

372.88
H 434



SECRETARÍA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DIÁLOGO ARGENTINO DE LA LENGUA

*100 lecciones para hablar bien
y escribir mejor*

del profesor
AVELINO HERRERO MAYOR

BUENOS AIRES
1969

DIÁLOGO ARGENTINO DE LA LENGUA

BUENOS AIRES

1969

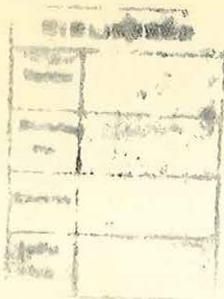
372.88

H 434

1-X-69
Argentina
Q

INV	005816
SIG	372.88
LIB	H 434

Las series de transmisiones de R. Nacional (DIALOGO ARGENTINO DE LA LENGUA: Hablemos bien y escribamos mejor) fueron distinguidas con la medalla S. Gabriel por el Episcopado Argentino, en mérito a su fondo moral y corrección didáctica. La distinción fue recibida, en acto público, por el profesor AVELINO HERRERO MAYOR, de manos de los monseñores Caggiano, Meléndez y Segura.



DIÁLOGO ARGENTINO
DE LA LENGUA

Nueva serie, aumentada, 1968

Queda habda el depósito que prescribe la Ley N.º 11.723

DIÁLOGO ARGENTINO DE LA LENGUA

*100 lecciones para hablar bien
y escribir mejor*

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
PRINTED IN ARGENTINA

del profesor
AVELINO HERRERO MAYOR

06889 E.J. 1.

BUENOS AIRES
1969

Impreso en los Talleres Gráficos de la Secretaría de la Enseñanza de la Cultura y Educación
en el edificio de la Secretaría de la Enseñanza de la Cultura y Educación, s/n.º de la Av. de Mayo, 1000, Buenos Aires

Queda hecho el depósito que previene la Ley Nº 11.723

DIALOGO ARGENTINO
DE LA LENGUA

100 facsimiles para hablar bien
y escribir mejor

LIBRO DE EDICION ARGENTINA
PRINTED IN ARGENTINA

del profesor
AURELIO HERRERO MAYOR

06883

BUENOS AIRES

1944

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

PLATON.

*Buena parte del saber bien hablar
y escribir consiste en la gentileza y
propiedad de los vocablos que usamos.*

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

*Es hacer al país un servicio impor-
tantísimo estudiar los vicios más fre-
cuentes en el hablar común e indicar
el correcto.*

DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO,
Obras, I, 217,

1

*Censura, gramática y literatura, lenguaje al revés, Quijote,
Celestina, Soledades, Buscón, Martín Fierro,
Don Segundo, Facundo.*

Alumna. — Señor, para empezar estos nuevos diálogos, ¿qué le parece el tema del elogio?

Profesor. — Señorita, los elogios están ahora en todo comienzo. ¿No ha leído usted que en Estados Unidos de América y en Inglaterra se ha desatado...?

Alumna. — Se han desatado, periódicamente, los más grandes elogios para nuestra lengua, a causa de su actual difusión en la enseñanza universitaria de esos países.

Profesor. — Es muy cierto, y digno también de elogio, por nuestra parte. Pero la tarea primordial será el procurar la corrección y difusión de las buenas maneras lingüales.

Alumna. — Como lo hacemos siempre, señor. ¿No estamos llenos de consultas, preguntas y elogios continuamente?

Profesor. — Sí, señorita, y también algunas veces de censura. Censuras, no para nosotros, pobres enseñantes de gramática y literatura, sino, curiosamente para la lengua...

Alumna. — Porque aunque parezca mentira hay personas que están en contra de sus propios medios expresivos: es decir, quieren que se hable otro idioma.

Profesor. — Otro idioma de invención, con dicharachos, esferpentos y lunfarderías. Aunque, cierto es que lo piden en broma...

Alumna. — Pero hay bromas que matan, como lo de aquel oyente que nos pedía que difundiéramos el idioma... "a la que te criaste".

Profesor. — Todo eso, naturalmente no pasa de una burla inofensiva. El idioma está en su sitio y nosotros aquí explican-

do sus fenómenos lingüísticos y literarios como Dios nos da a entender.

Alumna. — Eso sí, con mucha gracia. Porque no me negará usted que yo la tengo por arrobas...

Profesor. — Mientras usted no sea “un kilo” de gracia.

Alumna. — Señor: recuerdo muchas lecciones a propósito de la lengua del *Romancero* y del *Quijote*...

Profesor. — Y del *Libro de buen Amor*, y de la *Celestina*...

Alumna. — Y de *Las Moradas*...

Profesor. — La de las *Soledades*.

Alumna. — La de *Fuente Ovejuna* y *La vida es sueño*...

Profesor. — Del *Corbacho*, el *Lazarillo*, el *Guzmán* y el *Buscón*...

Alumna. — Del *Criticón* y *Marco Bruto*.

Profesor. — La de la *Coplas*.

Alumna. — Y la del *Martín Fierro*, tan castellana como la más castiza, con sus ruralismos y vulgarismos.

Profesor. — La de los *Capítulos que se le olvidaron a Cervantes*: la de *Ariel*...

Alumna. — Pues a ella, a la lengua que arrulló el sueño de la conquista en las Carabelas quiero dedicarle el recuerdo de la bella página inmortal, escrita por...

Profesor. — ¿Por usted?

Alumna. — Por Gómez Restrepo.

Profesor. — Por Antonio Gómez Restrepo, el insigne colombiano.

Alumna. — Que comienza con aquello de... “Pidió plaza para ella, en el palenque medioeval, el rapsoda desconocido que embocó la bronceína trompa épica en honor del Cid...”

Profesor. — ... Y la sentó Alfonso X en el Tribunal de la Justicia y en el solio de la Sabiduría para que dictara leyes y sentencias que aun viven, no grabadas en bronce, sino defendidas con el tiempo por el grave hechizo de una lengua patriarcal...

Alumna. — ... Construyó con ella el Arcipreste de Hita su humorístico laberinto de aventuras, cuentos y amoríos, por donde

asoman, como las cornisas de las catedrales góticas, monstruos risueños, emblemas de las fuerzas primarias de la naturaleza...

Profeor. — ... La hizo subir Jorge Manrique como mansa espiral de incienso, desde los abismos del dolor humano hasta las serenas regiones de la esperanza en la inmortalidad...

Alumna. — ... dióle toques de blandura italiana Garcilaso; y fray Luis de León le hizo sentir la dulzura de la contemplación campestre y la música de las esferas...

Profesor. — ... La bañaron los novelistas en las fuentes turbias pero vigorizantes de la vida popular, baño que la enriqueció de sales y agudezas y le dio cierto desgarro picaresco, que contrasta con la cortesana elegancia de los políticos y moralistas, de un Guevara o un Saavedra...

Alumna. — ... La pusieron los místicos en la fragua del amor divino y corrió en ríos de oro, que derritieron las piedras y consumieron los corazones..."

Profesor. — Y, en fin, la lengua en que fueron escritos el Himno Nacional y la Carta Magna.

Alumna. — En la que cantamos nuestras glorias y gemimos nuestras penas: lengua inmortal, lengua única, lengua argentina, la del *Facundo*, la de *Don Segundo Sombra*...

Profesor. — Y tan española como la española.

2

Extensión, comprensión, connotación, animal, término, infante, guardainfante.

Alumna. — Le propongo, maestro, un repaso del difícilísimo tema de la extensión, comprensión y connotación de los términos. Mi conocimiento no es mayor.

Profesor. — Sin embargo, a mayor conocimiento...

Alumna. — ... Mayor dolor, decía el filósofo.

Profesor. — También los filósofos sufren de vez en cuando.

Alumna. — Sufrir es necesario.

Profesor. — Y también el dolor es necesario.

Alumna. — Pero usted me había dicho que el dolor no es más que una opinión personal...

Profesor. — Cuando lo tiene otro. Veamos la extensión.

Alumna. — La extensión de los términos. Volvamos a la lógica.

Profesor. — Pues la *extensión* es el complejo de caracteres y elementos que constituyen la idea. La palabra *animal*, por ejemplo, relaciona el ser corpóreo dotado de movimiento y de sentido...

Alumna. — ¿Y su extensión...?

Profesor. — Comprende a todos los seres organizados de la zoología: hombre, perro, gato, etc.

Alumna. — ¿También al hombre?

Profesor. — Naturalmente. El hombre, ¿no es un animal?

Alumna. — Sí, pero racional...

Profesor. — Claro; un animal que piensa...

Alumna. — Y ríe... Recuerdo haberle oído que Aristóteles definía al hombre, distinguiéndolo de los animales inferiores...

Profesor. — Como *zoon politikón* (animal político).

Alumna. — Pues a mí me encantan los niños. ¡Qué quiere usted!

Profesor. — A mí también, sobre todo cuando duermen.

alumna. — Pero, ¿y la comprensión?

Profesor. — No, no, señorita. Vamos mal; no confunda las preposiciones lógicas con los niños envueltos. Yo tengo la necesaria comprensión; pero se trata aquí de la *comprensión de los términos*, que no es entenderlos, sino compendiarlos.

Alumna. — Sigo a oscuras, sin comprender.

Profesor. — Comprensión, en buena lógica, señala el conjunto de notas o cualidades que integran una idea. (A mayor extensión, menor comprensión y viceversa). La palabra niño integra las notas de infancia, inocencia, candor. Y la palabra *infante* connota la idea primitiva de “no hablante”...

Alumna. — ¿El que no habla?

Profesor. — *Infante* se compone de *in*, partícula negativa, y de *fante*, del latín *fas, fari*, hablar. El homónimo *infante* es...

Alumna. — ¿Príncipe o soldado?

Profesor. — De infantería.

Alumna. — Pero todos esos hablan ya...

Profesor. — Por extensión, ya son *los que no hablan*.

Alumna. — Y por comprensión conserva los caracteres originarios de significación. Lo que no comprendo es por qué los soldados de a pie son infantes...

Profesor. — Los de caballería lo son porque van a caballo, los de infantería, porque era la tropa que guardaba al infante a pie firme.

Alumna. — ¿Guardaban *al que no hablaba*?

Profesor. — Guardaban al primogénito de rey, su homónimo el infante real.

Alumna. — Pero hay un *guardainfante*, vocablo arcaico que designaba...

Profesor. — Connotación semántica: vestido de señora, usado en ocasiones especiales...

Alumna. — ¿Y qué relación establece la connotación semántica?

Profesor. — Relaciona una idea con otra para circunscribir su significación.

Alumna. — Los sentidos figurados o traslaticios. Si yo digo: La mesa me aplazó en el examen...

Profesor. — Establece usted un ejemplo de connotación que se diferencia de *mesa de comedor*. Pero no le deseo el aplazo ni en sentido figurado.

Alumna. — ¿Ejemplo de connotación? Profesor. — Connotación es una palabra que se refiere a una idea o a una cualidad que interesa una idea. La mesa es un objeto, menor comprensión y extensión. La palabra mesa interesa las ideas de infancia, juventud, edad. Y la palabra mesa, como nota la idea primitiva de "no hablan".

Alumna. — ¿El que no habla? Profesor. — Habla se compone de la partícula negativa y el verbo hablar. El dominio hablan es el dominio de los hablantes.

Alumna. — ¿Traslapar o solapado? Profesor. — De infancia.

Alumna. — Pero todos ellos hablan ya... Profesor. — Por extensión ya son los que no hablan.

Alumna. — Y por comprensión conseciva las palabras del mismo significado. La que no comprende es por que las palabras de a pie son infantiles...

Profesor. — Las de caballería se son porque van a caballo los de infantería. Porque era la tropa que guardaba al infante a pie firme.

Alumna. — ¿Guardaban al que no hablaban? Profesor. — Guardaban al primogénito de rey, su dominio el infante real.

Alumna. — Pero hay un quatrúpleto vocativo que designa... Profesor. — Connotación semántica: vocativo de rey, vocativo de empuñados espadales...

Alumna. — ¿Y qué relación establece la connotación actual... Profesor. — Relaciones por ideas con otra para circunstancias en significación.

3

*Busilis, busillis, atorrante, hato errante, carnero,
morir, osario, carnarius.*

Alumna. — En mis apuntes acerca del lenguaje absurdo encuentro diferencias de criterio gramatical; en unos se aconseja el rechazo liso y llano de muchas locuciones; en otros se tolera el uso...

Profesor. — Cuando la gravedad de la infracción no alcanza a dañar la claridad del concepto.

Alumna. — Ahí está el *busilis*, como dice ese latinista amigo suyo...

Profesor. — El latinista de marras, quiere decir: “ahí está la dificultad”.

Alumna. — Pero no está muy clara la etimología del vocablo latino.

Profesor. — Efectivamente; se le atribuyen varios orígenes. El más difundido es que cuenta aquello del estudiante en trance de examen.

Alumna. — ¿Y qué dijo el examinando?

Profesor. — Vea usted al etimólogo.

Alumna. — “Cuéntase que en un examen de latín, el estudiante que debía traducir cierto pasaje se encontró con las palabras *In diebus illis*, pero con *diebus* a fin de renglón partido por guión: *die-bus...*”

Profesor. — Y tomó por una sola palabra *busilli*. Desde entonces se empezó a decir: “no dar en el busilis”, “no entender el busilis”, etc.

Alumna. — Otro etimólogo explica: “A un examinado le fue preguntada la traducción de *in diebus illis* y respondió: “*Indiae*, las Indias; el *busillis* no entiendo”.

Alumna. — Por lo menos es una etimología graciosa.

Profesor. — Graciosa y sabrosa como chiste lingual, pero no busquemos la exactitud.

Alumna. — Con permiso de la ciencia etimológica, yo me quedo con estas explicaciones populares para muchas palabras de prosapia oscura. ¿Recuerda usted las conjeturas acerca del origen de *atorrante*?

Profesor. — Sí; otro misterio de origen...

Alumna. — Pues yo me quedo con los caños de "A. Torrent y Cía."...

Profesor. — No olvide usted el otro supuesto origen español, el de los *hato errantes*, o linyeras del-sur de la Península.

Alumna. — Esto me recuerda por el mismo estilo el origen "criollo" de *cantar para el carnero*.

Profesor. — ¿Cómo criollo?

Alumna. — Sí; según un paisano, "cantar p' al carnero" es una manera de morir o liquidar a uno echándolo al "hoyo".

Profesor. — Y también, según un etimologista local, tiene significación de *morir*.

Alumna. — ¿Y usted qué piensa?

Profesor. — Pues sencillamente lo que piensa el latín: *car-narius* es el *carnero*, o sea, el *osario*; y *cantar* expresa el oficio o responso del sacerdote, que canta para los difuntos que están en él.

Alumna. — De donde resulta que, no había tal origen criollo.

Profesor. — Y habrá que echarlo al carnero, que es una manera de echar a la fosa del olvido.

Alumna. — Como aquel pobrecito que echaba sus dientes a la hoya.

Profesor. — No sería por hacerle propaganda a un dentifrico.

Alumna. — El *Romancero* lo pregona:

*Mi pobre boca ha espirado
con todo su barrio entero
y mis dientes considero,
que apestan la vecindad,
y fuera gran caridad
el echarlos al carnero.*

Profesor. — Con responso del dentista.

4

Mnemosina, Mnemosine, mnemotecnia, recuerdo, memoria, re-crear, nomeolvides, entendimiento.

Alumna. — Esta memoria mía...

Profesor. — Señorita, la memoria no es cosa de traer y llevar: ayer se quejaba usted de la falta...

Alumna. — Y hoy de la sobra: recuerdo que *Mnemosine*...

Profesor. — *Mnemosina*, más castellanamente.

Alumna. — ... Dio nombre a todas las cosas: aunque yo no recuerdo, ni por asomo, la designación de muchísimos objetos que conozco.

Profesor. — Por donde venimos en conclusión de su falta y no de su sobra.

Alumna. — Le diré a usted, maestro, recuerdo la mayoría de las cosas, sus nombres y formas, pero no hago memoria, por ejemplo, de las reglas gramaticales y de otras minucias fastidiosas.

Profesor. — Pero útiles.

Alumna. — Ah, eso, sí: de u-ti-le-rí-a...

Profesor. — No hagamos teatro, señorita alumna. Vamos a su mala memoria.

Alumna. — También se atribuye a Mnemosina el arte del raciocinio.

Profesor. — Con eso no estoy conforme. La *Mnemotecnia*, o sea, la técnica de crear memoria, como hija de la diosa titánida, puede re-crear esa facultad artificialmente, pero no razonar en rigor lógico.

Alumna. — ¡Maestro: más técnica y menos filosofía! Cuando yo me olvido de algo, pienso y enuncio la palabra *recuerdo*. Y el resultado es que... olvido en seguida qué es *recuerdo*...

Profesor. — Señorita: menos logomaquia y más memoria. Para no olvidar, existe...

Alumna. — Sí, ya lo sé: el *nomeolvides*, flor herbácea.

Profesor. — Buena memoria botánica.

Alumna. — Aunque he olvidado cuál es la ciencia de los vegetales: sólo sé ciertos nombres.

Profesor. — Pues haga mnemotecnia; ayúdese.

Alumna. — Me ayudaré como mi modista, que, para no olvidar la fecha de entrega de un vestido (que jamás entrega el día fijado) había clavado diecisiete alfileres en un acericó...

Profesor. — ¿Y qué sucedió?

Alumna. — Pues que el día convenido —un diecisiete— en vez del vestido, mandó a la clienta los alfileres y la cuenta...

Profesor. — Eso es tan corriente en los desmemoriados como cuando se hacen un nudo en el pañuelo para acordarse de algo...

Alumna. — Y después se preguntan, ¿para qué me he hecho este nudo?

Profesor. — Claro, porque lo que hay que hacer, además de memoria, es razonamiento para ayudar a Mnemosina.

Alumna. — Pero no veo la forma: la señora diosa de la Memoria que, según dicen es madre de las Musas, olvidó algo muy importante.

Profesor. — ¡Cáspita, señorita! El olvido no es propio de la Memoria...

Alumna. — Sí, señor: olvidó la diosa, que el *olvido* es el principio de las promesas del amor.

Profesor. — No comprendo.

Alumna. — Naturalmente, usted. Recuerde a Campóamor:

*Aún por ti mi amor se inflama,
porque el que ama,
nunca olvida si ama bien.*

Profesor. — Mas, por desgracia:
*Ya es sabido
que el olvido
sigue cual sombra al amor.*

Alumna. — Por eso me quejo de Mnemosina. Y después dirán que hay que *hacer memoria*...

Profesor. — En el sentido intelectual, hacer memoria es útil: sin memoria no hay noción.

Alumna. — Y sin noción no hay recuerdo. En cuanto a hacer memoria, son prueba en contrario esos engorrosos apuntes lingüísticos, que debo estudiar a veces sin entenderlos...

Profesor. — Pues haga usted, no sólo memoria, sino también *entendimiento*.

Alumna. — Como ha hecho la señora Academia, que permite, ahora, escribir *nemotecnia* y *Nemosine*, sin *m* al principio...

5

*Cordero, Pimpollo, Camino, Vida, Método
Pastor, Monte, Esposo, etc.*

Alumna. — Necesariamente, hoy debemos seguir con el tema de los nombres.

Profesor. — De los nombres o de los apodos.

Alumna. — Según su teoría, maestro, es lo mismo nombre que apodo. Aquel designa o señala a la persona propiamente bautizada con un nombre de pila. El apodo sustituye al nombre, atendiendo a una condición o cualidad de la persona apodada.

Profesor. — Habíamos propuesto un ejemplo, uno de los nombres-apodo de Cristo, Nuestro Señor..., con permiso de Fray Luis de León.

Alumna. — ¿Y por qué no de un gramático?

Profesor. — Pues, porque al frailecito que enseñó en Salamanca le debemos *Los nombres de Cristo*, maravilloso tratado en el que se hace la exégesis de la onomástica santa.

Alumna. — Creo que eran diez los propuestos...

Profesor. — Y vea usted cómo esos apodos divinos cumplen con gloria la función evocativa.

Alumna. — Como que la esencia y substancia del aludido se trasunta fielmente en cada designación.

Profesor. — Con lo cual se cumple la teoría platónica de la nominación. Fray Luis era un platónico sagaz.

Alumna. — El ejemplo de ayer fue *cordero*, pero quedan otros nueve nombres de *Cristo*, como *Pimpollo*.

Profesor. — Que es renuevo nacido del árbol viejo.

Alumna. — Y *Camino*.

Profesor. — Porque El era el *Camino* y la *Vida*: el Método.

Alumna. — “Deseubre tu camino al Señor, y él lo hará”.

Profesor. — “Cristo en el camino del Cielo”, rezan los textos.

Alumna. — Y así dice Salomón: “El camino de los malos, barranco y abertura honda” . . .

Profesor. — Que nuestros pies pecadores asienten limpios en ese Camino . . .

Alumna. — Por donde va el *Pastor* con su hatillo humano.

Profesor. — “Pastor grande de ovejas”, fue llamado el Señor.

Alumna. — ¿Y qué mejor nombre para el guarda celestial de las ovejas terrenas?

Profesor. — Ya lo canta así el poeta agustino:

Alumna. — ¡Y dejas, *Pastor Santo*,
tu grey en este valle hondo, oscuro
con soledad y llanto,
y tú rompiendo el puro
aire te vas al inmortal seguro!

.....

Profesor. — ¡Ay! nube envidiosa

.....

¡cuán rica tú te alejas!
¡cuán pobres y cuán ciegos!
¡ay! nos dejas.

Alumna. — Y también fue *Monte*.

Profesor. — Porque la grandeza y excelsitud de Cristo es Monte convertido, como dijo Daniel. Y el sexto nombre . . .

Alumna. — *Padre del Siglo Futuro*.

Profesor. — Como lo llamó Isaias. Porque el reino de Dios será de los que vuelvan a nacer por vez segunda.

Alumna. — Y *Brazo de Dios*, *Rey de Dios* y *Príncipe de la Paz*, que fueron y son nombres de Cristo por la venturosa unión espiritual de Cristo Rey y la Iglesia.

Profesor. — Por eso fue llamado *Esposo*.

Alumna. — En la exactitud de esos apodosos veo la gracia del Señor.

Profesor. — Y la de la Gramática, ciencia en este caso de la denominación sagrada.

6

Arte de leer. Pronunciación defectuosa.

Afectación y descuidos prosódicos

Alumna. — “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más...”

Profesor. — Algo más vivaz en lectura. No me satisface del todo su manera. Más entonación, más ritmo, más soltura, más expresión...

Alumna. — ¡Y más paciencia, señor; La lectura es arte dificultoso.

Profesor. — Cuando no se pone la atención necesaria, la naturalidad convincente.

Alumna. — Y, ¡claro!, la mejor interpretación.

Profesor. — Naturalmente; si usted corta la enunciación con pausas inadecuadas; si varía o cambia de tono, si usted corre como si fuese a casa de la modista y trabuca las sílabas y los acentos, entonces...

Alumna. — Entonces no hay lectura expresiva. Pero insisto en la dificultad de leer con todas las de la ley. Y ya se sabe que no existen lectores eximios sino por excepción.

Profesor. — Los lectores eximios son pocos, pero los hay. Para aprender a leer...

Alumna. — Ya lo dijo Goethe: “Yo he consagrado ochenta años a ese aprendizaje, y no puedo decir que esté satisfecho”.

Profesor. — Goethe era hombre demasiado exigente.

Alumna. — Un artista delicado, que hasta se quejaba de la rudeza del idioma alemán.

Profesor. — Pero que leía perfectamente.

Alumna. — Correctamente, que no es lo mismo. Leyó mucho...

Profesor. — Nuestro mayor ingenio ha dicho precisamente en el *Quijote*: El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.

Alumna. — Yo, señor, leo tanto, que...

Profesor. — Le hace falta más naturalidad. Rebaje esa afectación de tabladillo que usted pone en la lectura; pronuncie más claramente; puntúe como es debido y esté marcado en prosa; no diga *maestro*, por maestro, *estudiante*, por estudiante, *log dos*, por los dos; *paseando*, por paseando, *excelencia*, por excelencia, y verá usted cómo se logra una lectura regular.

Alumna. — Sí, señor. Conforme con su dictado; pero si la prosa está mal compuesta, ¿cómo se puede leer con propiedad? hay frases que no resisten la lectura en alta voz...

Profesor. — Ese es otro cantar, señorita. Es muy cierto que algunas prosas necesitan de un violento esfuerzo de interpretación oral; pero entonces se lee en silencio. Cicerón apreciaba el sentido auditivo considerándolo “juez altivo y desdenoso”, sobre todo cuando se lee.

Alumna. — Los modernos consideran como infalible el método en la lectura para saber si la prosa es buena o es mala...

Profesor. — Guy de Maupassant decía que una frase es buena cuando satisface las necesidades de la respiración. “Sé — decía — que es buena cuando puede ser leída en alta voz. Las frases mal escritas no resisten esa prueba; oprimen el pecho, entorpecen los latidos del corazón y se encuentran así fuera de las condiciones de la vida”.

Alumna. — Muy de acuerdo con Maupassant. Desde hoy haré ejercicios respiratorios.

Profesor. — Y si es posible, de pronunciación.

Alumna. — Sí, lo haré, señor, pronunciaré cien veces por día la palabra ó-to-rrino-la-rin-go-ló-gi-ca-men-te.

7

Nombres de las vocales del alfabeto. Hache y ceache; ele y elle, ere y erre, v corta y b alta. I latina, y griega o ye. Ipsilon.

Alumna. — A propósito del abecedario castellano, tengo algunas dudas, maestro.

Profesor. — ¿Dudas a esta altura de las lecciones? Dudar del abecedario es como desconfiar del alfabeto.

Alumna. — Sea con nombre latino, o sea con nombre griego, el caso es que me confunden algunas designaciones de las letras

Profesor. — No puede ser, porque los nombres de las letras están claros prosódicamente.

Alumna. — Menos el de la *cehache* que me enseñó mi maestro de primer grado.

Profesor. — Ah, pero eso pasó ya hace tiempo...

Alumna. — No tanto, señor.

Profesor. — Ya sabemos que no hay *cehache*, como para el signo doble *ele*, no hay nombre *ele-ere*.

Alumna. — Claro, cuando el signo es simple se llama *ele*, pero las dos juntas: *elle*.

Profesor. — Por supuesto; tampoco hay *ere-ere*: hay *ere* o *erre*.

Alumna. — Como en *ca-ro* y en *ca-rro*.

Profesor. — Muy bien volvemos a las primeras letras.

Alumna. — Y en cuanto a la *be* del asno, ¿qué tiene que ver con la *ve* de gaviota?

Profesor. — La gaviota tiene poco que ver con el burro, que es el dueño de la *be* labial.

Alumna. — Por eso se dice, con “b de burro” o con “v de vaca”. Una es más suave que otra.

Profesor. — Aunque se pronuncian de la misma manera, la *v* corta no es explosiva como la otra.

Alumna. — Entre *vianda* y *banda* hay diferencia pequeña, pero diferencia.

Profesor. — Hay que evitar el pronunciar la *v* como *f*: en castellano hay *fiambre*, aunque no *fi... anda*.

Alumna. — Preferentemente son claros los nombres de las vocales del alfabeto: la *a* es *a*, la *e* es *e*; la *o* es *o*; la *u* es *u*...

Profesor. — ¿Y la *i*?

Alumna. — Esa es la que me confunde. ¿Cómo se llama históricamente?

Profesor. — La *i* siempre se llamó *i*; latina cuando tiene un solo trazo, y griega cuando aparece con dos: una ve corta sobre el palito de la latina.

Alumna. — Con razón, siempre me llamó la atención ese signo, sexto de griego y latino

Profesor. — Pero el valor fonético de esta letra es doble; tiene uno como vocal y otro como consonante. Es vocal en los finales y cuando es conjunción, y consonante cuando forma sílaba con otra vocal.

Alumna. — Ejemplos de la *y* como vocal: Pedro *y* Juan; la *ley* es para todos. Ejemplos como consonante: *yerro*, *yanta*.

Profesor. — Muy bien. Entonces, ¿qué confusión sufre usted con el nombre de esa letra que se llama *i* y también *ye*?

Alumna. — Me confunde el hecho de que la Academia llama ahora *ye* a la *i* griega...

Profesor. — Me parece muy bien, porque si hace oficio de consonante es *ye*.

Alumna. — ¿Pero si hace oficio de vocal, como hemos dicho?

Profesor. — Entonces, aunque la Academia no lo quiere la *ye* es *i* griega, o simplemente *i*.

Alumna. — La confusión viene de que Diccionario dice que "ahora" la *i* griega se llama *ye*. Pero hace constar que esa letra tiene en los finales y como conjunción sonido de *i* latina... ¿Entonces?

Profesor. — Entonces, mientras no forme sílaba con vocal siguiente el nombre es *i* y no de *ye*. En el mismo griego el nombre es *ípsilon*, comienza por *i*. El nombre *ye* es porque el sonido de la letra es como de jota francesa, en *ya*, *yo*, *yu*.

Alumna. — Tengo un ejemplo rotundo para probar que la *ye* es *i* cuando está sola.

Profesor. — Venga ejemplo.

Alumna. — ¿Y...?, la elipsis criolla inmejorable.

Profesor. — ¿Y...?, señorita, ¿qué me dice usted? Magnífica e irrefutable como nombre latino de la *ye*. Lo demás lo aclararemos mañana.

8

I, y, ye, ley, rey, doy, soy; i latina, i griega, y griega, y vocal, y consonante.

Alumna. — Sigamos, señor, con nuestra aclaración del nombre de las vocales *i latina* y el de *y griega*...

Profesor. — Que también es *ye* como consonante. La Academia adoptó no hace mucho este nombre para el signo.

Alumna. — Cuando es consonante.

Profesor. — Aunque no lo aclara, como hace de costumbre con muchas funciones gramaticales o vocales que están en el Diccionario. Aclara, desde luego, que la *ye* tiene oficio de vocal, es decir, de *i latina*, pero se olvida de hacer constar que en ese oficio va el nombre de la letra.

Alumna. — Pues hay que aclararlo, maestro, en bien de los estudiantes, y estudiosos.

Profesor. — En realidad, ya está bien aclarado. Vea usted de qué modo: el insigne maestro de la lengua española don Ramón Menéndez Pidal, presidente de la Real Academia, registra en el reciente Diccionario "Vox", editado bajo su dirección, la siguiente definición de la letra: "Y, femenino, i griega, vigésima letra del alfabeto español".

Alumna. — Eso es terminante: lo dice el presidente de la Academia, el fundador de la escuela filológica que lleva su nombre, que en gloria esté.

Profesor. — Pero hay algo más en defensa del nombre tradicional de *i griega*, cuando es vocal naturalmente. El sabio fonetista Navarro Tomás asesor de la Academia en estas cosas, la mayor autoridad prosódica en nuestra lengua, lo establece en su célebre manual *Pronunciación española*, pág. 50: "Entre vocal y consonante la *ye* se convierte en vocal: padre *y* madre. Es la *y griega*. Ya se ha visto que la *y griega* ortográfica, en *ley, rey, doy, soy*, se pronuncia asimismo como semivocal".

Alumna. — Quiere decir que también puede ser vocal y semivocal la *ye*; pero sobre todo, que la llama “*y griega*” y con esto basta.

Profesor. — Pero todavía hay más. ¿Cómo enuncia usted las conjunciones copulativas?

Alumna. — Muy sencillo, son: *y, e, ni, que.*

Profesor. — Perfectamente. Usted ha dicho... *y*; luego, la conjunción *y* es... *y*, más no *ye*.

Alumna. — Caballito. Ese es el nombre que también le daban los gramáticos americanos —que valen tanto como una Academia— Bello, Cuervo, Rivodó y asimismo Sarmiento, y los españoles Salvá y Casares.

Profesor. — Nada menos que Casares, que define en su *Diccionario ideológico* la letra en cuestión y la llama *i griega* cuando es conjunción y *ye* cuando no lo es.

Alumna. — Pero, al final de cuentas es la Academia la que opina por boca de tantos sabios.

Profesor. — Claro que sí; y muchos más; como Rafael Lapesa, en su moderna *Historia de la lengua española*, en donde dice, página 46: “Pero en boca del pueblo la *ye* se pronunció *i*”. Es decir, vocal.

Alumna. — Y así habrá que llamarla fuera de su función como consonante.

Profesor. — En suma, la *i* siempre será *i* y la *ye* siempre será *ye*.

9

Lenguaje chabacano, ignoranta, parné, darse pisto, darse corte, darse importancia, involucrado, alumno.

Alumna. — En muchas novelas populares el lenguaje pasa de popular y se vuelve de oscuridad, de picaresca... Volviendo a doña Javiera, el personaje de "El amigo Manso", de Galdós...

Profesor. — ¿Es decir, a la señora del lenguaje chabacano?

Alumna. — En efecto; la señora que se llamaba a sí misma *ignoranta*...

Profesor. — ¿Y nada más?

Alumna. — Pues que también decía... Pero oiga usted, maestro y recuerde: "Era por demás irónico el efecto que resultaba de la grandeza de sus proyectos y del lenguaje con que los traducía, llamando por vieja costumbre, al dinero "parné", y al figurar, "darse pisto".

Profesor. — Aunque su hijo había intentado —como dice el autor— traer a la señora Javiera a las buenas vías académicas en materia de lenguaje.

Alumna. — Mucha pretensión era ésa. La buena señora, como de la clase que era, así hablaba.

Profesor. — Pero no era una gitana, para llamar "parné" al dinero.

Alumna. — ¿Y ese "darse pisto", de la señora?

Profesor. — *Darse pisto*, trasladado a nuestro lenguaje es *darse corte*.

Alumna. — ¡Vaya con la doña Javiera!

Profesor. — Era una carnicera de Madrid. Y como el "pisto" se hace con carne... Además, parece que usaba voces de la germanía.

Alumna. — Que es como si dijésemos del lunfardo.

Profesor. — Así es. La llamada germanía o lenguaje de gente de mal vivir está llena de palabras de doble sentido.

Alumna. — De voces dislocadas de doble mal sentido.

Profesor. — La clase popular de España usa el “darse pisto”, por *darse importancia*. Pero no hay que confundir la germanesca con la lengua popular.

Alumna. — ¿Y en ese caso, está propiamente bien dicha la frase citada?

Profesor. — Figuradamente, sí. Así como *darse corte* evoca la vida fastuosa de la corte, *darse pisto* recuerda el guiso o fritada de pimientos con tomates, huevos y cebolla, etc., del plato aludido.

Alumna. — Entonces, es un darse corte alimenticio.

Profesor. — Por lo sustancioso y rico. Así se explica en la comparación popular. Porque el *pisto* es un plato de categoría... culinaria.

Alumna. — Ahora comprendo por qué Galdós pone en boca de doña Javiera el dicho jactancioso. Lo que no entiendo es esta expresión del novelista: “... un padre *involucrado* también en paño pardo, como el oso en su lana”.

Profesor. — *Involucrado* quiere decir envuelto; envuelto en paño pardo.

Alumna. — ¿Y ese “alumnito” de la página sesenta?

Profesor. — El diminutivo es una pequeña exageración del autor: *alumno*, del latín *alumnus*, no admite en castellano diminutivo por la sencilla razón de que alumno ya es diminutivo. Pero puede pasar puesto que el autor está pintando a una hablante de estilo pobre, que a cada paso emplea el adjetivo “tremenda”: *inteligencia tremenda, capacidad tremenda...* *Inteligencia macanuda...*

Alumna. — Una muletilla como esta otra aquí: *fiesta fenómeno, baile fenómeno...*

Profesor. — Acabemos con todos esos tremendos fenómenos... de vulgaridad.

10

Mate, matear, cimarrón, cebar, chiclear, chicle, asauras, asaduras, achiras, achurar.

Alumna. — “El desayuno del gaucho consiste en una infusión de yerba mate, servida en un recipiente o calabacita, que también llaman mate”...

Profesor. — Tomando el continente por el contenido. ¿Quién sabe si el descriptor, que supongo extranjero, sabía que se trataba de *ilex paraguayensis*.

Alumna. — Pues siempre creí que aludía a las islas del Paraguay. ¡Es la yerba mate!

Profesor. — Claro está. ¿Pero en qué clase de islas guaraníes pone usted la imaginación?

Alumna. — Debí ponerla en el Diccionario geográfico...

Profesor. — En el de la Academia de la Lengua figura la palabra *mate*, pero no el verbo *matear*.

Alumna. — Así que, lexicológicamente, ¿no podemos tomar mate?

Profesor. — Sí, podemos. La ausencia del verbo no impide la función o costumbre nuestra. El léxico oficial sólo registra aquel verbo con el sentido de “buscar el perro la pieza entre las matas”.

Alumna. — ¡Ay! Es tan dulce el mate. No hay duda que da optimismo.

Profesor. — Yo lo prefiero cimarrón.

Alumna. — ¿Cimarrón? ¿Y qué es eso, maestro?

Profesor. — Se acabaron los criollos, señorita... Cimarrón es el mate amargo. Con ese americanismo, que significa montañés o silvestre, se designa la infusión sin azúcar.

Alumna. — Sólo he oído hablar de perros cimarrones...

Profesor. — El epíteto servía también para señalar al esclavo

vo que disparaba al campo, y a todo animal o planta salvaje o rudo, por extensión.

Alumna. — Siempre tirando al campo...

Profesor. — Como que es vocablo, huele a campesino. Tampoco figura en el Diccionario el verbo *cebar*, en el sentido de incrementar el mate.

Alumna. — ¡Qué desconsideración! Hay que acriollar el Diccionario madrileño...

Profesor. — Por ahora está un poco mejicanizado.

Alumna. — ¡Sí?

Profesor. — Mientras rechaza nuestro *matear*, incluye el mejicanismo *chiclear*, lo que permite a los aztecas masticar la gomorresina del *chicozapote*...

Alumna. — ¡Del chico... qué?

Profesor. — Del chicozapote: el *chicle*.

Alumna. — De todos modos, creo que no hay gomorresina que pueda sustituir al mate, y esto lo saben hasta los mismos mejicanos, con permiso de su chico... zapoteca. Muchos escritores y poetas lo han cantado:

Ante el fogón sentado y en sus manos el mate,

un ansia sibarítica en su mirada late,

dando largas chupadas con deleite profundo.

Para este viejo gaucha no existe el pesimismo:

su vida se concentra en ese instante mismo:

su vida está en su mate y en su mate está el mundo.

Profesor. — Cantado y sorbido.

Alumna. — Con delectación, como este gaucha de la descripción del comienzo: "sentado sobre una cabeza de vaca, en tanto las achuras se asan en el rescoldo, el matrero, con el ojo vigilante en la llanura, va dando lentas chupadas al canuto, bombilla, que parece un cálamo plantado en un tiesto diminuto de *ilex*..." Muy poética la descripción. Con achuras y todo...

Profesor. — Es decir, con *asaduras*, o... *asauras*, patrón probable de *achuras*...

Alumna. — En quichua *achurar* quería decir “comer sangre”... Y tajar, cortar.

Profesor. — Y como dicen los colombianos, “vaciarle a uno los aniseros”, que es como darle el pasaporte...

Cuyo, cuyano, cayo, cuius, cuyo, el cuyo, consecuente, qué, lo qué.

Alumna. — En torno al pronombre...

Profesor. — En torno del pronombre, diremos que merece un poco de atención el relativo *cuyo*.

Alumna. — ¡Qué hermosa es la región de Cuyo! ¡Qué viñedos! ¡Qué montañas!

Profesor. — Y qué manera de confundir una función gramatical con una zona geográfica...

Alumna. — Pues acaso *cuyo* y *Cuyo*, ¿no proceden del mismo origen?

Profesor. — *Cuyo* con mayúscula, cuyo gentilicio es *cuyano*, la única función gramatical que desempeña es la de nombre propio. Y nada tiene que ver con el *cuius* latino, genitor del relativo en cuestión.

Alumna. — ¿Y qué significado tiene el nombre de la región andina?

Profesor. — *Cuyo* es una palabra araucana y significa arena, según una etimología aborigen. Ya sabe usted que estas etimologías...

Alumna. — Muchas gracias. Le agradezco de corazón la enseñanza. Mañana se la explicaré a unas porfiadas compañeras, que me dieron a entender que el Cuyo de los cuyanos era el mismo *cuius* latín del pronombre...

Profesor. — ¡Qué disparate! ¿Y en qué se fundan?

Alumna. — En que los cuyanos suelen decir: “io... soy de cuio...”

Profesor. — Pues por la misma razón podríamos sostener que el nombre de la calle Callao procede del nombre antillano *cayo*, ya que los porteños pronuncian “cayao”...

Alumna. — ¿Señor, ésa es una conjetura gramatical o una interpretación humorística?

Profesor. — Siempre, la gramática, aunque no lo parezca, conjetura humorísticamente.

Alumna. — Lo pongo en duda, maestro.

Profesor. — Según antecedentes...

Alumna. — Ahora convendría más el *consecuente*: con él concuerda el pronombre *cuyo*, a diferencia de los otros relativos.

Profesor. — Ciertamente. Y no es poca la dificultad que encierra su empleo correcto.

Alumna. — Como ya lo hemos advertido más de una vez. Ese *cuyo* que tantos dolores de cabeza costó a muchos escritores de renombre.

Profesor. — Parece increíble, pero es así: hay escritores y más escribidores que olvidan el carácter posesivo del relativo, y suelen escribir como éste:

Alumna. — “En la profundidad del río, *cuyo* río arrastra arenas auríferas...”

Profesor. — No haga usted caso. Eso del oro es para dorar la píldora: la impropiedad del “río cuyo río”, salta a la vista como peces de colores.

Alumna. — Parecería que el río tuviese otro río...

Profesor. — Con arenas auríferas y todo.

Alumna. — Y el *cuyo* de nuestra preocupación, ¿solamente es pronombre?

Profesor. — Y se emplea también como interrogativo: ¿Cuyo es el nombre de tu amigo?

Alumna. — Lo he olvidado, por arcaico...

Profesor. — Además, se usó como sustantivo con significación de amante, galán y hasta marido. Larra describe “temeroso de que las muchachas ayudadas de su *cuyo*, hubiesen a las manos algún libro de los prohibidos”.

Alumna. — Ese *cuyo* no me agrada, señor. El pronombre *lo*, seguido de *que*...

Profesor. — Es incorrección preguntar: *¿Lo que dijiste?*

Alumna. — Corresponde: “¿Qué dijiste?”. Es más gramatical y más elegante.

Profesor. — Sin duda. Preguntar “¿lo qué?”, es muy feo.

Alumna. — Parece salido de un loquero. . .

Profesor. — Además, el pueblo quiere saber *de qué se trata*...

12

*Guadal, barrizal, rastrillada, tembladeral, tremedal,
aguazales, agua, río, carabela, carreta.*

Alumna. — Maestro, la poesía misteriosa, ¿es poesía?

Profesor. — Lo es mientras no se demuestre lo contrario.
¿Acaso el misterio no es ya poesía?

Alumna. — Tiene usted razón. A mí la poesía misteriosa me atrae.

Profesor. — Pero veamos qué misterio le interesa.

Alumna. — Pues, ese..., el misterio. Por ejemplo:

Los cencerros enmudecen;

ya no se oye el chirriar

de los ejes, y, a bandazos

la carabela en el mar

de la pampa, se ilumina

flotando sobre un guadal.

Profesor. — Hay poco misterio en esa parte del poemita:
es la carreta de la pampa.

Alumna. — Una carreta cuyos ejes estaban bien engrasados, porque ya no sonaban.

Profesor. — Nada de eso, no rechinan los ejes.

Alumna. — Ese es otro misterio: flotando sobre un *guadal*.

