y fraudulento.

ALUMNA. — En ese caso, en la nota judicial pudieron haber escrito fraudulento.

85

*Albuminoidea, tifoidea, ovoidea, orquídea, irídea,
cicloidea, cíclope, apátrida.*

ALUMNA. — La clasificación prosódica de las palabras comprende, en castellano, las de pronunciación aguda, grave, esdrújula...

PROFESOR. — Y esdrújulísimas.

ALUMNA. — Pero yo sigo confundiendo mucho la escritura del acento.

PROFESOR. — Señorita, hablemos bien, pero...

ALUMNA. — Escribamos mejor...

PROFESOR. — Sabido es que en nuestro idioma son muy fáciles las reglas de acentuación. Más fáciles que en inglés, en italiano o en alemán.

ALUMNA. — Y siempre que no nos perturben las nuevas normas académicas...

PROFESOR. — Por favor, señorita. No compliquemos...

ALUMNA. — Pues sucede, precisamente que a veces son muy complicadas las reglas de acentuación ortográficas.

PROFESOR. — ¿Por ejemplo?

ALUMNA. — He leído en una revista médica que hay substancias "albuminóideas" con acento en la *o*.

PROFESOR. — En castellano no corresponde.

ALUMNA. — Pero sí en medicina... según un médico opinante.

PROFESOR. — Aunque la gramática es la medicina de... las palabras.

ALUMNA. — Entiendo, pero poco...

PROFESOR. — Quiero decirle que la substancia que usted, o el texto, llama esdrújulamente es sencillamente grave: *albuminoidea*.

ALUMNA. — ¿Como *tifoidea*?

PROFESOR. — Exacto.

ALUMNA. — ¿Como *ovoidea*?

PROFESOR. — Exactamente.

ALUMNA. — ¿Como *orquidea*?

PROFESOR. — La *orquídea* no entra en nuestros cálculos. Habrá que considerarla como excepción de la regla. Como *irídea*.

ALUMNA. — ¿Y en qué funda esa excepción?

PROFESOR. — Las excepciones no se fundan ni fundamentan: se cumplen.

ALUMNA. — ¡Adiós mi gramática! Diré *ciclopea*.

PROFESOR. — Dirá usted *ciclópea*. Pero en cambio, *cicloidea*.

ALUMNA. — Entonces, diré *ciclope*.

PROFESOR. — Puede usted decirle si le agrada, pero ahora es *ciclope*.

ALUMNA. — ¿Pero, al fin y al cabo, *ciclope* o *cíclope* no viene de *ciclo*?

PROFESOR. — Viene, efectivamente de ahí. *Cíclope* es una voz griega que significa *ojo en círculo*; es decir, *ojirredondo*. Aunque aquí he de decirle en secreto que la mayoría de los poetas clásicos prefirieron rimar en grave o llano: *ciclope*, por atenerse más a la acentuación latina.

ALUMNA. — Ahora salimos con la acentuación latina... ¿No quedamos en que hay mucha dificultad para unificar los acentos de origen?

PROFESOR. — Recordemos con Menéndez Pidal que...

ALUMNA. — El conocimiento teórico de la acentuación en griego y en latín, inducido de la métrica... no es fácil.

PROFESOR. — El maestro nos aclara el proceso de algunas voces cultas que cambian o cambiaron el acento.

ALUMNA. — “Hoy —dice— se ha generalizado *orgia*, cuando lo correcto era *orgia*; y se dice hipógrifo, óptimo, íntervalo, debiéndose acentuar *hipogrifo*, *optimo*, *intervalo*”.

PROFESOR. — Y otras muchas voces que andan con el acento dislocado. A cierta gente le da por decir *váyamos* y *véngamos*...

ALUMNA. — Y algunos dicen *lleveló* y *traigaló*.

PROFESOR. — Bueno, pero entonces el lenguaje judicial no sería... judicial.

ALUMNA. — Pero sería claro e inteligible para los litigantes.

PROFESOR. — Por supuesto; pero también el mundo forense tiene sus sinuosidades lingüísticas.

ALUMNA. — Aunque no veo la necesidad de complicar en un proceso por engaño a las pobres salamanquesas. Las cosas hay que llamarlas por su nombre y definirlas claramente.

PROFESOR. — Como el *estelionato*, que se define jurídicamente como encubrimiento que se hace maliciosamente para defraudar a otro, ocultando en el contrato la obligación que se tenía sobre una cosa.

ALUMNA. — Francamente, la literatura forense no es de entretenimiento, ni mucho menos.

PROFESOR. — Ya se ha dicho que la aplicación forense del vocablo que estudiamos es harto rebuscada, pues no se explica bien cómo pudo tomarse el nombre del *estelión* (que así se llama en España a la salamanquesa) para indicar fraude.

ALUMNA. — Y si no se explica rectamente el uso, ¿por qué persiste?

PROFESOR. — Porque en este caso prevalece el uso figurado: parece que el bicho aludido cambia de color repetidamente y es variado.

ALUMNA. — ¿Como el camaleón?

PROFESOR. — Puede ser. Y, además, por la versatilidad del animalito. Por esto *estelionato* se aparea judicialmente con engaño, baratería, defraudación y estafa.

ALUMNA. — Creo que el único defraudado es el pobre lagarto tomado como modelo.

PROFESOR. — Así lo entendieron los redactores de los códigos, en donde no figura la palabra *estelionato* con el sentido anotado; pero la emplea la larga jurisprudencia que hay; con lo cual el vocablo funciona.

ALUMNA. — Funciona porque no le han pedido opinión al dueño del nombre, que es el saurio que cambia de color.

PROFESOR. — En cuanto a *orgia* por *orgía*, no es posible rectificarlo. El acento etimológico ya no tiene fuero prosódico en este caso.

ALUMNA. — La filología tiene también sus feros, y puede enmendar o dejar las palabras como son o como están, ¿verdad, maestro?

PROFESOR. — Pero a veces nos deja también con la duda. En cambio, la gramática...

ALUMNA. — La gramática también tiene sus dudas y confusiones. Y una de las que yo tengo es si se dice, del que no tiene patria, *apatriada* o *apátrida*.

PROFESOR. — Esdrújulamente, con acento. Y empátrida también.

ALUMNA. — ¿Y los *atridas* griegos?

PROFESOR. — Eso tendrán que resolverlo los hijos de Atreo. Nosotros tendremos que pronunciar en forma llana, como usted lo ha hecho.

86

Nupcias, novio, dosis, éxtasis, chalet, vivac, bloc, bloque, memoranda, tárquimes, querub, querubines.

ALUMNA. — Maestro, yo sé que el número gramatical se divide en singular y plural; peroigo con mis dudas acerca de la formación de algunos plurales.

PROFESOR. — Pues no debe haber duda. Conociendo las reglas...

ALUMNA. — Y las excepciones, que son muchas.

PROFESOR. — Naturalmente. Más es fácil acertar con la mayoría de los plurales.

ALUMNA. — Más fácil es acertar con los singulares. Sabido es que cuando éstos terminan en vocal no acentuada o en vocal acentuada...

PROFESOR. — O en consonante. Y ya se sabe que plural se forma...

ALUMNA. — El plural de los nombres que concluyen en vocal no acentuada se forma añadiendo una *s* al singular: *novio, novios*.

PROFESOR. — Muy bien por el ejemplo. Pero si el noviazgo hace *crisis*...

ALUMNA. — Entonces en plural: *nupcias*.

PROFESOR. — Como *dosis* y *éxtasis*.

ALUMNA. — No obstante, sigo con mis dudas.

PROFESOR. — ¿Quién no las tiene, tratándose de materia tan ardúa?

ALUMNA. — Me refiero al plural de ciertas voces que terminan en consonante, por ejemplo, ¿de *chalet* es *chalets*?

PROFESOR. — Mala costumbre la de añadir otra consonante a esta clase de palabras para formar el plural.

ALUMNA. — Pues en castellano se forma de *balcón, balcones*, y de *café, cafés*.

PROFESOR. — Sí, pero eso no importa mal sonido. En cambio, resulta feo decir los *frac...s* o los *vivac...s* (*fraques y vivaques*).

ALUMNA. — ¿Entonces, nada de *chalets*? Diremos *chaletes*, si le parece...

PROFESOR. — Ese es el plural propuesto por algunos gramáticos, pero a mí no me convence, por el sonsonete.

ALUMNA. — Pues decimos de *bloc*, *bloques*.

PROFESOR. — La Academia ha hecho, de *lord*, *lores*, eliminando la *d*, lo mismo se podría hacer con *chalet*, eliminarle la *t*, es decir los *chalés*.

ALUMNA. — No lo había pensado. También la Academia autoriza, de *álbum*, *álbumes*:

PROFESOR. — Y de *tárgum*, *tárgumes*. Por la misma razón fonética debiera aceptarse oficialmente *clubes*, de *club*.

ALUMNA. — Así se evitaría el tremendo barbarismo de mucha gente que dice en plural los *clus*.

PROFESOR. — Por consiguiente; además, tenemos de *querub*, *querubes*, con toda lógica.

ALUMNA. — Y sobre todo, con toda prosodia...

PROFESOR. — Un barbarismo muy corriente es el de *omnibus*.

