

# LIBERTAD, NORMA E HISTORIA

JOSE ANTONIO PASCUAL

Catedrático de Lingüística Histórica de la Universidad de Salamanca

Queridos amigos:

Me habéis pedido que os escriba sobre la conveniencia o no de que los profesores de E.G.B. y B.U.P. den entrada en sus clases a explicaciones etimológicas e históricas sobre el léxico castellano. La verdad es que no sé muy bien que responderos, ni creo que mis ideas al respecto puedan tener algún interés para vosotros. Y hasta me entra la preocupación de si mis aficiones a la Lingüística histórica no van a condicionar mis opiniones; por más que habiendo experimentado en cabeza propia y viendo experimentar en las ajenas tantas barbaridades en la enseñanza de la gramática, espero haber llegado en asuntos gramaticales a estar inmunizado contra casi todo, incluso contra mis propios prejuicios profesionales.

Mi dedicación a la etimología no me ciega para no sentir una gran desazón al ver que nuestros jóvenes treceañeros tienen que estudiar, si siguen el manual de octavo de E.G.B. que tengo delante, que:

la palabra *braca* procede del celta *braca* 'calzón'. También, posiblemente, tiene este origen el término *lanza*. Otras palabras de origen prerromano son: *manteca*, *sapo*, *zamarra*, *barro*, *cencerro*, *pizarra*.

O que *rueca*, *esquila*, *guiso*, *sopa* y *guante* son nombres de origen visigodo, o que *alberca*, *alubias*, *zanahoria*, *algarrobas*, proceden del árabe, o que *fachada*, *cúpula* y *soneto* están tomados del italiano, mientras que el francés nos ha prestado *cofre*, *sargento*, *jardín*, *hotel*, *garaje* y *cupé*...

Si se busca el doble objetivo de que los estudiantes lleguen a odiar la asignatura de Lengua española, a la vez que llenan su tiempo aprendiendo cosas inútiles, ambos fines se logran plenamente al hacerles aprender lo anterior. Y para alzar, binar y terciar las mentes de los escolares, no vaya a ser que pasado rápido el mal pueda éste no dejar secuelas, se vuelve en primero de B.U.P. a explicar que *guijarro*, *cachorro*, *muñeca*, *acerico*, *labriego*, son términos que hemos heredado del ibérico y que

a través del latín nos han llegado palabras de procedencia ibérica, cuyo origen no siempre es fácil de demostrar: Por ejemplo, *becerro*, *bahía*, *boina*, *bano*, *balsa*, *cencerro*, *pizarra*.

Para atacar luego con los términos de origen hebreo, germánico, árabe, francés, italiano catalán...

Me pregunto si todo esto sirve para algo, si nuestros alumnos tienen algún medio de comprender por qué cada uno de esos vocablos se colocan en un determinado apartado. De la poca trascendencia de los datos se deriva que sea exactamente igual para el mejor empleo y comprensión del castellano que los jóvenes aprendan que *había* tiene un pasado ibérico o que se les ocurra atribuirle un origen francés, que estudien que *acerico* es un iberismo (1) o que equivocación incluyan el vocablo en el conjunto de los términos derivados de voces latinas, concretamente entre los relacionados con el cast. *faz*.

Son tan inútiles estos conocimientos que da igual si lo que se enseña es un disparate o no lo es. De lo que se trata es de acumular datos sin orden ni concierto, aprendidos de memoria y acumulables a la producción de acero de Suecia o a los nombres de los novelistas del siglo XIX —con la condición de no leer una de sus obras— o a las maneras de cristalizar los diferentes minerales... Una auténtica desgracia que lleva a que nuestros jóvenes estudiantes no sepan qué hacen ni para qué lo hacen ni cómo deben hacerlo; a excepción de unos privilegiados que habrán llegado a suponer que de lo que se trata es de aprender a bajar un poco más la cabeza ante lo que les enseñamos —no se sabe muy bien por qué— los mayores: todo un programa para el comportamiento en la vida.