Profesor. — O sea, que la figurada, carabela en el mar de la pampa, ha caído en un *tembladeral*, o *tremedal*.

Alumna. — ¿Y qué es eso?

Profesor. — Puede ser, algo como un *barrizal*, en donde puede hundirse cualquiera persona, animal o carreta.

Alumna. — Y, en suma, todo es pantano. Pero el *guadal* de los versos debía ser una laguna, porque la carreta quedó... navegando.

Profesor. — Claro que puede ocurrir ese accidente, tratándose de aguzales.

Alumna. — Para decirle la verdad, nunca había oído la palabra sobre la que quedó flotando la carabela figurada.

Profesor. — La palabra *guadal*, está diciendo su significado etimológico. Vea usted la definición.

Alumna. — *Una excursión a los indios ranqueles*, define: “*Guadal* se llama un terreno blando y movedizo que no habiendo sido pisado con frecuencia, no ha podido solidificarse”.

Profesor. — ¿Y qué más?

Alumna. — Mansilla añade: “Es una palabra que no está en el Diccionario de la lengua castellana, aunque la hemos tomado de nuestros antepasados, viene del árabe y significa, *agua* o *río*”.

Profesor. — No estaba en el Diccionario... Ahora sí.

Alumna. — De todos modos, cuesta creer que así no más pueda hundirse una carreta en un *guadal*...

Profesor. — Observe usted. El autor de la definición amplía el dato, con la *rastrillada*.

Alumna. — A ver, señor: “Una *rastrillada*, son los surcos paralelos que hace una carreta la primera vez que cruza por un terreno virgen... En plena pampa no hay más caminos. Aparte de ellos un palmo, salirse de la senda, es muchas veces un peligro real, porque no es difícil que ahí mismo, al lado de la *rastrillada*, haya un *guadal* en el que se entierren caballo y jinete enteros”.

Profesor. — ¿Justifica usted ahora el misterio poético del hundimiento de la carreta?

Alumna. — De la carabela convertida en carreta.

Profesor. — O a la inversa: la carreta en carabela; esa es la poesía.

13

Rastreadores, rastreos, baquianos, adivinos, rabadomantes, présagos, vaticinadores, pontífices, batidores, auspicios.

Alumna. — Estoy desorientada, señor; no encuentro asidero ideológico en las proposiciones del apunte último.

Profesor. — Veamos, señorita. Creo que usted se ahoga en vaso de agua. Para encontrar salida...

Alumna. — Ahí está que no es salida lo que busco, sino cómo entrar; porque, ¿quién se orienta en este desierto de la lógica formal?

Profesor. — ¿Desierto dijo?

Alumna. — He dicho mal: bosque tupido y enmarañado, mejor. Se necesita tener vista...

Profesor. — Y olfato filosófico, quizá.

Alumna. — ¿Quién fuera Calíbar!

Profesor. — ¿Y quién es ese investigador?

Alumna. — Uno que pensaba y discurría por los sentidos corporales: por el tacto, por el gusto, por la vista, por el oído. En fin, era un rastreador.

Profesor. — ¡Ah, vamos! El de Sarmiento...

Alumna. — ¡Justamente! ¡Y qué modo de orientarse!

Profesor. — Bueno, bueno; es una condición excepcional. Los rastreadores y baqueanos fueron siempre y en todas partes excelentes guías en la vida del desierto.

Alumna. — ¿En todas partes? ¿Acaso los rastreadores no fueron exclusivos de la pampa?

Profesor. — De ningún modo. Los ha habido siempre en todo el mundo. El rastreador...

Alumna. — Si me va usted a contar lo de Calíbar y la montura, me lo sé de memoria...

Profesor. — No; quería referirme a las condiciones casi sobrenaturales al don extraordinario de observación...

Alumna. — Ya lo pregunta el autor de *Facundo*: “¿Qué misterio es este del rastreador? ¿Qué poder microscópico se desenvuelve en el órgano de la vista de esos hombres? ¡Cuán sublime criatura es la que Dios hizo a su imagen y semejanza!

Profesor. — Pues bien; quería decirle que hubo rastreadores en todo tiempo y lugar, *adivinos* y *rabdomantes*, *présagos* y *vaticinadores*.

Alumna. — Pero para seguir el rastro...

Profesor. — Desde los caldeos y fenicios a los íberos el arte de rastrear fue propio de los individuos de las tribus errantes, que debían buscar el sustento, vadear ríos, trepar montañas, hallar al perdido, huir del enemigo, seguir la huella...

Alumna. — Angel Ganivet, el sociólogo hispano, anota en su *Idearium*: “El *ver sacrum* era una reminiscencia del período primaveral en el que la marcha, suspendida durante el invierno, era reanudada; los *pontífices* fueron en su origen *constructores de puentes*, y su influencia nació de la importancia extraordinaria que en realidad hubo de tener para los emigrantes la construcción de puentes sobre los ríos que les atajaban el paso...

Profesor. — “... los adivinos romanos no fueron profetas llenos de divina inspiración: fueron en su origen algo parecido a *batidores* o exploradores, que por las trazas del suelo, por el canto de las aves o por las señales astronómicas y cuantos signos encontraban (signos de *coelo*, *pedextria*, *ex avibus*, *ex tripudiis*, etc.), esto es, por los *auspicios* determinaban el itinerario más conveniente o más seguro”.

Alumna. — Mas todos esos rastreos histórico-mitológicos, ante el *rastreo gaucho*, pierden el rastro...

Profesor. — Así es, señorita.

Versar, versada, versos, anacrónico, plagio, plagiar.

Alumna. — Quiero otra vez volar por el azul...

Profesor. — No le veo las alas, señortia.

Alumna. — En las de la poesía quiero remontar el vuelo...

Profesor. — Si es por ahí, nuestra didáctica de hoy puede versar...

Alumna. — Ese versar, ¿es de hacer versos?

Profesor. — Si hay versada...

Alumna. — Pero no la habrá, maestro. Estoy resuelta a actuar como crítico literario, con su ayuda.

Profesor. — Muchas gracias por la complicidad. Pero, ante todo, ¿qué la mueve a usted para predicar estilística?

Alumna. — El hecho diario de la servil imitación. Ahora todo el mundo imita los estilos. Por ejemplo a Lorca, el genial poeta granadino...

Profesor. — Sí, sí, pero en la ocasión, ¿a qué modelo alude usted?

Alumna. — Pues vea, esto que tengo entre las manos. Si esto no es Lorca... Será Lope...

Profesor. — Escúchola.

Alumna. —

*¡Ay, río de Sevilla,
que bien pareces
lleno de velas blancas
y ramos verdes!*

Profesor. — Estoy oyéndola, y dudo. ¿Quién lo firma?

Alumna. — ¿De qué duda, señor, del original o del poeta?

Profesor. — Dudo de la imitación anacrónica.

Alumna. — ¿Pero anacrónico, no quiere decir a destiempo o fuera del tiempo?

Profesor. — Justamente. La seguidilla lorquiana de su lectura... no es de Lorca, aunque lo parezca.

Alumna. — ¿Pues de quién es, del anónimo?

Profesor. — Es... de Lope de Vega.

Alumna. — De don Lope, ¿quién lo diría!

Profesor. — En materia de estilos y de imitaciones o plagios hay que andarse con cuidado, señorita critica.

Alumna. — Pero hay imitaciones que parecen plagios.

Profesor. — Y plagios que quieren parecer imitaciones.

Alumna. — Pero eso no cabe aquí referido ni a Lope...

Profesor. — Ni a Lorca. Es sencillamente la constante estilística que se produce en la continuidad de la producción poética.

Alumna. — ¿Y cuál es el sentido original de *plagiar*?

Profesor. — Históricamente quiso decir venta de esclavos, que ya nada tiene que ver con el sentido moderno.

Alumna. — Que es apoderarse de las substancias de un escrito u obra literaria o artística.

Profesor. — Buena información. Será usted excelente crítica...

Alumna. — El hecho de que se refiera a Lorca, el genial poeta granadino...

Profesor. — Sí, sí, pero en la ocasión, ¿a qué modo ande usted?

Alumna. — Pues ves esto que tengo entre las manos. Si esto no es Lorca... ¿Es Lope...

Profesor. — ¡Echalo!

Alumna. —

¡Ay, río de Sevilla,

que bien parecías

hacer de todas las

y ramos arbores!

Profesor. — ¡Eso es egredular y dudar! ¿Quién lo firmó?

Alumna. — ¿De qué duda, señor, del original o del poeta?

Profesor. — Tanto de la imitación como del original.

Alumna. — Pero sencillamente, no quiere decir a qué tiempo o

fuera del tiempo?

15

*Los minutos: minuto primero, minuto segundo,
minuto tercero, reloj, hora.*

Alumna. — Ando un poco preocupada con el tiempo, señor.

Profesor. — No se aflija usted, mejorará sin duda en el curso de la semana.

Alumna. — No es mi preocupación la del mal tiempo, sino simplemente del Tiempo.

Profesor. — Filosofía habemus...

Alumna. — No, señor: primero atiendo a la vida, después al filo... sofár.

Profesor. — ¿Sabe usted que *filo*, en griego es amor?

Alumna. — Lo presentía. Los griegos fueron siempre mi debilidad...

Profesor. — ¡Señorita!

Alumna. — Los clásicos, se entiende. Y en cuanto al tiempo...

Profesor. — Demócrito, Heráclito, Parménides...

Alumna. — Justo. Todo pasa; nada pasa; lo que es... es.

Profesor. — Todo fluye; todo queda... Pero el tiempo...

Alumna. — ¿También pasa, maestro?

Profesor. — Y tú con él...

Alumna. — ¿Yo, señor profesor?

Profesor. — Usted y todos pasamos con el tiempo...

Alumna. — Como si fuésemos en "colectivo"...

Profesor. — No ofenda la memoria de Kempis.

Alumna. — Y pensar que una hora de la existencia...

Profesor. — Tiene sesenta minutos.

Alumna. — ¿Y cada minuto?

Profesor. — Sesenta segundos.

Alumna. — ¿Y cada segundo?

Profesor. — Cada una de las sesentas partes iguales del minuto de tiempo o de círculo.

Alumna. — ¿Entonces cada minuto?

Profesor. — Para decirlo con Feijoo, “un minuto tiene sesenta segundos, un minuto segundo sesenta terceros, y un minuto tercero, sesenta cuartos”.

Alumna. — Pero no cuartos como los de la luna...

Profesor. — Señorita, su capacidad matemática, es una capacidad poética...

Alumna. — Pues nada expresa el tiempo con más precisión que la poesía. Vea usted:

*Eres reloj variable que regulas mi vida,
corazón presuroso que lates sin medida
marcando los minutos de mentido placer...*

Profesor. — El dolor del poeta es cronométrico...

Alumna. — Como que lo mide el reloj.

Profesor. — Las unidades de tiempo fueron siempre pasto de la poesía; el minuto fatal, la hora del ensueño, el día de la declaración...

Alumna. — En mi composición *La hora nupcial* todos los minutos son de felicidad.

Profesor. — Como todos los minutos de los enamorados. Pero para un minuto de placer, hay horas de dolor.

Alumna. — ¿Y la hora de dónde viene?

Profesor. — Si no fuera por faltar a la seriedad lingüística, le diría que del reloj...

Alumna. — Francamente, yo siempre asocio *reloj* y *hora*. No hay modo de disociar...

Profesor. — *Hora* viene del sánscrito *har*. En griego, *horologium* es el tratado de la hora; y, mediante eufonizaciones sucesivas, dio en castellano: *relogio*, *relox*, *reloj*.

Alumna. — Se advierte, inversamente, que la *hora* es la que da *reloj*, y no éste el que da la hora...

16

Ateo, Alcuño, tocayo, teodolito, teos, litos, Iroteo, Isoteo, Teófilo, Timoteo.

Alumna. — He leído que el Registro Civil niega la inscripción de un niño a quien se le puso el nombre de *Ateo*...

Profesor. — Se niega por razones morales, religiosas y de costumbre social: *ateo* significa *sin Dios*. Y el pobre niño así bautizado se encontrará mañana con que su nombre significa una abominación inconcebible.

Alumna. — Y tendrán que nombrarlo con apodo.

Profesor. — O ponerle un *alcuño* apropiado para distinguirlo sin ofender a Dios.

Alumna. — Bien; pero creo que si lo llamasen como usted dice, sería tan malo el remedio como la enfermedad. No sé de nadie que se llame *Alcuño*...

Profesor. — Pues sí que existe: *alcuño* quiere decir sobre-nombre.

Alumna. — ¡Ah! Como aquel *colombroño*, que quiere decir *tocayo*, de que hablamos una vez.

Profesor. — Efectivamente. Y volviendo a los nombres que evocan a Dios...

Alumna. — Mi prima Dorotea se jacta...

Profesor. — De que es un *don de Dios*, por su nombre.

Alumna. — Y si *teos* significa Dios, ¿qué alcance tiene el femenino Doro... *tea*?

Profesor. — Significativamente, el mismo que Doroteo: la desinencia *tea* es alteración de carácter femenino por contraste, nada más.

Alumna. — ¡Cuánto contraste! Y, a propósito, el nombre *teodolito* tendrá relación con Dios...

Profesor. — Ese nombre, que designa instrumento para medir ángulos, no responde casualmente a la evocación divina. El

primer elemento tiene relación con el *teos* griego, y el segundo *litos*, piedra, pero...

Alumna. — Ese “pero” lo dice todo: no se sabe qué es lo que significa. ¡Oh, poder de la etimología!

Profesor. — La etimología, señorita, puede equivocarse como cualquier modelista de sombreros. El caso es que nada sabemos de *teodolito*...

Alumna. — En cambio, con *Iroteo*...

Profesor. — No sucede así; sabemos que significa *templo a Dios*...

Alumna. — Templo elevado a Dios, supongo. Es una forma de amor al Criador. Pero no estoy conforme con ese otro: *Isoteo*...

Profesor. — Pues, ¿por qué?

Alumna. — ¿No significa *igual a Dios*?

Profesor. — Así es.

Alumna. — ¿Y hay alguien que pueda igualarse con Dios?

Profesor. — Por el amor, le corresponde a *Teófilo* la gracia de estar cerca, porque Dios lo ama.

Alumna. — Porque es *el que ama a Dios*. ¿Y *Timoteo*?

Profesor. — *Timoteo*: el que honra a Dios y le teme. *Ama-deo*: el que ama a Dios.

Alumna. — El temor a Dios es un principio...

Profesor. — El temor *de Dios*, señorita.

Alumna. — ¡Ah! ¡Como el dolor de estar vivo!

Profesor. — O *dolor de muelas*...

Alumna. — Y, en suma, maestro, ¿qué significa *Mateo*? ¿El que mata a Dios?

Profesor. — No diga disparates: *Dixit insipiens in corde suo: non est Deus*.

Alumna. — Me quedo en ayunas...

Profesor. — Dijo el insensato que en su corazón no hay Dios, como repetía Anselmo.

Alumna. — Anselmo... ¡Qué dulce nombre!

Profesor. — San Anselmo, santo y filósofo.

Preposición de, *Avenida de Mayo*, *calle Alsina*, *Plaza Constitución*,
Ciudad de Buenos Aires, *debe venir y debe de venir*.

Alumna. — He venido *disparando* por la *calle de Ayacucho* . .

Profesor. — Me explico su urgencia; lo que no comprendo es lo de *disparando* . . . Vendría usted *disparada*, que es otra cosa. Además, llega usted muy castiza: *calle de Ayacucho*.

Alumna. — Pues, señor, tengo entendido que los nombres de calles y plazas dedicadas al recuerdo de alguien deben construirse con preposición.

Profesor. — Con genitivo de propiedad, materia o pertenencia. Como *casa de Luis*, *corbata de seda*.

Alumna. — *Avenida de Mayo*.

Profesor. — Cabalmente.

Alumna. — Entonces, ¿por qué *calle Alsina*, si está dedicada al recuerdo homónimo?

Profesor. — Pues, verá usted. La elipsis . . .

Alumna. — Sí, señor, es una figura de construcción que elimina elementos.

Profesor. — Y que no convienen exagerar. Nosotros tenemos la costumbre oral y escrita de enunciar sin *de* las calles y plazas. Lo cual resulta extraño y sin uniformidad, porque mientras decimos . . .

Alumna. — *Plaza del Congreso* . . .

Profesor. — Enunciamos: *Plaza Constitución*.

Alumna. — Y *Parque Centenario* . . .

Profesor. — Como si *Constitución* y *Centenario* fuesen adjetivos.

Alumna. — Pero *Parque de los Patricios* . . .

Profesor. — Pero *Parque Chacabuco*.

Alumna. — Como si dijéramos: *estatua San Martín*; *monumento Belgrano*.

Profesor. — Antes decíamos: calle Pino; calle Cevallos...

Alumna. — Ahora, por disposición municipal, se ha repuesto el nombre completo: calle del Virrey del Pino; calle del Virrey Cevallos.

Profesor. — La supresión de la partícula *de* perturba la nomenclatura urbana. Resulta elegante, sin duda, Avenida de los Constituyentes.

Alumna. — En cambio solemos decir la ciudad de Buenos Aires, como si Buenos Aires tuviese “otra” ciudad dentro de ella.

Profesor. — No exageremos, señorita. El uso, un poco redundante, de la partícula *de* en esos casos, no perturba la expresión correcta. Esa preposición refuerza el sentido, como en el bueno de Pedro o el tonto de Antonio.

Alumna. — La estilística es cosa seria y complicada.

Profesor. — No tanto, los matices de la preposición, que estudiaremos pronto, son varios e interesantes. No es la mismo decir *debe venir* por la sombre, que *debe de venir*.

Alumna. — Claro; el primer caso señala obligación; el segundo, cálculo.

Profesor. — Así es, señorita.

18

Chiste, chistera, conclave, amante, rocín, rocinante, abrojo, cadera, caballerías, caballero, caballo, chapetón.

Alumna. — En materia etimológica hay cosas muy bonitas, ¿no es así, maestro?

Profesor. — Bonitas y curiosas; y etimologías de retruécano, de mentirijillas.

Alumna. — Parece mentira, una cosa tan seria como la ciencia del origen de las palabras, enredada en chistes!

Profesor. — Y a este propósito decía el etimólogo humorista: *chistera es lo que produce chistes*, como la *reunión de cardenales produce cardenillo*.

Alumna. — ¡Qué falta de respeto! La reunión de cardenales será *cónclave*.

Profesor. — Mejor, *conclave*; o sea, *bajo llave*. Nada autoriza a jugar con el origen de las palabras.

Alumna. — Pero si se trata de etimologías bonitas, aunque sean contradictorias...

Profesor. — No hay etimología que no sea verdadera; pues si no lo es, no es *etimología*. La misma voz lo dice: *la verdad de la palabra*. Así cuando decimos *veriloquium* establecemos, al modo latino, esa verdad del origen de la palabra.

Alumna. — Pero no me negará usted que la etimología de *amante* es contradictoria, aunque retrospectiva: *el que amó antes*.

Profesor. — Muy graciosa y muy inexacta. *Amante* es el participio activo de *amar*.

Alumna. — Pues si la etimología graciosa de *amante* es inexacta, ¿por qué la de *Rocinante*?

Profesor. — Por haber sido *rocín antes*, según confesó humorísticamente su autor.

Alumna. — ¿Y la etimología de *Quijote*?

Profesor. — Esa es más seria; no hay que buscarle dificultad.

des. Así como *abrojo* viene de *abre ojo*, el nombre del Caballero de la Mancha está en *cadere*, en el latín *coxa*, o sea, lo que cubre el muslo, como el arnés que se pone para cubrirlo.

Alumna. — ¡Qué poco ideal resulta el origen del nombre famoso!

Profesor. — Aquí es a la inversa: no está en el origen el ideal, sino que está en don *Quijote*. Cervantes hacía humorismo: relacionaba *quijada* y *quijote*.

Alumna. — Que produjo *quijotada*, *quijotería*, *quijotescamente*, *quijotesco*, *quijotil* y *quijotismo*.

Profesor. — Y que desplazó al otro *quijote*, que alude también al anca de las caballerías.

Alumna. — En un libro de caballerías.

Profesor. — *Caballerías* proviene de caballero, no de caballo.

Alumna. — Pero no hay caballero... sin caballo.

Profesor. — Unamuno se reía de ese tratamiento, andando a pie.

Alumna. — Para el argentino de antes, para el campesino, era una desgracia ser hombre de a pie...

Profesor. — Sarmiento lo reconoce, cuando dice en el *Facundo*: "El caballo es parte integrante del argentino de los campos; es para él lo que la corbata para los que viven en el seno de las ciudades".

Alumna. — Se dice que la palabra *bagual* es indígena...

Profesor. — Es una simple deformación de caballo: *cahuac*. Los indios no tenían caballo, ni vaca, ni oveja.

Alumna. — Pero andaban a *caballo* como el mejor caballero; no había *chapelones*...

Profesor. — *Chapelón* es también vocablo viejo, tan viejo que ya figura en el *Guzmán de Alfarache*, de 1509: "Vióme muchacho, boquirrubio, caviampollado, chapelón.

Alumna. — ¡Qué viejo es nuestro lenguaje!

Profesor. — Pero ahora tiene vitaminas.

19

Cónyuge, Adán, Eva, Paraíso, Edén, contrayentes, desposados, esposo, esposados, esposa; desposa a.

Alumna. — “Después de la ceremonia los contrayentes recibieron las felicitaciones de los invitados, que acompañaron a los nuevos cónyuges hasta el umbral de la mansión”.

Profesor. — La lectura de notas sociales siempre estimula a los solteros.

Alumna. — Sí; en efecto, estimula. Pero a mí me interesa ahora saber el porqué de *contrayentes* y a la vez *cónyuges*.

Profesor. — Es muy fácil, la pareja humana...

Alumna. — ¿Adán y Eva?

Profesor. — Aparte de la primera pareja, las segundas.

Alumna. — O sea, fuera del Paraíso.

Profesor. — Por supuesto: el Edén no es designación ajustada al estado matrimonial.

Alumna. — No quería yo llegar tan lejos, señor: si el hogar es o no el paraíso de los casados... pretendía analizar los vocablos de referencia, aplicados a la pareja humana.

Profesor. — Que contrae nupcias.

Alumna. — Eso es; supongo que lo de *contrayentes* es porque contraen mutuas obligaciones.

Profesor. — Como la de conservar intacta por parte de la mujer, la vajilla...

Alumna. — Sí; y el marido conservar intactos sus modales finos en el trato con la esposa.

Profesor. — Es decir, que ambos *desposados*...

Alumna. — Y la voz *desposados*, ¿a qué obedece?

Profesor. — Siempre giran estos vocablos en la misma significación: el darse palabra de mutua promesa (*esposo* significa prometer solemnemente) los esposos que quedan prometidos el uno del otro, y después se casan.

Alumna. — ¿Y qué más?

Profesor. — ¿Le parece poco? Quedan *esposados*.

Alumna. — Será *desposados*.

Profesor. — Es lo mismo: los desposados quedan unidos por las *esposas*, que son las manillas o cadenas...

Alumna. — ¿Como los criminales?

Profesor. — Como si lo fueran.

Alumna. — Pobrecitos *cónyuges*.

Profesor. — También ese vocablo explica la condición de unidad por parejas, de los humanos. *Cónyuge* (*conjugis*) viene de *enyugar*, poner bajo yugo a los desposados.

Alumna. — ¿El dulce yugo, señor, del matrimonio!

Profesor. — Su calificativo enternecedor no evita que el marido se llame *conyugado*.

Alumna. — Prefiero desposado: "José desposó a María".

Profesor. — ¡Ojo como construye! Con complemento directo del nombre, es galicismo...

Alumna. — ¿Quién piensa en galicismo tratando de casarse?

Profesor. — Pues los gramáticos... que se casan con la Gramática...

Alumna. — De todos modos tenía razón Zorrilla, que construía...

Profesor. — En el famoso romance "A buen juez, mejor testigo":

Alumna. — Y haciendo Inés que Martínez
los sagrados pies tocase,
preguntóle: Diego, ¿juras
a tu vuelta *desposarme*?

Si él la *desposaba*...

Profesor. — El capitán Martínez *desposa a Inés*... La cosa está clara.

Alumna. — ¿Juráis ser cierto que un día
a vuestras divinas plantas
juró a Inés Diego Martínez
por su mujer *desposarla*?

Profesor. — Y no sólo Zorrilla, Fray Luis de León lo empleaba así.

Alumna. — Pues basta. No queda duda del legítimo uso de desposar uno a una mujer...

Profesor. — Claro que si uno se quiere quedar soltero...

20

Dinero, moneda legal, quincena, jornal, sal, salario, honorarios, emolumentos, pecunia, etc.

Alumna. — Maestro, ¿Cuándo y cómo cobraremos?

Profesor. — Señorita, no salgo de mi asombro. ¿Por qué trae usted a esta clase los problemas del vil metal?

Alumna. — Será vil el dinero cuando es metal; pero si percibimos nuestra paga en papel moneda legal. . .

Profesor. — Eso es precisamente lo que me disgusta, que hablemos de dinero y de pagos, aquí donde sólo entra la especulación gramatical y estilística. . .

Alumna. — Pues por eso pregunto, señor. Al estilo me refiero. . . ¿No dicen que en español se puede cobrar en ciento veinte estilos de lenguaje.

Profesor. — Un poco exageradamente, sobre todo si se tiene en cuenta que la compensación del trabajo sólo se cobra una vez por mes.

Alumna. — O cada quince días.

Profesor. — Entonces, el vocablo es *quincena*.

Alumna. — ¿Y si se cobra cada día?

Profesor. — Será *jornal*.

Alumna. — Dicen que antiguamente el jornal se cobraba en especias, como la *sal*. . .

Profesor. — De ahí viene *salario*, que todavía se usa.

Alumna. — En cambio, los letrados exigen *honorarios*.

Profesor. — O *emolumentos*.

Alumna. — ¡Qué vocablo raro!

Profesor. — Viene del *pago de la molienda* al molinero.

Alumna. — Como *pecunia*.

Profesor. — Bienes pecuniarios sustentaba el que poseía *pecus*, *pecuris*, el ganado.

Alumna. — ¿Y el *estipendio* a quién se le paga?

Profesor. — Fue moneda de cobre con que se retribuían servicios. Ahora se paga como sueldo.

Alumna. — *Sueldo* es lo que más se usa.

Profesor. — Con *haberes*; y no hay que olvidar el *sobresueldo* de fin de año y la *gratificación*; todo es cobro.

Alumna. — Todo es *paga*, y *gaje* o *propina*.

Profesor. — *Mensualidad*, *asignación* o *retribución*.

Alumna. — ¿Y el *viático*?

Profesor. — Gastos de viaje. Una ayuda de costa.

Alumna. — Aun nos queda la *yapa*.

Profesor. — Y la *adehala*.

Alumna. — ¿Y la *regalía*?

Profesor. — Es un provecho que se obtiene además del sueldo.

Alumna. — Una *subvención* o *comisión*.

Profesor. — Sin contar la *extra*.

Alumna. — También se cobra el *ajuste*.

Profesor. — Que en el campo se llama *igualala*.

Alumna. — Los tratos de los hombres fijan *remuneración* del más diverso tipo. Con razón se dice que en castellano hay tantas palabras para pagar.

Profesor. — Y para cobrar. Pero las mujeres han establecido una suerte de cobro en la casa que... siempre paga el *marido*.

Alumna. — ¿Por ejemplo?

Profesor. — Gastos para *los alfileres*, para *mangas*...

Alumna. — Un momento, profesor. Si para percibir todos algún derecho proveniente del trabajo, tenemos tantas formas de expresión en nuestro idioma, ¿qué demasía puede representar el *cobro* de las señoras al marido? ¿No ve usted que la mayoría carece de sueldo en el hogar?

Profesor. — A eso voy; me parece injusto que las dueñas de casa, además del ahorrito de compras diarias, se asignen una *obvención* para adornitos.

Alumna. — Bueno; dicho así en diminutivo no hay que oponerse al resorcimiento de las señoras. Total, es un *gastito*. En realidad, un *empréstito*...

21

Consejo, concejo, ejido, éjido, forajidos, bandidos, bando, departamento, compartimiento, apartamento.

Alumna. — Maestro: si *consejo*, de *aconsejar*, se escribe con *s*, la corporación municipal llamada *Concejo*, también debiera llevar *s*, y sin embargo...

Profesor. — Señorita, vamos por partes: si *Consejo* (de Educación, por ejemplo) se escribe con *s* es porque viene de *consilium*; esto es, *consejo*; y si *Concejo* (Deliberante, por ejemplo) se escribe con *c* es porque viene, también del latín, *concilium*, que tiene relación con *conciliabulum*, *conciliar*, congregar, reunir.

Alumna. — Entonces, entre *consejero* con *s* y *concejero* con *c*...

Profesor. — Hay la misma diferencia que entre *aconsejador* y *concejal*. El primero sólo da consejos, y el segundo propone en el seno de lo corporativo en cosas relacionadas con el municipio, y su término *ejido*.

Alumna. — ¿Y ese *ejido*? ¿no es *éjido*?

Profesor. — *Éjido* es un disparate prosódico.

Alumna. — ¿Que sólo cometemos los descuidados...? ¿Descuidados o *descuidistas*?

Profesor. — Con el lenguaje policial... mucho cuidado, señorita. Los descuidos suelen llevar al delito.

Alumna. — Y entonces quedamos fuera de la ley, como esos que andan vagando por las afueras, tras el límite del municipio.

Profesor. — Los *fora-exidus*.

Alumna. — O *forajidos*, que están fuera del *ejido*.

Profesor. — Como los bandoleros, o gente citada por bando.

Alumna. — Como los *bandidos*, al fin.

Profesor. — Apartados de la sociedad como sus peores enemigos.

Alumna. — Pero no me negará usted que hubo bandidos románticos, de esos que robaban a los ricos y socorrían a los pobres...

Profesor. — No me venga usted con Diego Corrientes o Luis Candelas. Todas esas reminiscencias literarias suyas no conducen...

Alumna. — Pero si no son reminiscencias... Esos señores no escribieron libros. Vivieron en un apartamiento voluntario.

Profesor. — Contra el *bando*, que los reclamaba. Pero ese *apartamiento* no tenía relación con la vida áspera y fuera de la ley: vivían apartados.

Alumna. — Claro, vivían apartados... en un alejamiento de la sociedad; no en un *apartamento* urbano o vivienda...

Profesor. — ¡Ah, vamos! Vivían sin galicismo: en un *departamento*, que es lo correcto aunque se trate de bandoleros.

Alumna. — Tengo entendido, maestro, que la voz *apartamiento* es un americanismo corriente.

Profesor. — Que se usa indebidamente, menos en Perú y Brasil. En el Uruguay lo usan y defienden mucho. En cambio la Academia de la Lengua lo rechaza y propone *apartamiento*, que es un abstracto de apartarse.

Alumna. — Pues yo diré, con permiso de la Academia, *departamento*, para vivienda, y *apartamiento*, para apartarme. Y *compartimiento*...

Profesor. — No, eso no: diga usted *compartimiento* y compartiré su opinión.

22

Onomatopeyas, quiquiriquí, cacarear, rebudiar, voznar, cuchichear, himplar, cotorrear.

Alumna. — Me he pasado la noche soñando entre silbidos, gritos, graznidos...

Profesor. — Actuaría usted en la escena, con acompañamiento de la escala sinfónico-zoológica.

Alumna. — Exacto, señor. Soñé con el Paraíso...

Profesor. — Usted lo merece.

Alumna. — Con el Paraíso de los animales: entre el trinar de los pájaros, el zumbido de las abejas, el croar...

Profesor. — De las señoras ranas. Y percibiría el murmullo del arroyo.

Alumna. — ¿Cómo sabía usted?

Profesor. — Porque yo también sueño de vez en cuando con la Naturaleza y sus voces.

Alumna. — ¿Voces de la naturaleza? Entonces...

Profesor. — Quiere decir que usted soñó y se meció en el reino de la *onomatopeya*.

Alumna. — De la o-no-ma-to-pe-ya...! Es decir, la imitación fonética de los sonidos o ruidos naturales del agua, de las plantas, de los irracionales.

Profesor. — Habrá oído usted el *quiquiriquí* del gallo, que es un intento de tenor de ópera barata.

Alumna. — Como que decir *gallo* en un escenario lírico es como nombrar la sierpe en la escena dramática. Pero el gallo...

Profesor. — *Canta.*

Alumna. — ¿Y la gallina?

Profesor. — *Cacarea.*

Alumna. — ¿Y el caballo?

Profesor. — *Relincha* y...

Alumna. — *Piafa.*

Profesor. — No, por Dios: *piafar* es patear, no gritar.

Alumna. — Si el elefante *piafara*...

Profesor. — El elefante *barrita*, y el pavo *vozna*.

Alumna. — La perdiz *cuchichea*.

Profesor. — Y la onza *himpla*.

Alumna. — ¿En qué cancha?

Profesor. — En su cueva... Mientras el oso *gruñe*, y el cuervo y grajo *crascitan*.

Alumna. — Como los clásicos. ¿Qué verbo raro *crascitar*!...

Profesor. — Que significa *graznar*.

Alumna. — ¿Y la tórtola, maestro?

Profesor. — *Arrulla* con la paloma.

Alumna. — ¿Qué dulce verbo onomatopéyico: *arrullar*...

Profesor. — Los hay disparatados para significar el habla de los animales. Por ejemplo, ¿a quién se le ocurre que el mirlo, en vez de *piar* o *gorjear*, muja como la vaca?

Alumna. — será un mirlo blanco...

Profesor. — No se trata de colores, sino de voces imitativas. Conforme con que el cocodrilo y el jabalí *rebudien*, y el perro *ladre* y *aülle*; pero...

Alumna. — ...Que no muerda, para que se cumpla el refrán.

Profesor. — Y se comprende que el buho *ronque* como un compadre de arrabal, y hasta que cante la cigarra, porque al fin es símbolo de alegre haraganería; pero que el loro...

Alumna. — ¿Cuál es el grito del loro?

Profesor. — Pues el del hombre.

Alumna. — Ya me parecía a mí: el hombre es una especie de...

Profesor. — Y la mujer también es de la misma especie. El hombre, *gime*, *llora*, *ríe*, *efunde*, *desgañita*, *uhula*, *jipa*, *guaya*, *musita*, *habla*...

Alumna. — Y rezonga; y toda la gama fonético-zoológica.

Profesor. — Como que es el rey de la creación.

Alumna. — Y más músico que Orfeo. Pero ¿y el loro?

Profesor. — Vea usted:

Alumna. — El loro “vocea, canta, chilla, silba, vocifera, chir-la, parlotea y... habla”. Como si fuera todo un hombre.

Profesor. — Con la advertencia de que hay cotorras que, por añadidura, *cotorrean*...

Alumna. — Mientras el pato, harpa y no patea...

*Avellana, nuez, nogal, avellano, nuez moscada,
macias, vómica, nux pónica*

Alumna. — He leído una información lingüística que me deja suspensa.

Profesor. — Bueno, convengamos en que usted, señorita, es tan propensa a los suspensos...

Alumna. — Sí, pero esta vez es filológica la perplejidad. Imagínese, señor profesor, que acabo de enterarme de que la *avellana* no es avellana.

Profesor. — Eso ya es fruta picada. ¿Y qué es la avellana si no es avellana? A no ser que quiera usted referirse a la “*arvellana*” de la canción popular andaluza.

Alumna. — No señor; no se trata de canciones ni de “*arvellaneros*”. Se trata de una etimología...

Profesor. — Me alegra que usted se reconcilie con la ciencia etimológica, a diferencia de Mr. Hovelacque, para quien ese menester no es más que un juego de prestidigitación.

Alumna. — Como que ese señor lingüista era un positivista que la sabía al dedillo.

Profesor. — Al dedillo, como prestidigitador... Pero volvamos a nuestra avellana.

Alumna. — Que resulta que es una *nuez*...

Profesor. — ¡Ah, vamos! Quiere usted decir que aquel nombre es simple elipsis que ha perdido la *nuez*.

Alumna. — Así es: *nuez avellana*.

Profesor. — *Nux avellana*, era el nombre.

Alumna. — Por lo que veo con asombro que la avellana es una simple *nuez*.

Profesor. — Y la *nuez*, una avellana...

Alumna. — De donde resulta que el *nogal* y el *avellano*...

Profesor. — Son como el índice, el pulgar, el meñique: todos dedos de la misma mano. Pero el avellano es arbusto coriáceo, y el nogal...

Alumna. — De la familia de las juglándneas; pero aun siendo de tan distinta clase, los respectivos frutos ¿son los mismos?

Profesor. — La igualdad sólo está en el nombre, y eso en el origen nada más: *nuez* viene del latín *nux*, *nucis*, y avellana, del nombre *Avella* ciudad del reino de Nápoles, hoy Avelino, en donde abundaban...

Alumna. — Las nueces.

Profesor. — La *nuez-avellana*, en todo caso.

Alumna. — Ahora comprendo por qué la mona se quedó sin comer...

Profesor. — Sin comer nuez, porque no estaba madura.

Alumna. — Subió una mona a un nogal

y cogiendo una nuez verde

en la cáscara la muerde...

Profesor. — Pero le supo muy mal... Como a aquel etimólogo que creía que *nuez moscada* se decía...

Alumna. — De la que tenía *moscas*, está claro. ¿Y la nuez vómica?

Profesor. — A este paso, señorita, tendremos que darle la razón a Mr. Hovelacque. La *nuez moscada* es la que tiene una membrana fibrosa, llamada, *macis*; y la *vómica*, porque el veneno es, efectivamente, vomitivo. En fin, volvamos las nueces al cántaro como dice el refrán.

Alumna. — La pequeña avellana no hace ruido como las nueces.

Profesor. — Siempre fue considerada como cosa menor... Pero le advierto que las avellanas procedentes del Ponto eran llamadas solamente *nux-póntica*.

Alumna. — ¡Avellana sin avellana! O mejor dicho: ¡nueces con avellanas! O avellanas... nuciformes.

24

Desfogue, desfogarse, fuego, fogoso,

Pero, don Quijote.

Alumna. — “El indio, enfurecido, quiso desfogarse y dio un resoplido como de bestia herida; después se tumbó a lo largo echando espuma por la boca.”

Profesor. — Trae usted lectura fogosa.

Alumna. — Como que es de guerra: los indios, los gauchos, la frontera...

Profesor. — Aunque el pobre indio terminó con su fogosidad en tierra.

Alumna. — Fue vencido, según la lectura. Pero siguió echando fuego por los ojos.

Profesor. — ¿Pero no dijo usted, es decir, el autor que el indio quiso *desfogarse*? Si se *desfogó* largó el fuego...

Alumna. — ¡Ah, claro; *Des-fogarse*...

Profesor. — En el *desfogue* el indio perdió toda su energía y bravura.

Alumna. — Aunque sin enterarse. Poco podía interesarle la gramática ni la filología.

Profesor. — Por supuesto. Pero no era cosa fácil que un indio pampa se enfriase así no más.

Alumna. — Recuerdo la lucha de Martín Fierro con un salvaje, en defensa de una pobre mujer:

Cuanto él más se enfurecía
yo más me empiezo a calmar;
mientras no logra matar,
el indio *no se desfoga*;
al fin le corté una sogá
y lo empecé a aventajar.

Profesor. — Pues si *desfogar* es dar salida y puerta al fuego, sólo con dar muerte se aliviaba el indio feroz.

Alumna. — Bien distinto del *desfogarse* de los enamorados, que apagaban sus fuegos en los ojos húmedos de sus damas...

Profesor. — Señorita alumna. La cátedra de gramática es cosa, harto sería para llantos amorosos.

Alumna. — Tratamos de las palabras y sus significados, señor profesor.

Profesor. — Es cierto. Nunca será mal traída a cuento, cuanto locución o palabra sirva de ejemplo al caso. Pero...

Alumna. — Si ese *pero* es conjunción adversativa, también fue nombre propio: *Pero*, y lo mismo podrá servirnos el ejemplo del indio y la mujer cautiva que el caballero enamorado que se desahoga con suspiros, como lo hacía don Quijote.

Profesor. — Veamos el modelo.

Alumna. — Don Quijote, encendido de pasión, da rienda suelta al fuego que lo consume con... poesía.

Profesor. — Linda manera de apagar el fuego.

Alumna. — “Daré rienda —decía— a mis pensamientos, y los *desfogaré* en un madrigalete.”

Profesor. — Hay muchas maneras de *desfogue*.

25

*Ovacionar, ovación, ovante, ovacionado,
oveja, hecatombe, bueyes.*

Alumna. — He leído, maestro, que la palabra *ovación* es un galicismo tremendo.

Profesor. — Tan tremendo como que es un latinismo legítimo, que empleamos por *aplauzo*.

Alumna. — ¿Entonces lo de galicismo?

Profesor. — Es un cuento lingüístico. *Ovación* significa aplauzo colectivo y ruidoso.

Alumna. — Como esos que reciben los boxeadores...

Profesor. — Y los artistas.

Alumna. — ¿Y el verbo *ovacionar*?

Profesor. — Se considera también un neologismo en el idioma.

Alumna. — ¿Entonces, el *ovacionado*?

Profesor. — Era el *ovante*...

Alumna. — ¿Qué raro vocablo!

Profesor. — No tan raro. Con él se designaba al que recibía la *ovación*, o sea, una oveja muerta, por el triunfo alcanzado.

Alumna. — ¿Así que no hay *ovación* sin oveja sacrificada?

Profesor. — Usted lo ha dicho. Pero eso era en otros tiempos. Hoy las *ovaciones* nada tienen que ver con los sacrificios de ovejitas. Como *hecatombe* nada tiene que ver ahora con la muerte de cien bueyes.

Alumna. — ¿Y por qué habrían de suponerse en *hecatombe* los cien bueyes?

Profesor. — Es usted muy frágil de memoria.

Alumna. — Ah, sí; ya recuerdo. No merezco la *ovación*, maestro.

Profesor. — Que, por otra parte, yo no podría dedicarle, porque hemos dicho que es aplauzo colectivo.

Alumna. — Desde luego, yo no lo pretendo ahora. No estoy en escena...

Profesor. — Es usted, señorita alumna, un dechado de modestia.

Alumna. — Pues ya ve usted, aspiro a ser *ovante*... sin ovejas ni corderos.

Profesor. — Podríamos concederle la ovación con el sentido romano de triunfo menor.

Alumna. — Es decir, de triunfo... pero poco...

Profesor. — Un triunfo sin derramamiento de sangre; no cruento.

Alumna. — De todos modos, me conformo con el aplauso que cosecho diariamente.

Profesor. — Al que uniré el mío al final del curso, cuando usted...

Alumna. — Sí, ya lo sé: cuando apruebe esta ardua materia de lenguaje.

Lectura y gramática; libros, libropesía. La lengua y el escritor
Despeñaderos del habla.

Alumna. — Maestro, hay lecturas que no se entienden.

Profesor. — Las hay, señorita; y libros cerrados al entendimiento más que la almeja.

Alumna. — ¿Cómo la almeja? Quiere decir que el pobre crustáceo...

Profesor. — No tiene cabeza.

Alumna. — Aunque también hay lecturas que la quitan.

Profesor. — Como ciertos maravillosos libros de la antigüedad y algunos de la modernidad, sabrosos como la miel, que deleitan y alimentan.

Alumna. — Libros tan bien escritos como una gramática...

Profesor. — ¡Por Dios, señorita!, deje usted la gramática en su sitio. Los libros, cada cual en su estilo, grave o regocijado, constituyen de por sí una gramática aparte.

Alumna. — ¿Una gramática sin gramática?