ALUMNA. — Que no puede admitir plural en nuestro idioma porque ya lo es en latín: el *ómnibus*, los *ómnibus*. Pero ya se dice los *omnibuses*.

PROFESOR. — Igual barbarismo cometan quienes dicen los *superávit...s* y los *déficit...s*.

ALUMNA. — ¿Y en cuanto a *quórum*?

PROFESOR. — Como dice la Gramática oficial no suele usarse en plural; pero de usarse debe adoptar la misma forma que *álbumes*; *quórumes*.

ALUMNA. — Es ardua esta materia plural para latinismos y palabras extranjeras...

PROFESOR. — Por el mismo estilo correspondería el plural de *memorándum*.

ALUMNA. — ¿Pero no es *memoranda*?

PROFESOR. — Otro barbarismo: el plural es *memorándumes*. Y este propuesto: *memorandos*.

ALUMNA. — Me queda la duda de *tárgumes*...

PROFESOR. — *Tárgum* es voz hebrea que significa interpretación, y explica: "texto que contiene las glosas caldeas de la Escritura".

ALUMNA. — ¿Y el plural de las vocales?

PROFESOR. — De la a, *aes*; de la e, *ees*; de la o, *oes*; de la i, *ies*; de la u, *úes*.

ALUMNA. — Tenemos modelos en *bajaes*, *rondoes*, *alelíes* y *tisúes*.

PROFESOR. — Hoy hemos tenido pluralidad...

ALUMNA. — Hemos tenido *pluralidades*.

PROFESOR. — No convienen los plurales abstractos.

87

Soliviar, hurtar, afanar, soliviadura, afane, soliviantado, solivio, levantar.

ALUMNA. — Volvamos, señor, sobre el *afano* germanesco y de lunfardía. Leo: “A un pasajero le *solivieron* la cartera viajando en ómnibus, cuando se disponía a descender del vehículo en marcha”.

PROFESOR. — Las noticias de policía no suelen ser agradables.

ALUMNA. — Y además, los diarios acostumbran confundirlas, con una redacción impropia, ¿qué es eso de *soliviar*?

PROFESOR. — Pues ya lo dice el verbo: aliviarle a uno la cartera.

ALUMNA. — O el bolsillo. Pero yo creo que, en ese caso, el diario debió poner *le hurtaron*, en vez de *solivieron*.

PROFESOR. — Sí, para la mayor comprensión. Porque hay gente que no conoce tal verbo con el sentido neológico argentino.

ALUMNA. — ¡Ah!, ¿pero se trata de un argentinismo?

PROFESOR. — Por supuesto, un argentinismo de significación.

ALUMNA. — Entonces, bien venido sea; lo usaremos siempre.

PROFESOR. — Aunque hay que vigilar que no nos lo apliquen; pues nos solivian la platita...

ALUMNA. — En todo caso será mejor soliviar que afanar, por lo menos aquél no es lunfardo.

PROFESOR. — Ni éste tampoco: *afanar*, ya lo hemos aplicado antes, con sentido de hurto es voz corriente peninsular que usa el vulgo en las tierras de Monipodio.

ALUMNA. — ¿Qué tierras son esas?

PROFESOR. — Las del sur de la Península, allá por Sevilla y sus contornos, en donde su excelencia el señor de Monipodio sentaba cátedra de ladrón y truhán con sus compinches.

ALUMNA. — Bueno, entonces creo que el tal vocablo *afanar*, que por acá pasa por lunfardismo, es palabra de germanía como le dicen al lunfardo español.

PROFESOR. — No hay tal. *Afanar*, con su sentido de robar o hurtar, es voz familiar que pudo salir del hampa, pero que hizo camino en la lengua popular española.

ALUMNA. — Quiere decir entonces, que el refrán: *afanar, afanar, y nunca medrar*, significa que el que roba y roba nunca se hace rico...

PROFESOR. — No; de ninguna manera. Ahí, en el refrán, el verbo *afanar* tiene sentido de trabajo corporal, no de robo. Ha olvidado usted el alcance primitivo de verbo.

ALUMNA. — Siempre lo conocí como preocuparse, esforzarse, trabajar con solicitud y vehemencia.

PROFESOR. — Muy bien, ése es el sentido original del verbo *afanar*, pero como familiarismo ya lo hemos dicho, se emplea con el sentido...

ALUMNA. — Con mal sentido.

PROFESOR. — Ocurre lo mismo con el verbo soliviar, en la acepción argentina. Soliviar, que tiene los sustantivos *solivio* y *soliviadura*, significa en primera acepción *ayudar a levantar algo*, y también levantarse un poco el que está sentado o echado, etc.

ALUMNA. — Encuentro entonces muy natural que el verbo soliviar signifique en la acepción argentina *levantar algo...* aliviar el bolsillo o la cartera...

PROFESOR. — Son los sentidos traslaticios que se pasan a las formas familiares del habla.

ALUMNA. — Pero no hay duda que los sentidos confunden al más listo en muchos casos de doble función semántica.

PROFESOR. — Veamos algún ejemplo.

ALUMNA. — No es lo mismo que un burro se *afane*, o que sea *afanado*...

PROFESOR. — Muy gracioso: en el primer caso, trabaja el pollino; en el segundo resulta robado.

ALUMNA. — Y tampoco es lo mismo *soliviarse*, que ser *soli-viado*... en el ómnibus.

PROFESOR. — Claro, en el primer caso uno queda tranquilo; en el segundo queda *soliviantado*.

ALUMNA. — ¿Qué diferencia hay entre soliviar y soliviantar?

PROFESOR. — En que si lo primero ayuda, lo segundo obliga a rebelarse.

88

Tan, muy, redundantísimo, muy menos, mucho, muy, bonísimo, malísimo.

ALUMNA. — Las fórmulas adverbiales *tan* y *muy*, según los preceptos gramaticales; no deben usarse ante superlativo, ¿verdad?

PROFESOR. — Así debe ser, si la gramática lo prohíbe...

ALUMNA. — No le digo tanto como prohibición, pero sí se aconseja ser parcos en el empleo.

PROFESOR. — Sin embargo de esa prohibición, no dejaron de emplearse dichas fórmulas ponderativas y comparativas.

ALUMNA. — Pero decir, por ejemplo, “*Tan apreciadísimo* es Pedro como Juan”, resulta un poco redundante...

PROFESOR. — Mucho.

ALUMNA. — Aunque no *muy redundantísimo*.

PROFESOR. — Ni tampoco hay que decir *muy menos*, sino *mucho menos*.

ALUMNA. — Pues aquí lo dice Amado Nervo: “Por efecto del menor calor y del menor caudal de las aguas, la evaporación habrá de ser *muy menos* considerable que ahora, y una gran sequedad reinará en la atmósfera”.

PROFESOR. — Los poetas son fantasistas y rebeldes; aunque ésta no es una rebeldía considerable. Como la fantasía de las nubes, que desaparecerán con el tiempo, el poeta adverbializa por su cuenta con *muy menos*...

ALUMNA. — Y si al fin de cuentas, *muy* es, sencillamente, apócope de *mucho*...

PROFESOR. — Pero antepuesto al superlativo, es incorrecto... decir, por ejemplo: *muy amicísimo*.

ALUMNA. — No obstante lo cual y como usted lo ha señalado otra vez, tenemos en la lengua muchísimas construcciones de ese tipo.

PROFESOR. — No hay que recordar el *muy sabrosísimo* que-
so, del autor del *Quijote*.

ALUMNA. — Pues si el adverbio *muy*, aunque no tiene signifi-
cación por sí solo, da un mayor grado de significación a lo
que se pondera... como en *muy bueno* o *muy malo*...

PROFESOR. — Que ya significa *bonísimo* o *malísimo*...

ALUMNA. — Entonces no se ve la necesidad de acoplar ni el
muy ni el *tan* a esos superlativos.

PROFESOR. — Sin embargo, en el uso clásico no faltan, como
decíamos, ejemplos. Por más cierto que sea que no debe ponerse
delante del comparativo o del superlativo el adverbio *tan*, es más
cierto que hay modelos antiguos.

ALUMNA. — Como este de Gómez Manrique:

*Nobles, discretos varones
que gobernáis a Toledo,
en aquestos escalones
desechad las aficiones,
codicias, amor y miedo.
Por los comunes provechos
dexad los particulares,
pues vos hizo Dios pilares
de tan riquísimos techos,
estad firmes y derechos.*

PROFESOR. — Con esa composición se grabó la célebre ins-
cripción de la Casa Consistorial de Toledo, allá por el mil qui-
nientos...

ALUMNA. — Y con ella se asentó un uso que, si no es gra-
matical..., es histórico.

89

*Mil, milla, "veces", "las mil y una noches", mil-le,
"varios dieces", plurales numéricos.*

ALUMNA. — Maestro, para las vacaciones tengo mi proyectos.

PROFESOR. — Muy bien, el optimismo es una sana intención.

ALUMNA. — Claro; así como hay docenas de intenciones y disposiciones que fracasan...

PROFESOR. — Justo es que haya multitud de propósitos. Pero sus proyectos están en singular, por ahora.