Por ser el léxico un repertorio abierto de elementos, no podemos los profesores hacer otra cosa con él que enseñar a aprenderlo, ya que no resulta hacedero dar cuenta de él en su totalidad. Por ello debemos proporcionar a nuestros alumnos una serie de datos e incitaciones que les anime luego, cuando abandonen la escuela o el instituto, a intentar comprender cada vez mejor las palabras de su lengua. Estoy seguro de que habréis observado alguna vez con qué entusiasmo, con cuanto conocimiento y placer hablan las gentes de aquello que por serles más cercano conocen mejor y aprecian más. Sorprende comprobar, por ejemplo, los tipos de vinos que son capaces de distinguir unos campesinos que tengan un modesto pasar, unas cuantas viñas y una pequeña cosecha propia: el vino de uno es un poco más rojizo, el de otro tiene un sabor afrutado, el de aquel tiene un par de grados más... Y así hasta el infinito, pues pueden estos labradores hablar horas y horas de lo que por conocer tan bien estiman tanto. Otros hablaréis, por las mismas razones, de arte o de motores o de novelas o de coches; si os entusiasman estos asuntos llegaréis a entenderlos de una manera nada común, con matices y precisiones que escaparán a los demás. Todo ello se debe a la curiosidad constante que tenemos de querer comprender aquello que nos es más cercano: nuestro campo, nuestros edificios, nuestros objetos. ¿Por qué no nuestra lengua?

A conocer mejor la lengua —o mejor, a fomentar el deseo de su conocimiento— es donde deben dirigirse nuestros esfuerzos para enseñar la historia del vocabulario español. Me estoy refiriendo a la historia de nuestras palabras, no a su etimología, que sólo es su momento inicial. Para esta historia no hay más remedio que dejar de lado las bases científicas que puedan respaldar nuestras opiniones; lo que importa es sobre todo, hacer más transparentes unos usos que para el profano no tienen ninguna explicación. Me he preguntado muchísimas veces de niño por qué habría un *Monte de Piedad*. Por vueltas y vueltas que daba al sintagma no lograba establecer relación alguna entre el *monte* y los objetos empeñados en él, a pesar de que los caminos, por los que me conducía mi imaginación me llevaron hasta suponer si no se esconderían en una determinada montaña las adoradas prendas que muchas personas se veían obligadas a empeñar. De la verdad no me enteré hasta que no cayó en mis manos el libro de J. Terlingen sobre los italianismos en el español (1), donde se explica este *monte* por la voz italiana *monte* 'capital disponible'.

¿Cómo iba a suponer que *León* no tenía nada que ver con los leones? Igual que sobre el *lejí*, un microtopónimo de un pueblo que pudiera considerar el mío, nos dividíamos los muchachos en dos bandos para dar con su explicación: el de aquellos que con la fuerza de la razón queríamos imponer lo que nos parecía evidente, que se llamaba así por estar lejos (¿Cómo íbamos a suponer la existencia de un verbo *exir* en castellano y de un *ejido*?) y el de aquellos otros discípulos en lo imaginativo de Huckleberry, entre los que hubiera preferido encontrarme, que querían convencernos de que unos bandidos se habían desprendido allí de un cargamento robado de lejía.

Y es que las palabras anteriores son enteramente opacas para un niño y para cualquier persona que no haya hecho algunos estudios de Gramática histórica. El deseo de conocer en lo posible la motivación de nuestros vocablos y hasta la valentía de buscarles cualquier explicación, la que sea, con tal de encerrarlos en el marco lógico de un razonamiento, los compruebo en casi todo el mundo. No hay persona, de campo o de ciudad, viejo o joven, culto o iletrado, que no arriesgue una explicación, por absurda que sea, para dar con el origen de una determinada palabra. Nuestra competencia lingüística se salta entonces de una manera exagerada los fueros de la razón, para asentarse exclusivamente y sin ningún empacho en los de la imaginación. Existiendo el interés por la historia, pues basta con no desaprovecharlo.