Profesor. — La llevan en su hechura. Ya se ha dicho que toda lengua lleva la suya.

Alumna. — Como toda lengua presupone una psicología petrificada, según el filólogo.

Profesor. — Bien, señorita alumna; veo que usted recuerda nuestras lecciones de formación social del idioma.

Alumna. — Pienso sobre todo, en el misterio de la palabra.

Profesor. — En el "pequeño abismo" de la palabra. Por la lengua se conoce al hombre y al escritor. El libro es el gran revelador del espíritu humano.

Alumna. — "El lenguaje tiene también sus maravillas, que revela, a las miradas escrutadoras del trabajador laborioso: hay fastos ocultos bajo su superficie, y cada vocablo contiene una enseñanza..."

Profesor. — Eso proclama Müller en un libro magnífico que se salvaría del más acendrado escrutinio, y no es gramática.

Alumna. — Es ciencia del lenguaje.

Profesor. — Como lo son muchos textos literarios: gramática práctica sin reglas. En el estilo de muchos libros de poesía, novelas, ensayos, etc., hay verdaderos monumentos de lenguaje. Pongamos, por ejemplo, el *Quijote*, el *Libro de buen amor*, el *Romancero*, que ya hemos citado.

Alumna. — O el *Martín Fierro*...

Profesor. — Todos son modelo de gramática viva sin reglas ni preceptos.

Alumna. — Y con defectos también, como la gramática.

Profesor. — La gramática no es buena ni mala; es norma y principio nada más. El de los libros es estilo, bueno o malo, pero estilo. Y en su estilo va la forma peculiar del escritor como sello estético del lenguaje. Por eso el libro es sagrado en su composición literaria.

Alumna. — Y en su difusión. Pero no todo libro es alimento provechoso...

Profesor. — No juzguemos por la cantidad, que puede provocar hartura, sino por la necesidad racional de leer sin atorarse.

Alumna. — Pues hay libros que provocan indigestiones y otras cosas peores.

Profesor. — Puede ser; pero aquí no juzgamos de excesos ni de inconveniencias literarias.

Alumna. — Un exceso puede ser en materia de biblioteca el amontonar sin discernimiento en los anaqueles.

Profesor. — Góngora y Quevedo preferían la librería no muy copiosa.

Alumna. — Criterio selectivo. Y también Lope. No es cosa de corporizar las estanterías; hay que atender al espíritu. Una cosa es erudición y otra exhibición de volúmenes:

*No es erudito, que es sepulturero
quien sólo entierra cuerpos noche y día;
bien se puede llamar libropesía
sed insaciable de pulmón librero.*

Profesor. — Que don Francisco de Quevedo escribió seguramente para alguno de esos apañadores de papel impreso en plúteos, que no leen. Pero el libro en sí...

Alumna. — El libro es sagrado; sobre todo el libro escrito “con el mejor lenguaje”.

Profesor. — “La palabra bien hablada levanta y juntamente ilumina los conceptos”.

Alumna. — Así lo proclamaba el poeta Arturo Capdevila con harta y elegante razón en *Despeñaderos del habla*.

Profesor. — Con un añadido substancioso sobre la lectura: “Sólo es preciso para obtener frutos opimos, que el estudiante lea. Que lea libros con los cuales vaya enriqueciendo vocabulario e ideas...

Alumna. — “¿Y si son caros?”

Profesor. — “Gastar el dinero en libros es colocarlo al más alto interés que se conozca”.

Alumna. — Es espiritualizar el dinero.

Agonista, agonistarca, agonía, moribundo, muerte, sigla, sigillum, cristiano, ungir, bautismo, etc.

Alumna. — ¿Don Miguel de Unamuno, era un *agonistarca*?

Profesor. — Preferentemente sería un *agonista*, si usted lo considera como un luchador ideólogo, poeta o profeta.

Alumna. — Que escribió la *Agonía del cristianismo*, para significar la muerte de...

Profesor. — De lo que no puede morir: la doctrina de Cristo. Hay error en considerar la polémica del maestro de Salamanca como una *muerte*, por el título del libro: lo que se pinta y se discute en él es la *agonía*; es decir, la lucha entre el *moribundo* y la *muerte*.

Alumna. — Pues, francamente, yo entiendo *muerte* cuando digo *agonía*, y *agonía*, cuando digo *muerte*.

Profesor. — Muy exageradamente. Agonizar no es morir, sino *luchar*. Claro, ninguno de los significados actuales alude, directamente, al sentido que tenía en griego la voz *agonía*...

Alumna. — Que era combate entre atletas o guerreros.

Profesor. — Entre *agonistas*, que luchaban en la arena bajo la dirección del *agonistarca*.

Alumna. — Cuando medito en la agonía del Señor, veo la tragedia del Gólgota, no como muerte, sino como Resurrección...

Profesor. — Como debe verla el espíritu cristiano. La agonía del Redentor es la *lucha* suprema del Bien contra el Mal en procura de la Redención.

Alumna. — ¿Y el INRI de la Cruz, maestro?

Profesor. — Una etimología de cifra o de sigla.

Alumna. — ¿De *sigla*?

Profesor. — Eso es: *sigla* proviene del griego *siglaí*, según

dicen los etimólogos. Es una abreviatura que quizá tenga relación con *sigillum*, sello, secreto.

Alumna. — ¿Y la sigla INRI?

Profesor. — Es abreviación de IESUS NAZARENUS REX IUDAEORUM, formada con las iniciales de cada palabra.

Alumna. — Jesús Nazareno Rey de los Judíos.

Profesor. — De cuyos otros sagrados nombres ya hicimos historia.

Alumna. — Una etimología fácil: *cristiano*...

Profesor. — Viene de Cristo, y es el que profesa su doctrina.

Alumna. — Cristo a su vez es el *Ungido*, en griego.

Profesor. — O el *untado con aceite*.

Alumna. — *Bautizar es ungir*.

Profesor. — Y ungir es signar con el óleo a una persona para la recepción del sacramento. De ahí la *unción*.

Alumna. — Que recibe el cristiano al ser bautizado. ¿Y qué diferencia hay entre *bautismo* y *bautizo*?

Profesor. — Poca. Son sinónimos. En primera acepción, *bautismo* es el acto de *ungir*. *Bautizo* es la acción de *bautizar*.

Alumna. — Y, además, el acto de poner nombre y la fiesta con que se celebra.

Profesor. — Se bautiza echando agua al que recibe el sacramento.

Alumna. — Como decía Calderón:

*Que ya mi esclavo le hizo
no sé que ablución de agua
y se ha de llamar bautizo*

Solidaridad, solidario, solidariedades, seriedad,
in sólídum, solidaritat, solidariamente.

Alumna. — Que *contrariedad*, maestro: acabo de leer una opinión acerca del vocablo *solidaridad*.

Profesor. — Abstracto de *solidario*. Modo de derecho u obligación *in sólídum*.

Alumna. — O adhesión que se demuestra a una causa o actitud de otro. Pero si los derivados *contrariedad*, *variedad* y *arbitrariedad* toman el diptongo *ie*, ¿por qué la dicha so-li-da-ri-dad no lo tiene?

Profesor. — Sí lo tiene, o mejor dicho, debe tenerlo, aunque no por el uso. Lo mismo que el italiano *solidarietà* y el portugués *solidariedades*, el diptongo debía mantenerse en la derivación castellana del latín.

Alumna. — ¿Y a qué se debe que no se mantenga?

Profesor. — Seguramente a que el vocablo *solidaridad* es de influencia francesa, pues es algo así como un galicismo.

Alumna. — La forma solamente...

Profesor. — Eso es. Así opina el sabio lexicógrafo Menéndez Pidal, quien sostiene que debe ser, en español, *solidariedad*.

Alumna. — Lo mismo también que *seriedad*.

Profesor. — Efectivamente; lo que prueba que la derivación es poco seria... lingüísticamente.

Alumna. — Ahora queda el rabo por desollar, como decía el baturro... Aquel *in sólídum*...

Profesor. — Es expresión forense que declara la facultad u obligación que comprende en común, a dos o más personas, que cada una debe cumplir por entero. Por ejemplo, usted y yo somos solidarios en la apreciación de estas cosas gramaticales, y cada uno...

Alumna. — Cada uno de los dos tiene la obligación de cumplir didácticamente a satisfacción.

Profesor. — Habla usted como una gramática: hablar bien y escribir mejor.

Alumna. — Quiero decir que el profesor y la alumna son, somos, deudores *in sólido*.

Profesor. — Somos deudores y, además, buenos pagadores.

Alumna. — Solidarios... filológicamente.

Profesor. — Y solventes, de toda solvencia; porque la so-lida-ri-dad...

Alumna. — La so-li-da-rie-dad, señor.

Profesor. — Bueno, el uso ha consagrado la forma antedi-cha, y no seré yo quien se oponga: la costumbre lingual es ley, el uso, *árbitro y maestro del lenguaje*, como decía Horacio.

Alumna. — Sin oponernos, claro está, a la opinión razona-ble y sabia del maestro director de la Academia de la Lengua.

Profesor. — Sin oposición, desde luego, con adhesión y so-lidaridad, por ahora... Debemos recordar, no obstante, lo que propone en el libro *Unidad del idioma* el creador de la Filología española:

“Cuando en la Península se imitó del francés el derivado *solidaridad*, catalán *solidaritat*, bueno hubiera sido tener conoci-miento de que un código chileno de 1856, redactado por Bello, empleaba la forma *solidariedad*”.

Alumna. — Pues, señor, la lingüística es cosa seria y de cuidado, ¿cómo ponerse de acuerdo?

Profesor. — Pues... solidariamente.

29

*Apoteósico, apoteótico, cianosis, crisis, síntesis,
hemipléjico, hemiplético, epiléptico.*

Alumna. — “El estadio colmado de público, era como una asamblea gigante, que aplaudía con entusiasmo frenético; aquello fue *apoteósico*”.

Profesor. — Señorita, las crónicas escritas a vuela pluma no suelen servir de modelo gramatical.

Alumna. — Sobre todo si son frías, pero cuando describen *apoteosis*...

Profesor. — Entonces deberán resultar *apoteóticas*.

Alumna. — ¿Apoteóticas? ¡Qué raro!

Profesor. — No es rareza, es derivación normal. Los sustantivos terminados en *osis, isis, esis*...

Alumna. — Como *cianosis, crisis y síntesis*.

Profesor. — Forman el adjetivo con *t*: *cianótico, crítico, sintético*.

Alumna. — Y como *neurosis y análisis: neurótico y analítico*. ¿Y el que padece de *hemotipsis*?

Profesor. — Es *hemotípsico*.

Alumna. — Entonces, claro está, lo que corresponde a *apoteosis* es *apoteótico*.

Profesor. — Aunque...

Alumna. — ¿Ya apareció la excepción?

Profesor. — Es decir, la excepción a cargo del uso actual, que prefiere *apoteósico*; pero conste que sin permiso de la Academia. Sobre todo periodísticamente circula mucho la forma última entre nosotros.

Alumna. — Y también en la conversación corriente. Yo tengo una amiga que estudia medicina, y dice ordinariamente *hemiplético* por *hemipléjico*.

Profesor. — Por analogía de *apoplético*.

Alumna. — Pero la *hemiplejía*...

Profesor. — Es la *hemiplejía*, sin diptongo.

Alumna. — ¿Y la *epilepsia*?

Profesor. — Da *epilépticos*.

Alumna. — ¿Y la *ataxia*?

Profesor. — Produce *atáxicos*.

Alumna. — Como la *sintaxis*, *sintáxicos*.

Profesor. — *Sintácticos*, señorita alumna.

Alumna. — ¿Qué contradicción!

Profesor. — No es contradicción, es derivación.

Alumna. — Como de *profilaxis*, *profiláctico*...

Profesor. — Aunque cabría una excepción...

Alumna. — ¿Pero, maestro, otra vez?

Profesor. — Existe una palabra antigua que es *praxis*.

Alumna. — ¿Y el adjetivo sería, *práctico*?

Profesor. — Sería *práxico*...

Alumna. — Pero, ¿qué quiere decir *praxis* en griego?

Profesor. — Pues, *acción*, *práctica*.

Alumna. — Entonces voto por “*práctico*”, señor.

Gramática, grama, detrás suyo, detrás de él, en torno mío, en torno de mí; avena loca, avenate.

Alumna. — He descubierto que Sancho Panza era un excelente crítico del lenguaje.

Profesor. — De descubrimientos lingüísticos estoy curado.

Alumna. — Pero este de Sancho es original y certero: decía él que lo único que le interesaba de la *gramática* era la grama...

Profesor. — Claro, la parte comestible. El resto no lo entendía.

Alumna. — Pues yo hago mío ese concepto, o lo que sea.

Profesor. — Hágalo usted muy suyo, y mejórelo, si puede.

Alumna. — No, señor. Ya lo mejoraron otros: yo iré *detrás suyo*.

Profesor. — Detrás de mí o de ellos.

Alumna. — Bueno, *detrás de él* o *de ellos*.

Profesor. — Creo haber insistido bastante acerca del empleo de *mío*, *tuyo*, *suyo*...

Alumna. — *Nuestro*, *vuestro*; sí señor. Pero no siempre resulta dislate el empleo del adjetivo *suyo* como pronombre.

Profesor. — A ver, a ver...

Alumna. — No recuerdo en este instante; si usted me ayuda...

Profesor. — Le ayudaré: en *torno mío*.

Alumna. — Eso es poético. En *torno de mí*.

Profesor. — *En torno de mi persona*.

Alumna. — Quiere decir que hay contaminación imitación de unas formas por otras.

Profesor. — Como *delante mío* (imitación de *en torno mío*), *detrás suyo*, etc.

Alumna. — Habíamos dicho que hay antecedentes de uso clásico.

Profesor. — Sí, algunos antecedentes ilustres. Los clásicos usaron todas las formas imaginables, las correctas siempre, las incorrectas algunas veces.

Alumna. — Garcilaso se lamentaba:

No hay bien que en mal no se convierta y mude,
la mala hierba al trigo ahoga, y nace
en lugar suyo la infelice avena.

Profesor. — Es decir, en *su lugar*, en lugar del trigo.

Alumna. — Lo que no comprendo es por qué el poeta califica despectivamente a la pobre avena, cereal tan útil y hasta estético en la planta...

Profesor. — Quizá se refiera el poeta a la *avena loca*.

Alumna. — ¿Avena loca?

Profesor. — Sí; la gramínea en cuestión relaciona el significado de *vena de loco*; por donde la *avena* de Garcilaso bien puede resultar, redundantemente, *avenada* o trastornada.

Alumna. — También de *poetas y locos, todos tenemos un poco*...

Profesor. — Un poco de *avenates*... sin avena.

31

Lógica y psicología; lo lógico; ira, irascible, sendos, ambos, entrambos.

Alumna. — La Lógica, ¿tiene algo que ver con lo lógico, maestro?

Profesor. — Desde luego; tiene una relación semejante a la de la Psicología con lo psicológico. Si la Lógica es ciencia de las leyes del pensamiento, lo lógico es la disposición natural para razonar... ¿Pero a qué viene la pregunta, tan temprano?

Alumna. — A cuento de información filosófica, señor. En casa siempre están con que “eso es lógico”, “aquello no es lógico”... Y como yo no aprobé fácilmente la materia...

Profesor. — Ah, vamos... Filosofía casera.

Alumna. — Que tiene su importancia doméstica. No olvide usted que Sócrates...

Profesor. — Deje usted tranquila a Jantipa...

Alumna. — Fue una antipática. No sabía de razonamiento lógico; con su marido, siempre usó utensilios de cocina...

Profesor. — Era su dialéctica convincente. Desconocía el valor original y persuasivo de la palabra, que Sócrates manejaba harto elocuentemente. Las lenguas...

Alumna. — ...Decía Leibniz, “son el mejor espejo del espíritu humano...”

Profesor. — ...un análisis exacto de la significación de la palabra haría conocer mejor que todo otro medio las operaciones del entendimiento...”

Alumna. — Lógica viva...

Profesor. — Filosofía del lenguaje.

Alumna. — Así da gusto hablar. Lo malo...

Profesor. — ¿Qué es lo malo?

Alumna. — Es que se le atraviesan a una las palabras y, sin razonar, decimos tonterías a cada paso; empleamos voces cuyo sentido anda por las nubes en vez de estar en los labios.

Profesor. — Me complace oírlo. Su razonamiento está más cerca del filósofo que de la cónyuge irascible.

Alumna. — ¿Irascible, con erre? Siempre dije irascible, con erre...

Profesor. — Sin embargo la *ira* no es *irra*...

Alumna. — Era un *sendo error* mío...

Profesor. — ¡Un *sendo error*...! ¡Un horror!

Alumna. — ¡Adiós, mi lógica!

Profesor. — Y su sentido lógico... El valor de la palabra *sendos*, que no tiene singular, es de distribución, y nunca ha de emplearse con significado de “grande” o de “largo”.

Alumna. — Pero aquí leo, maestro, en Cuervo, que Zorrilla, el autor de “Don Juan Tenorio”, escribió una vez: “error muy *sendo*”...

Profesor. — Error muy bárbaro, diría yo...

Alumna. — ¡Claro que no lo habrá dicho Don Juan, tan simpático y...

Profesor. — A veces malhablado.

Alumna. — También en este pasaje de Estébanez Calderón se lee: “un *sendo* agijón, que comenzaba a lastimar al asno”... ¡Qué dolor para el animal!

Profesor. — Y para la gramática. La lógica del numeral citado se ciñe a lo distributivo de su función: *ambos*, *entrambos* y *sendos* siempre son plurales, y emplearlos en otra forma es quebrantar el sentido lógico que conllevan.

Alumna. — Pues a cuántas transgresiones no dio origen aquel romancista que

...“Sendos golpes tajó,
no al malandrín, sino al yelmo...”

Profesor. — Al romancista, que parece ser el verdadero malandrín, se le escapó el sentido único de *sendos*, que es “uno o una para cada cual de dos o más personas”.

Alumna. — El ejemplo de Jorge de Montemayor, traído por Bello, es definitivo...

Profesor. — Y aleccionador.

Alumna. — "Tenían las cuatro ninfas sendos vasos hechos a la romana"... Lógica pura...

Profesor. — Sin embargo la voz no es viva...
Alumna. — ¿Por un verbo vivo más...?
Profesor. — ¿Un verbo vivo...? ¡Un verbo!
Alumna. — ¡Sí, sí, lógico!
Profesor. — ¿Tu sentido lógico... El valor de la palabra...

...que no tiene singular, es de distribución, y más de de...
...con un significado de "grande" o de "algo".

— ¿Pero aquí los maestros, en "Cuatro de la familia",
el autor de "Don Juan Tenorio", escribió una vez: "error muy...

Profesor. — ¿Por qué dices, dices yo...
Alumna. — ¿Por qué que no lo habrá dicho Don Juan, tan...
...anterior y...

Profesor. — A veces malhabido.
Alumna. — ¿También en este punto de...
...un verbo vivo, que comienza a incluir al año...
...de hacer para el actual.

Profesor. — ¿Por la gramática. La lógica del número el...
...de una a la distribución de su función: ambos, entones...
...y siempre con plural y singular en otra forma en que...

...de un sentido lógico que es...
Alumna. — ¿Por qué dices, dices yo...
...que comienza por...

...no al indiano, sino al romano...
...después de...

Profesor. — El castellano, que parece ser el verdadero...
...se le empezó el sentido de "vaso" que es "una o...
...una para cada uno de los o más personas".

Lapso, apercibido, desapercibido, gazapo, lapsus, resbalón, de inmediato.

Alumna. — A propósito de la expresión *lapso de tiempo*, me preocupa la propiedad del giro.
chos todos mis ejercicios lexicográficos”.

Profesor. — Hay que estar apercibida para el buen uso.

Alumna. — Siento no poder decirle hoy: “aquí traigo he-

Profesor. — No me extraña, señorita. Mis advertencias en ese sentido no pasan de ser recomendaciones.

Alumna. — Al contrario, señor; me preocupa bastante. Sólo que su advertencia de ayer me pasó desapercibida.

Profesor. — ¿Una advertencia *desapercibida*? Claro: dime cuántos ejercicios haces por día y te diré cuántos son tus yerros gramaticales.

Alumna. — De esos yerros no hablemos mucho: todos los días leo algunos graves, en buenos prosistas.

Profesor. — ¿Ya se cree usted capacitada para ejercer la crítica de estilo?

Alumna. — Sigo sus consejos y aplico sus recetas. Ayer no más, leyendo a un famoso escritor nuestro, cuyo nombre no hace el caso...

Profesor. — ¿Le pescó una transgresión?

Alumna. — Un gazapo de gran tamaño: *lapso de tiempo*.

Profesor. — No tanto gazapo. Es una redundancia; porque *lapso* ya tiene en sí curso de tiempo o de espacio.

Alumna. — Y también significa caída.

Profesor. — Ciertamente: del latín *lapsus*.

Alumna. — Caída en error.

Profesor. — Como que contiene un *resbalón* en su etimología: *verbo lapsus in uno*...

Alumna. — Entiendo que es caída verbal.

Profesor. — Justamente: error de lengua.

Alumna. — ¿De manera que, en castellano, se usa con frecuencia...?

Profesor. — *Lapso de tiempo.* Aunque sea en cierto modo una impropiedad, no es tan grave como lo aseguran los puristas. Muchos escritores y filólogos emplean el giro redundante, del que yo no hago la defensa.

Alumna. — Y según veo aquí, el mismísimo Diccionario de la Academia santifica la locución: “Adquirir una cosa o un derecho por la virtud jurídica de su posesión continuada durante el tiempo que la ley señala, o caducar un derecho por el *lapso del tiempo*, señalado...”

Profesor. — ¿No le decía yo?

Alumna. — Pero lo curioso es que *de inmediato*...

Profesor. — Inmediatamente.

Alumna. — Bueno, inmediatamente el Diccionario define *lapsus cálemi*...

Profesor. — Como error cometido al correr de la pluma.

Alumna. — ¡Qué graciosa contradicción!

Profesor. — ¿Por qué contradicción?

Alumna. — Porque define el error después de haber incurrido en él...

Profesor. — Pero quedamos en que *lapso de tiempo*...

Alumna. — No debe emplearse, pudiéndose abreviar el giro sin que pierda el significado.

Profesor. — Siempre que el concepto de tiempo esté reemplazado por otra palabra que lo represente. Como se expresa Juan de Solórzano “...para probar que por ocultos que sean y contra el fisco, quedan prescriptos *por el lapso del término legal*...”

Alumna. — Ahí aparece *lapso* con sentido integral de tiempo y espacio.

Profesor. — Mas a veces no se integra el sentido, y entonces no está de más añadirle tiempo...

Alumna. — Que no es el caso de esta anotación de Azorín: “Dejemos pasar un buen *lapso de tiempo*”...

Profesor. — Dejémoslo pasar hasta mañana, señorita.

*Antología, florilegio, espicilegio, poliantea,
sacrilegio, centiloquio.*

Alumna. — Vengo desesperada: no encuentro la *antología* de su indicación.

Profesor. — ¡Caramba! No es tan difícil, sobre todo para quien como usted cultiva la *gaya ciencia*.

Alumna. — Me parece que tampoco voy a dar con ésa...

Profesor. — Reflexione un poco; no se atropelle; el que busca, encuentra.

Alumna. — Y el que espera... desespera.

Profesor. — Mas lo esencial es saber qué es lo que se busca. Y usted lo sabe...

drá para escoger flores", me dijo usted.

Alumna. — ¿Cómo no sé, maestro? "Busque *antología* y ten-

Profesor. — Y bien...

Alumna. — Vengo con las manos vacías: sin libro y sin flores.

Profesor. — Como que la *antología* de nuestra proposición no es el libro, sino la palabra, que equivale a *florilegio*.

Alumna. — ¡Qué distracción la mía! Claro una tiene tantas preocupaciones, que al final...

Profesor. — Toma el rábano por las hojas y la etimología por la hoja impresa.

Alumna. — Pues ahora lo sé: *antología* es vocablo griego y *florilegio*, latino.

Profesor. — Que tiene un sinónimo rural: *espicilegio*, y otro de jardinería: *poliantea*.

Alumna. — ¿Por qué rural, un vocablo tan bonito?

Profesor. — Porque viene de *espiga*, *espigar*: es decir, con fines poéticos: elegir las poesías que han de entrar en la *antología*.

Alumna. — *Florilegio*... Ya lo veo, quiere decir *legión de flores*...

Profesor. — Y *antología*...

Alumna. — Contrario de la *lógica*...

Profesor. — Y usted, tan ufana...

Alumna. — No señor: yo no signífico eso.

Profesor. — Ni tampoco *florilegio* ni *antología*... significan eso que usted les atribuye graciosamente.

Alumna. — ¿Entonces?

Profesor. — Entonces y ahora el primero, *florilegio*, es el que *coge las flores*.

Alumna. — Ovidio, el de la Noche triste, definía: “el que recoge el suco de las flores”.

Profesor. — La esencia libada metafóricamente.

Alumna. — Como si los compiladores fuesen abejas...

Profesor. — *Antología* tiene el mismo valor semántico de su sinónimo latino. Atendiendo al sentido figurado, no es disparatado el alcance significativo de “flor de la expresión”. *Anthos* en griego es *flor*, y *loquium*, logos.

Alumna. — Usted ha expresado sus dudas acerca de esa etimología, aquí en los apuntes...

Profesor. — Se plantea una conjetura: siendo el sentido recto anterior al traslaticio o figurado, no existe duda en cuanto al primer elemento: *flor*; pero cabe en lo que se refiere a *loquio* y *legio*.

Alumna. — Uno griego y otro latino.

Profesor. — Exacto. Para *legio* hay un apoyo en el latino *sacrilegio*, fundamento de *legere*, coger; y para *loquio*, el griego *centiloquio*, que fundamenta *hablar*.

Alumna. — Y el centiloquio, ¿en qué se apoya?

Profesor. — En *cien lecturas*.

Alumna. — ¿Y la *gaya ciencia*?

Profesor. — *Ciencia de la poesía*.

34

Guitarra, poligloto, malambo, chacarera, pericones, zambras, aguaitadores, baquianos, choclo, a gatas.

Alumna. — Siempre he oído decir que nuestra lengua se presta como ninguna para hablar de cosas serias...

Profesor. — Y alegres ¿por qué no?

Alumna. — Sí, claro, también; pero comúnmente se dice que el español es grave y rotundo como un órgano.

Profesor. — O como una guitarra.

Alumna. — Como una guitarra española... y criolla.

Profesor. — Los juicios sobre el idioma castellano son muy varios.

Alumna. — Este que tengo en mis manos pertenece al gran Capmany, y dice "Presente tendrán aquel juicio y paralelo que hizo el emperador Carlos V entre las lenguas que conoció en su tiempo, y poseía..."

Profesor. — Como que Carlos V era poligloto.

Alumna. — "...cuando dijo que el inglés era lengua para hablar con los pájaros; el alemán, con los caballos; el francés, con los hombres; el italiano, con las damas..."

Profesor. — ¿Y el español?

Alumna. — "...para hablar con Dios".

Profesor. — Muy bien hallado el paralelo.

Alumna. — Del que resulta que nuestro idioma es, como yo decía, serio y grave como un órgano.

Profesor. — Sí, lo es; pero también en él se ejecutan sevillanas.

Alumna. — Y malambos.

Profesor. — Soleares y chacareras.

Alumna. — Pericones y zambras.

Profesor. — Con música que es el idioma en su infinita variedad hispanoamericana.

Alumna. — Pero música al fin, como esa tonalidad de la novela modernista.

Profesor. — Como en las *Sonatas*.

Alumna. — ¿De Beethoven?

Profesor. — De Valle Inclán, señorita; no confunda música con literatura.

Alumna. — ¿Como hablábamos de la música del idioma!...

Profesor. — Hablábamos de matices y variedades idiomáticas. El español moderno, que es más bien hispanoamericano, es un modelo no solamente para hablar con Dios, sino en todos los tonos concebibles. Volviendo a Valle Inclán...

Alumna. — ¿A don Ramón de las “barbas de chivo”, que dijo Darío?

Profesor. — Ese mismo que fue algo así como el Darío de la prosa.

Alumna. — El lenguaje de *Tirano Banderas*, por ejemplo, es modelo de mezcla castiza y vulgar...

Profesor. — Es modelo de variedad estilística. El lenguaje del narrador y el de los personajes no es mejicano ni es venezolano, colombiano, antillano ni argentino. Y sin embargo...

Alumna. — Es español.

Profesor. — Hispanoamericano, y sin posible determinación de comarca ni de espacio.

Alumna. — Como ocurre con este pasaje del cronicón seudo-histórico, *En el amanecer volvió la noche*, de González Cadavid:

¡Es un mocito valiente
—a gatas su bozo apunta—
cuando esa noche él solito
pone al enemigo en fuga...
Hebras de *choclo* su pelo,
la cara de lino y luna,
él solo, en *Estero Verde*,
pone al enemigo en fuga!

Profesor. — O cuando comenta: “—Han salido ya, a revien-
ta cinchas, partidas pa todos los rumbos... ¡*Baquianos* de las

sierras, que conocen piedra por piedra! *Aguaitadores* que ven rebrillar *un áuja* entre las matas. *Rastreadores*, que oyen el andar de las hormigas”.

Alumna. — Estilística de nuestro medio rural, tan sugestivamente expresada por el autor.

35

Democracia, idiosincrasia, iglesia, adefesio, alisio,
fragancia, rancio, hollado, sencido.

Alumna. — Entre mis apuntes, tengo uno que se refiere a la necesidad de conservar las formas etimológicas para la escritura, maestro.

Profesor. — Solamente en parte. El principio etimológico no se aplica ya para muchas palabras que han perdido o aumentado letras. Vea usted el Diccionario alguna vez.

Alumna. — Lo veo y a veces no lo entiendo.

Profesor. — Sea usted consecuente, y así aprenderá ortografía.

Alumna. — Aunque también el Diccionario confunde. Por ejemplo, yo sigo el modelo de *farmacia* y *democracia*, para escribir *idiosincracia*...

Profesor. — Hace usted muy mal: *idiosincrasia* se escribe con *s* y no con *c*. La etimología...

Alumna. — ¿Pero si no se conoce la etimología?

Profesor. — Entonces hay que seguir la regla gramatical.

Alumna. — Sí, recuerdo: Se escriben con *c* las palabras que finalizan en *acia, acie, acio, ecio, icia, icie, icio, ocio, ucio*, etc.

Profesor. — Como *acacia, desgracia, reacio, juicio, desahucio*, etc.

Alumna. — Pero como no hay regla sin excepción, se escribirán con *s*: *Asia, idiosincrasia, iglesia, adefesio, alisio* y otras.

Profesor. — Igualmente con *c* las voces terminadas en *ancia, ancio, incio, uncia, uncio*.

Alumna. — Como *fragancia, rancio, magnificencia, Terencio, Mincio, Pincio*.

Profesor. — Menos *ansia* y *hortensia*.

Alumna. — ¿Y esa *Hortensia*...? Es nombre de flor y de mujer.

Profesor. — Es el nombre de la esposa del relojero parisino Lapeute, a quien el botánico Commerson dedicó la flor.

Alumna. — ¿Es cierto que hay algunas palabras que pueden escribirse indistintamente con *c* o con *s*?

Profesor. — Sí; hailas. Son curiosidades ortográficas. La palabra *cencido*, por ejemplo, figura en el Diccionario de ambas maneras; aunque siempre hay una más legítima, por la etimología.

Alumna. — ¿Como ciervo y siervo?

Profesor. — ¡Ah, no! Esas palabras son parónimas. Se escriben de distinta manera, pero el sentido es distinto: no son la misma palabra.

Alumna. — Y ese *cencido* ¿con *c* o con *s*?

Profesor. — De las dos formas quiere decir: *no hollado, virgen*.

Alumna. — ¡Ah! Recuerdo *el prado deleitoso*, de Berceo.

Profesor. — Aquel prado que semejaba el Paraíso, por lo menos en el poema de cuaderna vía...

Alumna. —

Yo maestro Gonzalvo de Berceo nombrado,
iendolo en romería caecí en un prado
verde e bien *cencido*, de flores bien poblado,
lugar codiciadero para hombre cansado.

Profesor. — Siempre los clásicos nos enseñan.

Alumna. — Cuando no se equivocan, maestro.

36

Gallo, cresta, crestagalli, "quebrar albores", bataraz, giro, "clarines tempraneros".

Alumna. —

La flor del ceibo me encanta;
escarlata mañanera;
crestagalli lisonjera,
carúncula que me canta
como si cantar pudiera...

Profesor. — Si ese recitado es una adivinanza, puede pasar.

Alumna. — Es lo que yo me pregunto. Cuando leí por primera vez la quintilla de la flor del ceibo, quedé perpleja ante la poesía o el acertijo.

Profesor. — Más creo en lo último. Claro que con él andamos por los cerros...

Alumna. — ¿De Ubeda?

Profesor. — No, señorita; de Góngora.

Alumna. — De Góngora y Argote...

Profesor. — No, señorita; de Argote y Góngora, como en verdad se llamaba el poeta del *Polifemo*.

Alumna. — Pero, maestro, siempre el misterio en torno de don Luis.

Profesor. — Tampoco es cierto. No hay poeta de las tinieblas. Siempre fue claro como el agua el poeta de los romances y de las letrillas.

Alumna. — ¿Y el otro?

Profesor. — También fue clarísimo... para quienes entendían sus alusiones míticas y culteranas.

Alumna. — Señor, yo, modestamente, soy culta y hasta un poco mitológica y, sin embargo, no entiendo la quintilla del ceibo que canta...

Profesor. — Quizá el cantor sea el gallo. Veamos la cresta...

Alumna. — ¿La cresta del gallo?

Profesor. — Naturalmente, la flor del ceibo; o sea, la *erythrina crista-galli*.

Alumna. — Se ve clarita la cresta. Con razón el poeta la llama “escarlata mañanera”, aunque no creo que cante.

Profesor. — Canta en sentido figurado esa carúncula.

Alumna. — Pues yo no siquiera la conozco...

Profesor. — Es la misma cresta del gallo.

Alumna. — Sería preferible llamar las cosas por su nombre, la cresta es cresta y el gallo, gallo.

Profesor. — Sin embargo, en poesía...

Alumna. — Sí, los poetas son unos señores cómodos que ponen motes propios a las cosas por capricho personal.

Profesor. — Por capricho poético, que no es lo mismo. Y yo creo que los poetas son los verdaderos artesanos de los nombres, con perdón de los gramáticos.

Alumna. — En eso estamos de acuerdo, señor. Pero, eso sí, los pobres gallos siempre fueron víctimas propiciatorias del instinto poético nominativo.

Profesor. — Desde el poema del Cid, en donde querían “quebrar albos”...

Alumna. — Hasta las “piquetas de los gallos”, de Lorca.

Profesor. — Y el “anuncio... canoro”, del poeta de las “Soledades”...

Alumna. — Y los “clarines tempraneros de marciales dianas”, de un poeta criollo.

Profesor. — Y el “bataraz” y el “giro” de don Segundo Sombra.

Alumna. — Hasta el “arroz y gallo muerto” del fabulista.

Profesor. — Y “andallo, andallo”.

Alumna. — Y... listo el pollo, que ya es gallo...

*Latente, escondido, latiente, latir, letheia,
Leteo, olvido. Río del olvido.*

Alumna. — “Mantenga latente el fervor y el agradecimiento por aquellos próceres que nos dieron patria...”

Profesor. — Señorita: haga una pausa en la lectura de su calurosa invocación...

Alumna. — ¿No le gusta, señor profesor?

Profesor. — Sí, me gusta, pero no me convence su lenguaje.

Alumna. — Sin embargo, esta historia...

Profesor. — Será verídica. Pero ese “latente” del comienzo señala una contradicción.

Alumna. — ¿De qué naturaleza?

Profesor. — De naturaleza lógica y expresiva. Porque, suponiendo que el fervor y el agradecimiento dedicado a los próceres sean sinceros, lo menos que se puede pedir es que se exterioricen.

Alumna. — ¿Y no se exteriorizan si son latentes?

Profesor. — Todo lo contrario: se ocultan. *Latente* quiere decir escondido; no manifestado.

Alumna. — Maestro: no salgo de mi asombro lingüístico. Yo creía...

Profesor. — Usted creía mal; esa invocación patriótica debió decir: “Mantengan *latiente* (no, *latente*) el fervor.”

Alumna. — Ah, claro: *latiente* es de latir, que se manifiesta.

Profesor. — Con el latido.

Alumna. — ¿Entonces los oradores que a cada paso invocan el “latente”?

Profesor. — Peor para ellos, si creen que decir mantener oculto un sentimiento es mantenerlo patente o visible. *Latente* vale por oculto: proviene del latín *latere, latens*, con el mismo significado del *letheia* griego, del que procede.

Alumna. — *Letheia* es muy bonito. ¿Tiene algo que ver con el Leteo?

Profesor. — Naturalmente. El Leteo, o río del Olvido, se llamaba así por su condición de “escondedor”. En sus aguas se ocultaban el olvido, el secreto...

Alumna. — Si en lugar de río fuese ría... le sería difícil guardar secretos...

Profesor. — Etimológicamente, pueden guardarlos hasta las mujeres. Y así como el Leteo tenía aguas de olvido, así *latente* mantiene un arcano que sólo revela con el participio *latiente*.

Alumna. — Hay muchos poetas que, sin haberse bañado en el famoso río, han olvidado el verdadero sentido de las palabras.

Profesor. — Sí, los hay que no han ajustado el *latente* como corresponde. Escritores famosos, que no recuerdan la frase de Virgilio:

Alumna. — *Latet anguis in herba.*

Profesor. — La serpiente se oculta entre la hierba.

Alumna. — Leo aquí un ejemplo: Ortega y Gasset emplea *latente* con exacto sentido de oculto, invisible, cuando dice que, en la frase “los árboles impiden ver el bosque, el bosque es lo *latente*”.

Profesor. — Es decir, no manifestado, ni visto.

Alumna. — Como lo confirma el eminente polígrafo Menéndez y Pelayo: “No admitamos, pues, que se dé arte alguna sin cierto género de teoría estética *explícita* o *implícita*, *manifiesta* o *latente*”.

Profesor. — Definitivo.

38

Participios, frita, freída; escribiente, pasante, amante;
terminaciones ado, ido; pretenso, pretendido.

Aluma. — Señor, le confieso que con la función del participio no me fue muy bien...

Profesor. — ¿Cómo así?

Alumna. — Me fue mejor en la función de gala, seguida de banquete...

Profesor. — Tener por gala un fracaso no me parece conveniente.

Alumna. — El único inconveniente es que, a la postre, no sé si, las de la cena, eran papas *fritas* o *freídas*.

Profesor. — Seguramente, serían fritas, por haber sido freídas con aceite...

Alumna. — ¡Ah! Entiendo: no es lo mismo *ser freída* que *estar una frita*... Un participio es regular, el otro, irregular.

Profesor. — El participio, como el *infinitivo* y el *gerundio*, es un derivado verbal que denota la acción del verbo con forma de adjetivo. Se divide...

Alumna. — Yo lo sé, maestro: el participio es activo y pasivo. Y la diferencia es que el activo... no existe.

Profesor. — Como existir, existe; pero en forma substantiva o adjetiva: cuando decimos *escribiente* o *teniente*, ya no pensamos en el que *escribe* o en el que *tiene*, sino...

Alumna. — En un oficinista o en un simpático oficial...

Profesor. — O en un sordo...

Alumna. — Con razón de un tío mío decían que era un poco *teniente*, y era más sordo que una tapia.

Profesor. — Tampoco pensamos ya en que *pasante* es el que pasa por la calle: es el ayudante del maestro, del abogado, etc.

Alumna. — Sin embargo, conservamos *terrateniendo* y *vian-dante*, con su sentido participial. Y no me negará usted que *amante*...

Profesor. — Sí, conserva todos sus fueros de participio que siempre participa...

Alumna. — De dulce compañía.

Profesor. — Si esos participios tienen las terminaciones *ante*, *iente*, los pasivos...

Alumna. — Terminan en *ado* o *ido*.

Profesor. — Déme usted un ejemplo correcto.

Alumna. — *Amado*, de amar...

Profesor. — Lo esperaba. Hay muchos verbos con dos participios, uno regular y otro irregular.

Alumna. — Aunque no estoy muy fuerte en la función participial, ¿quiere proponerme usted algunos verbos?

Profesor. — Dígame el participio irregular de *afligir*...

Alumna. — *Aflicto*.

Profesor. — ¿Y el de concluir?

Alumna. — *Concluso*.

Profesor. — ¿De imprimir?

Alumna. — *Impreso*.

Profesor. — ¿De insertar y disertar?

Alumna. — *Inserto* y *diserto*.

Profesor. — ¿De pretender?

Alumna. — *Pretenso*. Aunque no he sido *pretendida* por un caballero de fortuna...

Profesor. — Suspenda la novela, señorita; no quiera usted torcer el curso...

Alumna. — ¿Torcer el curso? Es decir, ¿curso torcido?

Profesor. — O *tuerto*; participio irregular...

Alumna. — Más que irregular, parece sin un ojo.

Profesor. — Todo es según el color... Pasa, como con el vino teñido.

Alumna. Que se llama *tinto*.

Profesor. Irregular de teñir. Antiguamente se usaba otra terminación para el regular: *udo*.

Alumna. — ¿Entonces se diría... de tener?

Profesor. — *Tenudo.* Pero estas formas no prosperaron. Murieron y fueron...

Alumna. — *Sepultadas.*

Profesor. — En aquella época, *sepelidas*...

39

Tarde, temprano, lejos. Comparativos; superlativos, ligerísimo; a sabiendas, inconscientemente.

Alumna. — No sabía que el adverbio tuviese grados como el alcohol.

Profesor. — No tanta saturación: son grados significativos. Se dice, cuando se toma el adverbio en la forma corriente, que está en grado positivo.

Alumna. — Por ejemplo, de tiempo: *tarde, temprano*; de lugar: *lejos*.

Profesor. — Los comparativos pueden ser de igualdad, superioridad o inferioridad.

Alumna. — Siempre las comparaciones fueron odiosas. Porque hay adverbios que expresan la superioridad y la inferioridad con un solo vocablo: *mejor* o *peor*.

Profesor. — Dos formas de contrariedad, semejante a los antónimos.

Alumna. — Ni *más* ni *menos*, que también son contrarios ideológicos.

Profesor. — En otros casos, para expresar una y otra idea de superioridad o inferioridad, es preciso anteponer al adverbio la palabra *tan* y posponerle *como*; o emplear la forma *tanto como*...

Alumna. — Para el comparativo de igualdad.

Profesor. — Exactamente.

Alumna. — Ése es un adverbio de modo.

Profesor. — Justamente.

Alumna. — Y ése también...

Profesor. — Así no terminaremos nunca.

Alumna. — Tres adverbios más: uno de afirmación y dos de negación. Espero que usted no me negará el derecho de ejemplificar.

Profesor. — Bien: el comparativo de superioridad e inferioridad.

Alumna. — Doy el ejemplo: El locutor habla *más* rápidamente que el actor. El actor habla *menos* rápidamente que el locutor. El locutor habla *tan* claramente como el actor.

Profesor. — Observo su partido en la elección de los ejemplos.

Alumna. — La única parte que tomo es la que corresponde a mi papel escénico. En eso soy *ligerísima*, señor.

Profesor. — ¿Sabía usted que el superlativo se forma, para el adverbio, añadiendo *ísima, ísimo* al positivo?

Alumna. — Lo hice a sabiendas, aunque inconscientemente...