ALUMNA. — En singular, no; en plural, porque son *mil*...

PROFESOR. — ¿Mil redondos?

ALUMNA. — Pueden ser un mil, dos mil, tres mil...

PROFESOR. — ¿Ha visto usted? Siempre en singular: *mil*. ¿Acaso decimos un *miles*?

ALUMNA. — Es cierto. ¿Por qué contamos, por ejemplo, *doscientos pesos, trescientos pesos, cuatrocientos pesos* y no *doscientos miles, trescientos miles*, etc.?

PROFESOR. — En razón de que el numeral *mil* es un colectivo que se usa en singular.

ALUMNA. — ¿Y no tiene plural?

PROFESOR. — El plural, que era *milia*, fué sustituido por el singular *mille* (mil-le). Antiguamente se contaba con perífrasis: *dos (veces) mil, tres (veces) mil, cuatro (veces) mil*, y al final, por abreviación de la palabra "veces" quedó la frase *un mil*...

ALUMNA. — ...dos mil, tres mil, etc., etc.

PROFESOR. — Eso es, después de número plural quedó únicamente la palabra *mil*, apócope de *mil-le*.

ALUMNA. — ¡Cuánta historia etimológica, maestro!

PROFESOR. — Y semántica, señorita. Pero volvamos a sus mil...

ALUMNA. — A los *mil y un proyectos* míos.

PROFESOR. — En todo caso a los *mil y un proyectos*, en plural.

ALUMNA. — Claro como *las mil y una noches* de la leyenda oriental.

PROFESOR. — Es un plural perfecto.

ALUMNA. — ¿Y es cierto que los numerales dos, tres, seis y diez se pluralizan?

PROFESOR. — Natural y matemáticamente: Hay *doses*, *treses* y *seises*. Ya lo hemos explicado anteriormente.

ALUMNA. — Entonces, suponiendo que en su libreta menudearan las notas máximas para mí, ¿cómo tendría que decir yo de ellas?

PROFESOR. — Que menudean...

ALUMNA. — ¿Pero referidas a número?

PROFESOR. — Pues, en la hipótesis de varias notas máximas, que se anotan con un *diez* en la libreta de calificaciones, tendría que exclamar: ¡Tengo varios *dieces*!

ALUMNA. — ¡Qué raro me parece todo eso!

PROFESOR. — Y a mí también...

ALUMNA. — Pero maestro, ¿no quedamos en que ese plural existe?

PROFESOR. — Sí, señorita, pero lo difícil es anotarle más de un diez en la libreta...

ALUMNA. — De mezquindades pedagógicas vivimos, parece.

PROFESOR. — Y de plurales numéricos también.

90

*Tío, negro, carnero, carnarius, retobao, cansao, retobar,
retobo, reboto, revelar, relevar.*

ALUMNA. —

*Y mientras se arremangó
yo me saqué las espuelas,
pues malicié que aquel tío,
no era de arriar con las riendas.*

PROFESOR. — Ese Fierro... siempre peleando.

ALUMNA. — Peleando y sufriendo, pobrecito el gaucho retobado.

PROFESOR. — No, el retobado no era Fierro; era el negro finado.

ALUMNA. — ¿Cómo el negro finado?

PROFESOR. — Sí, el negro víctima del facón del matrero. Recuerde...

ALUMNA. —

*Después supe que al finao
ni siquiera lo velaron,
y retobao en un cuero
sin rezarle lo enterraron.*

PROFESOR. — Es decir cosido en un cuero vacuno fué a parar al carnero.

ALUMNA. — ¿Al carnero?

PROFESOR. — Sí, a la fosa común; al *carnarius*.

ALUMNA. — Pero, señor, ¡Cuánto misterio encierra el poema de Hernández!

PROFESOR. — No es misterio; es cuestión de saber el vocabulario y las ideas del poema.

ALUMNA. — Pero lo que no entiendo bien es como siendo el negro tío del matador...

PROFESOR. — ¿Quién dijo... tío?

ALUMNA. — ¿Pues no ha reparado usted: "... aquel tío"?

PROFESOR. — No quiere decir Fierro que fuese "su" tío el marido de la negra...

ALUMNA. — "Va... ca... yendo gente al baile"...

PROFESOR. — Sí, pobre viuda. El gaucho, con la "mamúa", no se daba cuenta del estropicio.

ALUMNA. — Entonces, aquel tío era algo así como persona zafia, grosera, vulgar, ¿no es eso?

PROFESOR. — Tampoco. Martín Fierro trata de tío al negro, con sentido de... negro.

ALUMNA. — No lo entiendo.

PROFESOR. — El argentinismo *tío* se aplica en nuestro país en sentido afectuoso a los negros viejos.

ALUMNA. — ¡Con sentido afectuoso...! Entonces, Fierro se burlaba del negro.

PROFESOR. — ¡Velay, señorita! ¡Qué le vamos a hacer!

ALUMNA. — Y en cuanto al "retobao", que debe ser retobado...

PROFESOR. — Pues claro, con deformación campesina resulta *retobao*, como *cansao*, *alzao*, etc.

ALUMNA. — De todos modos, yo entiendo que quiere decir enojado. Cuando un gaucho se retoba...

PROFESOR. — Ya se sabe, pela el facón y atropella.

ALUMNA. — Pero, señor, ¿cómo podía retobarse el pobre negro si era cadáver?

PROFESOR. — Nadie dice que se retobó, sino que lo retobaron...

ALUMNA. — Entiendo menos, señor...

PROFESOR. — Quiere decir que el cuerpo del negro difunto fué envuelto y cosido en un cuero vacuno y echado a la fosa... y sin responso.

ALUMNA. — Sigo sin entender...

PROFESOR. — *Retobar*, además de ponerse enojado, displicen-

te, significa como argentinismo, forrar con cuero algo; y retobo, el efecto de retobar.

ALUMNA. — Ahora caigo, señor. Por eso se dice facón con retobo de cuero.

PROFESOR. — Y boleadoras retobadas.

ALUMNA. — Y en castellano usual, ¿también existe el retobo?

PROFESOR. — Existe el *re... bote*, que es lo mismo que *retobo*. *Retobar* es una metátesis de *rebotar*, y *rebotar* significa lo mismo que *retobar* en el sentido de hacer enojar o sacar a alguien fuera de sí.

ALUMNA. — ¡Qué me dice usted, maestro!

PROFESOR. — Le digo que nuestro idioma es maravilloso.

ALUMNA. — Tan maravilloso que, como decía el gringo cocollche cuando una palabra no se entiende derechamente, se le da vuelta y... se entiende lo mismo: *cabeza* y *zabeca*.

PROFESOR. — Así suele suceder muchas veces con las inversiones lingüísticas, aunque parezca broma... Y si no, recuerde aquel “revelar” de Fierro en el Fortín...

ALUMNA. — Cuando él quería decir que a los seis meses los iban a *relevar*...

PROFESOR. — Pues igual pasaba con *retobar* y *rebotar*.

ALUMNA. — Ingeniosidades rurales de nuestro idioma fecundo.

91

*Insula, isla, salto, insultar, sul, consultar, exultar,
destierro, exiliados, destierro, fronterizo.*

ALUMNA. — Maestro, cuando don Quijote promete a Sancho la *ínsula* Barataria, ¿es verdad que se trata de una *isla*?

PROFESOR. — Cervantes no miente.

ALUMNA. — Pero la Barataria no es isla, o sea, una porción de tierra rodeada de agua por todas partes.

PROFESOR. — Ésa es una definición puramente geográfica. En otro sentido figurado, *isla*, lo mismo que *ínsula*, es cualquier lugar aislado o comunidad de poca importancia. Para Cicerón, *isla* o *ínsula* era cosa aislada.

ALUMNA. — Pero supongamos, señor, que el continente, pequeño o grande, esté rodeado verdaderamente por agua.

PROFESOR. — Tenemos la *isla* en serio, ¿qué más?

ALUMNA. — Y si esa isla en serio no está rodeada totalmente de agua, que le falta algo para estarlo...

PROFESOR. — Entonces será una *casi isla*.

ALUMNA. — Pero ése no es nombre geográfico...

PROFESOR. — Llámela *península*.

ALUMNA. — ¡Ah! Bien, señor. Con este paso estoy al tanto de la geografía y de la lengua aislante.

PROFESOR. — Con el paso, no; con el *salto*.

ALUMNA. — ¿Acaso he dado un salto?

PROFESOR. — Si usted pasa a la isla, no tendrá otro remedio: *ínsula*, según una etimología conocida, significa *peñón que se ha saltado al mar*.

ALUMNA. — Y se ha quedado allí...

PROFESOR. — Por supuesto. El sufijo *sul* de ínsula (o sea, de isla) se halla en muchas voces, como *in-sul-tar*, *con-sul-tar*, *cón-sul*.

ALUMNA. — Pero saltar tiene el sufijo *sal*...

PROFESOR. — Esas palabras con el tema *sul* podrían igualmente pronunciarse *sal*: *in-sal-tar*, *con-sal-tar*, etc.

ALUMNA. — Aunque eso sería un insulto a la lengua.

PROFESOR. — *In-sul-to* precisamente quiere decir *sal-tar sobre uno*. Ya ve usted como volvemos a la isla con el salto.