Explicar el pasado de los vocablos ha sido uno de los procedimientos más importantes de que ha dispuesto la lexicografía para definirlos; por

ello muchos diccionarios mantienen todavía junto a la definición de los términos su etimología: es lo que ocurre con el de la Real Academia Española para el castellano, con el Petit Robert, para el francés, con el Cassell' s para el inglés. Y de hecho saber la historia de un vocablo puede ser de alguna utilidad para entender su significado (2). A mí, por ejemplo, me resulta difícil, dado que el contenido de una palabra no es asunto exclusivo de la designación, hacer entender a alguien qué significa *cursi* sirviéndome de las tres acepciones que da para este vocablo el diccionario académico, pues tengo en mi mente usos que obligarían a ampliar notablemente sus acepciones. En estas condiciones no está de más saber algo de la historia de la voz, que parece tener que ver con la forma amanerada de ser de aquellas señoritas decimonómicas que vestían a la moda francesa, apretándose fuertemente *el corsé*, para parecer esbeltas, siendo en realidad flacas, tal y como nos lo explica puntualmente Leopoldo Alas nada más empezar *La Regenta* (3):

...no era una de esas torres cuya aguja se quiebra de sutil, más flacas que esbeltas, amaneradas, como señoritas cursis que aprietan demasiado el corsé.

Al fin y al cabo, la marcha atrás en el tiempo que acabamos de hacer es la que realiza cualquier diccionario cada vez que una de sus definiciones queda anticuada; con lo que al animar a nuestros discípulos a estar atentos a la historia de los vocablos, estamos enseñándoles también a entender un poco mejor el diccionario. Así no se ha de extrañar al leer en el diccionario académico que *hortera* es en su segunda acepción: "En Madrid, apodo del mancebo de ciertas tiendas de mercader", aunque ninguno lo haya oído cuantas veces se haya trasladado a la corte, porque explica bien esta acepción anticuada las razones y la mentalidad social que han dado a *hortera* las connotaciones que tiene en la actualidad.

El hecho es que muchos vocablos conservan jirones de nuestra historia, de nuestra cultura, de nuestra mentalidad. No le hace falta, por ejemplo, a un profesor hurgar demasiado dentro de la palabra *impresión* (en usos como "tengo la impresión de que...") para que sus alumnos puedan saber un poco más de la manera de pensar que dio lugar a la acuñación de ese vocablo, pues la *impresión* que recibimos del mundo exterior no es más que una huella que la realidad deja dentro de nosotros. Así lo explicaba el bachiller Alfonso de la Torre (4):

La qual enseñanza non se puede fazer syn palabra, e la palabra non puede ser sin boz, e la boz se rrequiere ser significativa de alguna cosa, la qual sea imprimida en el coraçón del oyente.

En el mundo medieval y aun en el moderno, lo externo está continuamente dejando sus *impresiones* dentro de nosotros, en el

corazón o en la mente, una vez que las ventanas de los sentidos dejan pasar las sensaciones (5); aunque a veces la huella que dejaba la prensa se sustituyera por la escritura, como en el soneto V de Petrarca (6):

En el mundo medieval y aun en el moderno, lo externo está continuamente dejando sus *impresiones* dentro de nosotros, en el corazón o en la mente, una vez que las ventanas de los sentidos dejan pasar las sensaciones (5); aunque a veces la huella que dejaba la prensa se sustituyera por la escritura, como en el soneto V de Petrarca (6):

Quando io movo i sospiri a chiamar voi  
e 'l nome che nel cor mi scrisse Amore,  
Laudando s'incomincia udir di fore  
il suon de' primi accenti suoi

o en los siguientes versos de Garcilaso (7):

Escrito 'sta en mi alma vuestro gesto  
y quanto yo escribir de vos desseo:  
vos sola lo escrivistes; yo lo leo

o en las recientes palabras de Rafael Alberti (8):

aquella visita, la única que hice a Chagall en toda mi vida, se me escribió y dejé así grabada en mi memoria.