Profesor. — A *sabiendas* es un excelente modo adverbial, que establece contradicción con ese *inconscientemente* de su afirmación.

Alumna. — Soy exagerada...

Profesor. — *Exageradísima.*

Alumna. — Extremadamente exagerada; pero nada más...

Profesor. — Que es como decirlo superlativamente; o sea, *muy, en sumo grado* o *sumamente.*

Alumna. — Resulta que no salgo de lo superlativo...

Profesor. — Como la nariz del hombre...

Alumna. — “A una nariz pegado”... Aquella era *una nariz* excesiva, superlativa: *naricísima*...

Profesor. — Que Quevedo se las entienda con la sombra del Conde duque...

Alumna. — Nosotros nos lavamos las manos...

40

Acelerado, céleres, chicha, hachazo, como bala, estampida, estampía.

Alumna. — Maestro, advierto que los modos de expresar lo rápido y vertiginoso siempre imitan el movimiento de los actos más raudos.

Profesor. — Como el rayo. Con él llegarán algún día las noticias, decía Lope de Vega.

Alumna. — Porque las cosas raudas están en movimiento acelerado.

Profesor. — Son las cosas céleres.

Alumna. — ¿Célebres?

Profesor. — No, señorita: *céleres*, de celeridad.

Alumna. — Entre los modismos que expresan celeridad conozco uno, que figura en el diccionario de salteñismos, de Solá.

Profesor. — ¿Y cómo dicen en Salta?

Alumna. — Muy graciosamente, porque interviene el amor...

Profesor. — Si expresa rapidez, se tratará del amor que pasa.

Alumna. — Expresa amor y muerte:

Echenle más chicha al vaso

en honor de la cantora,

la mujer que muere amando

como hachazo va a la gloria.

Profesor. — Va derechamente a la gloria. Modismo expresivo y contundente. Y raudo como el flechazo.

Alumna. — Si el flechazo es de Cupido...

Profesor. — Con diosecillo o sin él, la flecha es rápida.

Alumna. — Rápida y... traicionera. Cuando una menos piensa...

Profesor. — Va derechita al noviazgo.

Alumna. — Como *lista'i poncho*, dicen por allá, en el norte.

Profesor. — Que también indica un modo de hacer rápido y derecho.

Alumna. — Como el huracán.

Profesor. — Eso siempre se sigue como consecuencia.

Alumna. — Como la sombra al cuerpo, sigue.

Profesor. — Como la luz.

Alumna. — Dícese de lo que es instantáneo y penetrante.

Profesor. — Como por encanto.

Alumna. — O como por arte de birlibirloque.

Profesor. — Por arte de encantamiento.

Alumna. — Del que no se puede salir como bala.

Profesor. — O sea, disparado.

Alumna. — O como salir de estampía, salir de improviso.

Profesor. — Salir de *estampida*, dicen en Colombia, México y Venezuela.

Alumna. — Pero esa *estampida* tiene fonética de *estampido*.

Profesor. — Ciertamente, también tiene ese sentido. *Estampida* es un germanismo que se coló hace siglos en el idioma.

Alumna. — Por lo que deduzco que *estampía* derivó de él.

Profesor. — Es una deformación por síncopa.

Alumna. — ¿Por síncopa musical?

Profesor. — No, señorita. Por metaplasmo, que eliminó una letra.

Alumna. — La letra *d*, de la terminación *da*, que salió de *estampía*...

Profesor. — Como dice Fierro, salió como *lista*...

Alumna. — No entiendo el sentido.

Profesor. — Quiere decir otra vez como *lista de poncho*, derecho y de largo a largo.

Alumna. — A fondo, resueltamente:

Y mientras se sacudía
refregándose la vista,
yo me le fui como *lista*
y ahí no más me le afirmé,
diciéndole: "Dios te asista",
y de un revés lo voltié.

Profesor. — ¡Ese sí que fue como *hachazo*!

*Chau, chaucha, frijol, poroto, purutu, fasule,
fresoles, haba.*

Alumna. — Maestro, ¿el saludo de despedida *chau*, tiene algo que ver con *chaucha*?

Profesor. — El ¡*chau!*, según el diccionarista Malaret, es saludo disparatado. Para *chaucha*, le podré decir a usted que revela cierta precocidad lingüística...

Alumna. — ¿Por qué motivo, señor?

Profesor. — Porque *chaucha* significa precoz, tempranera.

Alumna. — ¿Nada menos?

Profesor. — Y, además, significa dinero, moneda de veinte centavos, y también, en alguna parte del continente, quiere decir comida, ganancia, etc., etc.

Alumna. — ¡Vaya con la chauchita! y sus etcéteras...

Profesor. — Aunque el principal significado que le damos es el de *frijol* o *frijol*.

Alumna. — *Poroto* tierno.

Profesor. — Justamente, *poroto* (o *purutu*, como decía el Inca Garcilaso), *chaucha*, *frijol*, *guisante* y *alubia*, *haba* y *judía*, todo esto, salvo la variedad leguminosa, podríamos designarlo con sólo el *phaseolus* latino.

Alumna. — ¡Qué lejos lleva usted el *poroto*, maestro!

Profesor. — Sí, pero no por el origen —griego más que latino— deja nuestro *poroto* de ser leguminosa suave, suave como la manteca y cortés...

Alumna. — Como caballero.

Profesor. — El *poroto* quichua, el *frijol* o *frijol* tiene variadas formas en español, como hemos visto. En catalán es *fasol*, en portugués, *feijao*, en italiano *fagiolo*...

Alumna. — Y... *fasule*.

Profesor. — Lo mismo para la planta como para la legumbre. Como americanismo, se pronuncia en forma aguda *frijol*. En plural, *frijoles*, *frejoles*, *frisoles* y *fresoles*.

Alumna. — ¿Pero, en realidad, es una leguminosa americana el tal poroto?

Profesor. — Ya el español Nebrija, el padre de la gramática castellana, daba *fassoles*. Y el historiador Oviedo habla de *fesoles*.

Alumna. — Es decir, siempre aparece el latín *faseolus*...

Profesor. — Así es; aunque ya hemos dicho que tiene un antecedente griego de igual fonética.

Alumna. — Entonces la hipótesis del origen americano del frijol...

Profesor. — Lo único positivo: que es americano el nombre *poroto*. En cuanto al nombre español...

Alumna. — Si deriva del latín, ¿cómo se justifica esa letra *r* de *frí*... *jól*?

Profesor. — *Fassolius* y *fasulus*, del bajo latín, son derivaciones de *faselus* y *faseolus*, como establece Cuervo. Y la presencia de la letra *r* se explica, en mi opinión, por influencia del latino *fre sus*.

Alumna. — ¿Qué significa?

Profesor. — Significa majar o machacar las legumbres. También para justificar el grupo literal *fre*... adopta el nombrado lexicógrafo la tesis del filólogo Du Cange, que recurre...

Alumna. — Al albanés *fra*... *sule*.

Profesor. — Que significa *haba pelada*, en el bajo latín.

Alumna. — Del bajo latín procede el idioma español, maestro.

Profesor. — Sí, efectivamente; y no del latín bárbaro como algunos creen.

*Lentejas, Léntulos, condumio, condire, lentos,
Fabios, Pisones, cicero, garbanzo.*

Alumna. — Maestro, ¿las lentejas, son de mucho alimento?

Profesor. — La lenteja es una leguminosa muy nutritiva. ¿Pero a qué viene esa pregunta no pedagógica?

Alumna. — No será pedagógica; pero sí alimentaria... Me permito interrogarle porque en la pensión, se quejan los comensales: "¡Otra vez lentejas...!"

Profesor. — La burla de la sustanciosa leguminosa es injustificada.

Alumna. — Don Quijote, la nata y flor de los caballeros andantes, comía lentejas, los viernes, según Cervantes.

Profesor. — Sí, efectivamente, con algún palomino de añadidura, los domingos... En materia de condumio, el hidalgo manchego me recuerda, un día por semana, a la ilustre familia de los *Léntulos*.

Alumna. — Después de aclararme lo de *condumio*, le ruego me explique algo de esa familia romana.

Profesor. — *Condumio* es comida; procede de *condire*, alimento aderezado, sazonado. Y los *Léntulos*...

Alumna. — No eran apresurados; nunca tenían prisa.

Profesor. — No eran lentos; todo lo contrario. *Léntulo* era el sobrenombre de la familia Cornelia.

Alumna. — Muy señora mía... Pero ¿qué tiene todo eso que ver con Don Quijote?

Profesor. — Por lo de las lentejas que consumía el caballero de la Mancha. *Lenteja* tiene que ver con el vocablo *léntulo*, salido precisamente de la siembra de esa leguminosa. Los *Léntulos* sembraban lentejas; de aquí su nombre de familia.

Alumna. — ¡Qué me dice usted, maestro! Entonces podría suponerse que los Cayos romanos se llamaban así porque cultivaban... ¡caídas!

Profesor. — No caiga usted en tonterías lingüísticas. Demasiadas tienen ya la filología. Quiero decirle que esta lección leguminosa tiene que admitir el parentesco de ciertos nombres vegetales.

Alumna. — Como el de las *lentejas*. ¿Y cuáles otros?

Profesor. — Verá usted cómo se establecen ciertas procedencias etimológicas. Así como los *Léntulos*, sembradores de *lentejas*, tomaron su nombre de éstas, los *Fabios*...

Alumna. — Ya sé, maestro, tomaron su nombre de... los *porotos*.

Profesor. — De las *habas*, *fabii*, *Fabio*.

Aluma. — ¡Qué etimologías curiosas!

Profesor. — Y así también el nombre de los *Pisones*...

Alumna. — A quienes Horacio dedicó una Epístola.

Profesor. — Estos *Pisones* deben su nombre a otra leguminosa: el *pisón*, *fréjol* o *fríjol* (en América frijol). Y Cicerón...

Alumna. — Lo sé, señor; debe su nombre a *cicero*, *garbanzo*. Covarrubis lo certifica.

Profesor. — Pues ya ve usted si es sana toda esa familia leguminosa y digna de comirse en la mesa criolla.

Alumna. — Pero, después de todo, las *habas* o *porotos*, ¿no son de América?

Profesor. — En todas partes cuecen habas...

Alumna. — Aunque los egipcios prohibían su cultivo.

Profesor. — Y Pitágoras las tenía por perjudiciales, porque, decía, engendraban sueños terroríficos.

Alumna. — Ahora comprende la pulla a las lentejas: "Si las quieres, las comes, y si no, las dejas".

Payador, payada, trovador, trover, pagano, payo, payés, vihuela, salmos.

Alumna. — “El *payador* andaba errante de *pago en pago* con su *vihuela* y sus cantos, con lo que alegraba el concurso del paisanaje, que formaba corro y escuchaba emocionado la *payada*, a veces de contrapunto entre *dos payadores*”.

Profesor. — Esa evocación criolla recuerda un poco la trovadoresca medieval.

Alumna. — ¿Quiere decir que la tradicional *payada* nuestra es la antigua *trova*?

Profesor. — Ni la *trova* ni el *trovero* tienen que ver con la *payada* ni el *payador*; pero la forma poética de cantar en mucho se parece, por supuesto. El *trovador* era un poeta que escribía y cantaba en lengua de *oc*; el *trovero*, que también se llamó *trovista*, era una especie de *payador* sin contrapunto.

Alumna. — Y también el *juglar*, *maestro*, *bailaba* y *entona*ba las *trovas*.

Profesor. — Sí, por *dinero*. Generalmente eran *truhanes*, mal *avenidos* con la *decencia*, que ejercían su oficio con todas las de la *ley*...

Alumna. — Las de la *ley* de la *picaresca*. Y volviendo al *payador*. ¿De dónde procede el nombre?

Profesor. — Los caminos etimológicos son casi siempre difíciles; no todas las veces se llega a la *verdad* significativa por ellos. En el caso del vocablo *payador*, ocurre que mientras algunos sostienen que viene de *pago*, otros como *Muniagorria*, aducen que procede del guaraní *payé*, que quiere decir *brujo* o *sacerdote*.

Alumna. — Pero el fundamento no parece muy etimológico. ¿Y usted qué piensa?

Profesor. — Pienso que el vocablo *pago* es latino y español. En Andalucía, las viñas y olivares se dividían en *pagos*. Según parece, *pagano* era habitante del campo, de esos *pagos*, en donde duraban las supersticiones.

Alumna. — ¿Pero, y el *payador*?

Profesor. — También se supone que viene de *payo*, campesino de España; *payés* en catalán.

Alumna. — Sí, recuerdo la referencia filológica: “el *payador* iba de pago en pago: *pagueando* o *payando*...”

Profesor. — Como se dice en el *Santos Vega*.

Alumna. —

Cantando de pago en pago

y venciendo *payadores*,

entre todos los cantores

fuiste aclamado el mejor...

Profesor. — Así era el protagonista, el mejor.

Alumna. — Creo que aún queda otro superior.

Profesor. — ¿Como *payador*?

Alumna. — Sí, señor, Hernández; es decir, Fierro:

Aquí me pongo a cantar

al compás de la vigüela,

que el hombre que lo desvela

una pena extraordinaria,

como el ave solitaria

con el cantar se consuela.

Profesor. — Nos volvemos a encontrar con la *vihuela* del trovador.

Alumna. — Claro, maestro; no nos íbamos a encontrar con el *banjo*. También los instrumentos señalan una característica de la raza.

Profesor. — Y del menester poético. No podemos *payar*, por ejemplo, con el *bandoneón*.

Alumna. — Pero sí con el arpa, como David.

Profesor. — Eso no sería *payar*; sería *salmodiar*.

Alumna. — Como que se entonaban *salmos*, o alabanzas al Señor.

*Vacio, vacío, vacuo, vacuencia, cebolla,
mando, autoridad.*

Alumna. — Maestro, ¿es legítima la conjugación del verbo *vaciar*, con diptongo?

Profesor. *Vacio, vacia, vacias*, sin acento, es la conjugación clásica, como ya lo establecimos no hace mucho.

Alumna. — Pero siempre hay gente culta que duda...

Profesor. — ¡Quién lo duda!

Alumna. — Entonces deduzco que la conjugación *vacío, vacías, vacía* es ilegal.

Profesor. — No, señorita; se tolera como forma neológica, moderna. El uso así lo quiere.

Alumna. — Luego, de las dos maneras puede conjugarse el verbo en cuestión.

Profesor. — Así es. Y el sustantivo y el adjetivo por consiguiente: *cerebro vacío*...

Alumna. — Prefiero decir *hombre vacío*...

Profesor. — Me parece muy bien. El *Poema del Cid* proclama naturalmente el uso antiguo.

Alumna. —

Vió puertas e usos sin cañados,
alcándaras *vázias* sin pieles e sin mantos.

Profesor. — En el *Fuero Usagre* se dice: “El pastor o el amo que el ganado enviare, tome de las *vázias* y de los cordeiros”...

Alumna. — ¡Y esos animales *vacios*...?

Profesor. — Se trata de las ovejas sin cría. Aun se dice *vaciero* al pastor que cuida del ganado en esas condiciones.

Alumna. — Sin duda, *vacío* tiene relación con *vacuo*...

Profesor. — Tiene relación semántica con el *vacuus* latino, que al fin y al cabo significa lo mismo.

Alumna. — Pero habrá alguna diferencia de uso.

Profesor. — Haila, señorita. Para cosa material conviene *vacío*, para lo inmaterial, *vacuo*...

Alumna. — Por supuesto, *nido vacío*, pero *espíritu vacuo*.

Profesor. — Claro que no convendrá el adjetivo con el nombre... bolsillo...

Alumna. — Como *bolsillo vacío*, y no *vacuo*, ¡qué gracia!

Profesor. — Sin embargo se utiliza también para conceptos abstractos el adjetivo *vacío*.

Alumna. — Decía el poeta:

Palabras vacías de sentido
y sin razón de ser...

Profesor. — Los chinos llaman palabras *vacías* a las que han perdido todo significado. En sentido figurado el adjetivo y el verbo citados tienen también su uso.

Alumna. — En Méjico dicen “vaciar una tela”, que significa perder el color.

Profesor. — O sea, decolorarse la tela. Y en Venezuela dicen: “vací sapo”, que expresa negativa humorística.

Alumna. — ¡Qué gracioso!

Profesor. — Y en Santo Domingo extreman la *vacuencia*, al decir *pan vacío*.

Alumna. — ¡Pero acaso el pan allí no tiene miga y corteza?

Profesor. — Sí, pero *pan vacío* le dicen al pan que no tiene... manteca.

Alumna. — Ese es un concepto, más que gramatical, alimentario.

Profesor. — En Costa Rica y Colombia “comer o beber vacío” es comer o beber sin pan...

Alumna. — Bien, maestro; creo que podremos proclamar para esos pueblos la necesidad de que, por lo menos, el pan se acompañe con cebolla, para que no esté vacío...

Profesor. — Entonces sería pan *con autoridad*.

Alumna. — No entiendo, señor.

Profesor. — *Cebolla*, en Honduras y en Guatemala, también significa *mando, autoridad*.

Alumna. — ¡Cuán grande es la cebolla del idioma castellano!

Profesor. — ¡Cuánta autoridad tiene!

Habilitar, rehabilitar, capacitar, hábil, hábeo, educar, educación, educere.

Alumna. — Exijo una rehabilitación... Las notas de calificación del bimestre...

Profesor. — Primeramente, analizaremos...

Alumna. — ¿La extensión o la comprensión de los términos?

Profesor. — El valor de *habilitación* y de *rehabilitación*, con sus verbos correspondientes.

Alumna. — Pues es muy fácil; *habilitación* es acción y efecto de habilitar o habilitarse material o moralmente y, por consiguiente, *rehabilitación* tiende al mismo efecto.

Profesor. — Muy bien. El verbo habilitar...

Alumna. — Supone *capacitar*, hacer hábil a alguien para aquello que antes no lo era.

Recuerdo la etimología: *hábil* procede del latín *hábilis, hábeo*, que significa haber o tener.

Profesor. — *Hábilis terra frumentis*, o sea, que la tierra es hábil o buena para el trigo. Y en el orden físico, el *corporis habilitate* venía a ser capacidad de las facultades físicas aptas.

Alumna. — Pero corresponde proceder con mano suave cuando de calificar se trata a una...

Profesor. — No me aparto, señorita alumna; mas no olvide que ser hábil significó asimismo tener callos en las manos...

Alumna. — De donde provendrá, sin duda, aquello de la mano dura del enseñante que practica el lema...

Profesor. — “La letra, con sangre entra”...

Alumna. — ¿Y a eso se llama educación?

Profesor. — No sea impertinente con preguntas retóricas. Las palabras no tienen la culpa, sino los conceptos. *Educación...*

Alumna. — Lo sé muy bien: es acción y efecto de educar; y *reeducación*, consiguientemente...

Profesor. — *Educar*, procede del latín *educere*, que significaba sacar, conducir, llevar a afuera; y también dirigir, encaminar, doctrinar, criar, alimentar.

Alumna. — En el sentido moral, físico e intelectual.

Profesor. — Por supuesto. En el sentido físico es *desarrollar las fuerzas por medio de ejercicios, haciéndolas aptas para su fin*.

Alumna. — *Reeducar*, en el sentido medicinal, es “volver a enseñar mediante movimientos y maniobras regladas el uso de los miembros u órganos perdidos o anulados a causa de enfermedades”.

Y también enseñar el uso de aparatos ortopédicos a los mutilados...

Profesor. — La definición filosófico-pedagógica de Globot establece que la educación es estrictamente “transformación intelectual, moral u orgánica del individuo por influencia de otro”.

Alumna. — Y agrega que “los sentidos del animal y del niño empiezan a ejercitarse desde que nacen, y aun antes de que nazcan; funcionando es como...”

Profesor. — La función hace el órgano...

Alumna. — Se desarrollan las funciones, y las funciones tienen influencia sobre el desenvolvimiento, etc.

Profesor. — Los sentidos influyen sobre los órganos.

Alumna. — Mucha filosofía, profesor...

Profesor. — O psicopedagogía.

Alumna. — En suma, no tendré que reeducarme, pues no he perdido la educación en ningún sentido.

Profesor. — Queda usted rehabilitada conceptualmente; pero antes, para que usted vea hasta de lo que es capaz la educación, evoque, una vez más, al insigne Bello:

Alumna. —

Para tus hijos la procera palma
su vario feudo cría,
y el ananás sazona su ambrosía
su blanco pan la yuca,
sus rubias pomos la patata educa...

Profesor. — ¡Oh poder de la educación!

Alumna. — Hace brotar hasta la raíz del fruto.

Cerrar, embestir, santo, santiaguinos, santiagueros, santiagueses, santiagueños, maragatos.

Alumna. — Maestro, de mi lección de caminos de estrellas me queda la duda del nombre del apóstol de Galicia.

Profesor. — Ese apóstol no dudaba; acometía: *Santiago y cierra España.*

Alumna. — ¿Se cerraba en la defensa?

Profesor. — No; ése era un grito de guerra; *cerrar o embestir con él.*

Alumna. — ¿Y el porqué de Santiago, a secas, en vez de *San Santiago*?

Profesor. — Creo habérselo explicado. El adjetivo *santo* se aplica a nombres venerables como Domingo, Tomás, Tomé...

Alumna. — *Santo Domingo, Santo Tomás, Santo Tomé...*

Profesor. — Y a todos los femeninos de la misma clase y veneración.

Alumna. — *Santa María, Santa Ana, Santa Clara...*

Profesor. — En cambio, el adjetivo *santo* se apocopa delante de algunos nombres de esa condición sagrada.

Alumna. — *San Pedro, San Juan, San Luis...*

Profesor. — Y... Santiago, que ya tiene la apócope *san* en el nombre: *sant-yago.*

Alumna. — El nombre de *Apóstol* corresponde a San Pablo, por antonomasia.

Profesor. — Y también al patrono de España.

Alumna. — Que dio su nombre a ciudades de Chile, Cuba, Ecuador, Argentina y Galicia.

Profesor. — Santiago es epónimo de la capital de la nación chilena.

Alumna. — *Santiago de Chile.*

Profesor. — Cuyos hijos son *santiaguinos*.

Alumna. — *Santiago de Cuba*.

Profesor. — Cuyos hijos son *santiagueros*.

Alumna. — *Santiago del Estero*.

Profesor. — Cuyos hijos son *santiagueños*.

Alumna. — *Santiago de Galicia*.

Profesor. — Cuyos hijos son *santiagueses*.

Alumna. — ¡Cuánta variedad de terminaciones!

Profesor. — En materia de gentilicios, el idioma dispone de infinitas formas.

Alumna. — Pues si se trata de adjetivos de nacionalidad, como el derivado de Santiago...

Profesor. — Tenemos también *santiaguista*.

Alumna. — Que es el caballero de la orden de Santiago.

Profesor. — Y, además, nos quedan otros *santiagueños*...

Alumna. — ¿Como los del Estero?

Profesor. — Los de *Santiago del Ecuador*, los de *Santiago del Campo*, de Extremadura, y los de *Santiago Millas*, de León.

Alumna. — ¿Todos *santiagueños*, como los nuestros?

Profesor. — Menos el último. Los de Millas...

Alumna. — ¿Que son *millaneses*?

Profesor. — Son *maragatos*.

Mundo, universo, baúl mundo, inundo, cosmos, cosmético, ordenado, limpio, sucio.

Alumna. — “No tengo idea del *mundo*, ni siquiera del *universo*; todo en mí es una vaga noción de existencia cósmica adherida a la superficie de la tierra incógnita de mi vida embarcada eteramente.”

Profesor. — ¿Pues en qué vivía el sujeto de su lectura, señorita?

Alumna. — ¿Quién sabe! Para él quizá sería necesario navegar y no vivir; iba embarcado...

Profesor. — Con frases de filosofía náutica no resolveremos la incógnita del raro existencialista.

Alumna. — Maestro, en primer término, las nociones de *mundo* y *universo*, como conceptos yuxtapuestos me sumen en la duda. Porque, ¿qué es el mundo?

Profesor. — ¿Casi nada, como quien dice...!

Alumna. — ¿Como quien dice qué? El diccionario explica que es también un *baúl*...

Profesor. — Un *baúl mundo*, señorita.

Alumna. — Como el que servía de cofre a mi abuelita.

Profesor. — Pero reducir todas las *cosas de la Creación* a un cofre de madera es como meter a todo el mundo en un puño.

Alumna. — Pues también decimos: “todo el mundo lo sabía...”, y no pasan de saberlo cuatro vecinas del barrio...

Profesor. — No obstante, para esa reducción del concepto *mundo*, no hay que olvidar los sentidos figurados: la parte por el todo, el continente por el contenido, etc.

Alumna. — ¿Pero acaso el mundo es una metáfora? Yo creo, salvo su mejor opinión, que el personaje pesimista del párrafo tiene razón. No tener idea del mundo y sus contornos es cosa

corriente, porque, como definición, los conceptos aludidos son abstractos.

Profesor. — Tan abstractos como el tiempo y el espacio. Mas hay que considerar que también *mundo* y *universo* son sustantivos concretos cuando los reducimos a percepciones por los sentidos.

Alumna. — Ése es un pensamiento positivista...

Profesor. — *Nihil este in intellectus quod prius non fuerit in sensu...*

Alumna. — Maestro, ahora soy yo quien no entiende...

Profesor. — Creo haberle dicho en latín lo que anticipé en castellano.

Alumna. — Es decir, en estilo filosófico griego.

Profesor. — Pues ya ve usted cómo se puede tener idea del mundo. Aquí estamos formulando un ídem de proposiciones en torno de un concepto que cabe dentro del otro.

Alumna. — ¿Cómo, señor?

Profesor. — Sí; *mundo* cabe en *universo*, todo es uno, como el agua en el cántaro.

Alumna. — Sin embargo, mundo y universo son sinónimos...

Profesor. — Sí, pero no de identidad absoluta. ¿No ha oído usted hablar del Viejo y del Nuevo Mundo?

Alumna. — Sí, como razones territoriales, como verdades geográficas.

Profesor. — Pues... en este mundo traidor...

Alumna. — Todo será según el color del concepto con que se midan las cosas. Mas, el que no es de este mundo, como el quejoso de la lectura, ¿qué viene a ser, del *otro mundo*?

Profesor. — Si no está en el mundo será un *in-mundo*...

Alumna. — ¿Un sucio? ¿Un no limpio?

Profesor. — Un *fuera del mundo*; fuera del cosmos (y *microcosmos* y *microcosmo*).

Alumna. — ¿Y si el sujeto es aseado y usa cosméticos?

Profesor. — Entonces... estará dentro del *cosmos*, por lo ordenado y limpio.

Alumna. — Me asombran, señor, sus deducciones. ¡Y tan bien dichas!...

Profesor. — Creo que hablo en romance.

Alumna. — A propósito, en el *Cancionero de Buenos Aires* se aparecen evocativamente los dos conceptos *mundo* y *universo*, en una fina percepción lírica de su autor.

Profesor. — La oigo, señorita alumna.

Alumna. — Prefiero que me escuche, señor:

*Buenos Aires, Buenos Aires,
puerto a los hombres abierto
que tengan las manos válidas
y su corazón bien puesto;
por aquí se entra en la tierra
que abre un mundo al universo...*

Profesor. — Esa estrofa galana y bien ceñida del añorado poeta Luis Cané abre un paisaje viril a nuestros ojos y a nuestra sensibilidad porteña.

Alumna. — Abre una ventana al Universo; la ventana del Mundo...

48

Armonía imitativa. Reiteración de sonidos. Música y relinchos.

Alumna. —

*Riendo el raudo río
va, en su derrota,
rodando por el lecho
rocalloso...*

Profesor. — Le cuesta un poco la recitación.

Alumna. — Muchas erres para pocos versos.

Profesor. — Es lo que la preceptiva llama armonía imitativa. Se acumulan los sonidos para dar sensación de murmullo, ruido tremendo, sonoridad extrema.

Alumna. — Para dar una sensación buscada de naturaleza bravía.

Profesor. — O suave. La onomatopeya juega un papel preponderante en la armonía imitativa.

Alumna. — Que también puede usarse en la prosa para dar efecto.

Profesor. — Desde luego. Hay en verso modelos tan notables en nuestra lengua, tan rica en onomatopeyas. El poeta Fernando de Herrera...

Alumna. — A quien llamaban los españoles "el divino".

Profesor. — Distribuye armónicamente los sonidos para conmover el ánimo con tremendo efecto de...

Alumna. —

*Rompa el cielo en mis rayos encendido
y con pavor horrísono cayendo,
se despedace en hórrido estampido...*

Profesor. — No hay duda del efecto de los rayos...

Alumna. — Demasiado horror.

Profesor. — Pero no todo. La armonía imitativa en el verso no siempre es fragorosa; también es dulce y suavcita cuando conviene a la canción.

Alumna. — No siempre es armonía imitativa. Recuerdo el saludo de Espronceda, al Sol.

Profesor. — Aunque no fue nunca muy madrugador el poeta de Teresa...

Alumna. — Bueno, creo que no se acostaba sin saludar al sol naciente.

*¡Para y óyeme!, ¡oh sol! yo te saludo
y extático ante ti me atrevo a hablarte:
ardiente como tú mi fantasía
arrebataado en ansias de admirarte,
intrépidas a ti sus alas guía.*

Profesor. — En esas palabras arrebatadas de la salutación, prevalecen las sílabas con la letra *t*.

Alumna. — Y si se quiere darle mucha intervención a la garganta, se podría cantar:

*La gramática granjea
mi graciosa simpatía:
gran alivio sentiría
si granaran mis ideas...*

Profesor. — Siempre soñando con versos, señorita alumna.

Alumna. — Siempre y por siempre y siempreviva está sembrada en mí la poesía.

Profesor. — Y el ritmo imitativo.

Profesor. — Pero lo cierto es que éste se emplea mucho para la oda épica, para lo sublime.

Profesor. — Sí efectivamente. Y hay que tener cuidado, porque de lo sublime a lo ridículo...

Alumna. — No hay más que un paso, maestro.

Profesor. — Según el gusto personal. Ese paso depende de la zancada de cada uno.

Alumna. — ¿De la zancada? No entiendo mucho.

Profesor. — Entenderá usted mejor con la anécdota: hay personas que tienen gustos depravados y ningún sentido del gusto.

Alumna. — Sobre gustos no hay nada escrito, señor.

Profesor. — Hay más de lo que se cree. Un rey de los escitas, mandó al músico Ismonias, prisionero suyo, que tañese la flauta, lo que aquél hizo magistralmente y con maravilla de los demás prisioneros. Al notarlo, el rey, envidioso, lo insultó diciéndole: “de mejor gana oiría relinchar un caballo”.

Alumna. — El tal rey consideraba la armonía imitativa como Napoleón, para quien la música era el menos molesto de los ruidos...

Profesor. — Siempre adónde con versos, señoría alumna.
Alumna. — Siempre y por siempre y siempre en esta sem-
brada en mi la poesía.
Profesor. — Y el ritmo imitativo.
Profesor. — Pero lo cierto es que ésta se emplea mucho pa-
ra la oda épica, para lo sublime.
Profesor. — Mi electivamente. Y hay que tener cuidado
porque de lo sublime a lo ridículo...
Alumna. — No hay más que un paso, trasato.
Profesor. — Según el gusto personal. Eso para dependa de
la zancada de cada uno.
Alumna. — De la zancada? No entiendo mucho.

Pesadilla, bulímico, anfitrión, comensal, comensales, cum grano salis.

Alumna. — ¿Pesadilla, es diminutivo de pasada?

Profesor. — En su caso, de *cena pesada*. Cuando se imita a Heliofábalos...

Aluma. — ¿Qué era ese señor de nombre tan raro?

Profesor. — Un comilón, un *bulímico*.

Alumna. — Entonces, *bulimia* es hambre canina.

Profesor. — Exacto: una hambre que no espera hartura.

Alumna. — ¿Una hambre o un hambre?

Profesor. — Con artículo determinante *el hambre*, con indeterminante, *una hambre*; sustantivado en plural: *las hambres*.

Alumna. — De todos modos, si el que come es buen *anfitrión*...

Profesor. — Anfitrión no es el que come (aunque coma mucho), sino el que convida espléndidamente. La Historia nos habla de un rey de Tebas, así llamado.

Alumna. — Esposo de *Alcmena*, madre de Hércules.

Profesor. — *Alcumena*, en castellano. *Anfitrión*, etimológicamente, es *el que rompe o destroza cuanto tienen a su lado*. Un antecedente absurdo.

Alumna. — Sobre todo si lo que rompe es la vajilla...

Profesor. — Tuvo que aparecer la comedia francesa para dignificar a Anfitrión.

Alumna. — Que a imitación del latino Plauto, presenta a ese personaje como espléndido invitante en sus banquetes.

Profesor. — La acepción moderna de *anfitrión*, con que se designa al que ofrece una comida servida con largueza, se vincula directamente en la comedia de Molière en que Anfitrión ofrece el homenaje a los oficiales de su ejército.

Alumna. — Y algo más extendido el significado del vocablo, se emplea por persona que da una comida o agasajo.

Profesor. — Ya lo creo; aunque *anfitrión* es uno de esos vocablos que morirá por falta de oficio... Ya nadie convida.

Alumna. — Recuerdo aquí a Mariano José de Larra: “Señores, dijo el anfitrión al vernos titubear, exijo la mayor franqueza; en mi casa no se anda con cumplimientos”.

Profesor. — Para eso era “castellano viejo”.

Alumna. — Ya van quedando pocos *anfitriones*, ¿verdad?

Profesor. — Pero quedan muchos comensales.

Alumna. — *Los que... comen sales.*

Profesor. — No, señorita; sin disparates: *los que se sientan a la mesa servida*. El comensal puede ser continuo, el que vive pegado a la mesa, de otro, y el invitado ocasional, o el que come en una misma mesa con otros.

Alumna. — De todas maneras, comen uno y otro *con sal*, me imagino...

Profesor. — Claro, y usted quiso poner, con su gracia, una pizca de ella: *cum grano salis*, que decía el latino.

50

*Cónyuge, oíslo, marido, esposo, casamiento,
boda, enlace, nupcias.*

Alumna. — He descubierto una palabra muy rara, un sinónimo de cónyuge.

Profesor. — ¿Anda usted con problemas de casamiento?

Alumna. — No tanto, señor; problema de designación.

Profesor. — Claro, y usted quiere poner, con su gracia, una riqueza sin igual en sinonimia.

Alumna. — Claro, de acuerdo con sus varios orígenes, la abundancia de palabras para designar a una sola cosa es fantástica. Por eso decía...

Profesor. — ¿Y cuál es la palabrita que usted ha descubierto?

Alumna. — No tanto como descubierto, pero sí aprendido.

Profesor. — ¿Dice usted sinónimo de mujer o marido? Si es de éste debe ser joya...

Alumna. — No hay marido joya; cuando mucho será chafalonía...

Profesor. — Las mujeres deben “estar obedientes a sus maridos, aunque sean unos perros...”, se dice en el libro inmortal de nuestra lengua...

Aluma. — Sí, a eso voy: Sancho Panza dice de su mujer: “No me acuerdo de mi oíslo, digo de mi Teresa Panza”.

Profesor. — El curioso arcaísmo se aplicó también al marido; pero menos. Quevedo lo emplea. Yo le daré otro sinónimo curioso de marido, también desusado.

Alumna. — Pues venga, aunque preferiría...

Profesor. — ¿Uno... en cuerpo y alma?

Alumna. — No piense usted mal, caballero... ¿La definición de sinónimo?

Profesor. — Son los vocablos de diferente escritura e igual o parecida significación.

Alumna. — Para *casamiento*, tenemos...

Profesor. — Boda, enlace...

Alumna. — Y nupcia.

Profesor. — En plural siempre: *nupcias* no tiene singular.

Alumna. — Claro, como que uno son dos, después de la bendición. El adjetivo nupcial me encanta.

Profesor. — Con música de Mendelssohn...

Alumna. — En cambio, me resulta horrible la marcha fúnebre de...

Profesor. — Fúnebre, fúneres, triste, luctuosos, funesto, aciago...

Alumna. — ¿Seis...? ¿Y otros de idéntica terminación?

Profesor. — Campestre, silvestre y agreste.

Alumna. — Una de las voces más ricas en sinónimos es la voz borracho.

Profesor. — Se cuentan por centenas.

Alumna. — No quiero saberlos. Prefiero conocer algún otro sinónimo de marido, que no sea *cónyuge*, que es muy áspero...

Profesor. — Queda *esposo*, más dulce y sacramental. Además, *esposo*...

Alumna. — ¿Tiene otra cualidad desconocida?

Profesor. — Conserva algo de su significación primitiva: quiere decir prometido.

Profesor. — Horrible, horrendo, horroroso, espantoso...

Alumna. — Cuatro sinónimos.

Alumna. — ¿De manera que la que tiene esposo sigue conservando el novio?

Profesor. — Le diré a usted... Etimológicamente.

Alumna. — ¿Y cariñosamente?

Profesor. — En fin, que es inútil saber, para esto...

Alumna. — Ni el griego ni el latín, como diría Campoamor.

Profesor. — De todas formas, la independencia de la mujer moderna exige...

Alumna. — ¿Qué piensa usted, maestro? Esposa te doy y no sierva... , dice la Epístola...

Profesor. — Epístola, en griego, significa “yo envío”, sobreentendiendo misiva.

Alumna. — Misivas son las que envían los maridos... cuando son novios; porque después...

Profesor. — Papeles son papeles, cartas son cartas...

Alumna. — Y palabras de los hombres, todas son falsas. Yo también me sé la coplilla... Y hemos terminado.

Profesor. — Al fin: hemos concluido, acabado, finalizado, finiquitado y rematado el enojoso asunto.

51

Pleonasmo, hipérbaton, elipsis, silepsis, redundancia, cafecito negro, cortado.

Alumna. — Volvamos al pleonasmo, maestro.

Profesor. — Volvamos otra vez...

Alumna. — Su expresión es pleonástica, señor.

Profesor. — Sí, señorita. Todos cultivamos un poco esa figura en nuestra conversación. Es inevitable por razones de vigor, elegancia y seguridad en la expresión.

Alumna. — Y lo mismo con otras figuras, como el hipérbaton, la elipsis y hasta la silepsis...

Profesor. — Eso es.

Alumna. — Pero hay que distinguir, creo, entre el pleonasmo legal y el que tiende a la redundancia.

Profesor. — Claro, ése es el peligro: no hay que exagerar o redundar en el concepto expresado.

Alumna. — Para eliminar está la *elipsis*, maestro.

Profesor. — Que también cuando se extrema produce obscuridad en la frase por falta de palabras. Y el *hipérbaton*, que, al exagerar la inversión, nos lleva al laberinto.

Alumna. — Pero, señor, ahora resulta que no podemos emplear figuras de construcción tan interesantes como...

Profesor. — Sí, podemos; si empleamos sin exagerar la economía, la abundancia, la transposición. Hay que ser parcos, pero expresivos.

Alumna. — La elipsis tiene un empleo moderno muy eficaz.

Profesor. — Y también el pleonasmo sigue teniéndolo como forma de belleza, con sus reiteraciones afectivas y extensivas.

Los clásicos empleaban muchas reiteraciones pronominales, adjetivas o substantivas para refirmar: "El Rey le escribió a él, al Conde, una carta de su puño y letra".

Alumna. — Pues, si la escribió “él” la carta, tenía que ser de su puño y letra. . .

Profesor. — Pero observe usted que todas esas palabras que “sobran” están empleadas como incrementos morales ratificadores de afirmación y seguridad. De aquí proviene la afirmación de que “en ciertas locuciones nunca o rara vez se excusa la repetición de los pronombres personales”, etc.

Alumna. — Entonces, si *yo le digo* a usted: *a mí me llaman* Susanita, ¿digo bien?

Profesor. — Dice usted bien, pleonásticamente; aunque se sabe que son inexcusables esos pronombres, complementos que hay que reiterar para no restar expresividad a la afirmación.

Alumna. — Además, con la insistencia gramatical de los pronombres se expresa afectividad.

Profesor. — Muy cierto. Por más que el filólogo Vossler vea en el pleonasma “una quimera gramatical lo mismo que la elipsis. . .”

Alumna. — Y eso, ¿es cierto?

Profesor. — Lo es de algún modo: las figuras de construcción son otras tantas formas de licencia estilística que se dan en el individuo, no en la lengua.

Alumna. — Mas eso ocurre también con los vicios de construcción: los produce el individuo hablante. . . y el uso los recoge.

Profesor. — Es verdad. El vicio de redundancia, para terminar, no es más que un feo defecto de estilo. El individuo que lo cultiva en la conversación, incurre en torpeza expresiva, porque, además de recargar la locución inútilmente, le daña al añadirle “expresión” mostrenca. No sé si me explico.

Alumna. — Mejor se explicaba ayer una señora, que me dijo: “Yo tengo cinco hijos: tres muchachos varones y dos nenas mujeres”.

Profesor. — Esa señora podría competir con otro amigo mío que siempre pide un *cafecito negro*, para distinguirlo del “cortado”. . .

Alumna. — Bueno. . . ¿Y aquello del “fiero león” y “la mansa oveja”?

Profesor. — Esos son epítetos, que caracterizan sin agregar intensidad al concepto.

Alumna. — Entiendo, señor; sería redundancia decir *león fiero* y *oveja mansa*, porque no hay ovejas fieras ni leones mansos.

Profesor. — A no ser los que están entre rejas, en el Zoológico...

*Cura, cuidado, Tanatos, eutanasia, Anastasio,
cercen, cercén, epitafio.*

Alumna. — Maestro, su último apunte sobre onomástica me revela una curiosidad idiomática que no había observado hasta ahora.

Profesor. — Me satisface su curiosidad lingüística: despertarla en la mujer resulta una paradoja, porque nada hay tan despierto en ella como el instinto curioso...

Alumna. — Pues ya ve usted, profesor, la curiosidad es un principio de la inteligencia; sin ésta poco valdríamos; sin aquélla poco adelantariamos.

Profesor. — Curiosidad significa *cura* o *cuidado*. Pero, ¿qué es lo revelado por el último apunte?

Alumna. — La lingüística funeraria.

Profesor. — ¡Caramba! ¡Qué alegre descubrimiento!

Alumna. — No; es más bien triste; pero yo no tengo la culpa. Habíamos aprendido, mejor, yo había aprendido, que *Tanatos* era, en griego, la muerte...

Profesor. — Así es por cierto.

Alumna. — Y que *eutanasia* era la buena muerte.

Profesor. — Exacto. Y *Anastasio*...

Alumna. — ¿El ordenanza del estudio?

Profesor. — *Anastasio* es el que resucita.

Alumna. — El que en definitiva, no muere... etimológicamente.

Profesor. — ¿Y en consecuencia?

Alumna. — Que la muerte juega con los nombres como si fuesen muñecos.

Profesor. — ¿Con los nombres? Y con los mortales también.

Alumna. — Eso es otra cosa; aunque nadie quiere morir.

Profesor. — Falta de sentido cristiano, de resignación...

Alumna. — ¿Pues quién se va a resignar a morir así no más?

Profesor. — El caballero Manrique:

*Y consiento en mi morir
con voluntad placentera,
clara y pura,*

Alumna. —

*Que querer hombre vivir
cuando Dios quiere que muera
es locura...*

Profesor. — Ya lo ve usted.

Alumna. — Resignación lírica, hermosa y sugestiva. Mas confieso que mi estoicismo no llega...

Profesor. — No llega a encerrarse en una celda con una... gramática.

Alumna. — Entiendo que no he nacido...

Profesor. — Para monja.

Alumna. — Pero encuentro que las burlas, conscientes o inconscientes, para con la Muerte son harto desagradables y peligrosas.