ALUMNA. — ¿Entonces, cuando nos *insultan*?

PROFESOR. — Nos *asaltan* repentinamente.

ALUMNA. — ¿Y cuando nos *consultan*?

PROFESOR. — Nos *asaltan* respetuosamente.

ALUMNA. — ¿Y cuando nos *exaltan* o halagan?

PROFESOR. — Entonces saltan alegremente, brincando en toro nuestro.

ALUMNA. — En sentido figurado, se entiende.

PROFESOR. — Es como *bailarle a uno el agua*, que es como adularlo, festejarlo.

ALUMNA. — Pero siempre saltando a su alrededor.

PROFESOR. — O insultando... etimológicamente.

ALUMNA. — Pero en el verbo *exultar* el tema del *salto* parece demasiado violento.

PROFESOR. — Tan violento, que da idea de *destierro*, de *exilio*.

ALUMNA. — ¿Porque los *exiliados* saltan?

PROFESOR. — El *ex-sul* era el hombre a quien se obliga a *dar un salto* más allá de la frontera, según Monnisen.

ALUMNA. — ¿Y el que no podía pasar la frontera?

PROFESOR. — Se quedaba en *fronterizo, enfrente*. El frontero (o *almorávide*) era el caudillo fuerte.

ALUMNA. — ¿Como aquellos "valientes" que pinta Martín Fierro?:

*Yo no sé por qué el gobierno
nos manda aquí a la frontera
gringada que ni siquiera
se sabe atracar a un pingo.
¡Si creerá, al mandar a un gringo,
que nos manda alguna fiera!*

PROFESOR. — Eran gringos que habían saltado a la isla de la pampa.

92

*Medida, medir, sustantivas, concretas, abstractas,
paso, codo, palmo, pulgada.*

ALUMNA. — No sé dónde he leído que un filósofo de la antigüedad afirmaba que *el hombre es la medida de todas las cosas*.

PROFESOR. — Ya lo hemos explicado aquí: Protágoras lo decía.

ALUMNA. — ¿Y quién era ese señor Protágoras, si no es indiscusión?

PROFESOR. — Pues un pensador griego, sofista, de Abdera.

ALUMNA. — Muy señor, nuestro.

PROFESOR. — Como que fue el primer gramático... De su nombre hizo Platón...

ALUMNA. — El diálogo *Protágoras*.

PROFESOR. — Justamente. Se ahogó en el mar...

ALUMNA. — ¿En el mar de la gramática?

PROFESOR. — No hagamos ironías. En la gramática se ahogan solamente los que no saben nadar... en el lenguaje.

ALUMNA. — Bueno; vengamos a la filosofía de la *medida*, si le parece, señor profesor.

PROFESOR. — Tanto como “a la filosofía”...

ALUMNA. — O a la enseñanza, que es lo mismo...

PROFESOR. — Bien, señorita: *el hombre es la medida de todas las cosas en cuanto que son y en cuanto que no son*.

ALUMNA. — ¿Cómo hay cosas que son y no son?

PROFESOR. — Según el modo de *medir*.

ALUMNA. — Solamente a Hamlet podría ocurrírsele tal medida de indecisión y vaguedad.

PROFESOR. — Con Hamlet y sin él, las cosas son y no son. Gramaticalmente, que es nuestro modo de filosofar, las cosas o seres o cualidades tomadas en sí, son *sustantivas, concretas o abstractas*.

ALUMNA. — Y por tanto...

PROFESOR. — Las cosas concretas lo son en cuanto tienen nombre *concreto*, y las abstractas, en cuanto tienen nombre *abstracto*.

ALUMNA. — ¿Y todo eso tiene algo que ver con la medida de las cosas?

PROFESOR. — Con respecto de su medida, sí. Si la medida se conoce por el hombre, el hombre se conoce por la palabra.

ALUMNA. — ¿Por la medida lógica de la expresión?

PROFESOR. — Exactamente: “Así como el cántaro quebrado se conoce por el sueno, otro sí, el seso del hombre se conoce por la palabra”.

ALUMNA. — Quiere decir su madurez, la madurez del hombre, por o cómo habla.

PROFESOR. — Revelada por el empleo de la palabra. Si el hombre emplea palabras sin madurez gramatical o lógica, no es cuerdo en su discurso.

ALUMNA. — Pero si el hombre es la medida gramatical...

PROFESOR. — El hombre lógico es la medida del buen sentido. Y ya veremos la medida material.

ALUMNA. — O sea, la medida, medida: el *paso*, el *codo*, el *palmo*, la *pulgada*, etc.

PROFESOR. — Hemos dado un paseíto por las medidas del hombre.

ALUMNA. — Que son las medidas definitivas... sin contar con las de la mujer, que son las verdaderas, en mi juicio.

PROFESOR. — Juicio de mujer al fin,

93

Cantigas, cántigas, morriña, comelia, chorar, galaico - portugués, saudade, nostalgia.

ALUMNA. — Maestro, tengo desde hace unos días la obsesión de un cantar melancólico, que tarareo sin darme cuenta.

PROFESOR. — Será portugués el cantar de su evocación...

ALUMNA. — Efectivamente; se trata de un canto lleno de nostalgia de amor.

PROFESOR. — Lleno de saudade, que es la voz lusitana que designa el estado de soledad y de ausencia. Y si es de amor en Portugal...

ALUMNA. — De abril en Portugal; y como por allá abril es primavera, el amor es cosa corriente.

PROFESOR. — Sea como fuere, el hecho es que abona un sentimiento de melancolía, de *morriña*, como dicen los gallegos.

ALUMNA. — Gallegos y portugueses, para estas cosas del sentimiento, son como hermanos. Las *cántigas* comunes lo atestiguan.

PROFESOR. — En todo caso las *cantigas*, aunque la Academia quiera ahora autorizar el esdrújulo.

ALUMNA. — ¿La Academia de la Lengua se mete en asuntos de acento sentimental?

PROFESOR. — La filología no cuida de sentimentalismos, sólo atiende al vocablo y a su construcción. Por eso la docta corporación da como sinónimo de *morriña* nada menos que la palabra *comelia*, que es una afección de las bestias de trabajo.

ALUMNA. — ¡Dios mío! Es como para llorar...

PROFESOR. — Si usted llora hará como el portugués enamorado.

ALUMNA. — ¿Y dónde está ese enamoradizo hijo de Portugal?

PROFESOR. — En una comedia. Buscar en aquella tierra a un enamorado es como ponerse a contar las arenillas del océano.

ALUMNA. — ¡Con razón!... Esos fados de añoranza lírica y sentimental lo dicen todo. Pero, ¿y el portugués enamorado? ¿De quién?

PROFESOR. — De nadie... Ahí está el misterio y la gracia de un amor sin objeto.

ALUMNA. — ¿Cómo?

PROFESOR. — Sí; la gracia platónica, diríamos, reside... Pero vea usted lo que dice un personaje de la obra *En amar sin saber a quién*:

*Admite por igual
solamente a Portugal,
porque todo es dulce amor...*

ALUMNA. — ¡Qué país ideal, señor la patria de Camoens!

PROFESOR. — Muy justa exclamación... Pero vayamos al cuento. Lea usted, señorita.

ALUMNA. —

*A un portugués que lloraba
preguntaron la ocasión;
respondió que era afición
y que enamorado estaba;
por remediar su dolor
le preguntaron a quién,
y respondió: “de ningúem
mas choro de puro amor”...*

PROFESOR. — No se puede pedir amor más puro y... lacrimoso.

ALUMNA. — El verdadero amor, maestro, se funda en las lágrimas, por eso lloraba el cuitado de la comedia.

PROFESOR. — *Choraba*, en galaico-portugués.

ALUMNA. — Nos hemos olvidado de la nostalgia portuguesa...

PROFESOR. — La *saudade*.

94

Plurales de apellidos: Rodríguez San Martín; de nombres: Alcides, Félix, Ruth, Noemí.

ALUMNA. — Maestro, en materia de pluralización de los nombres quisiera saber...

PROFESOR. — La apetencia de saber es el mejor apetito. Tratándose de pluralizar los nombres propios es bueno tener en cuenta que la costumbre gramatical permite aumentar el número para la mayoría.

ALUMNA. — Así, se puede decir los Juanes, los Antonios y los Emilios...

PROFESOR. — Y las Luisas, las Enriquetas y las Mariás.

ALUMNA. — Y así por el estilo. Pero no siempre se permite pluralizar los apellidos, ¿verdad, maestro?

PROFESOR. — Verdad es. No todos los apellidos pueden pluralizarse, por razones de fonética, no debemos decir, por ejemplo, los *Rodríguez*... *gueces*.

ALUMNA. — Ni los *Sanmartín*... *neses*.

PROFESOR. — Para pluralizar los apellidos hay que acogerse a ciertas normas de prosodia y ortografía convenientes.

ALUMNA. — Es una cuestión un poco embarullada grammaticalmente. En cambio para los nombres propios ya es otra cosa.

PROFESOR. — Aunque, claro está, los nombres que tienen *s* al final no admiten para él plural otras letras.

ALUMNA. — Cómo, por ejemplo...