A los poetas no les importa —y bueno es que sea así— que hoy los hechos del conocimiento no se expliquen como las huellas que la realidad deja en nuestro interior, ni siquiera en los términos de Meynert, quien en los más de mil millones de células que tenía la capa cortical veía la posibilidad de que cada nueva impresión encontrara una cédula virgen, aun sin ocupar (9). No importa que haya cambiado asombrosamente la idea sobre el modo de conocer, el término *impresión* sigue existiendo y mantiene latente así una parte de nuestro pasado intelectual.

Supongo que con lo dicho estaréis de acuerdo conmigo en que las explicaciones históricas que se pueden dar al léxico español pueden servir también para otros objetivos no estrictamente lingüísticos y sí culturales. Aunque lo uno no sólo no se contrapone a lo otro, sino que incluso ambos hechos se complementan, pues los dos conducen a que comprendamos mejor nuestra lengua. Ante ella tenemos dos opciones: considerarla, por un lado, como algo ajeno, con la distancia respetuosa que nos separa de la realidad a la que llamamos naturaleza; pero podemos también convertir la naturaleza en historia, en cuanto nos acerquemos a ella intentemos dar con la razón de su existencia. Todos conocemos, por poner un ejemplo, el sentido de *estar en candelero*; podemos por ello entender bien el sintagma y servirnos adecuadamente de él, pero desde la distancia y la incompreensión de lo que no somos capaces de explicar, hasta tanto no caigamos en la cuenta de que el

*candeler* es la barandilla de un barco, la parte en que las personas son más visibles.

Racionalizar desde la historia algunos de los usos lingüísticos es una tarea que debiéramos mandar a nuestros alumnos para que fueran realizándola a lo largo de su vida. Una tarea que no va a darles poder ni prestigio (10), pero sí a proporcionarles esa gran felicidad que se experimenta cuando se logra entender mejor algo tan importante y entrañable a la vez como es la propia lengua. Y he de decirles que para fomentar la curiosidad que ha de dar lugar a todo esto, el primer paso ha de ser contemplar aquellos hechos lingüísticos más inmediatos de los que nuestros alumnos pueden considerarse protagonistas. No conozco una actitud peor de un profesor que la de criticar a un alumno por servirse de una exclamación como *jguau!* para mostrar su sorpresa y alegría, o por decir que hay que estar *al loro...* Puede que a muchos profesores no nos guste utilizar esas expresiones, de la misma manera que tampoco estamos dispuestos a quitarnos la corbata o a dejarnos la barba o a ponernos un pendiente en la oreja (disculpadme si en mi apresuramiento no he puesto ejemplos paralelos para las profesoras; sé que lo supliréis adecuadamente), y hasta es probable que tales modas lingüísticas no lleguen a prender y se queden en lo que las verduras de las eras. Se trata, sin embargo, de usos que tienen su historia y que, aunque esa historia sea bastante corta, presentan para su explicación a veces las mismas dificultades que otros términos de venerable antigüedad (11). ¿Por qué no implicar a nuestros alumnos para que participen buscando la explicación de palabras que consideran suyas, en vez de servirnos de otros vocablos que les han de importar menos?

Este tipo de ejemplos permite además que los estudiantes adquieran la conciencia de que la lengua que utilizan está sometida a un proceso imparable de creación y cambio. La adquisición de esta conciencia es la que ha de permitirles emplear su lengua crítica y reflexivamente. Para mí no es la actitud casticista o purista la que debemos inculcar a los estudiantes, sino el criterio de que sus elecciones léxicas sean pensadas y reflexivas. Pues quien elige podrá dar entrada a una forma dialectal, a un arcaísmo, a una cración personal, a un anglicismo —¿Por qué no? ¿No han latinizado, afrancesado, italianizado y catalanizado a placer los escritores de nuestra lengua?—. Pero lo que importa es que sepa que en cualquiera de estas opciones será tanto mejor hablante cuanto más libre sea, cuanto más conscientemente actúe en sus elecciones.