Profesor. — ¿Cuáles, por ejemplo?

Alumna. — ¿Le parece poco los motes que le ponen a la señora *Descarnada*?

Profesor. — Sobre todo ése de la flacura. Aunque también se la suele motejar de *Hambrienta*, de *Justa*, de *Ignorada*, de *Niveladora*...

Alumna. — Con rasero de guadaña, que corta a cercén el trigo de la Vida.

Profesor. — A *cercén* o a *cercen*, que es lo mismo, la guadaña corta todo menos lo ridículo de ciertas leyendas que acompañan a veces a los que finan.

Alumna. — Como esos motes que se añaden en algunos países, en las esquelas o avisos fúnebres. Y hasta en las lápidas... Sin ir más lejos: oiga usted este aviso de un diario extranjero:

"Antonio Pedro Nicanor (Canorcito) falleció a los setenta y seis años de edad. Su familia, etc., etc.

Profesor. — La familia, bien gracias, suelen responder.

Alumna. — Y este otro, de una losa fría, que dicen se lee en un cementerio:

"Aquí yace el que se fue
una tarde de verano,
dejando solo a un hermano
que se llamaba José"...

Profesor. — Gracioso el epitafio...

Alumna. — Más que gracioso, irrespetuoso. No tiene más objeto que el de avisarnos que el hermano del difunto tenía un nombre muy original.

Profesor. — O muy vulgar. Esa leyenda debe de ser un aviso de propaganda.

Alumna. — Pues...

Con la muerte es cosa fuerte
querer forzar a la suerte...

Amasar, masa, rodil, rodillo, oslador, conduchos, narigadita, oslar, fruslero, fruslería.

Alumna. — “Con un pastel de cocina, una empanada y un vaso de vino dulce desayunó la novia aquel día señalado”.

Profesor. — Buen principio de boda, endulzando las perspectivas. Porque la vida hogareña no ofrece tortas todos los días.

Alumna. — Claro, no siempre el horno está para bollos...

Profesor. — No siempre la patrona está dispuesta a manejar el palote en la cocina...

Alumna. — ¿El palo de amasar empanadas?

Profesor. — Las empanadas no se amasan.

Alumna. — Bueno; se amasa la masa: se soba, se estira, se dobla...

Profesor. — Y se hiñe con los puños.

Alumna. — Y además con el rodillo.

Profesor. — Que también se llama *rodil*; denominaciones que atienden a la forma cilíndrica del palo.

Alumna. — Me interesa, maestro, saber con qué vocablos se fabrican las famosas empanadas cordobesas, que tanto gustaban a Sarmiento.

Profesor. — ¿Los vocablos que designan los utensilios pasteleros?

Alumna. — Y el relleno del pastel de las Sierras.

Profesor. — Tengo aquí una receta curiosa de Hugo Wast, en la sugestiva novela *¿Le tiraría usted la primera piedra?*

Alumna. — ...“Pues se hacen como todas, eso sí, apuñando o sobando bien la masa, para enternecerla, que forme grumos, y después con un oslador...”

Profesor. — ¿Qué es un oslador?

Alumna. — ¿No sabe lo qué es un *oslador*? Un palo, como un rodillo, para adelgazar la masa extendida sobre una mesa de

mármol. Hay que *oslar* bien la masa y cortarla en redondelas no muy chiquitas, pero todas igualitas, para empanadas de un jeme de largo, repulgadas con la pretina para arriba, no a un costado según hacen los que no entienden el arte”.

Profesor. — ¿Y qué les ponen adentro?

Alumna. — Pues... “un guisito hecho el día anterior, con grasa de pella, picadita la carne, pero no demasiado, algunas pasitas de uva, algunas aceitunitas verdes, una que otra cebollita de verdeo, cuando hay, unos huevitos duros cortados y una narigadita de ese ají picante que los correntinos llaman con una mala palabra...”

Profesor. — Sí; en guaraní. Todo se compadece con aquel “vino piment”, del poeta Berceo, que gustaba del *bon vin* y de los *conduchos* o manjares picantes, “adobados maravillosamente”.

Alumna. — A mí me hace gracia aquella *narigadita* de las empanadas...

Profesor. — *Narigada* es americanismo, de origen portugués, según creo. Equivale a porción reducida de rapé, que se absorbe por la nariz.

Alumna. — Aunque creo que el origen de la empanada está en el Norte...

Profesor. — Nada de eso, señorita: “Saco la mía —dijo Sancho— que yo voy a aquel arroyo con esta *empanada*, donde pienso hartarme por tres días”.

Alumna. — ¡Qué empanada! Esa medía más de un jeme...

Profesor. — Como que era de tamaño sobrenatural: “Levantándose volvió desde allí a un poco con una bota de vino y una *empanada de media vara*”...

Alumna. — ¿Eso dice Cervantes? Pero ante todo, maestro, las nuestras se preparan con un verbo rarísimo: *oslar*.

Profesor. — Que no figura en los diccionarios de la lengua. Ni tampoco el sustantivo *oslador*.

Alumna. — Parecen cordobesismos...

Profesor. — Son argentinismos. En castellano se usan los nombres *ustero* y *fruslero*, instrumentos de preparar la masa pastelera.

Alumna. — Entonces, reducen la empanada a cosa de poca monta. Habiendo fruslerías...

Profesor. — *Fruslería* es derivado de *fruslero*, como cosa de poca substancia, y éste también equivale a fútil o frívolo. Pero riase usted de esto, cuando coma empanadas de Córdoba.

Alumna. — Sobre todo las rellenas con tanto diminutivo alimentario: con pasitas, aceitunitas, cebollitas y huevitos...

Profesor. — Sabrositas y picantitas "las empanadas más ricas del mundo"...

Alumna. — Y el vocabulario tiernecito que las adoba...

Pobrecito, viejecillo, piececito, marqués, duque, duquecito, duquesita, condesita, biscocho, bisojo, cíclope.

Alumna. — Con los diminutivos, maestro, suelo hacerme un lío de marca mayor...

Profesor. — Deje usted los líos. Se hace usted un embrollo, que es más probable. Recuerde usted las terminaciones.

Alumna. — Recuerdo algunas: *ecito, ecillo, ecico*, como en *pobrecito, viejecillo, piececito*. Estas muy españolas.

Profesor. — Bien, ¿y las dudas?

Alumna. — Si los diminutivos terminados en *cito* y *ecito* van con la letra *c* ¿por qué *marquesito* se escribe con *s*?

Profesor. — Muy sencillo, porque el positivo *marqués* tiene ya *s*.

Alumna. — ¿Y el diminutivo de *duque*?

Profesor. — Se escribe *duque...cito*, con *c*.

Alumna. — ¿Por qué esa diferencia?

Profesor. — Porque si el positivo *marqués* ya tiene *s*, *duque* no la tiene, y toma la *c* del diminutivo que usted recordaba al comienzo.

Alumna. — ¿Y si en vez de *duque* es la señora *duquesa*?

Profesor. — El diminutivo *duquesita* va con *s*, porque el positivo tiene ya *s*. ¿Conforme?

Alumna. — No señor... Me falta el *conde*.

Profesor. — Está en iguales condiciones ese título nobiliario. El diminutivo femenino va con *s*: *condesita*, y el masculino, con *c*: *condecito*.

Alumna. — Pero, señor, ¿qué desastre gramatical!

Profesor. — No es ningún desastre; es una convención ortográfica. Recuerde que las palabras siguen su desarrollo etimológico unas veces, y otras el analógico.

Alumna. — Y el capricho. ¿Hay alguna razón para que la palabra *bizcocho* se escriba con *z*?

Profesor. — O con *s*: etimológicamente es *bis...cocho*, cocido dos veces.

Alumna. — No creo que tenga nada que ver con *bizco*.

Profesor. — Tiene que ver con *bisojo*.

Alumna. — Aunque todos somos bisojos al tener dos ojos.

Profesor. — Menos los *ciclopes* o *cíclopes*. *Bisojo* se refiere a la impresión de ver torcidamente o doble.

Alumna. — ¿Y *bisiesto*? ¿Es doble?

Profesor. — *Bisiesto* es el año de trescientos sesenta y seis días.

Alumna. — Pero nosotros lo llamamos como dije...

Profesor. — En latín se llama *bixestil*, con *x*.

Alumna. — Que quiere decir dos veces sexto. Nunca me lo enseñaron en la escuela. Y tampoco lo aprendí en el almanaque.

Profesor. — Esas cosas se aprenden en los diccionarios.

55

Colores, azul, zafiro, celeste, celestial, esmeralda,
purpúrea, bigarrado, abigarrado.

Alumna. — Aquel soneto clásico que niega el color celeste no me convence...

Profesor. — ¿Como soneto?

Alumna. — Como color...

Profesor. — Entonces... un repaso de los colores en poesía, conviene.

Alumna. — Hay poetas que pintan de azul el cielo y otros que niegan el azul de zafiro...

Profesor. — Para eso, nada mejor que evocar...

Alumna. — Evoco:

El cielo de Marineda
está cubierto de azul...

Profesor. — Como aquella paloma de la escritora Emilia Pardo Bazán.

Alumna. — La escritora naturalista...

Profesor. — Y también lírica, pues su paloma pintada evidenciaba el *celestial zafiro*.

Profesor. — En materia de colores literarios, el pintar es también como el querer. ¿Recuerda usted cómo Sarmiento evocaba la naturaleza carioca?

Alumna. — ¡Qué esplendidez de paleta frente al paisaje de Río de Janeiro! Decía el genial sanjuanino: "Suba usted la temperatura hasta hacerla tropical, y entonces los mismos insectos son carbunclos o rubíes, las mariposas, plumilla de oro flotante, pintadas las aves que engalanan penachos y decoraciones fantásticas..."

Profesor. — "...verde esmeralda la vegetación, embalsamadas y purpúreas las flores, tangible la luz del cielo, azul co-

balto el aire, doradas a fuego las nubes, roja la tierra, y las arenas entremezcladas de *diamante y de topacios*."

Alumna. — ¡Qué colorido! ¡Qué abigarramiento!

Profesor. — ¡Cómo abigarramiento! Armonía magnífica.

Alumna. — Pero *abigarrar*...

Profesor. — No significa lo que usted está pensando. Quiere decir pintar una cosa con colores mal combinados. El concierto, o mejor dicho, el desconcierto heterogéneo de cosas varias reunidas sin orden ni arte es también *abigarramiento*.

Alumna. — Ahora comprendo por qué me decía una amiga, muy leída, que mi vestido de primavera (que es un poco chillón) era *abigarrado*...

Profesor. — Como, a veces, su discurso.

Alumna. — Pero si yo no pronuncio discursos.

Profesor. — Pero habla, que es lo mismo.

Alumna. — Entonces un discurso abigarrado...

Profesor. — Es un desconcierto de palabras y conceptos en desarmonía.

Alumna. — Está dicho que lo abigarrado es lo que no tiene uniformidad. La gente lo emplea por abundante y apretado...

Profesor. — También se dice *bigarrado*. El verbo latino *variare* indica lo mismo: *variar*.

Alumna. — Pero en el desorden...

Profesor. — Desorden en el amontonamiento de los colores, mal dispuestos y ordenados, como decíamos. La Historia Natural registra un epíteto que presenta a los minerales y hojas con rayas de distinta coloración, sin orden ni concierto.

Alumna. — Como concierto puede ser una sinfonía de colores disparates, ¿no?

Profesor. — Puede ser...

56

Aberrar, aberración, ab-errare, averración, conque, con que, frases, tropos.

Alumna. — En materia de aberraciones lingüísticas no sé cómo ando, maestro.

Profesor. — Pues si usted no lo sabe, no sabrá qué es eso de aberraciones del idioma.

Alumna. — Sí, algo sé. Por ejemplo, *aberrar* es equivocarse.

Profesor. — Y algo más: es extraviarse, ir por mala dirección. Si usted, pongamos por caso, desvía la dirección significativa de una palabra o giro, entonces...

Alumna. — Caigo en la aberración.

Profesor. — Eso es.

Alumna. — Pero hay una cuestión previa, señor.

Profesor. — Veamos.

Alumna. — Que ahora no sé a punto fijo cómo debe escribirse, si *aberración* o *averración*.

Profesor. — Verá usted...

Alumna. — ¡Ahora salimos con dudas! ¿Usted también?

Profesor. — Señorita, sabemos que aquella palabra hay que escribirla con *b* labial, ateniéndonos a su etimología latina: de *ab-errare*, andar de una parte para otra. Pero...

Alumna. — Veamos ese pero, maestro.

Profesor. — Algún filólogo supuso que las teorías de Averroes, el célebre médico y filósofo árabe español, tenían su sustantivo en *averración*, con *v* corta. Conque ya ve usted...

Alumna. — Pero de todos modos, eso no está comprobado.

Profesor. — Ni el uso lo acepta. Conque adelante con *aberración* con *b* larga.

Alumna. — Hay que saber con los libros que se estudia, señor.

Profesor. — Ve usted... Eso es una aberración gramatical: debe decirse: hay que *saber los libros* con que...

Alumna. — Efectivamente está errada la dirección en el ejemplo. Estos vicios se comenten con el cambio de lugar de ciertas funciones gramaticales.

Profesor. — Benot cita un ejemplo de Moratín, en que se dice...

Alumna. — “No te puedo decir *con cuántas* indirectas, frases y tropos... me pidió de almorzar”.

Profesor. — En vez de: “No te puedo decir las frases... *con que me pidió* de almorzar”.

Alumna. — Y este otro ejemplo, que tengo en una carta a mi prometido: “¿Te acuerdas? Todavía está en Palermo aquel banco de mármol *al que dirigíamos los pasos*, para sentarnos”.

Profesor. — En vez de: “Todavía está en Palermo el banco... *a que dirigíamos*...”

Alumna. — Observe, maestro, *con la atención* que lo escucho...

Profesor. — Observo la atención *con que me* escucha.

Alumna. — No salgo de la aberración.

Profesor. — Sutilizando, sí. Pero lo normal es hacer lenguaje de estas anormalidades. ¿Cuántos vestidos *se hace usted* por año?

Alumna. — Muy pocos... Apenas *me hago* una docena.

Profesor. — Le costará mucho cortar y coser...

Alumna. — Nada de eso. ¡Qué esperanza! Le cuesta a la modista...

Profesor. — Como dijo usted “*me hago una docena*”... Creí que se los hacía usted misma.

Alumna. — ¡Qué curioso! Y usted ¿cuántas veces se corta el cabello?

Profesor. — Me corto el pelo, sencillamente. Es decir, *me lo corta* el peluquero. Tampoco *me hago* los trajes: *me los hace* el sastre. En cambio, los sombreros...

Alumna. — Los encarga o los compra como las corbatas. Pero hace usted un paseo después de comer.

Profesor. — No; los paseos los hacen los ingenieros de caminos: yo cuando mucho lo *doy*. . . Doy un paseíto, como se da la hora.

Alumna. — ¿Y cómo se da la hora?

Profesor. — Pues, hasta mañana, señorita.

*Filo, hora, minuto, segundo, reloj,
har, horologium, relox.*

Alumna. — Maestro, me preocupan el estado y la partición del tiempo...

Profesor. — Esa es una preocupación filosófica que poco tiene que ver con la gramática.

Alumna. — Sin embargo, a ella se inclina mi proposición. Usted me ha dicho que todo se resuelve por la etimología, y la etimología tiene relación estrecha con el arte de hablar y escribir correctamente.

Profesor. — Sí; aunque ya la etimología no cuenta mucho en gramática.

Alumna. — ¿Pues no había dicho usted que *filo* era amor también en griego?

Profesor. — Sí, pero eso es una simple casualidad con nuestro popular vocablo. Los griegos...

Alumna. — Siempre fueron de mi gusto...

Profesor. — ¡Señorita alumna!

Alumna. — Y en cuanto al tiempo...

Profesor. — Habrá que ver a Demócrito, a Heráclito, a Parménides... repito.

Alumna. — Para uno, todo pasa...; para otro, nada pasa: lo que es... es.

Profesor. — Todo fluye; todo queda... Pero el tiempo...

Alumna. — Eso es lo que pasa siempre.

Profesor. — Y tú con él...

Alumna. — ¿Yo, señor profesor?

Profesor. — Usted y todos pasamos con el tiempo...

Alumna. — Como si fuésemos en avión...

Profesor. — No ofenda la memoria clásica.

Alumna. — Y pensar que una hora tiene 60 minutos.

Profesor. — Tiene sesenta minutos exactos.

Alumna. — ¿Y cada minuto?

Profesor. — Sesenta segundos.

Alumna. — ¿Y cada segundo?

Profesor. — Cada una de las sesenta partes iguales del minuto de tiempo o de círculo.

Alumna. — ¿Entonces cada minuto?

Profesor. — Para decirlo con Feijoo, un minuto primero tiene sesenta segundos, un minuto segundo, sesenta terceros, y un minuto tercero, sesenta cuartos”.

Alumna. — Pero no cuartos como los de la luna, conquistada ahora...

Profesor. — Señorita, su capacidad matemática es una capacidad poética...

Alumna. — Pues nada expresa el tiempo con más precisión que la poesía.

Profesor. — El dolor del poeta es cronométrico, hemos dicho.

Alumna. — Como que lo mide el reloj.

Profesor. — Las unidades de tiempo fueron siempre pasto de la poesía: el minuto fatal, la hora del ensueño, el día de la declaración...

Alumna. — En mi composición *La hora nupcial* todos los minutos son de felicidad.

Profesor. — Como todos los minutos de los enamorados. Pero para un minuto de placer, hay horas de dolor.

Alumna. — ¿Y la hora de dónde viene?

Profesor. — Si no fuera por faltar a la seriedad lingüística, le diría que del reloj.

Alumna. — Francamente, yo siempre asocio *reloj* y *hora*. No hay modo de disociar...

Profesor. — *Hora* viene del sánscrito *har*. En griego, *horologium* es el tratado de la hora; y, mediante eufonizaciones sucesivas, dio en castellano: *relogio*, *relox*, *reloj*.

Alumna. — Se advierte, inversamente, que la *hora* es la que da *reloj*, y no éste el que da la hora...

Profesor. — Hemos repetido el tema a pedido de los oyentes. Punto final.

58

*Sin par, nones, sin igual, uno, cifra,
escarpín, camisa, cero, la o.*

Alumna. — Hoy traigo espíritu matemático, maestro.

Profesor. — La armonía matemática supera a la imaginación.

Alumna. — Nadie debe alejarse de las matemáticas, ¿verdad?

Profesor. — Bueno... Nadie entre aquí que si no es geometra, anunciaba Platón, en el frente de la Academia...

Alumna. — A propósito de números pares e impares, tengo mis dudas lexicológicas.

Profesor. — Esas dudas desaparecerán, si usted presta atención *sin par*.

Alumna. — ¿Sin par? ¿Quiere decir *nones*?

Profesor. — Sin par es *sin igual*.

Alumna. — Pues si el número *uno* no tiene igual resulta...

Profesor. — *Nones*, sin duda. Pero hay manera de decir *uno*... sin nombrarlo.

Alumna. — ¿Por eliminación? ¿Cómo es eso?

Profesor. — Vea usted; mejor dicho, lea usted:

Alumna. —

*Del hidalgo montañés
don Juan Pérez de Quiñones,
eran las camisas nones
y no llegaban a tres...*

Profesor. — ¡Una camisa tenía el hidalgo!

Alumna. — Ya era algo ese hidalgo.

Profesor. — Otra manera graciosa de revelar el número *uno* se ofrece en esta redondilla cómica, en la que, de un pobre estudiante, se nos da cuenta de su equipaje.

Alumna. — *Como la lista de ropa blanca que lleva mi hijo Crispín, estudiante de Salamanca: lo primero un esca-pín... y con esto aquí da fin la lista de ropa blanca que lleva mi hijo Crispín, estudiante de Salamanca...*

*Lista de ropa blanca
que lleva mi hijo Crispín,
estudiante de Salamanca:
lo primero un esca-pín...
y con esto aquí da fin
la lista de ropa blanca
que lleva mi hijo Crispín,
estudiante de Salamanca...*

Profesor. — Con una camisa y un esca-pín, resulta un par...

Alumna. — Pues a todos estos hidalgos y estudiantes les da por los impares.

Profesor. — Le digo a usted ¡ones!

Alumna. — ¿Qué me quiere decir, maestro, con esa exclamación?

Profesor. — Que no siempre resulta impar el número de prendas o de cosas cuya cifra no se aclara. Por ejemplo, el cero es cero, siempre que no se le confunda con la letra o.

Alumna. — Cómo puede confundirse el cero con la o.

Profesor. — Muy sencillo, en la escritura. Vea usted:

A un Bajonas del Pará,
de España escribió Vergara,
que a cualquier precio enviara
5 ó 6 monas de allá...

Profesor. — Y verá usted lo que sucedió.

Alumna. —

En la cifra, el buen Bajonas,
la ó por cero tomó,
y un barco lleno envió
con *quinientas y seis monas*.

Profesor. — Toda una monada por falta de ortografía: ia

conjunción o sin acento fue tomada por un cero. Resultó una suma dislocada.

Alumna. — Como la de Aquel bueno de Ginés que juraba con ahinco que 2 y 3 no son cinco, sino que son 23...

Profesor. — Matemáticas muy raras...

Alumna. — Matemáticas que fallan, como la gramática.

Profesor. — Matemáticas concretas, no puras.

Alumna. — Chistes matemáticos.

Feúcho, tenducho, poblacho, lugareño, criticaastro, aquicito, allacito, callandito, trajinandillo, nomasito.

Alumna. — El tema de los diminutivos es fecundo y sugeridor...

Profesor. — Como oportuno repaso. Las lecciones sobre este punto no se olvidan. ¿Recuerda usted el párrafo del ejemplo?

Alumna. — Lo recuerdo, señor: Aunque era feúcho, tenía un aquel de simpatía que era su principal atractivo. Lo llamaban *Miguelucho*, pero su nombre era Joaquín Michael. Agrega el autor: "Dentro del *tenducho*, Michael se pasaba las horas entre géneros de batistas y percales, que vendía a los lugareños del poblacho".

Profesor. — No lea usted más: ya sé que hoy trataremos el tema de los diminutivos.

Alumna. — Sí, maestro; me preocupa que, siendo despectivos esos terminados en *ucho*, se apliquen para significar...

Profesor. — Afecto... Como en el caso de *Miguelucho* y *feúcho*, que están empleados, no despectivamente, sino con cierto dejo de cariño.

Alumna. — Como cuando una madre dice a su hijo: "ladronazo de mi alma". "Feote".

Profesor. — Claro, ¿quién puede decir que esa madre desprecia a su hijito? Lo que pasa es que, según el matiz intencional, los adjetivos o substantivos de esa naturaleza, sean diminutivos o aumentativos, cambian de función significativa.

Alumna. — Los diminutivos se forman...

Profesor. — Añadiendo un sufijo a la radical de la palabra positiva. Los sufijos no tienen significación propia.

Alumna. — Pero cuando se agregan a la palabra, entonces adquieren significación afectiva o despectiva. No hay duda que el *tenducho* de Michael es despectivo de tienda...

Profesor. — Y *poblacho*, de pueblo.

Alumna. — También *lugareños* huele a desprecio, ¿no es así?

Profesor. — Así es, pues supone que son vecinos de un lugarejo, despectivo de lugar.

Alumna. — A un amigo mío, versificador recalcitrante, le motejaron, en una crítica literaria, de *poetastro*; y él...

Profesor. — Se enojó mucho.

Alumna. — No; le contestó al *criticastro*. También he oído calificar de *gentuza* a ciertas personas.

Profesor. — Con las terminaciones *uza*, *acho*, *uela*...

Alumna. — ¿Como abuela?

Profesor. — No, por Dios. El *avolus* latino no era despectivo. *Uela*, *uelo*, como mujerzuela, rapazuelo.

Alumna. — Prefiero los cariñosos en *ico*, *ito*, *illo*.

Profesor. — Muchachito, chiquito, chiquillo. Nuestro sistema de diminutivos es sugerente y eufónico. Por ejemplo, los provincialismos *ahorita*, *lueguito*, *tardecito*...

Alumna. — ¿Y *aquicito* y *allacito*?

Profesor. — Además de los diminutivos tradicionales del idioma, como *callandito*. Y aquel *trajinadillo*, de trajinar, de Castilla.

Alumna. — Pues ¿y este cuentecillo? Un paisano arriero iba con su carguita en un burrito cordobés, cuando acertó a alcanzarlo en el camino un peregrino que le preguntó: ¿Falta mucho para llegar a la ermita?

Alumna. — A lo que contestó el interpelado: “La ermita está ahí juntito al cerrito que está un poquito menos de veinte legüitas nomasito... Allacito nos veremos, pues...”

Profesor. — “Muchas gracias, y hasta dentro de un par de añitos!...”

Golondrina, hirundine, anduriña, andorina, calidonia, bequeriano, swallow, golondrino.

Alumna. — Maestro, la frase *una golondrina no hace verano*, ¿qué sentido tiene?

Profesor. — Quiere decir que una sola cosa no forma regla.

Alumna. — Pues... ¿no dicen que para muestra basta un botón?

Profesor. — Los latinos proponían: *ab uno disce omnes*. La frase se le adjudica a Virgilio y significa: por uno se conoce a los demás.

Alumna. — O sea, que por un rasgo o modo podremos inferir el carácter de otros.

Profesor. — Muy bien, acertó usted sola.

Alumna. — Sí, pero un acierto no forma precepto.

Profesor. — Esa frase no la conocía... hasta ahora.

Alumna. — Vuelvo a mis golondrinas, punto de partida.

Profesor. — Que para Bécquer eran de llegada o de retorno...

Alumna. —

Volverán las oscuras golondrinas

de tu balcón sus nidos a colgar;

y otra vez con el ala a sus cristales

jugando llamarán;

pero aquellas que el vuelo refrenaban

tu hermosura y mi dicha al contemplar,

aquellas que aprendieron nuestros nombres...

Esas...; no volverán!

Profesor. — Pesimismo lírico, señorita; desesperanza.

Alumna. — Es una evocación nostálgica de momentos mejores.

Profesor. — Cualquier tiempo pasado lo fue, según Manrique.

Alumna. — Claro, siempre que perdure el sentimiento de aquel tiempo, porque si no vuelve...

Profesor. — Lo echaremos a cuenta de las golondrinas, que siempre retornan oportunamente.

Alumna. — Porque son pájaros migratorios; buscan el clima templado, como buscaron el clima afectivo del balcón de la enamorada, de Bécquer.

Profesor. — De todos modos, la *hirundine*...

Alumna. — ¡O golondrina?

Profesor. — O *hirondelle*, francesa, o la *anduriña* gallega...

Alumna. — Esa *anduriña* será la *andorina* castellana.

Profesor. — Y en total: *celidonias*.

Alumna. — Y no salimos de la golondrina.

Profesor. — Usted lo ha querido, con su comienzo...

Alumna. — *Becqueriano*.

Profesor. — No, señorita; *bequeriano*, sin *c*.

Alumna. — ¡Qué contraste! ¿Como *quinqué*, de *Quinquet*?

Profesor. — Muy bien, señorita alumna.

Alumna. — Sólo ahora falta el masculino de golondrina: *golondrino*.

Profesor. — El pollo o pichón de la dulce golondrina, que en inglés no resulta tan dulce: *swallow*.

Alumna. — Pero parece que, en inglés, se canta con mucha dulzura en *Otelo*...

Profesor. — *A ver, a ver*...

Alumna. — ¡*Sing willow, willow, willow!*

Profesor. — Muy bien; diez puntos...

Alumna. — Muchas gracias, señor.

Profesor. — Digo diez puntos... le pondría el profesor de inglés. Yo...

Alumna. — No es usted especialista en ese idioma; se conoce...

Profesor. — *Golondrino* también se aplica a soldado desertor.

Alumna. — Y a un infarto axilar. La pobre golondrina, siempre mudando de lugar.

Profesor. — Quizá por eso, en Chile, le dan ese nombre a los carros de mudanza.

Alumna. — Bueno, eso es irreverencia. Como aquella peletería que se llamaba “La chinchilla”...

61

Canas, aludir, aludió a mí, epíteto, encanecer, albaricoque, abricot, cocido, madurado.

Alumna. — Maestro, ¿las canas traen experiencia?

Profesor. — ¿Y la experiencia tiene canas?...

Alumna. — Puede ser un producto recíproco. Usted, señor, tiene alguna experiencia...

Profesor. — Le advierto señorita, que su alusión a mí...

Alumna. — Yo no *le aludía*, señor.

Profesor. — Sí; usted *aludía a mí*.

Alumna. — Es decir, *lo aludí*.

Profesor. — No; es incorrecto emplear como transitivo el verbo *aludir*. Hay que usarlo como intransitivo; es decir que la acción del verbo no recaiga directamente en el complemento. Debí decirme; *aludí a usted*. Y yo diré: *usted aludió a mí*, y no *me aludió*.

Alumna. — Como si dijese: me refiero a usted.

Profesor. — Exactamente; y volvamos a nuestras *canas*.

Alumna. — ¿A nuestras? Ese es un plural inconveniente, señor...

Profesor. — Sí, lo reconozco; las canas, por ahora, sólo son mías.

Alumna. —

*Estas blancas canas que orlan mi cabeza
nieve son de los años pasaderos
y testigos tenaces, verdaderos,
de mi dolor de antaño y mi tristeza.*

Profesor. — Aunque no se me puede, honradamente, aplicar la estrofa dolorida, me place por el justo epíteto que lleva: “blancas canas”.

Alumna. — Pero, señor profesor, si son canas... ya son blancas.

Profesor. — No importa; por epíteto, el adjetivo puede anticiparse. Lo que no debe decirse es *canas blancas*.

Alumna. — Claro, sería una tremenda redundancia. ¿A quién se ha visto retroceder para atrás? Además, en materia de pelo blanco relacionado con la vejez... canas y dientes son accidentes. Pero arrastrar los pies...

Profesor. — Eso dicen que ya es vejez. La cana engaña, y el diente miente; la arruga no deja duda... Refranes aparte, las canas siempre fuero representación de la experiencia... menos cuando son prematuras.

Alumna. — *Pre-maturas*, es decir, no maduras. Aunque yo creo que la canicie es la madurez del cabello. El fabulista recuerda:

...sus canas y su experiencia
y su virtud le hicieron finalmente
respetable varón, hombre prudente.

Profesor. — Es una exageración de Samaniego; el pelo blanqueado no acarrea virtud, cuando mucho, respeto.

Alumna. — Desde luego y a pesar del aforismo, no todos los que peinan canas son ancianos.

Profesor. — Ni siquiera viejos; y si no vea usted cuántas cabezas jóvenes están orladas como la del cuarteto ejemplar.

Alumna. — Hay cabezas blancas y peinadas... a la "cachetada"...

Profesor. — No sé de qué se trata, y me alegro.

Alumna. — De los que se peinan a trompadas. Como antes algunos lo hacían a balazos.

Profesor. — No es plata todo lo que reluce en algunas cabezas de varones.

Alumna. — Ni es oro el de todas las rubias... Pero la inteligencia y el saber hacen blanquear el pelo.

Profesor. — Y también los dolores, el desengaño, como aquel que hizo encanecer en sólo una noche al poeta Bécquer.

Alumna. —

*Ni sé tampoco en tan horribles horas
en qué pensaba o qué pasó por mí;
sólo recuerdo que lloré y maldije,
que en aquella noche envejecí.*

Profesor. — Las canas son a veces como las prisiones morales de la Epístola famosa:

*Fabio, las esperanzas cortesanas,
prisiones son do el ambicioso muere,
y donde al más astuto nacen canas.*

Alumna. — Esas manifestaciones de esperanzas fallidas en el pelo se llaman *canas prematuras* y son la madurez de la ambición. Son como una fruta temprana madurada a fuerza de astucia...

Profesor. — Son entonces como el *albaricoque*.

Alumna. — No lo conozco.

Profesor. — Usted sólo conoce el durazno. El *albaricoque* latino-árabe se llama así porque, etimológicamente, lleva en sí la madurez prematura. Según Littré, el francés *abricot* procede del *albaricoque* castellano y tiene su antecedente en el latino *prae-cox*, albaricoque, que es lo *cocido en poco tiempo por el sol*...

Alumna. — Madurado como las canas prematuras, en poco tiempo.

62

‘A lo mejor’... , ‘a lo peor’, ‘si a mano viene... ‘si a mal no viene’, avivado, algo, nada.

Alumna. — “Silverio quedó en silencio, cabizbajo. Sin alzar la cabeza, por fin, contestó al interrogatorio de la vieja, que lo miraba ansiosa: “Y... , a lo mejor, murió”.

Profesor. — Bonita contestación la de Silverio. Como se conoce que es un personaje de novela moderna.

Alumna. — ¿Pues en qué se conoce, maestro?

Profesor. — En que dijo “a lo mejor”, cuando pudo haber dicho “a lo peor”...

Alumna. — ¿A lo peor?

Profesor. — Claro. Suponiendo que alguien ha muerto, la noticia no debe darse con la frase “a lo mejor”, porque es pecado.

Alumna. — ¿Pecado gramatical o de los otros?

Profesor. — De los otros.

Alumna. — Sin embargo, se usa mucho la locución. Todo el mundo la dice.

Profesor. — Sí, efectivamente. Es una de esas muletillas de suposición, que se emplea por comodidad.

Alumna. — Como el que siempre contesta: así ha de ser.

Profesor. — O... no hay nada que hacerle.

Alumna. — O... así es la vida.

Profesor. — O... ¿quién sabe no más!

Alumna. — ¿Cuántas frases sin sentido!

Profesor. — Sin sentido directo o activo. Lexicalmente, la locución que estamos estudiando se emplea, según el diccionario, como para anunciar algún suceso inesperado y malo.

Alumna. — Entonces... “a lo mejor ha muerto”, está bien empleada en el párrafo leído.

Profesor. — Gramaticalmente, nada hay que objetar; pero sí racionalmente. No se puede envilecer la expresión conceptual al extremo de suponer “mejorado” un suceso infausto y dar a entender que es conveniente que así suceda. Si decimos “a lo

mejor nos convidan hoy”, “a lo mejor se casa la viuda”... , claro que hay lógica y hay optimismo; pero si declaramos, por ejemplo, “a lo mejor, los fusilan a todos”, o “a lo mejor, el niño pierde el ojo”... no veo la lógica ni la moral, ni la gracia.

Alumna. — Pero entonces, ¿a qué viene esa autorización del diccionario para emplear la frase tan ilógica?

Profesor. — Viene a que la lexicología incluye muchos idiosismos entre las expresiones corrientes. Además, el diccionario no autoriza ni prohíbe. Ahí están las palabras y los giros esperando que el hablante los tome y los use como Dios y la lógica mandan.

Alumna. — Pues ahora caigo en la cuenta... *Si a mal no viene*, podré dar al final del curso dos exámenes en uno...

Profesor. — Podrá examinarse *si a mano viene* que no es lo mismo; porque si usted comienza por oponer un mal en vez de una mano, mal fin le veo al examen de dos en uno. Pero..., a lo mejor, la aprueban.

Alumna. — O a lo peor... me aplazan.

Profesor. — Todo está en la habilidad con que usted maneje las oraciones y las frases. Hay que razonar frente a la mesa examinadora.

Alumna. — ¿Recuerda usted el razonamiento del estudiante avivado?

Profesor. — Avispado... Aquel de la martingala que todo lo fiaba al albur.

Alumna. — A ver, señor:

*Si me preguntan qué sé,
diré que sólo sé nada;
y si nada me objetaran
aprobaré sin saber
que no saben que no sé,
aunque algo sí sabré,
pues sabré que sólo sé
que “algo” significa “nada”.*

Profesor. — Y..., a lo mejor, se salvó el tunante.

Alumna. — O, a lo peor, lo bocharon por saber nada.

63

Los vientos, los huracanes, paraca, siroco, sudeste, levante, pampero, gallego, cauro.

Alumna. — Se insiste mucho en que viento y ventura, pronto se mudan...

Profesor. — Como en todos los refranes que son fruto de experiencia. Y en lo que atañe a los vientos, vea usted lo que pasa por el Norte del Continente, con los huracanes con nombres femeninos.

Alumna. — Leo una noticia: "Malos vientos soplan por el Norte; corren alocados causando calamidades y catástrofes frecuentemente".

Profesor. — No es muy alegre su noticia.

Alumna. — Hablando de vientos furiosos, no tengo otra.

Profesor. — Pero podríamos oponerle aquello que dice:

*Bayo, caballo que se bebe los vientos
y galopa como el rayo...*

Alumna. — ¿Ése es un caballo contra el viento?

Profesor. — Es como las "noticias" de Lope, que llegarían por el aire con la centella...

Alumna. — Ya ve usted, maestro: los vientos no han de ser tan fatales...

Profesor. — Pero los hay fatídicos, como el *paraca*, del Pacífico.

Alumna. — Que, según dice el diario es una "brisa fuerte".

Profesor. — Que azota con frecuencia las costas. Vea usted:

Alumna. — "Lima, 29. El *paraca* paralizó por espacio de cinco horas todas las actividades del puerto de Pisco". Durante ese tiempo azotó violentamente, arrastrando gran cantidad de arenas y arrasando viviendas".

Profesor. — Vaya con la “brisa”... Hay otros vientos por el estilo.

Alumna. — El *siroco*, por ejemplo.

Profesor. — O viento del *sudeste*.

Alumna. — ¿Es un viento *siriaco*?

Profesor. — Viento del oriente o de levante.

Alumna. — Entonces, viento que *levanta*.

Profesor. — Claro, Recuerde usted: *pegar un levante*.

Alumna. — Es un viento levantisco.

Profesor. — Como que, en Honduras, *levante* significa *levantar calumnias*.

Alumna. — ¿Y el *mistral*?

Profesor. — El viento *maestral* que proviene del poniente y la tramontana, o sea otro lado de los montes.

Alumna. — Prefiero llamarlo *mistral*, que es nombre de poesía.

Profesor. — Pues es un viento serio.

Alumna. — Como el *pampero*, que se las trae...

Profesor. — Y se las lleva. Pero hay vientos amables, salu-
tíferos.

Alumna. — Y no todos son *viento en popa*; los hay alocados.

Profesor. — Se conoce uno que se llama *gallego*, viento *cauro*, de mala fama para los castellanos.

Alumna. — Con razón decía Fray Luis de León:

*¿No ves cuando acontece
turbarse el aire en el verano?*

*El día se ennegrece,
sopla el gallego insano
y sopla hasta el cielo el polvo vano...*

Profesor. — Quedan otros muchos vientos malos que ennu-
meraremos.

Alumna. — Por hoy, no, señor. Corre ahora una brisa sua-
ve y promisoria. Dejémoslo para mañana.

64

Viento, rosa, aire, tifón, torbellino, huracán, tornado, vórtice, ciclón, simún, aguilon.

Alumna. — A propósito de los malos vientos, habíamos quedado, maestro, en recordar otros que no entraron en la reseña última. Entre ellos, el *simún*.

Profesor. — Que es propiamente *viento*, en árabe. ¡Hay tantos vientos perjudiciales! Quizá más de los señalados por la *rosa* de los treinta y seis rumbos.

Alumna. — O sea la *rosa* de los vientos.

Profesor. — Una *rosa* que no se puede llevar en el ojal.

Alumna. — Y que no es una simple flor del aire...

Profesor. — Tampoco la *aguja de marear* es una simple aguja de sastre.

Alumna. — Esa es la de la brújula.

Profesor. — Pasemos al *tifón*.

Alumna. — Ese viento, por su nombre, debe de ser chino.

Profesor. — Meteorológicamente, es un *torbellino*; etimológicamente es griego.

Alumna. — Pues es un viento entremetido, que se va desde su rumbo a la China y al Japón, a hacer destrozos.

Profesor. — El *tifón* es un *huracán*.

Alumna. — ¿Y éste también es griego?

Profesor. — *Huracán* es americano. Es un viento devastador, que sopla y vuelve a soplar...

Alumna. — ¿Y cuando torna se llama *tornado*?

Profesor. — No haga juegos de palabras, señorita alumna. El *tornado* no se presta para la broma; es un ventarrón temible que azota las costas de Guinea.

Alumna. — Y que da vueltas y vueltas, es un *vórtice*.

Profesor: — Como el *ciclón*.

Alumna. — Viento de ciclo o vuelta.

Profesor. — En cuanto al *simún* de su recuerdo...

Alumna. — He leído que es un viento abrasador, de los desiertos de Arabia...

Profesor. — Y de Africa. Es un viento *estuoso*.

Alumna. — ¿De estío?

Profesor. — Tiene idéntica relación con *estufa* y *estufador*.

Alumna. — Como un aire cansador...

Profesor. — Como los vocablos *estío* y *estuoso* aplicados a *simún*; *silfo* y *sílfide* tienen una relación de *frescura*, ambos representan el espíritu del *aire*.

Alumna. — Y el *aire* es algo así como el espíritu del viento.

Profesor. — *Aire* y *viento* son sinónimos en cierto grado, pero no absolutos.

Alumna. — Claro, no se puede decir “voy al patio a tomar un poco de viento”...

Profesor. — Pero sí: “irse con viento fresco”. Con ellos se han formado multitud de refranes. Hay quien “se bebe los vientos”; y también el *aire*...

Alumna. — Como el de Madrid, que

no apaga una luz

y mata a un andaluz.

Profesor. — Eso será cuando sopla desde el Guadarrama. Y no olvidemos al *aguilón*, viento del norte, rápido y fuerte.

Alumna. — ¿Como el *águila* de su nombre?

Profesor. — Justamente.

Alumna. — Que debió ser *aguilón*.

Profesor. — Señorita: *águila*, en latín era *áquila*.

Alumna. — Pues el nombre de ese ventarrón es poético y triste, como se observa aquí:

*Tarde de invierno. Empaña los cristales
el velo frío de la tarde incierta,
en tanto, afuera, el aguilón concierta
el canto de la pena en los umbrales...*

Profesor. — Tiene, efectivamente, un aire triste ese viento
aquilino.

Alumna. — Nos hemos olvidado de un viento benéfico.

Profesor. — ¿Cuál?

Alumna. — El porteño...

Profesor. — Que evoca a *Santa María de los Buenos Aires*.

65

Epígono, epigono, octógono, pentágono, mucílago, murciélago, murciélago, discar, políglota, poligloto.

Alumna. — Maestro, he leído una crítica en la que se habla de los *epígonos* de una escuela literaria...

Profesor. — La Academia dice *epígonos*; o sea, los secuaces o seguidores de una escuela.

Alumna. — Pues no acierto a comprender ese doblete de *epigono* y *epígono*...

Profesor. — No hay doblete: la prosodia de ese vocablo es grave, aunque debe ser esdrújula.

Alumna. — ¡Cómo! Ahora entiendo menos...

Profesor. — Sí, señorita: *epígono* debe pronunciarse como *hexágono* y *octágono*.

Alumna. — U *octógono*.

Profesor. — Y *pentágono*.

Alumna. — Y como *mucílago*.

Profesor. — Ésa es grave: *mucilago*.

Alumna. — Pero también debiera ser esdrújula, ¿no le parece?

Profesor. — Como *murciélago*.

Alumna. — Murcié...galo.

Profesor. — Claro que lo lógico —si es que a la Gramática se le puede pedir lógica— dice que las palabras deben acentuarse de acuerdo con la familia a que pertenecen todas.

Alumna. — Sobre todo, por las terminaciones, ¿no es así?

Profesor. — Así es, señorita. Supongamos las terminadas en *lago*...

Alumna. — Todas esdrújulas: *piélago*, *cartílago* y las demás enunciadas.

Profesor. — Y para las terminadas en *gono*...