PROFESOR. — *Alcides*, será en plural los... *Alcides*.

ALUMNA. — Y no los *Alcides*.

PROFESOR. — Pero de *Miguel*...

ALUMNA. — Se puede formar los *Migueles*, como los *Gabrieles*.

PROFESOR. — Pero no los *Félices*.

ALUMNA. — Pero sí las *Felisas*.

PROFESOR. — Hay nombres propios que no deben pluralizarse.

ALUMNA. — Como, por ejemplo, *Isaac*.

PROFESOR. — Que tendríamos que pronunciar los *Isaa... ques*.

ALUMNA. — ¡Qué feo, señor!.

PROFESOR. — Sin embargo, hay muchos nombres hebreos pluralizables con facilidad y eufonía.

ALUMNA. — ¿Cómo cuáles?

PROFESOR. — Hay muchas *Rebecas* y muchas *Magdalenas*.

ALUMNA. — Y también *Noemíes*.

PROFESOR. — Aquí tiene ejemplos poéticos a granel.

ALUMNA. — Son de Rubén Darío. ¿Pero se podrá decir *Rubenes*?

PROFESOR. — Vea usted. En el famoso *Canto a la Argentina*, se dice...

ALUMNA. —

*¡Cantad judíos de la pampa!
Mocetones de ruda estampa,
dulces Rebecas de ojos fracos,
Rubenes de largas guedejas,
patriarcas de cabellos blancos
y espesos como hípicas crines;
cantad, cantad, Saras viejas
y adolescentes Benjamines
con voz de vuestro corazón:
Hemos encontrado a Sión.*

PROFESOR. — En todos esos nombres que terminan en vocal o en *n* es fácil la pluralización eufónica.

ALUMNA. — Pero si terminan en otra consonante, como la *te* o la *k*...

PROFESOR. — Entonces no conviene el plural. ¿Cómo podríamos pluralizar el nombre *Ruth*?

ALUMNA. — ¿Diríamos las *Ruthes*?

PROFESOR. — Sería un dislate.

95

Muela, mango, hacha, "stok", "stop", excogitar, excogitaciones, pensar, "hombre hacha".

ALUMNA. — Maestro, volvamos a las hachas de ayer...

PROFESOR. — A las hachas con "muela". Bueno... No tanto amolar con las hachas débiles de mango que vendían en los "ramos generales" del pueblito.

ALUMNA. — Sí, señor; pero es el caso que no solamente había en el almacén hachas con mango y muela, es decir, completas, sino que, además...

PROFESOR. — Sí, además de *mango* esas herramientas tan citadas tienen, cabo, astil, agarradera, asa...

ALUMNA. — Pero, además de todo eso, había en el almacén, dice el relato, un "stok" de mangos de repuesto.

PROFESOR. — Muy bien, el "stok" pudo ser reemplazado por el correcto surtido o *existencia* pues el almacenero era argentino, y del Norte.

ALUMNA. — A mí no me disgusta el término: en la sombrerería hay ahora un "stok" de modelos de invierno...

PROFESOR. — Pues son muchos los modelos. Claro que con el vocablo puede pasar lo que pasó con un anglicismo castellanizado en el Diccionario.

ALUMNA. — Punto... *Stop*.

PROFESOR. — Eso es; ha quedado incorporado en el Diccionario.

ALUMNA. — Así, ¿crudo y sin cocer?

PROFESOR. — La palabra inglesa *stop*, al castellanizarse, ha perdido la *s* líquida y suena mejor. Ahora, en lo que se refiere al parafaito de las hachas...

ALUMNA. — Ah, sí; dice: “Señor; el mango del hacha que me vendió ayer era falso; al primer golpe se quebró”...

PROFESOR. — Bien; y ahora ¿qué pasa?

ALUMNA. — Prósigo: “Don Manuel *excogita* otro mango en el haz de piezas sueltas que, previsoramente, tiene en reserva... A ver, prueba éste; no tiene nudos, cuesta un poquito más...”

PROFESOR. — Yo creo que costaría mucho más, porque no solamente se trataba de mangos sin nudos, sino que también en vez de elegidos eran ex-co-gi-ta-dos...

ALUMNA. — No entiendo, señor.

PROFESOR. — Naturalmente, usted no sabe de *excogitaciones*... (excoguitaciones).

ALUMNA. — Usted me ha enseñado que el verbo ex-co-gi-tar (excoguitar) es “hallar por la meditación”, únicamente.

PROFESOR. — Por supuesto. Hallar por el pensamiento las cosas, por la reflexión. Como que, el verbo, está formado por *ex* y *cogitar* (coguitar), que es *pensar*.

ALUMNA. — ¡Señor, señor! Cuánto misterio tiene la lengua... Yo también creía que ese verbo con refuerzo significaba simplemente es-co-ger.

PROFESOR. — Ni escoger, ni elegir materialmente.

ALUMNA. — Entonces ese don Manuel que “excogitaba” (excoguitaba) otro mango para el hacha...

PROFESOR. — Escogía, sencillamente, un buen mango, como da a entender el autor.

ALUMNA. — Y para eso no le hacía falta “pensar” ni “meditar” al almacenero.

PROFESOR. — Claro, le hacía falta buena vista, buen tacto, porque escogía.

ALUMNA. — Pero..., ¿y el autor?

PROFESOR. — El autor sí piensa, pero a veces nos traicionan los gazapos agazapados en el léxico y nos olvidamos momentáneamente de su sentido recto.

ALUMNA. — Para usarlos literariamente...

PROFESOR. — Traslaticiamente.

ALUMNA. — De todos modos, el autor no tiene la culpa del desliz. Pues sabemos que es un clásico...

PROFESOR. — Un clásico moderno.

ALUMNA. — Tengo entendido que escribiendo, es "un hacha"...

PROFESOR. — Pues ahí tiene usted la razón de aquella "muela" curiosa: no hay *hombre hacha* que no las tenga en su sitio.

96

Muela, diente, hacha, mango, pala, hoja, cuchilla, filo, corte, "fierro del hacha".

ALUMNA. — Maestro, el tema de los sinónimos me tienta de nuevo. La riqueza del castellano en este sentido es fabulosa.

PROFESOR. — Y se advierte principalmente por los matices significativos de las voces. Aunque sabemos que no todos los sinónimos son... sinónimos.

ALUMNA. — Pero muchas veces se cumple la identidad absoluta entre los términos. Por ejemplo, ¿entre *diente* y *muela* hay identidad total?

PROFESOR. — Los dos son dientes. Pero la muela, suele...

ALUMNA. — Pues la palabra *muela* tiene, además, otro sentido. Yo tengo aquí una...

PROFESOR. — En la boca...

ALUMNA. — No, señor, en la lectura. Una muela que nada tiene que ver con la boca, ni con la masticación.

PROFESOR. — Veamos por ejemplo.

ALUMNA. — “Diga, se me rompió la muela que me vendió la vez pasada; estoy necesitando otra...”

PROFESOR. — Y el dentista, ¿qué le contestó al cliente?

ALUMNA. — ¿Qué dentista? No se trata del odontólogo, sino de la venta de un hacha, adquirida, con mango y todo, por un trabajador a un comerciante del ramo.

PROFESOR. — ¡Caracoles!, como decía mi preceptor de primeras letras; eso de *muela de hacha* no me suena. No he visto nunca hachas, machados o machetas con muelas...

ALUMNA. — Claro, las muelas están, hemos dicho, en la boca...

PROFESOR. — Y en Barracas.

ALUMNA. — Ahora soy yo quien se desconcierta...

PROFESOR. — Las muelas, o almortas, son legumbres que suelen estar almacenadas en los galpones y barracas.

ALUMNA. — También la rueda del molino es *muela*.

PROFESOR. — Justamente, la piedra molinera y la de afilar. Pero en el hacha nunca he visto muela, si no es en el hacha de piedra...

ALUMNA. — Desde luego, el autor del artículo se refiere a la parte del hacha que no es el mango...

PROFESOR. — Se refiere a la *pala*, que es la parte opuesta al mango.

ALUMNA. — O al “fierro”... Pero como la pala es otro instrumento, por eso el autor no dice “pala” ni “hoja” ni “cuchilla” del hacha.

PROFESOR. — Bien; pero la palabra “muela” en cuestión no significa nada de eso, ni corte ni filo. Sólo en Cuba, *muela* es la pala.

ALUMNA. — Entonces ya tenemos justificado el empleo de *muela de hacha*. Mas en la Argentina no se le da semejante significación.

PROFESOR. — Sin embargo, el escritor lo usa con carácter regional, según parece. Quizá entre los hacheros... ¡Quién lo sabe!

ALUMNA. — Los hacheros dicen el “fierro del hacha”, nada más.

PROFESOR. — O sea, la hoja o cuchilla. Pero el paisano del artículo compraba “muelas”...

ALUMNA. — Con corte y filo...

PROFESOR. — Por hoy dejémonos de filos y de cortes.

ALUMNA. — Mañana, al filo de las doce, volveremos.

PROFESOR. — Volveremos señorita alumna.

97

Codo, cuneiforme, dígito, uña, uncia, uncial, pulgada, pie, sáfico, pertica.