Pero dejemos la soflama teórica y asentemos los pies en la tierra segura del ejemplo. Volvamos de nuevo con la exclamación *jguau!* que acabo de citaros un poco más arriba. No resulta difícil dar con su origen:

procede del inglés en su modalidad americana, lo cual pueden entender fácilmente los jóvenes si son lectores de tebeos. Basta con fijarse en la lámina desplegable del primer fascículo de *La historia de los comics*, editada hace un par de años, para ver allí la reproducción de una página de un tebeo americano en inglés, bastante antiguo, en la que cada viñeta contenía un *wow!* Este mismo *wow* es el remate que Snoopy coloca a sus saltos y gestos de alegría en versiones en castellano de sus hazañas (hay algunos ejemplos en la recopilación *Snoopy y las mujeres*, Grijalbo, Barcelona, 1982); *uau* es, en cambio, la adaptación que se hace en *Olafo*, la tira cómica de Dik Browne (vid. p. ej. el fragmento publicado en *El Adelanto* de Salamanca: 26-7-85).

Los datos más antiguos que conozco de esta interjección en castellano proceden de películas norteamericanas dobladas en nuestra lengua: En una película de 1941 de Sidney Landfield, *Desde aquel beso*, exclamaba muy contento Fred Astaire: "*¡guau!*", el ejército es la solución a todo lo que me pasa", solución que, en cambio, no debía parecer tan buena a un oficial británico en la película *Esta noche y todas las noches de 1945*, cuando se conformaba con exteriorizar un entusiasmo al contemplar una foto de Rita Hayworth, por medio de un sonoro *¡guau!* En las versiones al español de películas americanas modernas sigue empleándose con profusión la interjección; de ella se sirve, por ejemplo, un camionero al cruzar la frontera y verse así libre de la policía en la película *Convoy* (TVE: 6-4-85) y un soldado, que creo se llamaba Ricks, después de batir a un combatiente alemán en la película *Ataque*; y es de uso casi obligado en la serie televisiva de *Mike Hammer*, cada vez que alguien quiere hacer una referencia entusiasta a una mujer hermosa (TVE: 24-2-85, 2-6-85).

Se emplea la exclamación también sin ser en traducciones y doblajes del inglés. Aparte de habérsela escuchado de tres años a esta parte —las primeras veces no sin un cierto susto— a algunas chicas de treinta años para abajo, se la leo a Romeu en la boca de los niños de las *Historias de Miguelito* (*País Semanal*: 30-9-84) y de los chistes sueltos publicados en *El País* (24-7-83, 19-8-83, 7-9-83, etc.) y se la oigo a personajes que deben haber encontrado en ella una especie de certificado de modernidad: es el caso de Luis Miravilles, quien a la pregunta de cuántos sistemas solares existen (programa *Min* de TVE: 22-12-84), antes de responder, nos ataca a todos con un *¡guau!*; o el caso también del presentador del programa *Si lo sé no vengo* (TVE: 20-6-85), quien ante la posibilidad de que concursante pueda viajar a la Costa de Marfil, irrumpe arrobado: "*¡guau!* ¡la Costa de Marfil!"; o finalmente el caso de una persona que en *Ahí te quiero ver* (TVE: 15-11-84) exclama: "*¡guau!* ¡qué chica más mona!". Son tantos los ejemplos del uso de esta exclamación

que me he de conformar con seleccionar dos más: uno de televisión, de la serie *Anillos de Oro* (TVE: 7-4-85, último episodio) donde alguien —mi informante no me lo aclara— dice: “¡guau! Estarán estupendos los macarrones con este vino” y otro de la radio: la enciendo y oigo una canción que posiblemente los mas jóvenes no hayáis escuchado nunca: *A esta chiquilla yo la quiero...*, que interrumpe por dos veces un locutor para gritar ¡guau! (Radio Popular de Salamanca: 16-11-84, a las doce y ¡No me digáis que es difícil estar a la page!