Alumna. — Ya lo dijimos, todas esdrújulas también.

Profesor. — Como *polígono* y las otras dichas.

Alumna. — ¿Y las terminadas en *logo*?

Profesor. — Todas esdrújulas: *catálogo*, *ultílogo*...

Alumna. — *Prólogo* y *Crisólogo*.

Profesor. — Y cuando terminan en *fono*...

Alumna. — Del mismo modo: *teléfono*...

Profesor. — Y *parífono*.

Alumna. — No lo conozco, como dicen de Orozco...

Profesor. — Con el *parífono* se *perifonea*.

Alumna. — Como por el *micrófono*, se *microfonea*...

Profesor. — Todavía no. Tampoco se *poligonea*.

Alumna. — Pero se *telefonea*...

Profesor. — Ah, eso sí...

Alumna. — Y también se *disquea*...

Profesor. — No diga inconvenientes...

Alumna. — Pues yo conozco a uno que es *políglota*.

Profesor. — Será *polígloto*, que conoce muchas lenguas.

Alumna. — Pero él dice que *políglotea*...

Profesor. — Será un humorista, que *humorístea*...

Alumna. — En todo caso, bromea, señor.

Profesor. — Menos mal.

66

*Amo, hamo, sebo, cebopeces, peses, feliz, felice,
feroz, feroce, guita, piola.*

Alumna. — Maestro: si yo amo...

Profesor. — Pero, señorita, nadie le pide declaraciones...

Alumna. — ¡Ay, señor, soy una incomprendida!

Profesor. — Todos padecemos de incomprensión en algún aspecto.

Alumna. — Aunque el mío, el de hoy, es puramente gramatical.

Profesor. — Ah, vamos, ya me parecía...

Alumna. — Entonces, si yo amo, sin h?

Profesor. — Amará usted gramaticalmente.

Alumna. — ¡Y si hamo con h?

Profesor. — En ese caso, usted pesca...

Alumna. — No entiendo, maestro. Acaso el cebo para pescar...

Profesor. — Ese *cebo*, que se escribe con c, es parónimo de *sebo*, grasa.

Alumna. — Y el *hamo*, con h?

Profesor. — Justamente, es el anzuelo o arpón. Mientras que *amo* sin h...

Alumna. — Sí, señor; no me lo diga. *Amo* y *hamo* son así palabras de escritura parecida y distinto significado.

Profesor. — Son lo que hemos dicho: parónimos.

Alumna. — Y además, *amo* con significado de patrón, homófona de *amo*, verbo y *hamo* sustantivo anzuelo.

Profesor. — Y lo mismo *ama*, tercera persona de amar; y *hama*, con h, que significa vivero de peces.

Alumna. — Ve usted, siempre relacionado con anzuelo; pues donde hay peces...

Profesor. — Puede haber pescados.

Alumna. — Es cierto. Recuerdo aquí el plural de pez, *peces*.

Profesor. — Que tiene su parónimo en *peses* del verbo pensar. *Pece*, en singular, es forma arcaica por paragoge, como de feliz, *felice* o de feroz, *feroce*.

Alumna. — Por eso dice Lupercio de Argensola que...

*El triste ya cual pece asido al hamo,
o como viejo pájaro, que viene
llamado con el sol de su reclamo...*

Profesor. — Ahí hay un buen ejemplo de parónimo.

Alumna. — Sí, el famoso anzuelo.

Profesor. — No es el cebo ni la caña, sino el *hamo* lo que engaña...

Alumna. — Porque hay muchos amos o dueños pícaros...

Profesor. — No, señorita, el *hamo* que engaña no es patrón ni amo de nadie. Es el anzuelo que decíamos.

Alumna. — Ahora lo entiendo muy bien:

*Para pescar a un hombre se necesita
una caña muy larga con mucha guita...*

Profesor. — Esa "guita" es sinónimo de piola.

Alumna. — Y también de plata.

Profesor. — Y las dos pueden ser anzuelos y sinónimos figurados.

*Mane, thecel, phares, condumio, Avicena, cena,
Dyonisios, Baco, pichel.*

Alumna. — Estoy convidada a cenar en casa de una amiga.

Profesor. — Buen provecho le haga; y no proceda como en la cena de Baltasar...

Alumna. — ¡Por Dios, maestro! ¿Acaso mis días están contados? Aquel *mane, thecel, phares* de la leyenda...

Profesor. — No hay frases, leyendas ni días contados. Me refiero a Baltasar de Alcázar, poeta sevillano del mil seiscientos.

Alumna. — ¿El que cenaba con Inés, en Jaén?

Profesor. — ...Y hablaba de don "Lope de Sosa, caballero portugués".

Alumna. —

Pero cenemos, Inés,

si te parece, primero...

Profesor. — Y ojo con el condumio nocturno, señorita. Según los dietistas, hay que comer muy poco de noche.

Alumna. — Esos serán los dietistas antiguos, porque antes...

Profesor. — Antes se decía: "Mata más una cena que cura Avicena".

Alumna. — ¿Pero, y ese señor comía siempre aves?

Profesor. — ¿A qué viene la conjetura?

Alumna. — Pues, ¡si era *Avi...cena!*

Profesor. — Como chiste está mal; y peor en la clase. *Avicena*, cuyo nombre árabe era *Ib-eseín*, fue un célebre médico persa, a quien llamaron el "Príncipe de los médicos".

Alumna. — Mas lo cierto es que el sevillano Baltasar nos describió una cena suculenta y alegrada con vinillo *aloque*...

Profesor. — O sea, *clarete*.

Alumna. — ¿Entiende usted de vinos, señor?

Profesor. — Entiendo... lo que entiendo. No soy *enólogo*, pero...

Alumna. — ¿Y qué es *enólogo*?

Profesor. — Un término griego que significa entendido en vinos.

Alumna. — Pues el entendido en esa materia sutil, será...

Profesor. — Un *catavinos*, o prueba vinos, que abundan en todos los lados.

Alumna. — Más también abunda en todas partes el vino aguado.

Profesor. — Ahora me resulta usted la catadora.

Alumna. — Recuerdo aquello de Quevedo:

*Agua no encuentro en el mar
y la hallo en las tabernas,
que mis contentos y el vino
son aguados donde quiera.*

Profesor. — Donde quiera, no. En la *cena jocosa* se bebe "lo del pichel, alto licor celestial"...

Alumna. — Como que alumbraba por pares:

*Alegre estoy, vive Dios;
mas oye un punto sutil:
¿no pusiste allí un candil?
¿Cómo me parecen dos?*

Profesor. — No se entusiasme, señorita alumna; ni se alumbre con la evocación jocosa. La literatura es la literatura...

Alumna. — Y el vino es el vino...

Profesor. — Siempre que lo dé *Dyonisos*...

Alumna. — ¿Y acaso ese griego era tabernero?

Profesor. — No; pero *Dyonisos* significa "el que da el vino".

Alumna. — ¡Dios mío! ¿Y qué queda para Baco?

Profesor. — El romano no fue sino un imitador del griego. *Dyonisos* influyó, con su vino, en el arte, en la poesía y en la

*Tierra, seca, cosmos, caos, koilos, coelum,
cóncavo, convexo, celestial.*

Alumna. — “Cuando estoy afligido levanto la mirada hacia lo alto y me conforto con el espectáculo sideral”...

Profesor. — Cuando anochece, dirá el escritor.

Alumna. — Por supuesto.

Profesor. — Aunque se puede soñar a la luz del día.

Alumna. — Pues yo alzo la mirada al cielo en la serena noche como un supremo y celestial consuelo para el alma cansada de reproche...

Profesor. — Fervoroso anhelo, rimado, el suyo: habitar por un momento en la “celestial, eterna esfera”... Volvamos a la tierra, a la seca.

Alumna. — Demasiado aferrados estamos a este duro suelo, para no ofrecer a la altura el homenaje de nuestra mirada terrena.

Profesor. — Filosofía empírea. Pero ¿no se pregunta usted qué es el Cielo?

Alumna. — ¿Para qué? Seguramente, una exégesis escéptica como de hombre, me arranque de cuajo a la contemplación sidérea. A este anhelo mío de volar...

Profesor. — Huyendo de la Gramática... Corte el vuelo, señorita. Bien está soñar pero no trascendente y fugitivamente. Cielo, en latín es *coelum*, y, en lengua griega (*koilos*), significa lo cóncavo, lo *convexo*, y nada más... En cuanto a *Tierra*...

Alumna. — Ya lo sé: tierra significa, *seca*, no obstante ser un valle de lágrimas. En verdad, nada más árido y seco que este mundo, en donde las ilusiones y las esperanzas se marchitan cuando...

Profesor. — Cuando nuestra condición humana así lo quiere. Sobre todo, cuando hay desorden en las pasiones.

Alumna. — ¿Y el desorden es causante de la infelicidad?

Profesor. — Así es. Desorden es *caos*, y caos se opone a *cosmos*, que es lo *ordenado* y lo *limpio*; es decir... lo *mundo*; en contraposición a lo in-mundo.

Alumna. — Lo que no comprendo es por qué la Tierra fue llamada *seca*.

Profesor. — Lo fue atendiendo al hecho de la separación de las aguas.

Alumna. — “Y dijo Dios: Júntense las aguas y descúbrase la *seca*...”

Profesor. — “...Y así fue”.

Alumna. — Pienso en que lo que no es armonioso, ordenado y limpio...

Profesor. — Es lo caótico. Frente a la dura tierra, el cielo representa todavía para nosotros, los creyentes, el refugio supremo.

Alumna. — El cielo —he comprendido— es el cedazo cóncavo que tamiza la *tierra*; el refrigerio de las almas, endurecidas por la *seca*...

Profesor. — Muy bonita su evocación... El cielo es también la criba sutil para los espíritus que ansían morar en la... “alma región luciente”, que decía el poeta místico.

Alumna. — Ese acendramiento metafísico fue concebido —según he leído— por los mensajeros con plumas, por esos ángeles con pasiones...

Profesor. — Que llamamos poetas en la tierra.

Alumna. — Pero no siempre esos ángeles son justos en la apreciación del mundo celeste.

Profesor. — Como aquel Lupercio de Argensola, cuando opone su tremenda duda terrenal:

Alumna. —

“...Porque ese cielo azul que todos vemos,
ni es cielo ni es azul...”

Profesor. — Escepticismo y descreimiento, nada más.

Alumna. — Pues yo espero espiritual y desinteresadamente...

Profesor. — (Metafísica estáis...)

Alumna. — Morar algún día...

Profesor. — ¿Qué la mueve?

Alumna. —

“No me mueve, mi Dios, para quererte,
el cielo que me tienes prometido...”

Profesor. — Lírico y religioso, parece evocar a Santa Teresa.

Alumna. — Le aseguro, maestro, que a veces siento algo así como un llamado; una música de lo alto, que me arrebató y...

Profesor. — Todo eso es música celestial, señorita.

Alumna. — ¡Señor profesor! Ireverencias, no...

Profesor. — Sé muy bien aplicar los adjetivos: *celestial* es lo relativo al cielo.

69

*Verbo, Dios, Hijo, proverbio, "yo digo", verbi gracia,
idem, quizá, acaso.*

Alumna. — Empecemos por...

Profesor. — Por el principio, señorita. Todas las cosas comienzan por él. Y si en el principio era el Verbo...

Alumna. — Por lo menos, así lo dice la Teología. ¿Quiere decir que ya desde el comienzo de la vida imperaba la gramática?

Profesor. — No exageremos la didáctica, señorita. En el principio era el Verbo, y el Verbo se hizo carne.

Alumna. — El Verbo es Dios, que nos redimió por intermedio del Hijo.

Profesor. — Y el verbo nos redime de la mala lengua; por el verbo, que es la palabra por excelencia, comunicamos nuestros pensamientos a los demás.

Alumna. — Por el verbo y por el sustantivo y el adverbio y la conjunción...

Profesor. — Y todas las funciones gramaticales; pero yo he me referido al Verbo como personificación de la lengua. A todo el verbo, a lo que se piensa y se habla.

Alumna. — Por eso decimos verbosidad al hablar mucho y fácilmente.

Profesor. — Porque el Verbo —además de representar la segunda persona de la Santísima Trinidad—, es palabra, término, dición, función gramatical, juramento (cuando se echan votos), labia y toda significación integral de movimiento, tiempo, espacio y persona.

Alumna. — ¿Inclusive la rapidez?

Profesor. — También, cuando decimos hacer las cosas "en un verbo".

Alumna. — En un santiamén, en un instante.

Profesor. — También la palabra verbo incluye la extensión de proverbio, refrán, adagio...

Alumna. — Como que proverbio es la ayuda del verbo.

Profesor. — Y refrán, viene de *referendo*, *referir*.

Alumna. — ¿Y el adagio?

Profesor. — Significa *yo digo*.

Alumna. — Por ejemplo...

Profesor. — *Verbi gracia*, como decía Cicerón.

Alumna. — Pero nosotros lo decimos y escribimos en una sola palabra.

Profesor. — *Uno verbo*, o sea, en una sola palabra.

Alumna. — Maestro, estamos evocando el verbo *ad latinorum*...

Profesor. — Señorita, la macarronea no conviene aquí. Cuando evoquemos *latina verba*, que sea... *latine scire*, con conocimiento.

Alumna. — Mejor es hablar literalmente, a la letra, para no equivocarse.

Profesor. — Es decir, *ad verbum*.

Alumna. — Y no salimos del ídem...

Profesor. — ¿Cómo del ídem?

Alumna. — Digo, señor, que no salimos hoy del verbo y sus alrededores.

Profesor. — Los alrededores del verbo son los adverbios.

Alumna. — Claro, como que el adverbio indica lugar, espacio, sitio.

Profesor. — Y otras cosas como la cantidad, el orden, la circunstancia, el modo, etc.

Alumna. — Y también la duda; con el adverbio *quizá* me responde acerca del origen del verbo.

Profesor. — Con quizá y sin quizá el origen de la palabra verbo se pierde en la noche del lenguaje.

Alumna. — En la noche de la etimología.

Profesor. — Anda por ahí un verbo sánscrito que se pronun-

cia *vrit* y dicen que dio origen a nuestra palabra latina por excelencia, al vocablo *verbo*.

Alumna. — Acaso, puede ser, tal vez.

Profesor. — O puede no ser.

Alumna. — Quizá...

*Hacedor, Paraíso, Cordero, Pimpollo, Camino,
Vida, Pastor, Esposo...*

Alumna. — Maestro, el tema de los nombres sagrados es de alta gramática.

Profesor. — Y de alto espíritu, porque la onomástica se eleva de la tierra.

Alumna. — Recuerdo cómo Adán dio nombres, por encargo del Hacedor, a los animales del Paraíso...

Profesor. — “Y todo lo que Adán nombró, ése fue su nombre...”

Alumna. — Según sus apuntes, maestro, es lo mismo *nombre* que *apodo*. Aquél señala a la persona propiamente bautizada con un nombre de pila, y el apodo sustituye al nombre, atendiendo a una condición o cualidad de la persona apodada.

Profesor. — Habíamos propuesto, en otra oportunidad, un ejemplo, uno de los nombres-apodo de Cristo Nuestro Señor. Con permiso de Fray Luis de León...

Alumna. — ¿Y por qué no con permiso del gramático?

Profesor. — Pues porque al frailecito que enseñó en Salamanca le debemos *Los nombres de Cristo*, maravilloso tratado en el que se hace la exégesis de la onomástica santa.

Alumna. — Creo que eran diez los propuestos...

Profesor. — Y vea usted cómo esos apodos divinos cumplen con gloria la función evocativa.

Alumna. — Como que la esencia y substancia del aludido se trasunta fielmente en cada designación.

Profesor. — Con lo cual se cumple la teoría platónica de la nominación. Fray Luis era un platónico sagaz.

Alumna. — El ejemplo de ayer fue *Cordero*, pero quedan otros nuevos nombres de *Cristo*, como *Pimpollo*.

Profesor. — Que es renuevo nacido del árbol viejo.

Alumna. — Y *Camino*.

Profesor. — Porque Él era el *Camino* y la *Vida*: el Método.

Alumna. — “Descubre tu camino al Señor, y él lo hará.

Profesor. — “Cristo en el camino del Cielo”, rezan los textos.

Alumna. — Y así dice Salomón: “El camino de los malos, barranco y abertura honda”.

Profesor. — Que nuestros pies pecadores asienten limpios en ese Camino...

Alumna. — Por donde va el *Pastor* con su hato humano.

Profesor. — “Pastor grande de ovejas”, fue llamado el Señor.

Alumna. — ¿Y qué mejor nombre para el guarda celestial de las ovejas terrenas?

Profesor. — Ya lo canta así el poeta agustino:

Alumna. —

Y dejas, Pastor Santo,
Tu grey en este valle hondo, oscuro
con soledad y llanto,
y tú rompiendo el puro
aire te vas al inmortal seguro!

.....

Profesor. —

¡Ay! nube envidiosa

.....

¡cuán rica tú te alejas!

¡cuán pobres y cuán ciegos

¡ay! nos dejas.

Alumna. — Y también fue *Monte*.

Profesor. — Porque la grandeza y excelstitud de Cristo es Monte convertido, como dijo Daniel. Y el sexto nombre...

Alumna. — *Pedro del Siglo Futuro*.

Profesor. — Como lo llamó Isaías. Porque el reino de Dios será de los que vuelvan a nacer por vez segunda.

Alumna. — Y *Brazo de Dios, Rey de Dios y Príncipe de la Paz*, que fueron y son nombres de Cristo por la venturosa unión espiritual de Cristo Rey y la Iglesia.

Profesor. — Por eso fue llamado *Esposo*.

Alumna. — En la exactitud de esos apodos veo la gracia del Señor.

Profesor. — Y la de la Gramática, ciencia, en este caso, de la denominación sagrada.

A rivederci, elle, chillar, stril-lare, eñe, compañía, compañía, camello, camel-lo.

Alumna. — Un repaso de pronunciación castiza, pues no me siento muy segura, maestro.

Profesor. — Porque usted seguramente no atiende a los preceptos prosódicos del idioma.

Alumna. — O mejor, no atiendo a la práctica.

Profesor. — Es decir, a lo peor... Pronunciar mal es signo de escasa cultura.

Alumna. — Aunque yo soy culta, señor.

Profesor. — Sí, sí; pero algo descuidada.

Alumna. — ¿Por ejemplo?

Profesor. — Suele usted pronunciar muchas palabras nuevas al modo itálico.

Alumna. — A veces digo... a *rivederci*... *se non é vero*...

Profesor. — No, no se trata de las locuciones italianas que solemos emplear; se trata de la pronunciación italiana de palabras españolas, que, en usted, parecen barbarismos.

Alumna. — ¿Como cuáles, señor?

Profesor. — Pues vea usted esta requisitoria de un oyente: “¿Por qué la señorita Alumna pronunció al modo italiano la palabra castellana *Ribadesella*? ¿No sabe todavía que las palabras que llevan *elle* hay que pronunciarlas con *elle*, como *estrella*, *caballo*, *camello*, etc.?”

Alumna. — Tiene razón gramatical el atento oyente que nos observa.

Profesor. — ¿Cómo... “nos observa”?

Alumna. — Claro, pues si yo he pronunciado *Ribadesella* fue porque se la oí así al señor Profesor...

Profesor. — Bueno... a confesión de parte, relevo de pue-

ba. Nos habría parecido vocablo italiano. Y como en italiano la *elle* no corre...

Alumna. — Lo cierto es, maestro, que acostumbra mucha gente, quizá por influencia itálica, pronunciar viciosamente aquella letra.

Profesor. — Pero no es lo mismo *estrella*, que *stel-la*, fonéticamente.

Alumna. — Ni es igual *chillar* que *stril-lare*...

Profesor. — Lo cierto es que hay muchas personas que no saben pronunciar castellanamente ciertas palabras castellanas, y confunden su fonética con el italiano, con el francés o con el inglés.

Alumna. — En lo sucesivo, maestro, pronunciaré de acuerdo con los cánones de cada idioma: si hablo italiano pronunciaré a la italiana, si francés, a la francesa y si inglés, a la inglesa...

Profesor. — Y consecuentemente, cuando hable en su idioma, pronuncie a nuestro modo.

Alumna. — Pronunciaré como corresponde la *elle*, la *ene* y la *eñe*.

Profesor. — Y así no dirá usted *ñeve*, por *nie-ve*, ni *compañía* por *compañía*; y sobre todo, dirá bien *Ribadesella*, ciudad de Asturias, que significa "sobre el río *Sella*".

Alumna. — Como ya lo dijimos; y como la palabra *Ribadavia*, que significa "sobre el río *Avia*".

Profesor. — Aprobado, señorita. Y no se olvide: una cosa es *came-llo*, y otra...

Alumna. — *Came-lo*... El primero es un animal; el segundo una burla.

Profesor. — ¿Ha notado usted cómo pronuncian muchos locutores los nombres con *elle*?

Alumna. — Pues los pronuncian con una letra que ellos llaman "doble *ele*"...

Profesor. — Que en castellano no existe.

Alumna. — He aquí una serie de apellidos españoles mal pronunciados: *Abel-la*, en vez de *Abella*, *Vil-loria*, en lugar de

Villoria, Castiel-la, por Castiella; Al-lende, por Allende; Gal-lo por Gallo, etc., etc.

Profesor. — Confunden apellidos españoles con italianos de la misma grafía.

Infamia, torpeza, infamador, torpe, tal, talidad, brutal, brutalidad, calidad, inane, vacuidad, futilidad.

Alumna. — En materia de sustantivos abstractos, nunca anduve muy de prisa, señor. Confundo un poco la abstracción mental con la separación material. Por ejemplo, si yo digo: la *infamia* es una *torpeza*, ¿cuál es el sustantivo abstracto?

Profesor. — Los dos, señorita alumna. Si yo digo: la moneda es dinero, ¿cuál es el concreto?

Alumna. — Ahí, en su ejemplo, los dos sustantivos están expresados en sí mismos, sin considerar lo accesorio separable.

Profesor. — Luego, son los dos de la misma condición gramatical. ¿Por qué no aplica usted a los sustantivos de su pregunta la definición contraria? Si las palabras *infamia* y *torpeza* son separaciones de *infame* y de *torpe*, respectivamente, tenemos que son dos abstracciones, dos cualidades separadas de cada sujeto. Luego, *infamia* y *torpeza*...

Alumna. — Son sustantivos abstractos, porque son derivados.

Profesor. — Pero no simples derivados gramaticales; son derivados ideales, no morfológicos. Es decir, que *infamia* no es abstracto porque derive del adjetivo *infame* como deriva *difamador*, sino porque es cualidad tomada en sí, como *torpeza* lo es de *torpe*.

Alumna. — Pues, francamente, no veo cómo se pueden abstraer cualidades de tales sustantivos brutales.

Profesor. — No se trata, señorita alumna, de cualidades en el sentido de virtudes; las entendemos por caracteres o condiciones. Supóngase usted que sepamos un carácter o cualidad de la palabra "tales" —que usted acaba de emplear—, pues tendremos...

Alumna. — Tomado en singular, de *tal*, sería *talidad*.

Profesor. — Efectivamente. *Talidad* es cualidad de *tal*.

Alumna. — Y *talidades*, cualidad de *tales*.

Profesor. — Como de *brutal*, tendríamos *brutalidad*. Pero conste que la cualidad se toma en sí, y no en sujeto alguno.

Alumna. — Es decir que no se toma de ningún bruto. ¡Ya me parecía! La cualidad aquí no hay que tomarla en extensión de *calidad*, sino como circunstancia o carácter.

Profesor. — Muy bien interpretado. Creamos así los llamados *entes de razón*...

Alumna. — Señor, ¿somos acaso taumaturgos, para crear entes?

Profesor. — No; pero practicamos la taumaturgia lógico-gramatical; practicamos la separación ideal de caracteres o condiciones accesorias de sustantivo o adjetivos, y... creamos.

Alumna. — Sí, y una vez creados los *entes*, formamos la *entidad*.

Profesor. — Por supuesto. Nos vamos entendiendo. Ahora necesito que usted forme la abstracción de *inane*.

Alumna. — Pues... *inanición*.

Profesor. — Pero *inanición* no sale de *inane*.

Alumna. — Y el que se muere de *inanición*, ¿no se muere de hambre?

Profesor. — Sí, pero no de *inanidad*. Este abstracto tiene sentido de *futilidad*, de *vacuidad*. Y el que muere de debilidad, porque no come...

Alumna. — Muere de *vacuidad*, que es lo mismo. Hay abstracciones peligrosas...

Profesor. — Mucha *sutileza* la suya, señorita.

Alumna. — Creo que merecemos un descanso, señor.

Profesor. — Sí, después de tanta abstracción.

Alumna. — Sí, señor, después de tanta *gramaticalidad*...

Redundante, tautológico, progreso, estado morbozo, proceso, suicidarse, "guzmán" desierto.

Alumna. — El resbalón se debió, por lo que advertí, a que el zapato no me entra holgadamente en el pie.

Profesor. — Por supuesto, señorita; aunque cualquiera pue- ce dar un tropezón, su zapatito es inocente.

Alumna. — Inocente, no: cómplice del zapatero, que es un vulgar zapatero.

Profesor. — Un zapatero zapatero no es muy raro, aunque gramaticalmente sea un zapatero redundante o tautológico.

Alumna. — No sé si será redundante o remendante... , pero el caso es que el zapato no me entra en el pie...

Profesor. — Naturalmente, usted sabe dónde le aprieta; pe- ro lo que tiene que entrar no es el zapato, sino el pie. Lo mismo que la cabeza en el sombrero, no el sombrero en la cabeza...

Alumna. — Es muy cierto; mas, ¿dónde queda el sentido fi- gurado de las palabras?

Profesor. — Que no conviene exagerar ni dislocar; por más que el uso no se ande con perfecciones lógicas.

Alumna. — Se dice muy a menudo: "Siguen en el paciente los progresos de la enfermedad".

Profesor. — Poco progreso habrá si la enfermedad no cura. Igual sucede con los "procesos morbosos", que suelen anotar los médicos.

Alumna. — ¿Y qué es un proceso morbozo?

Profesor. — Para un galeno será avanzar el morbo en su camino, para la gramática es retroceder...

Alumna. — Como que no se concibe como *pogreso* el estado insalubre.

Profesor. — Progresar es adelantar, perfeccionar.

Alumna. — Y el morbo, lógicamente, retrasa la salud del más sano.

Profesor. — Lo legal sería *estado morbo*. Los *procesos* convendrían en sentido recto.

Alumna. — En materia de inversión o figuración de términos, hay cosas curiosísimas. Recuerdo haberle oído a usted que suicidarse...

Profesor. — Es cosa tan triste, que no vale la pena.

Alumna. — Solamente cuando los amores contrariados...

Profesor. — O contraídos, como una enfermedad.

Alumna. — ¿Volvemos a los procesos?

Profesor. — Al proceso repetido de la muerte: *suicidarse* significa...

Alumna. — Etimológicamente, el que se mata a sí mismo...

Profesor. — Dice a ese respecto Jouffroy, que la palabra *suicida* está mal formada "porque el que mata no es idéntico al que es matado: el matador es el *yo*, y el muerto es el cuerpo". Ocurre como con *autopsia*..

Alumna. — Señor, todo esto es muy triste y poco atractivo.

Profesor. — Las palabras, señorita, no son ni tristes ni alegres.

Alumna. — Sin embargo hay vocablos que sugieren alegría, como *castañuelas*...

Profesor. — Seré breve: *autopsia*, del griego *autos*, uno mismo, y *opsis*, visión, quiere decir "verse o inspeccionarse a sí mismo"...

Alumna. — ¿Y entonces? ¿cómo puede verse el muerto?

Profesor. — Tampoco el que disecciona "se ve" a sí mismo...

Alumna. — ¡Cuánta rareza, señor!...

Profesor. — Cosas del lenguaje. Hay también nombres históricos redundantes, como el de *Guzmán*...

Alumna. — ¿El de Guzmán el Bueno?

Profesor. — Que ya es Bueno... de por sí.

Alumna. — ¿Cómo se entiende?

Profesor. — Se entiende que la palabra *guzmán* significa...
bueno.

Alumna. — Y como *Sahara*...

Profesor. — Que ya significa *desierto.*

Metagoge, traslación, metáfora, etopeya, soledad, metafórica, metafísica.

Alumna. — Hoy la tierra y los cielos me sonríen...

Profesor. — ¡Hola! ¡Bécquer, Bécquer! La ilusión de la juventud femenina; el romanticismo, las lágrimas, el dolor...

Alumna. — Y la alegría, señor. Porque donde hay poesía...

Profesor. — Todo sonrío, como en su evocación poética del comienzo.

Alumna. — Pero, señor, a eso iba... Si los cielos sonríen, las aguas podrán llorar también.

Profesor. — Y los montes, gemir. ¡Quién lo duda! Por metagoge atribuimos, en poesía, la facultad de sentir a las cosas inanimadas. Toda la naturaleza siente, por ese modo, y puede oír, reír o llorar en el estro del poeta.

Alumna. — Toda la naturaleza, menos la dura piedra...

Profesor. — ¿Por qué?

Alumna. — “Porque —según Darío— ésa ya no siente”...

Profesor. — Metafóricamente, podemos figurarnos todo, hasta la piedra llorando.

Alumna. — Como en la canción:

*Adiós pueblecito mío,
¡qué solo te vas quedando:
al despedirme de ti,
las piedras quedan llorando!*

Profesor. — Usted lo ha dicho, por metagoge.

Alumna. — Pero, ¿qué significa esa palabra tan poco sonora?

Profesor. — En griego significa *traslación*. En literatura se

emplea como figura que permite la expansión del sentimiento a las cosas y elementos no racionales.

Alumna. — En fin, una especie de metáfora.

Profesor. — Justamente, un tropo de pensamiento, que personifica a lo que no es persona, atribuyendo facultades sensitivas.

Alumna. — ¿Y eso es lógico y correcto?

Profesor. — ¡Cómo no ha de ser! La corrección y la lógica, en literatura, están condicionadas al arte. ¿Qué haríamos los escritores sin esa facultad de personificar, tan legítima para la belleza y elegancia del concepto? Las descripciones de la naturaleza, la pintura del paisaje hallan en la metagoge una licencia maravillosa.

Alumna. — Retóricamente, esa figura se me antoja una especie de *etopeya*.

Profesor. — Así es, en efecto. Por la *etopeya* describimos el carácter y sentimiento de la persona humana, y en sentido figurado, las costumbres de las cosas.

Alumna. — Si es que las cosas tienen costumbres...

Profesor. — Figuradamente.

Alumna. — Recuerdo la *etopeya de la pampa*, en que su autor, que es pariente suyo, describe el carácter de la llanura, su grandeza, su misterio y su soledad.

Profesor. — Efectivamente, el atributo consustancial de la pampa, como antigua llanura, es la soledad.

Alumna. — ¿Pero la pampa lo sabe? ¿Cómo puede saber la llanura de su propia soledad? ¿Cómo puede darse cuenta, si no es persona?

Profesor. — Pues por eso mismo. Por metagoge, por traslación literaria, por metáfora. Al fin y al cabo, la pampa, como paisaje, es más metafórica que metafísica.

Alumna. — Yo creo más bien que toda esa metagoge es poesía pura.

75

Quién, cuál, cuyo, qué, persona, yo, tú, él, tanto, cuanto, alguien, algo, cualquiera, nadie.

Alumna. — Maestro, ¿los relativos son pronombres correlativos?

Profesor. — Los pronombres relativos son los que establecen referencia con el nombre a quien representan al expresar el juicio de la oración en que intervienen.

Alumna. — ¿Y entonces, los correlativos?

Profesor. — Llámense así a los pronombres que, desentendiéndose de la persona que representan, establecen relación entre sí.

Alumna. — Y que no son sino los interrogativos, los demostrativos y los relativos.

Profesor. — Por supuesto. La correlación se establece de esta manera: ¿*Quién es?* Es *éste*.

Alumna. — Es decir, con un interrogativo que pregunta y un demostrativo que contesta.

Profesor. — Justamente. Los relativos refieren a un demostrativo un concepto que se le atribuye.

Alumna. — Y son: *que, cual, quien* y *cuyo*: que viene, quien viene, cual es, cuyo es, etc.

Profesor. — De acuerdo con las categorías aristotélicas, los correlativos realizan una función que se establece entre sustancias o cualidades tomadas en sí mismas, o con extensión de cantidad, intensidad, grado, etc.

Alumna. — Eso es un poco complicado, maestro.

Profesor. — Es filosófico.

Alumna. — Por ejemplo, si yo enuncio el concepto *persona* con el interrogativo *quién*, el correlativo ¿*cuál* será?

Profesor. — Será un demostrativo, según dijimos.

Alumna. — ¿Quién paga el gasto?

Profesor. — Este locutor, ese oyente, aquel operador.

Alumna. — Y con personales: yo, tú, él. Y con relativos: el que paga, o quien paga.

Profesor. — Y cuando el concepto es de cosa...

Alumna. — La correlación se establecerá sin duda: ¿Qué es esto? ¿qué veo?

Profesor. — ¿Y si es de cualidad?

Alumna. — Se formulará: ¿Cuál? Y se correlacionará: *Tal por cual.*

Profesor. — Y cuando la idea es de posesión.

Alumna. — Se establecerá la correlación preguntando ¿Cuyo es?: Mío, tuyo, etc.

Profesor. — Esa linda voz cuya dueña...

Alumna. — ¡Soy yo, señor!

Profesor. — Ahora bien, señorita, ¿cómo estableceremos la correlación si la relación es de cantidad o intensidad?

Alumna. — Sencillamente, se establecerá recurriendo al interrogativo ¿cuánto?

Profesor. — Y se responde: *Tanto.*

Alumna. — Claro: *tanto* tienes *cuanto* vales...

Profesor. — A la pregunta ¿qué? podemos asimismo responder estableciendo correlación con los pronombres indefinidos *alguien, algo, cualquiera, nadie, etc.*

Alumna. — ¿Quién me llamó? Alguien. ¿Quién me importuna? Un cualquiera. ¿Quién se acuerda de mí? ¿Quién me agasajará hoy?

Profesor. — Yo, señorita. El gasto corre por mi cuenta.

76

Inter nos, *troche y moche, ex cathedra, ad latere,*
a latere, a priori, ipso facto.

Alumna. — Maestro, *acá para inter nos...*

Profesor. — ¿Para entre nosotros?

Alumna. — Eso es, sí, señor.

Profesor. — Entonces, digámoslo más propiamente: *acá inter nos*, la preposición “para” está de más.

Alumna. — Pues siempre oí el latinajo tal como lo enuncié.

Profesor. — Hay muchos latinajos que se pronuncian mal.

Alumna. — Claro, como que son latinajos...

Profesor. — Pero así y todo deben pronunciarse como corresponde. Y más aún no deben emplearse *a troche y moche*.

Alumna. — O *a trochemoche...*

Profesor. — Es igual junto que separado.

Alumna. — *Ad usum*, maestro.

Profesor. — Hola, latinismo *habemus*.

Alumna. — Y usted da el ejemplo, tenemos...

Profesor. — Sí, y *cave ne cadas*.

Alumna. — Me quedo en ayunas, señor.

Profesor. — Que tengas cuidado de no caer.

Alumna. — Pero si caigo en latinismo, usted me ayudará.

Profesor. — La ayudaré *ex cáthedra*.

Alumna. — Pero con comodidad.

Profesor. — Eso es, *ex cómodo*.

Alumna. — Nos entendemos *ad pedam literae*.

Profesor. — Porque usted es mi *alter ego*.

Alumna. — ¿Su otro yo? Soy su *ad láttere*.

Profesor. — Mejor, *mi a láttere*.

Alumna. — Quiere decir que soy compañera *ad líbitum...*

Profesor. — Gracias por la buena voluntad que expresa. Pero no quiero confundirla con un argumento mío, *ad hómínem*.

Alumna. — Señor, estamos convirtiendo la clase en un mar de latinismos.

Profesor. — Y no está mal de vez en cuando. Así recordaremos el buen uso a los pacientes, quiero decir los oyentes.

Alumna. — No hay que juzgar *a priori*.

Profesor. — Hablo *bona fide*.

Alumna. — De buena fe procedemos siempre.

Profesor. — Menos cuando lo hacemos *ab irato*, con arrebatado, en momentos de ira.

Alumna. — Sin embzargo somos gentiles y suaves en la crítica cotidiana.

Profesor. — Criticamos *déntibus albis*, o sea, con dulzura de dientes blancos.

Alumna. — Solamente en último extremo exacerbamos la crítica.

Profesor. — Sólo en el extremo.

Alumna. — Supe de un señor que hizo su testamento ya próximo a morir, *in extremis*.

Profesor. — Pues yo conocí a otro que casó o se casó *in artículo mortis*.

Alumna. — ¿Y quedó sujeto *ipso facto*?

Profesor. — No, señorita; quedó libre.

Alumna. — ¿Pero lo hizo *de motu proprio*?

Profesor. — De ninguna manera, lo hizo *motu proprio*.

Alumna. — Acierto poco...

Profesor. — *Pauca sed bona*... Pocos aciertos, pero buenos.

*Asesinar, acecinar, cecina, harina,
arina, díptero, insecto.*

Alumna. — Los parónimos, maestro, me tienen preocupada. Pienso si no erraré continuamente en el empleo de voces parecidas en la pronunciación de nuestro uso criollo...

Profesor. — Es muy probable, puesto que pronunciamos la *ce* como *ese*. Si yo le dijese a usted que, de vez en cuando, *acecino*...

Alumna. — ¡Por Dios, maestro! No diga usted disparates. Usted es incapaz de matar una mosca.

Profesor. — Eso no; nadie hay que no haya matado por lo menos un mosquito. Pero es una manera de decir... Recuerde usted aquella humorada de del Vallé Inclán, el escritor gallego, que contaba en una reunión: "Cuando asesiné a mi padre..."

Alumna. — Como humorismo macabro puede pasar.

Profesor. — Mas es el caso que yo verdaderamente suelo poner la carne de ternera.

Alumna. — ¡Ah, vamos, ahora resulta usted carnicero!

Profesor. — Digo que yo *a-ce-ci-no* el lomo. Como Wáshington Bermúdez, que escribía en Montevideo haciendo juego de parónimos...

Alumna. —

—¿En qué te ocupas, Justino?

—En acecinar, Urbanes.

—¿En asesinar? ¡Divino!

—¿Tú, tan joven y asesino?

—Sí, ¡yo acecino las carnes!

Profesor. — A mí me gusta mucho la cecina, sobre todo en invierno y, si es posible, a lo Góngora.

Alumna. — ¿Cecina poética?

Profesor. — Algo así, como ésta.

Alumna. — Leeré, señor:

El que de cabras fué dos veces ciento
esposo casi un lustro —cuyo diente
no perdonó un racimo aun en la frente
de Baco, cuanto más en su sarmiento—

servido ya en *cecina*,
purpúreos hilos es de grana fina.

Profesor. — Así me gustaría a mí asesinar el caprípedo...

Alumna. — Pues a mí me resulta indigesto, con Góngora y todo.

Profesor. — Por cierto que eso ya es *harina* de otro costal.

Alumna. — Aunque yo sólo conozco una harina, la de hacer los tallarines.

Profesor. — Pues se equivoca usted; hay otra *arina* sin h...

Alumna. — ¿Que también se amasa?

Profesor. — Ni se amasa ni se masa; se trata de un díptero...

Alumna. — ¿De un insecto?

Profesor. — De uno de esos animalitos que nos amasan la sagre.

Alumna. — Todo sea por los dichosos parónimos.

*Portugués, saudade, ternura, portuguesiño,
amador, dulce, amargo.*

Alumna. — “Como ningún idioma, sabe el portugués encontrar las más variadas y fuertes modulaciones para expresar todos los sentimientos: el ímpetu proceloso de la cólera; la risa burlona de la ironía; la suavidad murmurante de una plegaria; la ternura de una súplica de amor melancolizada con un dejo de añoranza...” Es un juicio del eminente escritor brasileño Christovam de Camargo.

Profesor. — El portugués es lengua neolatina, ibérica al fin y al cabo. Todos esos matices expresivos son propios de su otra lengua hermana, el español.

Alumna. — Pero esos dejos de ternura...

Profesor. — Esos dejos se expresan en portugués con su insuperable blandura.

Alumna. — Con añoranza sentimental; y más si son de amor...

Profesor. — Como si son de dolor.

Alumna. — La saudade, es término expresivo del dolor de ausencia, que sólo el portugués lo tiene. ¿Recuerda usted, maestro, aquella lección nuestra sobre el amor del portuguesiño de la comedia?

Profesor. — Sí, señorita, de aquel amador, que era tan amador, que lloraba de puro amor, sin objeto amado.

Alumna. — Efectivamente. ¡Y cuánto dolor de ausencia de amor se expresa con la saudade!...

Profesor. — Ya hemos definido largamente la palabra portuguesa en otra oportunidad. Ahora la definiremos poéticamente, porque en esa temperatura entra la saudade, la soledad.

Alumna. — Que es como la morriña del gallego.

Profesor. — Su pariente hermano.

Alumna. — Sería preferible definir primero la lengua portuguesa, señor.

Profesor. — Bien; a usted le encomiendo la evocación del alto lírico brasileño Olavo Bilac, que supo cantarla amorosamente.

Alumna. — Recuerde que yo nunca estudié portugués. Pero...

*Ultima flor de Lácio, inculta e bela,
es, a un tempo, esplendor e sepultura;
ouro nativo, que na ganga impura
a bruta mina entre os cascalhos vela...*

*Amo-te assim, desconhecida e obscura,
tuba de alto clangor, lira singela,
que tens o trom e o silvo da procela,
e o arrólo da saudade e da ternura!*

*Amo o teu viso agreste e o teu aroma
de virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, o rude e doloroso idioma,*

*em que da voz materna ouvi: "meu filho!"
e em que Camoes chorou, no exílio amargo,
o genio sem ventura e o amor sem brilho!*

Profesor. — Ésa es la lengua portuguesa. ¡Camoens, glorioso cantor de *Los Lusíadas*!

Alumna. — El idioma lusitano, por sobre todas las cosas, plañe con ternura.

Profesor. — Y veamos ahora la famosa palabra. ¿Qué es, líricamente la saudade?

Alumna. — Pues...

Saudade, palavra doce,
que traduz tanto amargor!
Saudade, e como se fosse
espinho cheirando a flor...

BIBLIOTECA NACIONAL
CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
* RERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

Profesor. — Eso es: una palabra dulce que traduce lo amargo como un espino oliendo a flor. Y algo más...

Alumna. —

A palavra é bem pequena,

mas diz tanto de uma vez!...

Por ela valeu a pena

inventar-se o português.

Profesor. — Claro que valía la pena de hablarse en portugués por el sólo hecho de una palabra tan linda. ¡Y pensar que los dulces versos que le cantan son de un poeta cuyo nombre es tan rudo!...

Alumna. — ¿Pues cómo se llama?

Profesor. — Se llama Bastos Tigre... En cambio la suave poetisa paulista Colombina canta:

Saudade, trago-a comigo,

nao sei como nem porquê...

penso, as vezes, que é castigo

por eu gostar de você.

Alumna. — ¡Ay, señor! Necesito la traducción, por favor, del último verso...

Profesor. — Muy fácil: *Por gustar yo de usted...*

Alumna. — No sé cómo agradecerle, señor, su fineza y gusto...

Profesor. — Es poesía traducida, señorita.

Alumna. — Todo es saudade, señor.

Adentro, afuera, pajuerano, adentro, afueras, interior, peri, perifonear, mar adentro.

Alumna. — ¿Adentro o afuera?