ALUMNA. — Señor: No entiendo esta noticia... “El infractor resultó ser uno de esos que *empinan el codo* más de la cuenta”... Esta frase del codo, ¿tiene algo que ver con la otra: *estar metido hasta los codos*?

PROFESOR. — Tiene que ver por la intención, siempre peyorativa: *empinar el codo*, señala condición de bebedor; y *meterse hasta los codos*, indica estar muy empeñado en cosa poco clara.

ALUMNA. — Con esas frases damos la *medida* moral de algunos sujetos.

PROFESOR. — Como medida, *el codo* tiene origen en una costumbre egipcia...

ALUMNA. — ¡Ah, sí!, la de *codearse* con todo el mundo, ¿no es así?

PROFESOR. — No aventure modalidades, señorita. El *codo*, como medida lineal, es la distancia que media entre éste y la extremidad de la mano.

ALUMNA. — Hay otros muchos codos, como medida; pero el de Egipto me resulta muy curioso; ahora recuerdo la escritura egipcia...

PROFESOR. — La escritura *cuneiforme*, señorita alumna, o en forma de *cuña*.

ALUMNA. — Que también usaron los asirios y los persas.

PROFESOR. — La forma de codo no es precisamente la de *cuña*.

ALUMNA. — Aunque se parece; las figuras humanas egipcias siempre aparecen tiesas, con los codos en ángulos.

PROFESOR. — El *codo* entre los griegos equivalía a veinticuatro *dígitos*.

ALUMNA. — Pero el *dígito* no se toma ya como medida sino de aritmética...

PROFESOR. — O astronómica. En el origen fue el ancho del dedo *índice*, y el ancho de la *uña* del pulgar, de aquí *uncia*.

ALUMNA. — Ésa fue la moneda romana.

PROFESOR. — Y letra *uncial*, la mayúscula, de una *pulgada*.

ALUMNA. — Y sistema de escritura.

PROFESOR. — También doce *uncias* formaban un *pie*.

ALUMNA. — Como medida el *pie*, era la tercera parte de la vara.

PROFESOR. — No en todas partes equivale a esa medida. Hay variaciones. Como es natural, esa medida se originó en el *pie del hombre*.

ALUMNA. — El hombre de mediana estatura; porque si hubiese sido del gigante Goliat...

PROFESOR. — Como usted ve, *el hombre es la medida de todas las cosas*.

ALUMNA. — Pero entiendo que la mujer lo fue de la sensibilidad de las cosas, como por ejemplo, el verso de once sílabas, ¿no es *sáfico*?

PROFESOR. — Sí lo es; pero ¿qué tiene eso que ver con la medida *pie*?

ALUMNA. — Pues que, a mi juicio, Safo, la poetisa griega, debió de ser la inventora del *pie métrico* que lleva su nombre.

PROFESOR. — De Safo se dice que usó en sus composiciones el *pie rítmico* de su nombre, pero nada más.

ALUMNA. — ¿Y le parece a usted poco, maestro?

PROFESOR. — Claro, Safo usaba la *medida métrica*, porque era poetisa. Usaba el *pie* y no la *pértica*.

ALUMNA. — Esta es medida de hombres: dieciséis puestos en fila, uno detrás de otro. Total cinco metros. Pero no poéticos.

PROFESOR. — También ha variado esa medida: no pasa de dos metros y setenta centímetros.

ALUMNA. — No es mucho para saltar con *pértica*.

PROFESOR. — Para saltar es con *pértiga*.

98

*Conceptos y métodos. Civilización y necesidad de batallar.
Batalla de ensanche y batalla rural con cantramilla.*

ALUMNA. — Los caracteres de los grandes hombres de la antigüedad se definen como ejemplo de la vida moral e intelectual, ¿no es cierto, señor?

PROFESOR. — Magnífica definición la suya. Ahora sólo falta que usted me dé también algún ejemplo vivo.

ALUMNA. — ¿De mi vida, señor?

PROFESOR. — De su interpretación, señorita. Así sabremos si usted es lectora de clásicos.

ALUMNA. — Siempre lo fui. Pero ya sabe usted que prefiero lo romántico.

PROFESOR. — Lo uno no excluye lo otro; cuando lo romántico tiene clase es... clásico.

ALUMNA. — Precisamente; lo único que molesta es lo clásico... gramatical.

PROFESOR. — Señorita, en el pecado de ofender al oficio del enseñante llevará usted la penitencia de unos ejercicios que le daré en seguida.

ALUMNA. — Pues usted mismo me ha dicho que muchos clásicos ofendieron de palabra a la señora Gramática.

PROFESOR. — Sí, es cierto, pero no hay por qué imitarlos.

ALUMNA. — Imitaremos a Cervantes, para quien la gramática era la puerta por donde se ha de pasar a toda ciencia...

PROFESOR. — Muy bien, señorita. La veo en el buen camino.

ALUMNA. — Es decir, en el buen *método*, que es camino en griego.

PROFESOR. — Justamente, señorita alumna, sentencia usted muy bien...

ALUMNA. — Sentencio a la manera de algunos sabios. Recuer-

da usted aquella erudición de Lope de Vega en *El peregrino en su patria*:

*Y en las sentencias de la vida, Senéca;
Marón y Homero en la Poesía, principes;
en las Historias, Tito Livio y Tácito;
de fortaleza alaba Roma a Scévola,
y Orfeo y Anfión, la dulce Música,
la Perspectiva a Euclides Matemático...*

PROFESOR. — Muy ajustado el recuerdo. Falta sólo incluir la Gramática en la enumeración alabanciosa.

ALUMNA. — Aunque ese comentario en verso le corresponde a usted como profesor de esa ardua materia...

PROFESOR. — Yo, señorita, amo a la gramática como se ama la costumbre; y en cierto modo es el alimento espiritual y el condumio intelectual de cada día.

ALUMNA. — Y también, sus preceptos, las galeras a que vive usted atado, ¿no es eso?

PROFESOR. — Tiene usted mucha penetración psicológica y pedagógica. Y, además, mucha perspicacia; pero sepa usted que, como menester de enseñanza la gramática, por la que peleamos, es una necesidad y no una contingencia: hay que batallar por la propiedad del pensamiento y de la expresión.

ALUMNA. — Pero todo eso podría ser reducido como definición poética al modo de Lope y como matemática, al estilo de Euclides, por similitud de pensamiento.

PROFESOR. — Si, como hemos dicho, la gramática es una necesidad intelectual, yo no hago más que...

ALUMNA. — Sí, lo intuyo, maestro:

*Por necesidad batallo,
y una vez puesto en la silla,
se va ensanchando Castilla
al paso de mi caballo...*

PROFESOR. — Aceptando el símil guerrero en que usted me coloca, le diré que la guerra contra los malandrines del idioma es guerra de civilización.

ALUMNA. — Pero también parece una batalla rural; es decir, contra lo rústico del idioma. Recordemos a Martín Fierro, que también oficiaba de dómine en su carreta:

*Así, sentado en su silla,
ningún güey le sale bravo;
a uno le da con el palo
y a otro con la cantramilla*

PROFESOR. — Similitud de conceptos, señorita.

99

Embalado, como bala, embalaje, disparando, a la disparada, cartucho, "sonaron", tronar.

ALUMNA. — “El auto venía *embalado* y no pudo esquivar el encontronazo que produjo el accidente, felizmente sin consecuencias”.

PROFESOR. — El cronista policial es muy optimista: no hay consecuencias... sin consecuencias.

ALUMNA. — La consecuencia es un resultado que se sigue de otro resultado; y si el resultado es choque, ésa la consecuencia... Pero lo que no alcanzo a comprender, en la noticia, es eso del “*embalado*”, porque si el coche iba descubierto, sin envoltura o embalaje...

PROFESOR. — No es eso, señorita. La noticia periodística se refiere a la velocidad del automóvil, que iba disparado.

ALUMNA. — Que corría “*embalado*”, dice...

PROFESOR. — Sí, corría como una bala.

ALUMNA. — ¿Como una bala?

PROFESOR. — Eso es; no como un cartucho; no iba encartuchado.

ALUMNA. — Un poquito exagerado me parece, pero...

PROFESOR. — Pues así es no más. *Como la bala*, es una manera de decir, un modismo comparativo de la prisa que llevaba.

ALUMNA. — ¡Mozo, un aperitivo!...

PROFESOR. — Enseguida: como las balas”, responde el camarero que sirve, en Andalucía.

ALUMNA. — ¿Y por aquí no?

PROFESOR. — También; ¡cómo no! Aquí salimos “disparando”, o “a la disparada”.

ALUMNA. — ¿Como un tiro?

PROFESOR. — Vea usted cómo entraba a matar un gaucho matrero...

ALUMNA. — El más matrero de los gauchos, y el más gaucho de los matreros:

*Mi hizo sonar las costillas
de un bolazo aquel maldito;
y al tiempo que le di un grito
y le dentré como bala,
pisa el poncho y se refala
en el cuerpo del chiquito.*

PROFESOR. — ¿Ve usted cómo también en criollo salimos o entramos “como las balas”, embalados...?

ALUMNA. — *Bala* es también un fardo apretado, en comercio.