De la gran aceptación de la interjección es buena prueba el que los anunciantes españoles —para mi desgracia los portugueses también, según compruebo oyendo una emisora portuguesa de radio mientras paso a limpio esta carta— acudan a menudo a ella: ¡guau! es la respuesta de un joven al estímulo de probar un *cheiw blue fresh* (TVE: 28-10-84) y la misma respuesta es la que lanzan unánimemente varios niños para celebrar el hermoso mensaje “blandicolor da confort” (TVE: 10-6-84). Un par de chicas sueltan por dos veces un *guau*, sin poderlo evitar, mientras contemplan extasiadas a un joven que conduce un Peugeot 205 (TVE: 9-2-85, 15-7-85); pero la epidemia no se ceba sólo con los niños y las jovencitas, sino que alcanza también a los mayores: un conductor casi anciano sube a un camión Ebro y dentro emite un ¡guau! como muestra de alegría y complicidad ante tanta maravilla (TVE: 15-9-85). ¿Cómo no se le iba a ocurrir a un anunciante aprovechar la semejanza entre la interjección y el ladrido del perro? En efecto, una de las más importantes revistas intelectuales del país, *TP*, se anuncia en otras (en *El Mueble*, por ejemplo, n.º 261, 1983) con un “¡guau! ¡Qué revista!” y la imagen de un perro que lleva en la boca un ejemplar de *TP*; y no ha sido sino rizar el rizo de la función poética el que conservas *Miau* decidiera hacer un anuncio televisivo (que debió padecerse, según me dicen, en abril de 1984) en el que un sirviente agradecido explota con un ¡miau! de felicidad, sólo explicable por la existencia de ¡guau! entre nosotros.

Este material que he ido allegando con la colaboración de muchos jóvenes amigos, creo que muestra bien la penetración que ha experimentado algo en apariencia tan difícil de importar como es una interjección. Sería, en efecto, muy difícil el préstamo de interjecciones, si éstas fueran signos naturales, lo sería si las lenguas adoptaran sólo lo que conocemos con el nombre de préstamos de necesidad, lo sería finalmente, si —a diferencia de lo que puede verse en esta larga ejemplificación de los usos de ¡guau!— una novedad no sirviera sobre todo para adscribirse a un grupo, para participar de una moda que uno cree prestigiada... Pero no voy a adentrarme ahora por lo que me parece más importante de este ejemplo: los motivos que encuentro para su

aceptación o rechazo. Es algo en lo que podéis suplirme sobradamente con vuestros propios argumentos; pero en cualquier caso las conclusiones a que lleguéis no tienen que ver con el purismo ni con el casticismo, sino con la posibilidad que en cualquier momento tenemos de elegir entre diversas posibilidades léxicas, con tanta libertad cuanta tenemos al seguir o no los dictados de la moda.

Però para ejercer esta libertad a conciencia es preciso conocer previamente —y muy bien— la norma, no vaya a ser que con nuestro petulante desprecio por ella nos echemos en manos del latiguillo creyendo que está ahí la libertad que buscábamos. La historia puede servirnos para que nuestra elección sea más consciente, pues con su conocimiento no nos atreveríamos a decir que una máquina de escribir “justifica los márgenes”, en vez de una palabra del mismo origen: *ajustar*, según oigo decir a algunos técnicos en informática, quizá para que creamos estar ante una función casi sobrenatural de la máquina; ni osaríamos servirnos de *prejuicio* ni de *lujurioso* con el sentido que estos vocablos tienen en inglés...

El horizonte de la libertad lingüística es directamente proporcional al conocimiento que tengamos de nuestra lengua; para tal conocimiento no es mal camino el querer aprender lo más posible de la historia de aquello que hemos aprendido irreflexivamente. Porque las lenguas cambian, tratemos de que lo hagan por nuestra capacidad irónica, por nuestro sentido poético, por nuestro deseo de ser expresivos y por nuestra necesidad de ser precisos, no por nuestra pereza.

Hora es ya de terminar. Disculpadme por tanto cómo he tardado en escribiros; mi retraso ha sido tan grande que he podido llegar a enterarme del pacto que acaban de hacer dos políticos españoles de dejar en paz la historia. Me vais a permitir que no me adhiera a él y ponga al correo esta carta.

## NOTAS

(1) Dr. Juan Terlingen, *Los italianismos en español desde la formación hasta principios del siglo XVII*, Amsterdam 1943, págs. 285,6. La explicación de Terlingen la acepta J. Corominas, *DECH*, s.v. *monte*.