Profesor. — ¿Qué se propone usted para empezar, un juego de palabras?

Alumna. — No, señor, ni siquiera un juego de prendas. Quisiera saber cuál es el valor semántico de los vocablos *adentro* y *afuera*.

Profesor. — Muy fáciles; es decir, el valor significativo de las palabras se capta en su empleo.

Alumna. — Sí, maestro, muy fácil; pero yo no sé por qué los porteños decimos *tierra adentro* cuando nos referimos al interior.

Profesor. — Pues ¿cómo hemos de decir, tratándose del interior del país, que es lo que está más adentro?

Alumna. — Sí, sí, muy adentro... ¿Pero entonces por qué a los de "adentro" les decimos "pajueranos"?

Profesor. — No había caído... Habrá que analizarlo gramaticalmente.

Alumna. — Y lógicamente.

Profesor. — Cabalmente.

Alumna. — Y fíjese, maestro: los alrededores de Buenos Aires se llaman las "afueras" y, sin embargo, van extendiéndose hacia el interior que es "adentro". Y la gente del Gran Buenos Aires, cuando viaja a la Capital dice: "Voy al centro".

Profesor. — Y cuando regresan vuelven a la periferia. ¿Para qué meternos en interioridades?

Alumna. — ¿Cómo así? Debemos saber el porqué y la diferencia de *afuera* y de *adentro* en los casos citados.

Profesor. — Muy sencillo, repito. Tomando como referencia un centro, sabemos que lo circundan "las afueras".

Alumna. — Entonces, si yo me sitúo en medio de la pampa...

Profesor. — Entonces las *afueras* son los alrededores o contornos; o sea, donde uno no está.

Alumna. — Esto es, lo que está a mi alrededor. Mas si salgo de mi centro pampeano para la metrópoli, ¿viajo para adentro o para afuera?

Profesor. — Me pone en un aprieto. Aunque naturalmente y de acuerdo con el “centro” donde usted resida, así será *el afuera*. Vuelvo a decirle: el *interior* es lo de *adentro*, considerado desde la periferia...

Alumna. — Volvemos al círculo vicioso...

Profesor. — La periferia rodea al núcleo.

Alumna. — Y si yo tomo como núcleo la ciudad de Buenos Aires...

Profesor. — Siempre lo que la rodea será periferia, que llamamos “afueras” o suburbios. Y por extensión semántica, el *interior* viene a ser afuera y no adentro.

Alumna. — Porque rodea... *Peri* significa alrededor. Nosotros perifoneamos en este momento.

Profesor. — Sí; hablamos desde nuestro centro del micrófono para afuera.

Alumna. — Para afuera, ¿aunque sea el interior del país?

Profesor. — Y si nos colocásemos en el centro geográfico de la República, Córdoba, por ejemplo, desde allí podríamos *perifonear* también para afuera y ese “afuera” podría ser Buenos Aires.

Alumna. — En ese caso, los “pajueranos” seríamos los porteños... ¡Qué gracioso!

Profesor. — Lo curioso es que los marinos, cuando salen de puerto, dicen que se van *mar adentro*.

Alumna. — Claro, van buscando el centro del mar. Y después regresan afuera, pues, ¿y dónde está el centro del mar?

Profesor. — En lo más alejado de la costa. Lo único que podemos concretar es que el *centro* es siempre el lugar en que nosotros nos situamos.

Alumna. — Con razón... Conocí un sujeto que se creía el centro del mundo y no estaba loco.

Profesor. — Casi todos nos creemos en esa situación: el mundo y las cosas giran en torno nuestro.

Alumna. — Y los demás son siempre *pajueranos*...

Profesor. — Eso mismo. Aunque yo conocí a otro individuo que era todo:

*¡Ay, amigo, que yo tengo
un gusano que me roe
por adentro y por afuera!*

Alumna. — Ese no estaba en su centro...

Profesor. — Tampoco lo estaba Martín Fierro, cuando se iba:
...campo afuera a hacer boleadas,
desocando los reyunos.

Alumna. — Porque don Martín creía en ese momento que su centro territorial era el rancho.

*Nemoroso, bosque, Quijotiz, Pancino,
Carrascón, Sansonino, etc.*

Alumna. — A propósito de nuestro coloquio reciente, alguien me pregunta a quién se refiere Garcilaso cuando nombra a *Nemoroso*, el amante de la desdichada Elisa.

Profesor. — ¿Pues a quién ha de referirse, sino a él mismo?

Alumna. — Ya me parecía... *Nemoroso* evoca dulcemente a enamorado. Y el poeta Garcilaso lo era.

Profesor. — Aunque Cervantes cita a Boscán, el amigo de Garcilaso, como dueño del apodo *Nemoroso*, nombre que evoca, no el amor, sino el *bosque*: del latín *nemus, nemoris*.

Alumna. — Bien; pero en los *valles nemorosos* ¿no había pastores enamorados?

Profesor. — Enamorados y enamoradizos. Los pastores de las novelas pastoriles.

Alumna. — Y los de las églogas y novelas de Caballería. Don Quijote quiso ser el pastor *Quijotiz*, como se finge en la novela inmortal, queriendo convertir en pastores a todos sus conocidos, inclusive a Sancho... *Pancino*.

Profesor. — Ese grotesco propósito sirve a Cervantes para satirizar la vida pastoril, artificiosa e irreal de las novelas de ese género, con sus amores de cuita y caramillo.

Alumna. — Y de zampoña. Y no me negará usted que tienen su encanto hasta los nombres de los fingidos pastores.

Profesor. — A tono con el menester ideal en el prado de sus amoríos.

Alumna. — "Tú lo has dicho, dijo don Quijote, podrá llamarse el bachiller Sansón Carrasco, si entra en el pastoral gremio... el pastor *Sansonino* o ya el pastor *Carrascón*; el barbero Nicolás se podrá llamar *Niculoso*, como ya el antiguo Boscán se llamó *Nemoroso*; al cura no sé qué nombre le pongamos, si

no es algún derivado de su nombre, llamándole el pastor *Curiam-
bro...*”

Profesor. — Y *Pancino*, o sea, Sancho quiera bautizar a su mujer con nombre vulgar como corresponde a su condición: *Terresona*.

Alumna. — Aumentativo de Teresa, “que le vendrá bien con su gordura” apoya el escudero, que se va a meter a pastorcico. ¿A qué amores atenderá Sancho?

Profesor. — Al de la hogaza y la bota de vino. Cosas de real costumbre de pastores reales, y no de fingidas escenas de *Dianas* ni *Galateas*.

Alumna. —

Oh, bella *Galatea*, más suave
que los claveles que tronchó la aurora...!

Profesor. — ¿Piensa usted hacerse pastorcica?

Alumna. — No será difícil, por una temporada...

Profesor. — Después de los exámenes.

Alumna. — Naturalmente. La vida de vacaciones tienta un poco en el campo: allí me olvidaré de la literatura, de la filología, de la lingüística; y hablaré...

Profesor. — Con voz plañidera, con gorgoros y arrullos melifluos... Le ruego que se lleve usted una gramática, por las dudas.

Alumna. — Señor, eso sería aumentar las dudas todavía más.

Telégrafo, teléfono, thele, graphos, fono, audiovisorio, auditorium, audiovisor, oír, ver.

Alumna. — Cuando los griegos inventaron las palabras *telégrafo* y *teléfono* demostraron tener mucha inteligencia ¿verdad, maestro?

Profesor. — Los griegos no necesitaron inventar esas voces para revelar talento. Además, no las inventaron los griegos.

Alumna. — Pues cómo, ¿no son voces griegas *telégrafo* y *teléfono*?

Profesor. — Son compuestos del griego como formaciones.

Alumna. — Entonces, mi antiguo profesor de gramática me engañó.

Profesor. — Señorita, los profesores no engañan nunca; cuando mucho se equivocan... y no se rectifican.

Alumna. — ¿Pues no dicen que es de sabios reconocer y enmendar el error?

Profesor. — Sí, señorita alumna. Aunque yo no tengo la culpa. Sólo le diré que los elementos *tele* (lejos) y *graphos* (escribir) eran formas griegas; lo mismo que *fono* (hablar). Pero de eso a que los griegos usaran el *telégrafo* y el *teléfono*, va distancia...

Alumna. — Algunos siglos, por supuesto. Y aquí conviene recordar la *televisión*. ¿Acaso tampoco es griega?

Profesor. — Usted lo ha dicho. No es griega. Es grecolatina, y significa transmisión de la imagen a distancia.

Alumna. — De la imagen y del sonido. ¿No ha presenciado usted alguna transmisión de esa clase?

Profesor. — ¡Cómo no! La he visto... y oído.

Alumna. — Se me ocurre que así como se han formado nombres castellanos con elementos grecolatinos para designar la transmisión a distancia de imágenes y palabras, también podría-

mos formar ahora el nombre de los que ven y oyen las transmisiones, ¿verdad?

Profesor. — Naturalmente. Ya los norteamericanos, en inglés, dicen algo como *videots*, para nombrar a los espectadores de radiotelevisión.

Alumna. — Pero ése es nombre muy feo y además, extraño a nuestra fonética.

Profesor. — Justamente pensaba eso. Vamos a proponer nosotros, como argentinismo, un nombre adecuado: los espectadores de televisión deben llamarse *audiovisores*.

Alumna. — ¿Y el lugar de la transmisión o espectáculo?

Profesor. — *Audivisorio*. En latín tenemos *auditorium* para los que escuchan, que también se aplica al local donde se efectúa la transmisión. Pero como en este nuevo espectáculo se ve y se oye a la vez, nada mejor que *audiovisor* y *audiovisorio*.

Alumna. — ¿De modo que tendríamos dos latinismos más?

Profesor. — No, señorita, dos voces castellanas formadas con elementos latinos: *auditus* (el que oye) y *videns* (el que ve).

Alumna. — ¿Y por qué no formarlas del griego?

Profesor. — Porque no hay por qué olvidar el latín para esta clase de composición de voces técnicas. Además, en este caso, se presta más que el griego, y de todos modos damos nacimiento a dos palabras necesarias para designar algo necesario científica y socialmente. Y sobre todo...

Alumna. — Antes de que el barbarismo anglosajón se nos meta en el uso y prevalezca sin razón ni objeto.

Profesor. — Para eso tenemos un idioma... audiovisual.

Alumna. — Es decir, una forma propia de expresión. Y se acabó.

Profesor. — Usted lo ha dicho: usted será una *audiovisora* perfecta.

Alumna. — Y espero nos encontremos alguna vez en el *audivisorio*.

Profesor. — Para *oír* y *ver* lo que se transmite a distancia...

82

Usted, vuesa merced, che, senhor, signore, monsieur, micer, mosen, señor, senex, señorita.

Alumna. — Hoy la pregunta es indiscreta... Maestro, ¿de dónde viene usted?

Profesor. — Señorita, la discreción es el mejor lenguaje. Pues yo vengo...

Alumna. — Pero, señor. No he querido preguntarle de dónde viene, sino de dónde procede *usted*...

Profesor. — Bueno... pero entonces su indagación va más lejos aún. ¡Nada menos que de dónde procedo!...

Alumna. — Le repito que no, señor. Quiero saber de donde procede la palabra *usted*.

Profesor. — Pues está bien claro: procede de *vuestra merced*.

Alumna. — Pero... así no más... Si fuera usted más cortés...

Profesor. — Lo seré: *usted* es precisamente tratamiento de cortesía.

Alumna. — Que se emplea para todo el mundo, como fórmula de respeto.

Profesor. — Sí, de respeto elemental; aunque a veces los argentinos la usamos con sentido de tú...

Alumna. — Será de *vos*.

Profesor. — ¿No ha oído decir alguna vez: "*Che*, a *usted* lo andaba buscando"?

Alumna. — Es cierto... "*Che*"... y "*usted*" juntos. Pero esto no es más que una forma descuidada.

Profesor. — En cambio, empleamos el plural *ustedes*, a la inversa, como tratamiento de confianza; es decir, al revés de como lo exige la gramática.

Alumna. — A ver, señor, un ejemplo...

Profesor. — Pues cuando alguno dice confianzudamente:

“Atiendan, muchachos: *vos y vos* me acompañarán a la fiesta... porque *ustedes* son mis mejores amigos”.

Alumna. — No había reparado en ese solecismo tan corriente, mezcla el *vos* con el *usted*, y el *vos* sin el *vosotros*...

Profesor. — Y ahora, vamos con *usted*...

Alumna. — ¿Y conmigo?

Profesor. — Con la palabra *usted*. Primeramente, le diré que la palabra *señor* se emplea en distintos idiomas como fórmula de cortesía.

Alumna. — Con distinta fonética, naturalmente. En alemán se dice *herr* y en inglés, *sir*.

Profesor. — Y *lord*. En portugués, *senhor*.

Alumna. — Y en italiano, *signore*. En francés, *monsieur*.

Profesor. — Y en aragonés se decía *micer* y *mosén*.

Alumna. — De todas maneras, señor significa eso: *señor*.

Profesor. — Pues vea, señorita, *señor*, del latín *sénior* se consideró como comparativo de *senex*, el más viejo...

Alumna. — ¿Entonces *señor* tiene relación con *usted*?

Profesor. — Le advierto que *señorita* no es ajena a la significación de *vieja*...

Alumna. — De exageraciones lingüísticas, líbreme Dios. Quería decir que las palabras *usted* y *señor* tienen parentesco significativo...

Profesor. — Olvidémonos un poco de la etimología, y quedaremos iguales. Ya hemos dicho que ambos términos son de cortesía elemental y familiar. La primera, *usted*, tuvo una curiosa evolución. Se decía con dos palabras...

Alumna. — *Vuestra merced*.

Profesor. — Y después *vuesa merced* y *vosa merced*.

Alumna. — Y *su merced*.

Profesor. — Y *usarcé*. Y *voacé*...

Alumna. — Y al fin, *usted*. ¿Y la abreviatura se escribe con *ve* o con *u*?

Profesor. — Si atendemos a *vusted*, con *ve* corta, mayúscula.

Alumna. — Y si atendemos a *usted*... con *u*. ¿Y qué me dice de la pronunciación vulgar “*usté*”?

Profesor. — Que es demasiado económica.

Alumna. — Y como la economía gramatical es una ley del lenguaje....

Profesor. — Del lenguaje ahorrativo.

*Índice, señal, guía, catálogo, ex libris, colofón,
isagoge, exorbitante, prólogo.*

Alumna. — Como de costumbre, maestro, comenzaremos . . .

Profesor. — Por el principio.

Alumna. — Claro; no hemos de principiar por el final. Aunque he visto libros sin índice al comienzo.

Profesor. — Índice significa señal, guía, lista, catálogo, etc.

Alumna. — Lo que no comprendo es por qué al final del libro, el autor siempre suele poner una notita que dice *ex libris*...

Profesor. — *Ex libris* es una frase latina que significa del libro, es un marbete o cédula en donde va el nombre del dueño o biblioteca a que pertenece. Pero en realidad el único oficio que desempeña la leyenda es declarar la marca del dueño.

Alumna. — Nunca he oído hablar de marca de los libros . . .

Profesor. — Pero sí de libros de marcas. No hay que confundir al modo de aquel impresor que hablaba siempre del "ca-lefón" del libro.

Alumna. — Se trataría de libros de invierno . . .

Profesor. — Se trataba sencillamente del co-lo-fón, no del calefón.

Alumna. — ¿Y en qué se diferencian?

Profesor. — En que el segundo nombra, con barbarismo, el aparato eléctrico o de gas que sirve para calentar el agua; y el primero, el colofón, es el sello o nota final que se pone al libro para hacer constar la fecha de impresión, el impresor, etc.

Alumna. — Pero entonces, ¿a qué vienen esos parónimos?

Profesor. — Vienen, uno a calentar; otro, a recordar. El primero ya hemos dicho que es un barbarismo, por calentador; el segundo procede de Colofón, antigua ciudad del Asia Menor, aunque yo creo que es el vocablo griego que significa *término*.

Alumna. — Entonces, colofón es la terminación del libro impreso.

Profesor. — Justamente. Y quedamos en que el colofón no comienza el libro, sino que lo termina.

Alumna. — Naturalmente, el libro se inicia con el prólogo.

Profesor. — O con la *isagoge*.

Alumna. — Y muy difícil de pronunciar. Algunos dicen i-sa-go-gue.

Profesor. — Muy mal dicho; yerran como esos abogados que dicen invariablemente cón-yu-gue...

Alumna. — En vez de cón-yu-ge. Y volvamos al prólogo, señor.

Profesor. — La introducción puede llamarse de muchas maneras.

Alumna. — Proecio, además de isagoge.

Profesor. — Sinónimos los dos de prefación.

Alumna. — Y de prefacio.

Profesor. — Y de advertencia. Y de exordio.

Alumna. — Y ese exordio, ¿va con hache?

Profesor. — Ni éste ni ninguno.

Alumna. — Pues como yo veo siempre exorbitante con esa letra muda...

Profesor. — El error de *exorbitante* con hache puede provocar una *desorbitación*. Si usted observa la *órbita*, verá que la hache sale de ella.

Alumna. — Sobre todo, que estamos en los prolegómenos o en el introito de la ortografía.

Profesor. — Esos dos vocablos también son sinónimos de *prólogo*, como lo son, además, *prelusión*, *preludio*, *propedeútica* y *prolabio*.

Alumna. — En fin, para prolongar un libro disponemos de un variado repertorio de palabras con que nombrar el comienzo o preámbulo.

Profesor. — Lo interesante es que el libro sea bueno; el prólogo no importa.

Alumna. — Sí importa, maestro; la introducción casi siempre es la defensa del contenido del libro.

Profesor. — Entonces en ese caso, el prólogo es un simple galeato, o defensa.

Alumna. — Que agregaremos a los sinónimos que nombramos.

Profesor. — Todas esas palabras que designan el comienzo del libro, son sinónimos aunque no de identidad absoluta; pero pueden emplearse unas por otras.

Alumna. — Aunque yo nunca escribiré, como portada para un libro, una página isagógica..., como he visto en un tratado.

Profesor. — Será un tratado de la introducción.

Alumna. — Es un tratado de palabras raras.

Silepsis, enálage, bondadosa, bondadoso, chato, pelón, estevado, "lo dicho".

Alumna. — Maestro, la variadísima concordancia de la lengua, ¿sigue una sola norma o atiende a diversas reglas de construcción?

Profesor. — Ya lo hemos explicado más de una vez, señorita. La concordancia castellana es un verdadero lujo estético del idioma. La norma también es varia como lo es la relación de armonía gramatical que se establece con el género, el número y otros accidentes morfológicos.

Alumna. — ¿Morfológicos?

Profesor. — Morfológicos y conceptuales; es decir, que hay una concordancia estrictamente gramatical, de forma; y otra de sentido, gracias a la silepsis.

Alumna. — ¿A la silepsis?

Profesor. — Gracias a la licencia así llamada, que permite concordar a las palabras variables alterando su género, número o tiempo. Por ejemplo, si yo digo: *Vuestra alteza es bondadosa...*

Alumna. — Claro, *bondadosa* en femenino, porque entiendo que la Alteza es una princesa.

Profesor. — Pero también: *vuestra alteza es bondadoso*, si se trata de un príncipe; por donde vemos que esta concordancia es de sentido y no gramatical.

Alumna. — Gracias a la silepsis...

Profesor. — Usted lo ha dicho. Por enálage solemos alterar del mismo modo la concordancia de tiempo, como en estos casos: *Mañana voy a Córdoba.*

Alumna. — Por *mañana iré a Córdoba*, que es lo gramatical, porque "mañana" no es hoy.

Profesor. — En eso consiste el lujo estético de nuestra concordancia.

Alumna. — Recuerdo el epigrama de Moratín:

*Veis esa repugnante criatura
chato, pelón, sin dientes estevado...?*

Profesor. — “Criatura” concierta con “chato” y “pelón” por el sentido y no por la gramática.

Alumna. — En suma que hay una concordancia de forma estrictamente gramatical y otra de concepto.

Si en la construcción se expresa un concepto *propiamente dicho* (o dicho con propiedad) puede concordar el adjetivo en masculino.

Profesor. — En el ejemplo enviado, el concepto sería: “Habla-remos hoy de las novedades que se refieren a la ortografía”...

Alumna. — Que sería *lo dicho* de las novedades y de la ortografía, etc. Como si fuera: Diremos hoy las novedades que se refieren a la ortografía, *propiamente dicho* (o dicho con propiedad).

Profesor. — Propiamente dicho todo eso, el concepto, no la ortografía. Pero conviene, ante todo —como aconsejaba Bello— atenerse a las reglas generales de la concordancia.

*Hélo, bayo, henos, hé, hé/te, hélos, hétenos, haber,
a fe mía, afevos, a la hé.*

Alumna. —

*Hélo, hélo por do viene
el moro por la calzada,
caballero a la jineta
encima una yegua baya.*

Profesor. — Hay otra variante del romancillo.

Alumna. — Me gusta éste, porque evoca una tonalidad *ba-ya*, un color criollo de pelaje.

Profesor. — El bayo es color castizo; es el *badius* latino, que emplearon los españoles desde tiempo inmemorial.

Alumna. — ¿Y aquel “hélo, hélo”, tan extraño a nuestro idioma?

Profesor. — Extraño a nuestro lenguaje. Esas voces repetidas o reiteradas tienen, en el romance, carácter interjetivo, fichas con exclamación.

Alumna. — ¿Y por el sentido?

Profesor. — Como si dijéramos: ¡Hénos... aquí!

Alumna. — ¿Tiene sentido de “estamos aquí”?

Profesor. — *Hénos* puede ser aplología de interjección con pronombre y, *hénos aquí*, limitada por un adverbio de lugar, parece dar la razón de un verbo. Pero hete aquí que la forma *hé* (hé aquí, hé allí) se puede emplear para el singular y para el plural: *hé aquí el héroe; hé aquí los héroes*. (Covarrubias trataba de bárbara y zafia la palabra *hé*: “he aquí, veis aquí”)

Alumna. — ¿Y entonces? Henos... aquí sin poder resolver el problema de la función gramatical propuesta. Cuando usted dijo hace un instante “hété aquí”, creía yo que iba a desentrañar la forma y el oficio de esas frases u oraciones o lo que sean.

Profesor. — Lo que sean *serán*, señorita; aunque ocurre que las formas *hé, hème, hète, hélos, hénos* y *hétenos* han sido objeto de tradicional discusión sobre el origen y oficio. Los gramáticos no se pusieron de acuerdo. Muchos opinaron que dichas formas antiguas son interjectivas, como decía Bello.

Alumna. — Por supuesto que pueden tener significación interjectiva expresada con emoción.

Profesor. — Discurre usted muy bien... Sólo falta llegar ahora a la exactitud de la interpretación. Decíamos que las formas arcaicas tan usadas en los romances viejos...

Alumna. — Como *hélo, hénos*, etc., son para algún gramático —como dicen mis apuntes— formas del verbo *haber*; lo cual...

Profesor. — Lo cual es un disparate. Señala Cuervo, que anotó a Bello: "El *hé* de *hé* aquí, ninguna conexión tiene con *haber* ni por el sentido ni por la forma".

Alumna. — Aprovecho para recordar que *hed aquí* es un barbarismo tremendo. Pero quedan otras expresiones parecidas...

Profesor. — Como *a fe mía*.

Alumna. — ¿Qué clase de fe es esa?

Profesor. — Justamente es el juramento arcaico que expresaba aseverativamente, con decisión interjectiva. El Cid Campeador y sus caballeros lo empleaban a cada rato. Tomemos un ejemplo del Poema: *Afevos todo aquesto*.

Alumna. — Por donde vemos que el antiguo *afevos* es un adverbio de tiempo: ahora.

Profesor. — *A fé mía* y *ved aquí*. *Afé*, es la aféresis de *afevos*, según la mejor interpretación del fenómeno expresivo arcaico.

Alumna. — He leído mucho la exclamación *a la fe*...

Profesor. — *A la fe* es lo mismo que *a la hé*, no son más que *hé aquí, hé ahí*. En suma. formas demostrativas adverbiales por la función.

Alumna. — Como *henos aquí* y *hélos allí*. Ya lo hemos analizado por la forma.

Profesor. — Con estilística antigua y todo, por la estructu-

ra son interjecciones; por el sentido, adverbios que demuestran.

Alumna. — ¡Y por el origen la partícula *hé*?

Profesor. — Es arábigo.

Alumna. — ¡Cuánta sabiduría, señor!

Profesor. — Mejor, cuánta paciencia. Y para terminar, otra variante del romance:

Alumna. —

*Hélo, hélo por do viene
el infante vengador,
caballero a la jineta
en caballo corredor.*

Profesor. — En caballo o en yegua, siempre ¡hélo, hélo!...

Alumna. — ¡Hé ahí, hé ahí!

Invierno, hibernial, Hibernia, calígine, cáliga,
cuadriga, loriga, cantiga.

Alumna. — Verdaderamente, el señor Invierno es un far-
sante.

Profesor. — ¡El señor Invierno! Jamás oí calificación tan
fría. Me quedo helado.

Alumna. — ¿Helado? No traslademos la farsa, señor mío.
El frío es, quizá, una opinión personal, a menos que vuelva a
enseñar las garras...

Profesor. — En materia *hibernal*...

Alumna. — ¿Hibernal o invernal?

Profesor. — Inconsecuencias de la estación frígida: *invierno*
fue antes *hibierno*, con hache y *b* labial.

Alumna. — Yo creía que sólo la Primavera era inconstante
y desenvuelta. ¡Como se la compara siempre con una mujer!

Profesor. — Desenvuelta y desarropada, al fin y al cabo,
primavera significa *primer verano*. Mientras que el invierno...

Alumna. — ¿Viene acaso de "Irlanda"?

Profesor. — No tengo noticias.

Alumna. — ¿No había dicho el profesor que la Verde Erín
se llamaba *Hibernia*?

Profesor. — Sí lo es; lo que no aseguro es que el nombre
de aquel país provenga de *hibierno* ni éste de aquél.

Alumna. — De todas maneras, durante el pasado julio hubo
días caliginosos, de calor...

Profesor. — ¿Y a qué complica usted la *calígine* con el
calor?

Alumna. — ¿Pues, no es lo mismo? He leído muchas veces
aseveraciones como ésta: "El día era tan caliginoso, que se pro-
dujeron muchos casos de insolación en la vía pública".

Profesor. — Probablemente el único insolado sería el cronista...

Alumna. — Y esta otra anotación de diario: ‘En la redacción, el ambiente era muy caliginoso, por lo cual todos estábamos sudando tinta...’

Profesor. — Con la cual escribirían todos incorrecciones tamañas. *Caliginoso* no quiere decir caluroso, ni bochornoso, sino *denso, obscuro, neblinoso.*

Alumna. — Pues aun quedan poetas...

Profesor. — Poetas y escritores que confunden misa con mesa y...

Alumna. — ...Aserrín con el pan de milanesa.

Profesor. — Pero también podemos dar ejemplos correctos.

Alumna. — ¿Y la sombra tiene relación con...

Profesor. — Con lo obscuro. *Caligine* es voz latina que equivale a niebla, obscuridad. Por eso los oftalmólogos nombran una mancha de la córnea con la palabra *caligo.*

Alumna. — Entonces la cáliga...

Profesor. — Nada tiene que ver la sandalia romana con la niebla: lo uno anda por los pies, y lo otro por la vista.

Alumna. — De todos modos, es triste la evocación que relaciona sombras y dolor...

Profesor. — Cervantes establece esa relación de negrura y pesadumbre en esta invocación del ‘Persiles’:

Alumna. — ‘Gracias, ¡oh inmensos y piadosos cielos!... que me habéis traído a morir adonde vuestra luz vea mi muerte; y no adonde estos oscuros calabozos de donde ahora salgo de sombras *caliginosas.*...’

Profesor. — Por cierto que Juan de Mena, el autor de *El laberinto de Fortuna* empleó *caliginalidad.*... Y volviendo a la *cáliga* de su recuerdo, le diré que más que esdrújulo, le corresponde el acento llano.

Alumna. — ¿Caliga?

Profesor. — Caliga, como *cuadriga* y *loriga*: ¿será capaz la Academia de volver a *cántiga*?

Autos, obligaciones, derechos, fallos, pleiteante, vista, "autos y vistos".

Alumna. — “De los autos se deduce que el actor, al atenerse a lo estatuido en el contrato el demandado, se arroga un derecho de demanda por omisión del cumplimiento por parte de éste, que contradice su condición de coofirmante del contrato por el que se obligan recíprocamente a no denunciar a su consocio mientras subsistan las circunstancias de avenencia, y lo que sigue...”

Profesor. — Si lo que sigue no es más claro que lo leído por usted, es mejor no leerlo, porque nadie lo entendería.

Alumna. — Así es, señor. Yo jamás entendí —y no soy tan lerda— los fallos judiciales que se publican en los diarios.

Profesor. — Ni yo tampoco; el rebuscamiento jurídico lingüístico es tan retorcido, que la claridad no penetra en la selva forense por ningún lado. Porque, pongamos por ejemplo la lectura del comienzo, ¿qué derecho tenía el actor, ni qué obligaciones el demandado? Y en definitiva, ¿qué era lo que se discutía en el asunto?

Alumna. — Eso, maestro, es un secreto para los magistrados, que son quienes manejan los autos. Y esto me recuerda aquella disconformidad de un pleiteante que inició un juicio por reivindicación de dos automóviles que le pertenecían. Cuando ya creía fallado el juicio a su favor, se dictó una providencia terminante: “Pasen los autos al juez...” Y el pobre hombre se creyó desposeído definitivamente de sus dos coches, que él entendía se destinaban al juez de la causa...

Profesor. — Sin exagerar las cosas, los fallos deberían estar bien concebidos y mejor escritos. La redacción debe ser clara y concisa, como corresponde a la naturaleza jurídica planteada.

Alumna. — El lenguaje arcaico es la debilidad de los litigios, agravado por una construcción anfibiológica casi siempre.

Profesor. — Sin exagerar, bien se podría ordenar la redacción forense en términos lógicos y sencillos, sin encumbrada afectación lingüística. No estamos en los tiempos del Rey Sabio.

Alumna. — Claro, porque entonces el lenguaje de la época estaba justificado.

Profesor. — Todas las ciencias han hecho progresos lingüísticos menos la ciencia jurídica. Y ya que usted nombró a Alfonso el Sabio, le diré que el autor de las Partidas recomendaba que “deben los maestros mostrar sus saberes a los escolares leyéndoles los libros y haciéndoselos entender lo mejor que ellos pudieren”. Eso es lo que debieran hacer los autores de fallos: hacérnoslos entender con claridad.

Alumna. — Y para ello escribirlos sin arcaísmos. “... surgia

Profesor. — Sin criptografía.

Alumna. — No sé muy bien lo que es eso, pero lo sospecho: lenguaje en clave.

Profesor. — Por lo menos que se entienda. Que aparezca con nitidez la sentencia y sepa el ganador, o el perdedor a primera vista del proceso qué es lo que le deparan los llamados autos. Que no ocurra como con aquel pobre sastre que no advertido de las anfibiologías forenses, se desmayó cuando le notificaron una providencia de su pleito por unos trajes que no podía cobrar legalmente, y le comunicaron: “vista al fiscal”.

Alumna. — ¿Y qué quería decir esa “vista”?

Profesor. — Sencillamente, pase el expediente al fiscal, désele vista para que se expida, etc.

Alumna. — De todos modos el sastre de la anécdota era poco leído...

Profesor. — Pero era buen sastre, y además, ¿por qué iba él a vestir a nadie gratis?

Alumna. — Siempre vale más un mal arreglo que un buen pleito.

Profesor. — Los “autos y vistos”, los “fechos vuelvan”, el “apele al *ad quem*”, el “apele del *a quo*”, los “recursos de mil y

quinientas”, el “acto recurrible”, el “fulminar el proceso”, etc., etc. son frases arcaicas que circulan más de lo debido en los estrados de la justicia; lenguaje solemne y poco significativo, como la locución *vestir el proceso*...

Alumna. — ¡Dios santo! ¡Si llega a caer el sastre en el expediente, la tela que tendrá que emplear!

Profesor. — Tendría que vestir el proceso de toda solemnidad y diligencia, como un lingüista trasnochado.

*Sensación, intelección, sensibilidad, animal, árbol,
piedra, metáfora, cupressus, sonido.*

Alumna. — Maestro, sus apuntes acerca de las sensaciones literarias me embarullan un poco.

Profesor. — Pues no hay motivo para ello. Es cuestión de sensibilidad, de intelección...

Alumna. — Aunque se ha dicho que la sensibilidad es una facultad propia de los seres...

Profesor. — De los seres sensibles, por supuesto.

Alumna. — Y animados. Pero también hay cosas sensibles, ¿acaso las cosas no sienten?

Profesor. — Primero habría que definir qué cosa es una cosa...

Alumna. — Porque hay cosas y cosas. El substantivo, por ejemplo, designa seres y cosas.

Profesor. — Y cualidades tomadas en sí, fuera de la cosa.

Alumna. — ¿Quiere decir que todo es sensible, el animal, el árbol?...

Profesor. — Todo; menos la piedra.

Alumna. — ¿Por qué la piedra no?

Profesor. — Según el poeta...

Alumna. — Aquí recuerdo:

Dichoso el árbol, que es apenas sensitivo...

Profesor. — ¡Cómo "apenas sensitivo" el árbol!...

Alumna. — Así lo dice la poesía de Rubén.

Profesor. — Pues no es así, señorita. El poeta de Nicaragua no puso *coma* después de "árbol"

Dichoso el árbol que es apenas sensitivo...;
o sea, que un árbol puede no ser sensitivo.

Alumna. — Sin embargo, maestro, así lo he visto, con *coma* después de "árbol", en antologías.

Profesor. — Pero eso le hace cambiar de sentido al concepto. Veamos ahora la piedra.

Alumna. —

Y más la dura piedra, porque ésa ya no siente.

Profesor. — Justamente; ésa no siente nunca; su grado de sensibilidad es pétreo.

Alumna. — Oh, más dura que el mármol a mis quejas, plañía Garcilaso.

Profesor. — Los poetas sí que son sensibles a la metáfora.

Alumna. — Son sensibles como árboles.

Profesor. — Algunos como cipreses.

Alumna. — Esa sería una sensibilidad fúnebre. Sin embargo, el ciprés...

Profesor. — El *cupressus* virgiliano, el conífero de la botánica es, no obstante la tradición funeraria, un árbol elegante y alegre.

Alumna. — Como que siempre se le ve en los cementerios...

Profesor. — Y contradictoriamente, se aplica el refrán *cambiarse los mirtos en cipreses*, o sea, mudar el duelo en alegría.

Alumna. — No conocía la alegría del árbol cónico y erecto. Siempre oí decir: “Más fúnebre que un ciprés”.

Profesor. — La frase no le resta sensibilidad al árbol que aspira a las alturas.

Alumna. — Eso sí; pero unos son más sensibles que otros, como lo dice aquí otro poeta:

“Un ciprés, el ciprés más recto y sensitivo de Oleza,
que embebía su punta de claridad alta.”

Profesor. — Para el sensible Gabriel Miró todo tenía sensibilidad. Vea usted...

Alumna. — “Les recibió un vaho de piedras resudadas, de altares viejos, de árboles umbríos calentados por la siesta”.

Profesor. — Bueno, hay que contar con el estilo traslaticio que emplea: se entiende que si las piedras “resudan”...

Alumna. — Son sensibles, maestro. Y lo mismo “el cimbalillo que tocaba *gota a gota*”.

Profesor. — Ésa es una traslación de sonido líquido.

Alumna. — Al fin y al cabo, *sensibilidad* del agua hecha sonido.

Profesor. — Al fin y al cabo, entramos ya en las sensaciones literarias. . .

Alumna. — Y en las sensaciones gramaticales, de la puntuación.

Amor, amar, am, nodriza, abrasarse, enternecerse, desfallecer, morir.

Alumna. — Yo quisiera, maestro...

Profesor. — Quiera usted lo que quiera, señorita.

Alumna. — No, si no se trata de querer a secas. No es lo que usted sugiere con reticencia.

Profesor. — Pregunte, pues y no me atribuya intenciones suyas.

Alumna. — Le diré sin rodeos... Amor, ¿de dónde viene?

Profesor. — ¿A qué amor se refiere usted?

Alumna. — Al único. Al Amor...

Profesor. — ¡Ajah!... Con mayúscula ¿no? Sentimiento, pasión, afecto del ánimo; no palabra, sino concepto.

Alumna. — También pregunto eso.

Profesor. — Por el amor, complejo sentimental que, comenzando por la palabra, termine en... el hogar... —

Alumna. — Algo así, pero no del todo.

Profesor. — Algo a ojos vistas, como el mismo Cupido...

Alumna. — Pero ése era ciego... Y no creo que la palabra amor signifique ceguera.

Profesor. — No lo significa, pero casi siempre participa. Amor, según mis cálculos, no tiene etimología segura.

Alumna. — Ni la necesita. Pero una definición...

Profesor. — Tampoco le hace falta. Hay conceptos que, como la felicidad, se intuyen, mas no se definen.

Alumna. — No le pido filosofía, sino amor... etimológicamente. ¿Podré saber qué es amor?

Profesor. — No lo dudo: enamórese y verá. El sustantivo amor se origina en el verbo amar, y éste viene de la raíz sánscrita am, que tiene sentido de nodriza.

Alumna. — El amor en pañales.

Profesor. — O mejor, en brazos de quien puede alimentarlo: *nodriza* tiene relación con nutrir, criar.

Alumna. — Siempre el amor fue alimento del alma.

Profesor. — *Alma mater* de la existencia. ¿Hay vida sin él?

Alumna. — Según Fray Luis de León, no: “Dos cosas infierno: la una, que todos aman, los buenos y los malos, los felices y los infelices: y que no se puede vivir sin amar”.

Profesor. — Ya presentía yo que usted había de encontrar la clave literaria del amor inevitable.

Alumna. — Las definiciones del amor, usted lo sabe, maestro, abundan en la literatura como los divorcios en “Cinelandia”... Amor con amor se paga...

Profesor. — Sí, pero... amor de niña, agua en cestilla.

Alumna. — Mas se conjuga con verbos como *abrasarse*, *enternecerse*, *desfallecer* y *morirse*...

Profesor. — Para el amor y la muerte no hay cosa fuerte. Pero no hay que exagerar...

Alumna. — A mucho amor, mucho perdón. Amor nunca dice basta.

Profesor. — Con refranes y aforismos, amor sólo es platónico. A batallas de amor...

Alumna. — Campos de pluma... Sin embargo, yo prefiero Bécquer a Góngora.

Profesor. — La literatura del amor da para todo: Heine, Campoamor, San Juan de la Cruz, Espronceda, Darío, Lugones y Binetti... Todos tuvieron el más puro acento lírico, suave o desesperado.

Alumna. — Siempre los títulos más sugestivos se fraguan con la santa palabra: *Libro de buen amor*, *Amor y orgullo*, *Llama de amor viva*. Naves con anclas que aferran a la vida con la fuerza...

Profesor. — Pero sigue usted hablando con lugares comunes del amor.

Alumna. — Disculpe, maestro, que me exprese así “pero tengo para mí que el lenguaje común es el lenguaje de los corazones”.

Profesor. — Aprendió bien la lección.

Alumna. — Leía al final de *Anclas de Amor*, del escritor Germán Carrasco y García, que concluye con que la fuerza más poderosa del amor está en los frutos benditos.

Profesor. — Comprendido: en los hijos.

Alumna. — Es una consolación...

Profesor. — Siempre esperada en las novelas de amor.

Ironía, cleuasma, sarcasmo, sátiro, satírico,
humorista, cómico.

Alumna. — Acabo de leer algo que me dejó perpleja.

Profesor. — Veamos de qué trata su perplejidad.

Alumna. — Pues de algo desconcertante: “La ironía —dice aquí— es el arma de los débiles”.

Profesor. — Y bien; yo lo encuentro razonable. ¿Ha visto usted que nadie mate con la ironía?

Alumna. — Matar no... pero herir, sí. Porque seguramente la palabra *ironía* ha de designar arma sutil cortante...

Profesor. — Nada de eso: en griego es simplemente burla fina, interrogación. La ironía está emparentada con *cleuasma* y *sarcasmo*.

Alumna. — Bueno, pero ese es el origen. Y usted me ha explicado el cambio de sentido de muchas palabras que nacieron con destino significativo mudable.

Profesor. — Al extremo que muchas voces actuales tienen hoy sentido diametralmente opuesto al de su nacimiento. Por ejemplo, la palabra *sátira* significó en su origen el *sátiro*, y el verbo *satirizó* era imitar a los sátiros...

Alumna. — Cosa que ahora no hacen los escritores satíricos. ¿Y los humoristas?

Profesor. — Hacen humor, unos bueno, y otros malo...

Alumna. — No sabía que existiese el humor malo, sólo conozco el mal humor.

Profesor. — El humorismo literario mezcla la gracia con la ironía y lo alegre con lo triste, según la definición académica.

Alumna. — En esto de las definiciones, sobre todo de significados, el humorista Quevedo decía que los etimólogos inventan cuando no hallan los orígenes.

Profesor. — Quevedo era más satírico que humorista, como Larra...

Alumna. — Sobre todo cuando se burla acremente de la costumbre social. “Aquel castellano viejo”... Pobre Larra, él confesaba que “por tirar de la manta y sacar a luz defectillos de ignorantes y maliciosos” lo llamaban mordaz y satírico...

Profesor. — Pero defendía la pureza de la lengua, no obstante ser infractor frecuente de los cánones gramaticales.

Alumna. — ¿No sabe usted hablar? Pues será un gran actor...

Profesor. — Yo “no quiero ser cómico”...

Alumna. — No me refiero a usted. Otros humoristas de buena ley hicieron pullas de ciertas costumbres políticas y sociales, como Payró y Fray Mocho, con sus brochazos reideros. Y algunos modernos entre nosotros.

Profesor. — Como Roberto Guidi, cuyo “Retablo satírico” es una fina muestra de observación del ambiente artístico, político y familiar.

Alumna. — ¿Es otro mordaz como Larra?

Profesor. — Nada de eso: la sátira de este escritor argentino es acertada y suave a la vez, de orientación moral, de pulcra prosa moderna.

Alumna. — Pues que lo diga Reboredo el “pintor vanguardista”, aquel que, con modestia hipócrita, no daba importancia al secreto de su arte estupendo...

Profesor. — Que consistía en no saber pintar... El buen pintor resulta el humorista.

Alumna. — El humorista del *Retablo*, lamentablemente desaparecido.

Azul, romántico, clásico, alhucemas, querulante, alción, zodiacal, fado.

Alumna. — Maestro, aquella digresión nuestra acerca del color en la poesía...

Profesor. — El azul de Rubén, el azul de Machado, el azul de Mallarmé; el azul de todos los poetas simbolistas.

Alumna. — El azul, empleado para significar cielo e ilusión.

Profesor. — Y esperanza.

Alumna. — La esperanza es verde, señor...

Profesor. — Y también azul, como azul o azul verdoso es el mar.

Alumna. — Acabo de leer un hermoso, profundo poema clásico, de evocación virgiliana...

Profesor. — Un poema clásico, sin duda de un poeta clásico.

Alumna. — Sí, pero de un poeta clásico argentino, de nuestros días.

Profesor. — ¿Vive?

Alumna. — Vive, sí, señor. ¿Acaso solamente son clásicos los antiguos?

Profesor. — No; clásico, en poesía es todo aquel que tiene clase y sentido de modelo literario.

Alumna. — Aunque los románticos no son clásicos.

Profesor. — Esa distinción es meramente clasificadora. Cuando el poeta es buen poeta...