PROFESOR. — Y asimismo es *cartucho*. Pero Fierro no usaba estos elementos para pelear.

ALUMNA. — ¿Y por qué le “sonaron” dos costillas?

PROFESOR. — Seguramente porque el indio se las rasgueó como se rasguea una guitarra.

ALUMNA. — ¿No sería porque se las quebró de un bolazo?

PROFESOR. — Ésa es otra manera de sonar; es recibir el daño o castigo.

ALUMNA. — O recibir la muerte en pelea o... por viejo.

PROFESOR. — Esto sería sonar como arpa vieja.

ALUMNA. — En el sentido de fracaso lo usamos mucho nosotros.

PROFESOR. — Y el resto de América española. En la Península dicen *tronar*, para dar idea de perdido o fracasado.

ALUMNA. — Eso aquí ni suena ni truena...

PROFESOR. — ¡Pero si en el Perú dicen *tronar* para dar idea de perdido o fracasado!

100

Exagerar, amontonar, amontonar tierra, exaggerare, montón, acumular conceptos.

ALUMNA. —

*No exagera quien te ama
por más que amontone amor;
ni exagera quien te llama
de mis amores amor.*

PROFESOR. — Amor sobre amor... Hay exageraciones lindas, sin embargo...

ALUMNA. — Me alegra su pensamiento, maestro. Eso quiere decir que usted no ve la vida solamente a través de los lentes gramaticales.

PROFESOR. — Es una verdad; los gramáticos sienten y padecen como los demás mortales.

ALUMNA. — ¡Quién lo diría! Pues como dicen que la gramática es un árido desierto...

PROFESOR. — Puede ser verdad; pero no lo es. En este mundo...

ALUMNA. —

*En este mundo traidor,
nada es verdad ni es mentira:
todo es según el color
del cristal con que se mira.*

PROFESOR. — Precisamente lo que dijo Campoamor, después de Calderón, puede ser cierto. Mas lo seguro es que amontonar conceptos sobre conceptos es también *exagerar*, al modo etimológico.

ALUMNA. — Por exagerar entendemos sacar las cosas de quicio dándoles proporciones exageradas.

PROFESOR. — O sea, excesivas. Como aquel que decía: si este invierno resulta tan frío como el pasado, veremos helado hasta el fuego...

ALUMNA. — A eso, suele llamarse andaluzada...

PROFESOR. — Hipérbole, nada más. La exageración más exageración que se invoca es: "arar en el mar o ponerle manea al viento".

ALUMNA. — ¡Pero, si arar en el agua y amontonar los vienes es imposible!...

PROFESOR. — Aunque sí se puede arar en un mar de arena, en el desierto.

ALUMNA. — ¡Ah!, porque es de tierra... Eso no sería exagerar.

PROFESOR. — *Exagerar*, en sentido etimológico, significa *amontonar tierra*, según lo empleó Plinio.

ALUMNA. — Sin exageración lexicológica.

PROFESOR. — Por supuesto. El verbo latino *exaggerare*, formado de *ex* y *aggerare*, procede de *agger*, que quiere decir *montón*. Por eso le decía que acumular conceptos es... exagerar.

ALUMNA. — Claro, cuando lo que se dice se encarezca con proporciones abusivas, entonces...

PROFESOR. — Entonces, vea usted a propósito. Se trataba de elegir candidato para el matrimonio de una señorita...

ALUMNA. — ¡Ah, en ese caso, hay que medir y estudiar bien las condiciones del futuro marido! Y si tiene vicios o imperfecciones, se puede exagerarlos para el rechazo.

PROFESOR. — ¿Pero si no los tiene?

ALUMNA. — Entonces... se pueden exagerar las virtudes, mirando con lente de color de rosa...

PROFESOR. — Y entonces, resultará adornado el candidato, al amontonar sobre él suposiciones benévolas.

ALUMNA. — Desde luego; pues no va a ser como cuenta Bre-

tón de los Herreros. Una dama no quería casarse con un tal caballero y le acumuló muchas imperfecciones para justificar el rechazo:

*¿Casarme con él? ¡Jesús!,
la casa fuera un infierno...*

PROFESOR. — ¿Y qué le contestan?

ALUMNA. —

*¡Ya! Como usted no lo quiere,
exagera sus defectos.*

PROFESOR. — Bueno fuera, tratándose de una mujer la juzgadora...

ALUMNA. — ¿Pues qué quería usted que la señorita se casase con unos defectos?

PROFESOR. — No exagere, señorita; no amontone imperfecciones en un sujeto desconocido.

ÍNDICE DE CAPÍTULOS

Pág.

| | |
|--|----|
| 1. Los problemas de la lengua. La pureza y el barbarismo. El idioma propio. Argentina. Argirópolis | 9 |
| 2. Castellano. Español. "Idioma argentino". Coloración del habla criolla. Unidad y matices de América | 13 |
| 3. El lenguaje gramatical. Alberdi, San Martín. "Llaneza...". Ganivet y Navarro Ledesma. La capa y el gabán | 16 |
| 4. Abstractos y concretos. Existencia real. Cualidad tomada en sí, bondad, blancura. Alma, animosidad | 18 |
| 5. Verbos reflexivos, recíprocos; pronombres átonos; alquila, alquilo, huésped, huéspeda | 21 |
| 6. Visité Rosario. Contar con los dedos. Contar por. Por los cuales. Con los cuales. Conocer con y conocer por | 23 |
| 7. Pampa. Sancho, conchabarse, aparcero, maula, como la langosta, como la mona, desde ya, arrocinarse, aburrirse, ove-ro, arabismos | 26 |
| 8. Terminación de los cardinales avo, ava; veinteseisavo; déci-moquinto, treintagésimo, treintañal, etc. | 28 |
| 9. Irascible, trousseau, marrón, plissé, chic, toilet, soirée, tablas, plegados | 30 |
| 10. Dilema, sastre, suaré, sarao, proposición disyuntiva, disyunción, filosofía, gramática | 32 |
| 11. Tictac, tic-tac, zis zas, trique, traque, triquitraque, quiquiríqui, tole, runrún, tictaques | 34 |
| 12. Living, parquet, ambientes, office, placard, rond point, "se alquila departamentos", alacena, tinelo | 37 |
| 13. Apartamento, apartamiento, alarifazgo, adaraja, albañear, enlucir, enjalbegar, blanquear, balustre, palustre, etc. | 39 |
| 14. Tablas, farándula, bululú, ñaque, gangarilla, alboroto, algarabía, cambaleo | 41 |
| 15. Fin y objeto, trance, motivo, finalidad, móvil, medio, término. | 44 |
| 16. Pronombres indefinidos, alguien, nada, nadie, alguno, cualquiera, cualesquiera, quien, quienes | 47 |
| 17. Figuraciones, infero, inferior, abajo, tigre, picaflor, gerifalte, halcón, falcón | 50 |
| 18. Actualizar, alfabetizar, atomizar, estabilizar, italianizar; guita, chamuyo, chorro, descangallado, gayola, malandrín | 53 |
| 19. Sentémonos, doses, treses, seises, dieces, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo, viveres, caries, etc., lucina, caos, cosmos | 56 |
| 20. Partes de la oración, funciones gramaticales; querramos, queremos, querremos, método, bajo | 59 |
| 21. Colores en la poesía; azul, verde, blanco, oro, violeta, etc. | 61 |

AVELINO HERRERO MAYOR

| | |
|--|-----|
| 22. Gringo, green-grows, hablar en griego, hablar en gringo, greenhorn, "cuerno verde" | 64 |
| 23. Poridad, arcaísmos, neologismos, agora, queréis, velay, trujo, endenantes, voseo, tuteo, vení, andá, tené | 66 |
| 24. Tropos, metáfora, sinécdoque, metonimia, matagoge, prótesis, epéntesis, paragoge, etc. | 68 |
| 25. Gerundios, simultaneidad, anterioridad, posterioridad, ardien-do, hirviendo | 71 |
| 26. Anfibología, pleonasmos, redundancias, mendorugo de pan, car-dumen de peces, subir arriba, bajar abajo | 74 |
| 27. Tétanos, epistaxis, epistaxis, síndrome, docimasia, pródromos, palíndromo, palinodia, amagramas, bustrofedón, anapésticos. | 77 |
| 28. Idea, pensamiento, frase, oración, proposición, cláusula, pe-riodo | 79 |
| 29. Concordancia y régimen; dinamo, génesis, la sartén, entrar a, sueldos a pagar, oraciones anfibológicas | 82 |
| 30. Postín; superlativos, pulcrísimo, pulquérrimo, pobrísimo, acérri-mo, celebérximo, integérximo, muchísimo, salutísimo, par-císimo | 84 |
| 31. Gentilicics. Puntanos, gatos, napolitanos, partenopeos, sevi-lanos, hispalenses, calagurritanos, bilbilitanos | 87 |
| 32. Manicero, cacahuetes, cacahuetero, ajicero, bataraz, maní, modisto, maniquí, maravedí, maravedises, etc. | 89 |
| 33. Calamario, tintero, refrán, adagio, aforismo, proverbio, senten-cia, anejir | 92 |
| 34. Neumonía, hemiplejía, etc., diabetes, síndrome, pródromos, per-itoneo, radioscopía, electrólisis, etc. | 94 |
| 35. Elementos esenciales de la oración. Sujeto y predicado; ele-mentos accesorios. Complementos. Sujeto incomplejo y com-plejo | 97 |
| 36. Complementos del sujeto: determinativo; el calificativo y el explicativo | 100 |
| 37. Complementos del predicado: directo, indirecto y circunstan-cial | 103 |
| 38. Usted, yo, tú, él, en mí, en ti, en sí, ensimismamiento, con-migo, contigo, consigo, etc. | 105 |
| 39. Sancionar, aprobar, castigar, penar, condenar, sanción, apli-car sanciones | 107 |
| 40. Enredar, apretar, hervir, emparentar, errar, hierra, yerra, apreta. Defectivos | 109 |
| 41. Superior, superiora, previsora, afable, jefa, médica, alcaldesa, princesa, albañila, marida | 112 |
| 42. Ser y estar; permanencia y transitoriedad. Ser enfermo y estar enfermo. Sedere, stare; presidente, presedente | 115 |
| 43. Pronombres personales, tuteo, vuesa merced, usted, vos; de-trás mío, detrás nuestro, delante mío | 118 |
| 44. So long baby, savoir faire, good bye, au revoir, five o'clock tea | 121 |