(2) Para los problemas relacionados con las definiciones de los diccionarios desde una perspectiva estrictamente lingüística me parece suficiente con enviar a G. Lepschy, "Léxico" y D. Marconi, "Semántica" en *Enciclopedia Einaudi*, vol. 2: *Linguagem-Enunciacao*, Lisboa, 1984, págs. 163-164 y 319-322.

(3) Leopoldo Alas, *La Regenta*, vol. I, ed. de G. Sobejano, Castalia, Madrid, 1983, pág. 94.

(4) *Visión Deleytable*, Toulouse, 1489 (reimpresión de 1984, Madrid), fol. 5 r.<sup>o</sup>.

(5) Por eso, sorteadas las barreras de los sentidos no había defensa posible del mundo exterior, tal y como muestra Alonso de Palencia: "Fedus iste conspectus per oculorum fenestras animun ledit" (*Epístolas latinas*, ed. de R. B. Tate y R. Alemany, Barcelona, 1982, pág. 60) y tal y como lo había impuesto la tradición estilnovística en la lírica europea para explicar la imposibilidad de defensa contra los asaltos del Amor.

(6) Francisco Petrarca, *Canzoniere*, ed. de G. Contini, Einaudi, Turín, 1972, pág. 7.

(7) Garcilaso de la Vega, *Obras Completas*, ed. de E. L. Rivers, Castalia, Madrid, 1968, pág. 7 (son. V).

(8) *El País*: 12-5-85.

(9) Vid. A. R. Luria, *Las funciones superiores y la organización cerebral*, Fontanella, Barcelona, 1983, pág. 29, libro que no dudaría en proponer para optar al premio a la traducción más descuidada al español.

(10) Aunque sí la gratificación que puede tener una persona culta, si le dejan, cuando se encuentra en la situación de Henry Wilt en un libro que debieran leer todos los enseñantes y algunas personas más (Tom Sharpe, *Wilt*, Anagrama, Barcelona, 1983, pág. 154):

—¿un ensayo? ¿Qué clase de ensayo?

Wilt meditó un momento.

—Una palabra interesante. "Ensayo" —dijo—. Viene de...

—No me importa de donde venga —cortó el inspector—. No me importa el origen, lo que quiero conocer es el fin.

—Parece un poco fúnebre eso del fin, si se pone uno a pensarlo, dijo Wilt, prosiguiendo con la campaña de desgaste semántico.

El inspector Flint cayó de inmediato en la trampa.

—¿Fúnebre? ¿Qué es lo que le parece fúnebre?

(11) No carece de dificultades, por ejemplo, la explicación de la creación *al loro*; y si éstas no son para mí insalvables, ello se debea los buenos oficios, interés e imaginación de mi colega el Dr. D. Emilio de Miguel. El *Diccionario Cheli* de F. Umbral, Grijalbo, Barcelona, 1983, pág. 128, explica *loro* así: "Transistor, estar a la escucha de algo o de alguien: *estar al loro*"; pero hay jóvenes para los que *loro* es 'cassette'. Quizá al principio se utilizara para la radio y luego se extendiera a la cassette, pues, según me cuentas (y no tengo humor para comprobarlo), en la película *Deprisa, deprisa* de Saura los jóvenes dicen "quita el loro", "pon el loro", aplicándolo a la radio. Así *estar al loro* pudo comenzar significando 'estar en onda', 'estar a la escucha'.

No deja de ser curioso que tirios y troyanos traten de modernizarse utilizando esta expresión: mientras los participantes de una manifestación convocada por Comisiones Obreras entonaban la siguiente pieza poética: "Al loro, al loro, que camina la lucha del comercio por las calles salmantinas" (*El Adelanto* de Salamanca: 6-7-85), aún resonaban los ecos de la brillante intervención del Concejal Don Francisco Rodríguez, del Grupo Popular, cuyas fueron estas palabras: "la improvisación total y absoluta que demuestra que no se anda al loro en los temas municipales" (*El Adelanto* de Salamanca: 1-7-85).