Alumna. — Claro, entonces es clásico, sea romántico, simbolista o parnasiano.

Profesor. — Como si fuera modernista, es igual para la clase. Sobre todo, la clase y la calidad. Y veamos su poema virgiliano.

Alumna. — Es una oda, por la elevación y grandeza lírica

de su expresión. En ella, su autor se muestra también como obsesido por el color azul...

Profesor. — En todo caso, se mostrará obseso; o sea, cercado por la obsesión.

Alumna. — Muy bien, señor; obseso por la pintura *celeste*.

Profesor. — Prefiero *cerúlea*, que también se aplica al mar o al lago. La escucho...

Alumna. —

*Esta noche te leo, y en un dorado in-folio
dulcísimo de siglos, sonoro de hojas viejas.*

*Parece parva henchida por lo claro y maduro;
tiene capitulares primorosos y letras
blandamente surcadas de escolios; al abrirlo,
se huele un frágil aire de leves alhucemas.*

*Stephanus discreto lo labró con dulzura;
lo arrullaron las aguas melodiosas del Sena.*

Hay un claro de luna, Virgilio, todo asombro.

Cubre de azul las cosas, cubre de azul mi mesa.

Profesor. — Melodiosa y serena la estrofa; henchida de espliego la evocación de un poeta que merece una respuesta del propio Virgilio. De un poeta...

Alumna. — Del poeta argentino Mario Binetti, laureado. Pero, maestro, no alcanzo bien su aplicación de "henchida de espliego" a la poesía del autor de *Mundo de milagro*.

Profesor. — Pues el *espliego*, como la *alhucema*, es azul.

Alumna. —

*He de escuchar, Virgilio, por los álamos leves,
al viñador cansado que canta su terneza,
y al alción querulante abrazando las playas,
playas suaves de Italia, playas puras de Grecia...*

Profesor. — Sigue el azul como tema de color del cielo y del mar.

Alumna. — ¿Acaso ese “querulante” también significa *azulante*?

Profesor. — No, señorita; el adjetivo latino que evoca el color cerúleo o del color del cielo es *caerulantis*. Pero querulante —del latín *quaerulans, quaerulantis*, participio presente del verbo *quaere*— tiene sentido, en la poesía, de voz quejumbrosa, voz lastimera. Nuestro autor, poeta de fina sensibilidad, la emplea para pintar al ave marina que vuela, gemebunda, sobre el mar azulino y rumoroso que va a morir en la playa...

Alumna. — Maestro, también Ortega y Gasset emplea: “...una complacencia *querulante* en la propia tristeza del son del fado...”

Profesor. — Del fado portugués, que es quejumbre.

Alumna. — ¿Y el nombre *alción*, no es también el de la estrella principal de las Pléyades?

Profesor. — Estrella azul también, de suave azul zodiacal...

Alumna. — Y poético como el *querulante* de la virgiliana, maestro.

*Sirénidos, odres, romancero, escamas,
plumas, pececillo, paloma.*

Alumna. — Quiero vivir... con afán de vuelo.

Profesor. — Señorita, su introducción tiene sabor poético...

Alumna. — Sabor lírico, señor y de evocación de peces alados y con escamas o plumas, como los *sirénidos*...

Profesor. — ¿Vuelve usted a la historia natural?

Alumna. — No, señor; a la escuela lírica. Comenzaré por el *Romance del pececillo y la paloma*...

Profesor. — De un poeta nuestro sutil y castizo; un poco olvidado. Es decir, olvidado por los críticos nuevos...

Alumna. — Según eso, usted se refiere a Eugenio Julio Iglesias, autor del *Romancero*.

Profesor. — Del romancero no gitano; porque las prendas poéticas de Eugenio Julio no se parecen ni son imitación de ninguno, sino que están en el temperamento de un estilo clásico, por su forma.

Alumna. — Claro, si se cultiva una forma antigua con sentido moderno...

Profesor. — Es como echar vino viejo en odres nuevos.

Alumna. — Para probar la virtud poética del lírico argentino...

Profesor. — Que está en vida fresca y lozana y no realmente olvidado, con su anterior libro "El Río", exaltado por la crítica como lo merece.

Alumna. — Y con justa razón alabado, según entiendo. Y ahora voy al romance del *Romancero*...

El pez con afán de vuelo:

— ¡Se oxidan, ay, mis escamas!

Y la paloma pequeña:

— ¡Que se me ensucian las alas!

*(No seas niño, mi niño;
no quieras plumas y nada,
o acuéstate, que ya es noche,
en tu cunita de algas).*

*(No seas niña, mi niña,
no mires la flor del agua
y duerme, que el sol entibia
una vez sola las pajas.)*

Profesor. —

*El pececillo es infante;
tierna, la paloma blanca.*

*El pececillo subía
y la paloma bajaba.*

*Al pececillo le crecen
en los costados dos alas.*

*A la paloma le nacen
frías aletas de plata.*

Alumna. —

*(—¿Dónde estás, mi niño loco
que a la paloma envidiaba?)*

*(—¿Dónde te escondes, pichona,
con ilusiones de escamas?)*

Profesor. —

*El hombre de la escopeta
por entre los troncos anda;*

*el otro, frío y paciente,
contempla el corcho y aguarda.*

*Un silbo aleve de plomos
hiere la piel de las ramas.*

*Mil coletazos avientan
el aire de la mañana.*

Alumna. —

(—¿Por qué quisiste, mi niño,
plumas de paloma blanca?)

(—Mi niña, ¿por qué deseaste
el atavío de escamas?)

Es madre y llora en el cielo...

Es madre y llora en el agua...

Profesor. —

*Y el cazador sonreía
y el pescador esperaba,
y a los dos les da lo mismo
palomas que sueñen algas
o peces que sueñen vuelos,
porque la Muerte los manda.
A ellos les da lo mismo.
Las madres no saben nada.*

Alumna. —

(—¡Ay, mi pez tan niño!)
(¡Ay, ay, mi niña tan blanca!)
*Las madres temen o lloran;
las madres no saben nada.*

Profesor. — Las evocaciones de nuestro poeta están encauzadas en la vía clásica (que muchos dicen lorquiana, porque recuerdan las travesuras de Lope y de Góngora) y manifiestan una originalidad lírica y de prístino sentimiento poético.

Alumna. — Con profunda ternura niña... ..

Profesor. — Sin carácter imitativo, aunque todas las madres del mundo nada saben cuando no quieren saber.

Alumna. — Y los niños esperan de sus sueños las plumas de la ilusión...

Profesor. — Mientras el cazador espera... Y la Muerte vigila... Pero, al fin y al cabo, la ilusión vencerá todo dolor en la evocación figurada.

Alumna. — Porque la cosa material vestida de flores viste
del color de la esperanza, como en la evocación de Lorca, del
capítulo 14:

*Ay, río de Sevilla,
que bien pareces...*

Profesor. — Que no es de Lorca, aunque lo parece, sino de
Lope, como he dicho. Ya ve usted como se confunden las apre-
ciaciones sobre el estilo. Hay que tener mucho cuidado cuando
se le atribuyen a un autor como Eugenio Julio Iglesias influen-
cias lorquianas, porque usa los nobles recursos imaginativos de
todos los tiempos.

Alumna. — Y es su legítima forma de expresión lírica. El
romance viejo renovado.

Profesor. — Repitamos: el vino viejo en odres nuevos.

Profesor. — Las evocaciones de nuestro poeta están encon-
tradas en la vida cotidiana (que muchos dicen lorquiana, porque re-
cordan las frases de Lope y de Góngora) y manifiestan
una originalidad ínter y de principio sustantivo poético.
Alumna. — Con profunda ternura mía...
Profesor. — Sin carácter imitativo, aunque todas las que
dicer del mundo nada saben cuando no quieren saber.
Alumna. — Y los niños esperan de sus abuelos las plenas
de la ilusión...
Profesor. — Mientras el cazador espera... Y la Madre vi-
gila... Pero, al fin y al cabo, la ilusión vencerá todo dolor en
la evocación figurada.

*Cisne, cisne, Vía láctea, Diccionario, constelación,
plumaje, plúmula, gallo.*

Alumna. — “El virtuoso acompañó el aria en el violín con maestría de cisne”... Maestro, ¿acaso un violinista, por excelso que sea, puede llamarse *cisne*?

Profesor. — Con todo derecho... gramatical. Los grandes poetas y músicos, que hoy suelen ser “astros”, pueden ser nombrados así.

Alumna. — ¿Cisnes? ¡Qué raro! Yo sólo había oído hablar del Cisne de *Nicaragua*...

Profesor. — Rubén Darío, el poeta brillante.

Alumna. — Y del *Cisne de Mantua*...

Profesor. — Virgilio, el poeta excelso.

Alumna. — Pero no podía imaginarme que se sustantivara a un músico con el nombre de un palmípedo que es muy elegante, cómo no, pero que grazna y no canta: ya lo recordó Iriarte: “Quiso el cisne cantar y dio un graznido”...

Profesor. — El símil para el poeta y el músico no resulta eufónicamente por comparación; aunque sí por el propio nombre del fino y elegante palmípedo: *cisne*.

Alumna. — Dicen que cuando el cisne canta...

Profesor. — Lo silban seguramente. Pero canta sin voz en la constelación boreal en que luce su cuello y plumaje.

Alumna. — Ah, en la Vía láctea.

Profesor. — Pero también el cisne da nombre a una cosa triste que no debe nombrar.

Alumna. — ¿Qué no se debe nombrar? ¿Acaso el Diccionario prescinde de los nombres feos o escabrosos? ¡Bonito es el Diccionario!

Profesor. — Pues si los mismos poetas omiten muchas veces el nombre del sujeto poético...

Alumna. — Por razones de buen gusto será; aunque se valen de alusiones.

Profesor. — Como cuando aluden:

Blanca más que las plumas de aquel ave
que dulce muere y en las aguas mora...

Alumna. —

El cisne, que compite con la espuma,
con alta presunción nave de pluma.

Profesor. — ¿Lo ve usted?

Alumna. — Lo veo morir con Góngora y lo veo navegar con Lope...

Profesor. — No se sugestione, señorita. Casi todos los cisnes son silenciosos por pudor estético.

Alumna. — Como el que yo uso en mi tocador...

Profesor. — Ese *cisne* es americano, argentinismo, diría.

Alumna. — Y de sentido traslaticio, porque no tiene alas ni cola... Es un *plumerillo* para empolvarse el cutis.

Profesor. — ¿Entonces también el cisne de empolver es un plumífero?

Alumna. — No, señor. No escribe...

Profesor. — Aunque lleva *plumas*.

Alumna. — Pero son tan leves y finas que podrían llamarse *plumitas*.

Profesor. — Más propiamente, *plúmulas*.

Alumna. — ¡Eso es hablar por lo fino, maestro!

Profesor. — En cambio, no podría decirse lo mismo de las plumas de aquel gongorino:

Doméstico del sol nuncio canoro.

Alumna. — Porque era un vulgar gallo de corral.

*Diosa, Semsiramis, epéntesis, bletomía, "sin corazón",
pimpollo, biotelmio.*

Alumna. — "... De estambres encendidos tallóse el cuerpo de la Diosa. Con frambuesa y miel fueron amasados sus labios; dos estrellas, envueltas en cielo, con trocitos de nubes y el brillo de dos diamantes... sirvieron para hacer sus ojos. Con un manojo de sol fue hecha su cabellera."

Profesor. — Magnífico retrato de diosa pagana.

Alumna. — Es la diosa Semsiramis, que se pinta en el libro homónimo, de Bernardo Graiver.

Profesor. — La descripción brillante y sensual de la mujer que mataba con los ojos...

Alumna. — Que mataba con la mirada y partía los corazones... Porque "la belleza devora a aquellos que no entienden la belleza del alma..."

Profesor. — Según eso, la diosa era el símbolo del mal.

Alumna. — Un símbolo sin corazón.

Profesor. — A pesar de que el nombre *Semsiramis* tiene una etimología dulce...

Alumna. — ¿Pues a qué responde el nombre de la diosa?

Profesor. — A eso vamos... Es muy probable que *Semsiramis* provenga del asirio *Semíramis*, que según una etimología idealista, quiere decir *amorosa como una paloma*.

Alumna. — ¿Entonces, *Semsiramis* sería una epéntesis de *Semíramis*? ¿Y el significado de ésta es el mismo de aquélla?

Profesor. — El simbolismo de estos nombres se ha perdido. Para la leyenda de Semíramis (la famosa mujer del rey Nino, a quien, por cierto, ella madó a la sepultura por desavenencias conyugales) queda la evocación artística de una ópera célebre. Así como Semsiramis sirvió para el recuerdo terrible de Graiver...

Alumna. — Pero, al fin de cuentas, si de un nombre nació otro, de un temperamento femenino malvado pudo nacer la mujer “sin corazón”...

Profesor. — Como la coqueta Celimena... Pero nos faltaría confirmar si *Semsiramis* viene de Semíramis o ésta de aquélla. Para ello, podemos establecer una hipótesis: al nombre de la reina asiria se le suprimió la *s* que va después de la *m*.

Alumna. — O, por el contrario, suponer que al nombre de la diosa fatal se le agregó, por epéntesis, la *s* mencionada.

Profesor. — Todo cabe en la evolución ortográfica.

Alumna. — Y en resumen, ¿por qué se dice de Semsiramis que no tenía corazón, si como diosa era mujer?

Profesor. — Porque, según se cuenta, le fue arrancado, y... se reprodujo en la tierra.

Alumna. — ¡Cómo! ¿El corazón puede reproducirse?

Profesor. — Véalo usted en la leyenda.

Alumna. — “El rey quitó el corazón del cuerpo de Semsiramis... Y del corazón... brotó la Bletomía, que da la muerte a quien la toca, como antaño el corazón de Semsiramis.”

Profesor. — La *bletomía*, que es flor germinada, está relacionada con el *biotelmio* griego, que significa florecer.

Alumna. — Aunque en la bletomía florecía el mal...

Profesor. — Renacía el corazón malvado de una diosa que mataba con sólo mirar.

Alumna. — Ahora comprendo por qué fue llamada mujer sin corazón; si no lo tenía...

Profesor. — Pero que retoñaba en un pimpollo funesto con la misma diosa.

*Carillón, cuatro, campanas, carro, cuádriga,
cuadras, cordel, regla.*

Alumna. — “El carrillón de la catedral entonaba, en la claridad del alba, la alabanza cotidiana al Señor, echando a vuelo las seis gordas campanas que enmudecían el canto de los pájaros alborotadores”.

Profesor. — Las “seis gordas campanas” sonoras no eran más que cuatro, pues componían un *carillón*.

Alumna. — Sin embargo, dice el novelista: *ca-rrillón*.

Profesor. — Se imaginaria que forman un... *carro*; pero forman un *cuatro*.

Alumna. — ¿Cómo es eso, señor?

Profesor. — *Carillón*, proviene del latín *cuadrilío*, que contiene cuatro.

Alumna. — Como *cuadrilibris*, cuatro libros...

Profesor. — No, señorita: *cuatro libras*, que no es lo mismo.

Alumna. — O como *cuadrígula*, cuadradito.

Profesor. — Tampoco: *cuadriga pequeña*.

Alumna. — Tirada por cuatro caballos; siempre *cuatro*.

Profesor. — Y esos caballos se guardaban después en *cuadras*.

Alumna. — No veo ese lugar en la de mi casa, ni en las diez *cuadras* que recorro hasta el colegio.

Profesor. — Claro. Porque esas *cuadras* no son caballerizas.

Alumna. — Con razón se disgustó mi amiga, recién llegada de España...

Profesor. — ¿Una anécdota?

Alumna. — Sí, señor. Una anécdota lingüística. Al serle presentado otro artista español a mi amiga recién llegada a Buenos Aires, aquél le preguntó: “¿Y dónde vive usted, en Madrid?” “Pues en la calle de Alcalá, número 20.” “Caramba —re-

puso el presentado, que reside en Buenos Aires— ¡pues yo también he vivido en Alcalá, en la misma cuadra que usted...!”

Profesor. — ¡Y la dama, qué respondió?

Alumna. — Le dijo: “Oiga usted, caballero, que yo no soy ninguna bestia como usted... cree”.

Profesor. — ¡Qué confusión graciosa!

Alumna. — A mi amiga no le hizo ninguna gracia, hasta que le aclaramos que, en Buenos Aires, *cuadra* significa... eso... la cuadra con sus cien números domiciliarios.

Profesor. — Es decir, *cuadra* como manzana de casas.

Alumna. — Como americanismo.

Profesor. — O sea la distancia que media entre los ángulos de un mismo lado...

Alumna. — De un mismo lado de la susodicha manzana de casas, con su vereda.

Profesor. — La explicación histórica del nombre *cuadra* da a esas divisiones en América...

Alumna. — Aquí la tengo, señor, prestada por Cuervo: “Desde las primeras fundaciones... se dispuso que cuando se hiciera la planta de las nuevas poblaciones, se repartieran por sus plazas, calles y solares *a cordel y regla*, comenzando desde la plaza mayor y sacando desde ellas las calles a las puertas y caminos principales...”

Profesor. — Eso se establece en las Leyes de Indias...

Alumna. — De ahí resultó naturalmente que las ciudades quedaran divididas como tablero de damas y que las manzanas fueran cuadradas o *cuadras*, y que cada calle estuviera dividida por las trasversales en fracciones poco más o menos iguales.”

Profesor. — Por eso decimos: andar una cuadra; caminar tantas cuadras.

Alumna. — Ahora mi amiga camina lingüísticamente muchas “cuadras” sin tropiezos...

Vitamina, vitas y amina, avitaminosis, viejo, vetus, senior, señorita.

Alumna. — Maestro, he leído una crónica en la que tildan a usted de “viejo luchador de la pluma y erudito investigador” . . .

Profesor. — Exageraciones de la prensa. Ni tanto ni tan calvo . . . Porque llamar viejo a quien apenas cuenta siete decenas de años . . .

Alumna. — Claro, me parece una “halagadora” injusticia. Hoy día no hay “viejos” ni de sesenta años.

Profesor. — No; cuando mucho, serán sexagenarios.

Alumna. — Al fin y al cabo, serían las consecuencias de esa prolongada investigación erudita . . .

Profesor. — Sí, señorita, de acuerdo. La edad exagerada puede parecer una enfermedad, pero ahora con las vitaminas . . .

Alumna. — Las vitaminas traen la vida, ya lo dice su nombre.

Profesor. — No nada de eso: *vitamina* no significa *vitalizar*.

Alumna. — Pues ¿qué significa?

Profesor. — La palabra *vitamina* es un compuesto de *vitae* y *amina*, sustancia esta o función química necesaria para la nutrición y el crecimiento, etcétera, etcétera.

Alumna. — Pero cuando no hay vitaminas . . .

Profesor. — Se produce la *avitaminosis*, o sea, carencia de vitaminas.

Alumna. — ¡Cáscaras . . . de arroz!

Profesor. — Eso es: de arroz.

Alumna. — ¡Quién diría que en la minúscula gramínea está el principio del rejuvenecimiento! Aunque la juventud reside eternamente en la mujer . . .

Profesor. — Mejorando lo presente, como dicen muchos, de la juventud se cura uno pronto y sin vitaminas . . .

Alumna. — Y sin alusiones, como también suele decirse, ¿cuándo son viejos los viejos?

Profesor. — Todo se puede resolver con la etimología. *Viejo* procede del latín *vétulus, vetus*, que quiere decir persona de mucha edad.

Alumna. — Por supuesto. No creo en los viejos de pocos años.

Profesor. — Sin embargo, le diré que el adjetivo *senior*, comparativo de *sénex* significa el más anciano...

Alumna. — Comprendo, maestro, pero yo, ¿qué tengo que ver con esa ancianidad?

Profesor. — Pues ahí está la gracia... etimológica.

Alumna. — A ver la gracia...

Profesor. — Que del vocablo *senior*, o sea, el más viejo, derivó la palabra ¡*señorita!* Conque ya ve usted.

Alumna. — Desde hoy, señor, no creeré en la etimología.

Profesor. — Ni tampoco en la edad ni en el tiempo.

Alumna. — El tiempo y la edad tienen desde luego, una relación de semejanza.

Profesor. — Efectivamente. Por eso la pregunta: “¿qué tiempo tiene usted?” equivale a “¿qué edad tiene usted?”

Alumna. — A mi edad, no cuenta la edad. En cambio, los viejos son viejos en todas partes.

Profesor. — Y las *señoritas* son, etimológicamente, sus descendientes o derivados. Y reiteramos que ya no hay vejezes: ahora los ancianos son *bis pueri sens...*

Alumna. — Ciertamente, los viejos son dos veces niños. Lo que puede la traducción...

*Buena salud, buena muerte, sana salud, buen éxito,
respecto, respet, respectivos.*

Alumna. —

*De la cuna al ataúd,
la muerte desparramáis
¡Los muertos que vos matáis
gozan de buena salud!...*

Profesor. — Ya apareció la frase célebre y bufa.

Alumna. — Y no solamente bufa, sino impropia, ¿pues cómo se puede matar a los muertos? Solamente podría ocurrírsele al Tenorio; aunque el pobrecito Don Juan nunca dijo aquella frase.

Profesor. — Porque un bravonel puede pronunciar cualquier despropósito.

Alumna. — Y sobre todo, gramatical; eso de la *buena salud*, que es una redundancia inadmisibile.

Profesor. — No tanto. También se dice la *buena muerte*, y, sin embargo, ¿qué muerte es buena?

Alumna. — La muerte del justo...

Profesor. — Mas la muerte en sí, nunca fue buena. De todos modos, esas frases...

Alumna. — Como otras por el estilo: tener *una sana salud*, tener *buen éxito*...

Profesor. — Eso es lo que corresponde, señorita, al éxito hay que acompañarle el adjetivo *bueno* para que sea efectivo. En cuanto a *sana salud*...

Alumna. — ¿Dónde se ha visto una salud que no sea sana?

Profesor. — Pues... en el Diccionario, en donde consta.

Alumna. — El Diccionario parece un enfermo que se cura en salud.

Profesor. — Pues si se cura en salud, tendrá una salud “enferma”.

Alumna. — Habrá que *transar*, entonces, con muchas frases sin sentido lógico.

Profesor. — Habrá que transigir, mejor. Y no olvide que para enmendarse nunca es tarde.

Alumna. — *Nunca es tarde si la dicha es buena.* ¿Y esto cómo se entiende? ¿Hay dicha que no sea buena?

Profesor. — Sí, para el diccionario. Algunos dicen *nunca es tarde si la dicha llega.* Pero...

Alumna. — ¿Pero qué, señor?

Profesor. — Que ciertas de estas frases, aparentemente redundantes y mal construidas se dicen de esta manera por epíteto. Pueden ser pleonásticas, pero así se dicen.

Alumna. — O *con respecto a.*

Profesor. — Vamos a ejemplificar, con todo *respeto* por la gramática.

Alumna. — Pero *con respecto* de lo que dice la gramática.

Profesor. — Daremos ejemplos *respectivos.*

Alumna. — Prefiero un ejemplo con testigos no gramaticales.

Profesor. — Pero con respeto.

Alumna. — Desde luego:

*No falta más que firmar;
los contrayentes primero
y los testigos después
en sus respectivos huecos.*

Profesor. — Siempre Hartzenbuch dio ejemplos honorables.

Alumna. — Todo ejemplo de acta matrimonial me parece bueno... gramaticalmente.

*Campo, cam-po, nos-o-tros, no-so-tros, des-ha-cer,
sub-ra-yar, ho-mi-lí-a, ca-suis-ta.*

Alumna. — Maestro, según la regla de separación de las sílabas de una palabra, si hay diptongo...

Profesor. — Pues ya se sabe, se separa solito el diptongo, lo mismo que el triptongo.

Alumna. — Tengo muchas dificultades en esa materia. Por ejemplo, todavía no sé cómo proceder para separar correctamente algunas palabras.

Profesor. — Sin embargo, no hay dificultad frente a las reglas del silabeo. Así, si usted tiene que separar al final del renglón la palabra *campo*...

Alumna. — Ahí no hay dificultad posible: *cam-po*.

Profesor. — Aunque en el orden tipográfico y a los efectos de no comenzar la línea siguiente con una letra o sílaba corta que pertenezca a la palabra anterior, no conviene la separación. Si, verbigracia, escribimos la palabra *venía*, no deberá separarse el diptongo.

Alumna. — Claro, porque es diptongo...

Profesor. — Y aunque no lo sea. Tampoco se separa al final del renglón: *vení-a*. Y menos cuando la sílaba o elemento que se separa sea igual al comienzo de otra palabra distinta y dé lugar a formar acrósticos...

Alumna. — Bueno, todo eso... tipográficamente. Lo gramatical me interesa ahora. Si yo separo el pronombre *no-so-tros*...

Profesor. — Separa usted mal, será: *nos-o-tros*; aunque pronto autorizará la Academia la falsa separación como *de-sha-cer*.

Alumna. — ¡Qué disparate!

Profesor. — Justamente.

Alumna. — ¿Y si pongo *E-loi-sa*?

Profesor. — Separa mal: *E-lo-í-sa*.

Alumna. — ¿Y *crá-neo*?

Profesor. — *Crá-ne-o*. Sin sinéresis.

Alumna. — ¿Y *je-sui-ta*?

Profesor. — Sin diéresis y con acento: *je-su-í-ta*.

Alumna. — ¿Y *su-bra-yar*?

Profesor. — Pues... *sub-ra-yar*.

Alumna. — ¿Y *su-brep-ti-cia-men-te*?

Profesor. — *Sub-rep-ti-cia-men-te*.

Alumna. — La dificultad para estas separaciones viene de la pronunciación defectuosa, entiendo.

Profesor. — Así resulta, efectivamente. El que pronuncia *homilia*, separará en tres sílabas una palabra que tiene cuatro.

Alumna. — *Ho-mi-lí-a*.

Profesor. — Que quiere decir reunión, en griego.

Alumna. — Reunión en donde se explicaba materia religiosa o se hacía plática de ella.

Profesor. — Hay una parte de la teología moral que explica...

Alumna. — Ya sé, señor: la *casuística*.

Profesor. — Y el *casuista*...

Alumna. — Es quien expone casos prácticos de esa teología. Una duda me queda: ¿cómo separaré esa palabra en sílabas?

Profesor. — Muy fácilmente: *ca-su-ís-ta*.

Alumna. — ¿Cuatro sílabas?

Profesor. — Y con acento en la *í*, acento que está a punto de perder por disposición académica.

*Desgana, pereza, asolar, desolar, insolar,
asuela, fonema, fonación.*

Alumna. — Maestro, ¿la pereza tiene algo que ver con la mala pronunciación?

Profesor. — Mucho. La mayoría de las pronunciaciones defectuosas se debe a la desgana o pereza con que el hablante emite los sonidos articulados. ¿No oye usted a menudo *pasiar* y *desiar*?

Alumna. — Sí, señor. Y me quedo no sé si desolada o asolada...

Profesor. — Usted sabrá, señorita. Puede estar insolada...

Alumna. — Por favor, señor, en primavera nadie se insola.

Profesor. — Pero sí se entusiasma idiomáticamente. Muchos se largan a emplear los más graciosos disparates.

Alumna. — Aunque yo creo no haber empleado todavía ninguno. Sólo interrogaba acerca de *desolar* y *asolar*. ¿Me *asolo* o me *asuelo*?

Profesor. — Según lo que usted prefiera. Como conjugación, *desolar* y *asolar* toman diptongo: *desuelo*, *desuela*, *asuela*, *asuelo*.

Alumna. — No obstante, oiga, maestro: “Es de esperar, pues, que cuando termine la sangrienta tragedia que *asola* a la madre tierra...”

Profesor. — Eso es grave. Y si lo firma un buen filólogo: Mac Hale.

Alumna. — Seguramente olvidó aquello de Núñez de Arce, que sirve de ejemplo.

Profesor. — Que trae Isaza.

Alumna. —

*Para acrecentar sus bríos
contra los piratas moros,
colmóle el rey de tesoros*

Profesor. — (Me huele a ripio)

Alumna. —

*...Mas cediendo a sus impíos
pensamientos de Lubel,
desordenado y cruel
roba, asuela, incendia y mata...*

Profesor. —

*Y es más bárbaro pirata
que los vencidos por él.*

Alumna. — ¡Ay, señor! Quedo asolada por tanto “asuela”...

Profesor. — Muchas veces, por una razón de economía lingüística, se incurre en pronunciaciones defectuosas. Ha observado usted que el vulgo...

Alumna. — Y también los cultos suelen decir *cansao, máz,* *tiatro, biloteca, inaguración...*

Profesor. — Hay muchas personas a quienes cuesta un triunfo el esfuerzo de pronunciación correcta.

Alumna. — Eso es desgana lingual. Muchos no quieren tomarse el trabajo de soltar la lengua, y sin embargo...

Profesor. — Caminan cuarenta cuadras; bailan tres horas seguidas, se van de excursión los domingos. Pero el pequeño esfuerzo de pronunciar...

Alumna. — A ciertos hablantes les ocurre con el esfuerzo como le ocurría al perrito aquel de la fábula, que usted me contó hace mucho...

Profesor. — Repítala.

Alumna. —

*¡Hombre, se parece usted
al perro del tío Alegría,
que para ladrar tenía
que arrimarse a la pared!*

Profesor. — Ni más ni menos; hay pronunciaciones que exigen un esfuerzo ponderable de los órganos de la fonación. Y entonces...

Alumna. — Claro, la pereza hace que en lugar de emitir todos los fonemas se ahorren muchos o se cambien de lugar, con el consiguiente peligro. Porque, como decía el paisano, el *peyo* muerde cuando le pisan el *yabo*...

100

Tras, trans, traslaticio, trasoñar, traspasar, transgredir, trasplante.

Alumna. — A propósito de la partícula *trans*, ¿yo voy *trans* la fortuna o *tras* la fortuna?

Profesor. — Repitamos la receta: si uste va en pos de la fortuna en castellano, será *tras*; si usted va en latín, es *trans*.

Alumna. — Comprendo: el origen de nuestro *tras* es el latino *trans*. Ha perdido la *n* por lo que veo.

Profesor. — Recuerde usted; la partícula inseparable *trans*, unida a otras palabras a las que da sentido, significa *pasar más allá, del otro lado o parte opuesta*.

Alumna. — Como en *transportarse, transatlántico*.

Profesor. — Hay *translación*, que también es *traslación, traslaticio y traslaticio*.

Alumna. — Ya aparecieron las excepciones...

Profesor. — Como de costumbre: "el uso autoriza que en casi todos los vocablos que forma parte se diga indistintamente" la partícula.

Alumna. — *Trans* o *tras*. Esa es la regla académica. Pero entiendo que hay preferencias de uso para ella. ¿No se dice *echar la soga tras el caldero*?

Profesor. — Sí; y también: *tras de venir tarde, regaña*. Y otras muchas...

Alumna. — *Hoja trasovada*.

Profesor. — *Trasoñar* como se *trasueña* con sueños.

Alumna. — ¿*Trasmisión*?

Profesor. — Es preferible *transmisión, transfundir, transferir*...

Alumna. — *Traspasar*

Profesor. — No. En ese verbo se perdió la *n*: *traspasar*.

Alumna. — En cambio, la conserva *transgredir*, que es su sinónimo. No le veo la razón, señor, a estos cambios elegidos.

Profesor. — La única razón está en el uso, hemos dicho. La *n* de la partícula se eliminó de la composición de muchos vocablos que empiezan con ella, por razones fonéticas y nada más.

Alumna. — Aquí lo veo ya en el mil seiscientos:

*Traspasa el aire todo
hasta llegar a la más alta esfera.*

Profesor. — Lo escribe Fray Luis de León en su *Música, a Francisco Salinas*.

Alumna. — Y lo reitera en la *Profecía del Tajo*:

*¡Acuae, corre, vuela,
traspasa el alta sierra, ocupa el llano!*

Profesor. — En suma: la partícula en cuestión parece haber perdido su valor semántico de “al otro lado”, para significar preferentemente “detrás de”. Cuando en el uso conserva la primera significación, debe pronunciarse *trans*; y cuando no, debe emplearse *tras*... Trasplante... de corazón.

Alumna. — *Tras* la primavera, el verano. En fin este *tras* o *trans*...

Profesor. — Es como una trastienda gramatical que siempre excusa intenciones.

Alumna. — Y para justificar usos. Habría que llamar a las puertas de la Academia con un *¡tras, tras!*

Profesor. — Es inútil, señorita, llamar a donde no contestan.

Alumna. — Habría que proponer un trasplante de corazón... académico.

ÍNDICE DE CAPÍTULOS

	<i>Pág.</i>
1. Censura gramática y literatura, lenguaje al revés, Quijote, Celestina, Soledades, Buscón, Martín Fierro, Don Segundo, Facundo	9
2. Extensión, comprensión, connotación, animal, término, infante, guardainfante	12
3. Busilis, busillis, atorrante, hato errante, carnero, morir, osario, carnarius	15
4. Mnemosina, Mnemosine, mnemotecnia, recuerdo, memoria, recrear, nomeolvides, entendimiento	17
5. Cordero, Pimpollo, Camino, Vida, Método, Pastor, Monte, Esposo, etc.	20
6. Arte de leer. Pronunciación defectuosa. Afectación y descuidos prosódicos	22
7. Nombres de las vocales del alfabeto. Hache y ceache; ele y elle, ere y erre, v corta y b alta. I latina, y griega o ye. Ipsilon ..	24
8. I, y, ye, ley, doy, soy; i latina, i griega, y griega, y vocal, y consonante	27
9. Lenguaje chabacano, ignoranta, parné, darse pisto, darse corte, darse importancia, involucrado, alumno	29
10. Mate, matear, cimarrón, cebar, chiclear, chicle, asauras, asaduras, achiras, achurar	31
11. Cuyo, cuyano, cayo, cuius, cuyo, el cuyo, consecuente, qué, lo qué	34
12. Guadal, barrizal, rastrillada, tembladeral, tremendal, aguazales, agua, río, carabela, carreta	37
13. Rastreadores, rastreos, baquianos, adivinos, raddomantes, présagos, vaticinadores, pontífices, batidores, auspicios	39
14. Versar, versada, versos, anacrónico, plagio, plagiar	41
15. Filo, minuto, segundo, minuto primero, minuto segundo, minuto tercero, reloj, hora	43
16. Ateo, Alcuño, tocayo, teodolito, teos, litos, Iroteo, Isoteo, Teófilo, Timoteo	45
17. Preposición de, Avenida de Mayo, calle Alsina, Plaza Constitución, Ciudad de Buenos Aires, debe venir y debe de venir ...	47
18. Chiste, chistera, conclave, amante, rocín, rocinante, abrojo, cadera, caballerías, caballero, caballo, chapetón	49
19. Cónyuge, Adán, Eva, Paraíso, Edén, contrayentes, desposados, esposo, esposados, esposa; desposa a	51
20. Dinero, moneda legal, quincena, jornal, sal, salario, honorarios, emolumentos, pecunia, etc.	54
21. Consejo, concejo, ejido, éjido, forajidos, bandidos, bando, departamento, compartimiento, apartamento	56

INDICE DE CAPITULOS

	Pág.
22. Onomatopeyas, quiquiriquí, cacarear, rebudiar, voznar, cuchi- chea, himplar, cotorrear	58
23. Avellana, nuez, nogal, avellano, nuez moscada, macia, vómica, nux pónica	61
24. Desfogue, desfogarse, fuego, fogoso, Pero, don Quijote	63
25. Ovacionar, ovación, ovante, ovacionado, oveja, hecatombe, bueyes	65
26. Lectura y gramática; libros, libropesía. La lengua y el escritor. Despeñaderos del habla	67
27. Agonista, agonistarca, agonía, moribundo, muerte, sigla, sigil- lum, cristiano, ungrir, bautismo, etc.	70
28. Solidaridad, solidario, solidariedades, seriedad, in sólidum, soli- daritat solidariamente	72
29. Apoteósico, apoteótico, cianosis, crisis, síntesis, hemipléjico, he- miplético, epilético	74
30. Gramática, grama, detrás suyo, detrás de él, en torno mío, en torno de mí; avena loca, avenate	76
31. Lógica y psicología; lo lógico; ira, irascible, sendos, ambos, en- trambos	78
32. Lapso, apercebido, desapercibido, gazapo, lapsus, resbalón, de inmediato	81
33. Antología, florilegio, espicilegio, poliantea, sacrilegio, centiloquio.	83
34. Guitarra, poligloto, malambo, chacarera, pericones, zambras, aguaitadores, baquianos, choclo, a gatas	85
35. Democracia, idiosincrasia, iglesia, adefesio, alisio, fragancia, rancio, ho lado, sencido	88
36. Gallo, cresta, crestagalli, "quebrar albores", bataraz, giro, "cla- rines tempraneros"	90
37. Latente, escondido, latiente, latir, letheia, Leteo, olvido. Río del olvido	92
38. Participios, frita, freída; escribiente, pasante, amante; ter- minaciones ado, ido; pretenso, pretendido	94
39. Tarde, temprano, lejos. Comparativos; superlativos, ligerísimo; a sabiendas, inconscientemente	97
40. Acelerado, céleres, chicha, hachazo, como bala, estampida, es- tampía	99
41. Chau, chaucha, frijol, poroto, purutu, fasule, fresoles, haba ...	101
42. Lentejas, Léntulos, condimio, condire, lentos, Fabios, Pisones, cicero, garbanzo	103
43. Payador, payada, trovador, trover, pagano, payo, poyés, vihuela, salmos	105
44. Vacío, vacío, vacío, vacuencia, cebolla, mando, autoridad	107
45. Habilitar, rehabilitar, capacitar, hábil, hábeo, educar, educación, educere	110
46. Cerrar, embestir, santo, santiaguinos, santiagueros, santiagueses, santiagueños, maragatos	113
47. Mundo, universo, baúl mundo, inmundo, cosmos, cosmético, or- denado, limpio, sucio	115
48. Armonía imitativa. Reiteración de sonidos. Música y relinchos.	118
49. Pesadilla, bulímico, anfitrión, comensal, comensales, cum grano salis	121
50. Cónyuge, oíslo, marido, esposo, casamiento, boda, enlace, nupcias	123
51. Pleonasma, hipérbaton, elipsis, silepsis, redundancia, cafecito ne- gro, cortado	126

	<i>Pág.</i>
52. Cura, cuidado, Tanatos, eutanasia, Anastasio, cercen, cercén, epitafio	129
53. Amasar, masa, rodil, rodillo, oslador, conduchos, narigadota, oslar, fruslero, fruslería	132
54. Pobrecito, viejecillo, piececito, marqués, duque, duquecito, duquesita, condesita, bizcocho, bisojo, cíclope	135
55. Colores, azul, zafiro, celeste, celestial, esmeralda, purpúrea, bigarrado, abigarrado	137
56. Aberrar, aberración, ab-errare, averración, conque, con que, frases, tropos	139
57. Filo, hora, minuto, segundo, reloj, har, horologium, reloj	142
58. Sin par, nones, sin igual, uno, cifra, escarpín, camisa, cero, la o.	144
59. Feúcho, tenducho, poblacho, lugareño, criticastro, aqúicito, allacito, callandito, trajinandillo, nomasito	147
60. Golondrina, hirundine, andurriña, andorina, calidonia, bequeriano, swallow, golondrino	149
61. Canas, aludir, aludió a mí, epíteto, encanecer, albaricoque, abricot, cocido, madurado	152
62. "A lo mejor"..., "a lo peor", "si a mano viene"... "si a mal no viene", avivado, algo, nada	155
63. Los vientos, los huracanes, paraca, siroco, sudeste, levante, pampero, gallego, cauro	157
64. Viento, rosa, aire, tifón, torbellino, huracán, tornado, vórtice, ciclón, simún, aqúilon	159
65. Epígono, epigono, octógono, pentágono, mucílago, murciélagó, discar, pologloa, poligloto	162
66. Amo, hamo, sebo, cebopeces, peses, feliz, felice, feroz, feroce, guita, pio'a	164
67. Mane, thecel, phares, condumio, Avicena, cena, Dyonisios, Baco, pichel	166
68. Tierra, seca, cosmos, caos, koilos, coelum, cóncavo, convexo, celestial	169
69. Verbo, Dios, Hijo, proverbio, "yo digo", verbi gracia, ídem, quizá, acaso	172
70. Hacedor, Paraíso, Cordero, Pímpollo, Camino, Vida, Pastor, Esposo	175
71. A rivederci, elle, chillar, stril-lare, eñe, compañía, compania, camello, camel-lo	178
72. Infamia, torpeza, infamador, torpe, tal, talidad, brutal, brutalidad, calidad, inane, vacuidad, futilidad	181
73. Redundante, tautológico, progreso, estado morboso, proceso, suicidarse, "guzmán", desierto	183
74. Metagoge, traslac'ón, metáfora, etopeya, soledad, metafórica, metafísica	186
75. Quién, cuál, cuyo, qué, persona, yo, tú, él, tanto, cuanto, alguien, algo, cualquiera, nadie	188
76. Inter nos, troche y moche, ex cathedra, ad latere, a latere, a priori, ipso facto	190
77. Asesinar, accenar, cecina, harina, arina, díptero, insecto	192
78. Portugués, caudade, ternura, portuguesíño, amador, dulce, amargo	194
79. Adentro, afuera, pajuerano, adentros, afueras, interior, peri, perifonear, mar adentro	197

	<i>Pág.</i>
80. Nemoroso, bosque, Quijotiz, Pancino, Carascón, Sansonino, etc.	200
81. Telégrafo, teléfono, thele, graphos, fono, audiovisorio, auditorium, audiovisor, oír, ver	202
82. Usted, vuesa merced, che, senhor, signore, monsieur, micer, mosen, señor, senex, señorita	204
83. Índice, señal, guía, catálogo, ex libris, colofón, isagoge, exorbitante, prólogo	207
84. Silepsis, enálage, bondadosa, bondadoso, chato, pelón, estevado, "lo dicho"	210
85. Hélo, bayo, henos, hé, hé/te, hélos, hétenos, haber, a fe mía, afevos, a la hé	212
86. Invierno, hibernal, Hibernia, caligine, cáliga, cuadriga, loriga, cantiga	215
87. Autos, obligaciones, derechos, fallos, pleitante, vista, "autos y vistos"	217
88. Sensación, intelección, sensibilidad, animal, árbol, piedra, metáfora, cupressus, sonido	220
89. Amor, amar, am, nodriza, abrasarse, enter necerse, desfallecer, morirse	223
90. Ironía, cleuasmo, sarcasmo, sátiro, satírico, humorista, cómico.	226
91. Azul, romántico, clásico, alhucemas, querulante, alción, zodiacal, fado	228
92. Sirénidos, odres, romancero, escamas, plumas, pececillo, paloma.	231
93. Cisne, cisne, Vía láctea, Diccionario, constelación, plumaje, plúmula, gallo	235
94. Diosa, Semsiramis, epéntesis, bletomía, "sin corazón", pimpollo, biotelmio	237
95. Carillón, cuatro, campanas, carro, cuádriga, cuadras, cordel, regla	239
96. Vitamina, vitas y amina, avitaminosis, viejo, vetus, senior, señorita	241
97. Buena salud, buena muerte, sana salud, buen éxito, respecto, respet, respectivos	243
98. Campo, cam-po, nos-o-tros, no-so-tros, des-ha-cer, sub-ra-yar, ho-mi-lí-a, ca-suis-ta	245
99. Desgana, pereza, asolar, desolar, insolar, asuela, fonema, fonación	247
100. Tras, trans, traslaticio, trasañar, traspasar, transgredir, trasplante	250