DIALOGO ARGENTINO DE LA LENGUA

| | |
|--|-----|
| 45. Venado, hacer la rata, hacer novillos, estar en ayunas, desayuno, comida, almuerzo, tomar las once, merienda, aceitunas, etc. | 124 |
| 46. Riqueza del idioma, voces históricas, tecnicismos, regionalismos. El inglés y el chino. Estética y práctica | 127 |
| 47. Pampa, tierra, quichua, telúrico, geogénico, metafísica, Órquideas, estepa, campo | 130 |
| 48. Charmant, encantadora, paquete, paquetear, paquetería, lechuguino, currutaco, petimetre | 133 |
| 49. Sténtor, estentóreo, errar, yerra, erré, erró, etc., mientes, mentas, mentas | 135 |
| 50. Bucólico, tropero, resero, burro, vaca, abogado, buitre, vultur, buey, Bósforo | 138 |
| 51. Departamento, habitat, falansterio, falange, almena, otero, alcor, almenara | 140 |
| 52. Preposiciones, hacia, en, sobre, faz, haz, versus, por, por a, cara, por ti, por él | 143 |
| 53. Delirar, surco, estambres, corolas, cáliz, polen, intina, exina, povisa, fárfara, binza, tástana | 145 |
| 54. Costo, crematística, cremun, crémor, señal, agujerito, trato, tartaro, "a costillas de", "a costa de" | 147 |
| 55. Conmigo, contigo, consigo, ensimisma, ensimismo, ensimismarse, en sí, "me enmimismo", "se alquila a" | 149 |
| 56. Puntuación, "comacación", punto, punto y coma, coma, dos puntos, cambio y omisión, oscuridades | 151 |
| 57. Amar, amante a, amante de, excogitar, perfunctoria, oxiopía, metafrasis, filoneísta | 154 |
| 58. Señor, don, señor don, doña, domino, "Vea don", "oiga don", "doctor" | 157 |
| 59. Maula, maulear, canchero, baquiano, "un maula", "una maula", baquia, atajo, hatajo, baquear, barquear | 159 |
| 60. Chacra, chagra, chacrita, chacarita, garniel, cabuya, chismes, "discursos cabuya", "estar a la cabuya" | 161 |
| 61. Noche, naj, sombras, "hora nocturna", "horrida nox", caos, "terror de la noche", albor | 163 |
| 62. Errimo, ésimo, ísimo, paupérísmo, pobrísimo, malísimo, amigúsimo, amicísimo, espinela | 166 |
| 63. Costo y coste; gozo y goce, disfrute, complacencia, resignación, desesperación, optimismo | 169 |
| 64. Geo, geografía, Tierra, mundo, cabeza, cabo, cabotaje, sierra, toponimia, topografía | 171 |
| 65. <i>Ephitheton</i> , epíteto, redundancia, "fiero león", "hormiga negra", "dolce far niente", "hormigas blancas" | 174 |
| 66. Desgano, desgana, sin gana, gano, lindo, regio, real, mala gana, galbana | 177 |
| 67. Niveo, inconsútil, dolgado, sutil, agostarse, agosto, enero, carmín | 180 |
| 68. V. unipersonales, impersonales, haber, amar; v. de naturaleza, illover, amanecer, granizar, nevar | 183 |

AVELINO HERRERO MAYOR

| | |
|--|-----|
| 69. Candeales, candieles, azúcar cande, candiles, cándido, trigo candeal, blancura | 185 |
| 70. Charqueo, charquear, charqui, cecina, acecinar, boleada, bo- leadoras, "pingo estrellero" | 188 |
| 71. Golondrinas, hirundina, ruisefor, rossignol, gelidonia, progne, "canto de la filomela" | 190 |
| 72. Melisma, gorjeo, melos, melodía, miel, fermata, melifluo, fi- lomela, Filomena | 192 |
| 73. Vigésimo . . . , septuagésimo quinto, septuagenario, octogenario, centinodia, centeno, centenario | 194 |
| 74. Vocabulario latino: nullierem, patrem, filium; griego: golfo, lámpara; germánico: espuela, robo, gerifaide, guerra; árabe: adalid, algarada, alcalde, zambra | 196 |
| 75. Mano, bigamo, bigamia, poligamia, poligamía, monógamo, mo- nólogo, monófilo, levógiro, grafómano | 199 |
| 76. Ao, requintao, cansao, retobao, desgraciao, soldao, audao, re- quintar, sombrero requintao | 201 |
| 77. Sabiduría, ignorancia, ignaros, conocer, sabios, sábelotodo, des- creimiento, saber, científico, saber humano | 203 |
| 78. Fulano, Mengano, Perangano, Zutano, Citano, Pero, Pérez, Ro- drigo, Rodriguez, Fernando, Fernández | 205 |
| 79. Río, hemorragia, corriente, reómetro, "panta rei", Éfeso, Eu- frates, Támesis, Paraná | 207 |
| 80. Adecuar, conciliar, foliar, agraviar, acopiar, asfixiar, agriar, acentuar, puntuar | 210 |
| 81. Coordinación, conjunción, yuxtaposición, copulativas, adversa- tivas, pero, pues, no obstante | 213 |
| 82. Querer, torcer, torcido, quisto, tenido, tinto, suprimir, supreso, convertir, converso, proveido, provisto | 215 |
| 83. Sendos, éste, éstos, aquéllos, el mismo, la misma, uno, señor, señas, "sendo aguijón", "sendas adargas" | 218 |
| 84. Estelionato, estelión, stellionato, salamanquesa, camaleón, de- fraudación, estafa | 221 |
| 85. Albuminoidea, tifoidea, ovoidea, orquídea, iridea, cicloidea, ci- clope, apátrida | 223 |
| 86. Nupcias, novio, dosis, éxtasis, chalet, vivac, bloc, bloque, me- moranda, tárgumes, querub, querubines | 226 |
| 87. Soliviar, hurtar, afanar, soliviadura, afane, soliviantado, soli- vio, levantar | 229 |
| 88. Tan, muy, redundantísimo, muy menos, mucho, muy bonísi- mo, malísimo | 232 |
| 89. Mil, milla, "veces", "las mil y una noches", mil-le, "varios dieces", plurales numéricos | 234 |
| 90. Tío, negro, carnero, carnarius, retobao, cansao, retobar, reto- bo, reboto, revelar, relevar | 236 |
| 91. Insula, isla, salto, insultar, sul, consultar, exultar, destierro, exiliados, fronterizo | 239 |

DIALOGO ARGENTINO DE LA LENGUA

| | |
|--|-----|
| 92. Medida, medir, sustantivas, concretas, abstractas, paso, codo, palmo, pulgada | 242 |
| 93. Cantigas, cántigas, morriña, comelia, chorar, galaico-portugués, saudade, nostalgia | 244 |
| 94. Plurales de nombres y apellidos: Rodriguez, San Martín; de nombres: Alcides, Félix, Ruth, Noemí | 246 |
| 95. Muela, mango, hacha, "stok", "stop", excogitar, excogitaciones, pensar, "hombre hacha" | 248 |
| 96. Muela, diente, hacha, mango, pala, hoja, cuchilla, filo, corte, "fierro del hacha" | 251 |
| 97. Codo, cuneiforme, digito, uña, uncia, uncial, pulgada, pie, sáfico, pértica | 253 |
| 98. Conceptos y métodos. Civilización y necesidad de batallar. Batalla de ensanche y batalla rural con cantramilla | 255 |
| 99. Embalado, como bala, embalaje, disparando, a la disparada, cartucho, "sonaron", tronar | 258 |
| 100. Exagerar, amontonar, amontonar tierra, exaggerare, montón, acumular conceptos | 260 |

*Este libro se terminó de imprimir en
la segunda quincena del mes de
diciembre de 1967, en los Talleres
Gráficos de la Secretaría de Estado
de Cultura y Educación
Buenos Aires - República Argentina*
