

Año I

San José, C. R., 13 de octubre de 1932

Nº 6

LA ESCUELA COSTARRICENSE



EN ESTE NUMERO:
LA ENSEÑANZA LITERARIA
DEL IDIOMA
Por MOISES VINCENZI

2144 - IMPRENTA NACIONAL - 1932

LA ESCUELA COSTARRICENSE

REVISTA PEDAGOGICA MENSUAL

Organo de la Secretaría de Educación Pública

Director: MOISES VINCENZI

AÑO I	San José, Costa Rica, 13 de octubre de 1932	Nº 6
-------	---	------

El propósito de la obra

Nuestro objeto es mostrar a los maestros de la República formas no empleadas en las escuelas para enseñar la redacción castellana. Mal haríamos si pretendiésemos realizar un trabajo útil repitiendo las atinadas observaciones que aparecen en los programas vigentes de la materia, donde el tema se ha agotado, casi por entero. Si eso fuésemos a hacer, no estaría excusado publicar nuestros apuntes, puesto que todos conocen, o deben conocer, los mencionados programas.

En sus páginas se encuentra perfectamente repartida la teoría correspondiente a cada grado. Por tanto, el presente trabajo se contrae a señalar nuevas formas que aspiran a complementar los programas, pero no a repetirlos.

Insistimos, casi hasta el exceso, en señalar los alcances del objetivo a que aspiramos, porque en la propaganda de las ideas que vamos a exponer hemos tropezado con públicos que no lo han entendido o no lo han deseado entender. Después de las conferencias que dijimos en diversos centros culturales, se nos objetó que la metodología ex-

puesta era para practicarla en colegios y no en escuelas primarias. No obstante, en todas ellas empezamos el trabajo con la excusa anterior. Esto revela que hay poca atención en los públicos, a pesar de los comentarios interesados, e interesantes, que entre ellos suscitaron nuestras prácticas metodológicas.

Lo mismo se realizó con el trabajo que nos encomendó escribir, acerca del tópico, la Junta de Directores de los Colegios, en 1930. No repetimos una palabra del cuestionario programado por ellos: nuestra labor se redujo a señalar la materia desconocida o, al menos, no practicada en las aulas de segunda enseñanza. Se dijo, entonces, entre algunos maestros, que ese trabajo carecía de interés directo para nuestras escuelas primarias, como si hubiese estado escrito para ellas.

Ahora vamos a desenvolver, acaso, la misma materia que expusimos en el opúsculo mencionado, pero con los ejemplos que sean necesarios, a efecto de ser amplia y detalladamente comprendidos, aun por alumnos de los cuartos, los quintos y los sextos grados de la escuela primaria. De este modo, quedan enterados los maestros de que podrán seguir un texto, más o menos completo, para enseñar en ellos la composición, no desde el punto de vista gramatical, sino en el otro, el del estilo, el de la parte artística del lenguaje, mucho más fecundo que el primero en resortes de acción idiomática, como podrán comprobarlo, de sobra, en la práctica.

No se nos pida, pues, nada que no sea el cultivo de la belleza en el ejercicio escrito y hablado

de la lengua, sin que esto quiera decir menosprecio para las otras disciplinas en la enseñanza del castellano; nada que no se refiera a llamar la atención de los alumnos sobre la musicalidad de las palabras y los recursos que sean necesarios para alcanzar su dominio. Y, en cuanto al arte exquisito de elaborar imágenes, tampoco se nos exija repetir reglas retóricas: debemos buscar los medios de independizar la imaginación del niño si deseamos ponerlo a trabajar con sus propios recursos, realizando en ellos los principios de su independencia. No otra cosa desea la escuela moderna en el empeño de hacer hombres libres.

La enseñanza del estilo

Dos tendencias pedagógicas luchan hoy por obtener el predominio en la enseñanza de la lengua: la gramatical y la antigramatical. La una metida dentro de normas fijas pretende enseñarla poniendo al alcance del alumno las reglas artísticas y las leyes científicas que rigen su empleo; la otra, dándole un alcance ínfimo a esa enseñanza de leyes y de reglas.

Multitud de rumbos es posible señalar en cada una de las formas anteriores. Por ejemplo, en la primera, hay quienes pretenden que la gramática es una ciencia, exclusivamente, y, como tal la enseñan; otros, que es un arte y la enseñan como un arte; y, algunos piensan que el organismo del idioma es un haz de problemas filosóficos, y lo tratan de enseñar con los recursos de la lógica y de la psicología.

En la antigramatical hay maestros que tratan de enseñar la lengua de un modo directo. Aducen que el niño la aprende sin análisis de oraciones, sin distingos lógicos, sin el conocimiento de la psicología. Pero también los hay que prefieren enseñarla sirviéndose de un minimum de gramática. Los más avanzados entre éstos afirman que las reglas y las leyes del lenguaje deben hacerse deducir por el mismo alumno en el momento en que tropiece con la necesidad de conocerlas, con el propósito de que derive un concepto esencial de su necesidad y de su empleo.

Mas la verdad es que las deficiencias capitales de este plano de la pedagogía consisten en que hacen falta elementos de trabajo con objeto de enseñar al alumno la redacción escrita o hablada. Los maestros *gramaticistas* fracasan porque en ninguna parte la enseñanza de reglas y de leyes muertas forma conocimientos orgánicos de la lengua; y porque, aun suponiendo que los alumnos pudieran aprenderlas, de un modo permanente, —no para olvidarlas después de los exámenes, como ocurre siempre—no estarían capacitados para unir a la práctica la teoría aprendida. Este fracaso ocurre con el tratamiento de la gramática antigua—de la Academia, de Salvat, de Bello, de Gagini—, lo mismo que en el estudio de la moderna—la Lógica e Histórica de Brenes Mesén—(1). Uno de esos elementos que ha menospreciado la actual pedagogía es el del estilo, en su acepción nueva y orgánica.

(1) Acaba de aparecer otra Gramática Costarricense, hecha por el sabio profesor don Napoleón Quesada.

Antes de explicar lo que entendemos por estilo, y, la aplicación pedagógica que le atribuimos, es preciso que adelantemos en varios capítulos, nuestro criterio filosófico en cuanto atañe, en general, a la enseñanza del idioma.

La enseñanza integral del idioma

El niño lo aprende en brazos de su madre, sin método estudiado alguno, porque la necesidad obliga a la maestra y al alumno a trabajar con palabras *vivas*. El término es vivo cuando corresponde a una realidad inmediata. Es decir, los resultados son buenos porque el método instintivo—el de la necesidad apremiante—lo impone. La palabra aprendida por el niño va, de esta manera, cargada de significado patético.

En cambio, la enseñanza gramatical está despojada de todo patetismo y opera con el comercio de palabras vacías de significación. De aquí lo costoso que resulta el aprendizaje real de las leyes y las reglas gramaticales. Y de aquí, también, el fracaso advertido en el manejo de la lengua que suelen hacer; sin gusto, sin vivacidad, sin corrección, profesores y alumnos de la asignatura. En cambio, los enemigos de la gramática no han llegado a señalar un método de trabajo. Ven la nulidad en los resultados de quienes la enseñan; no se explican los motivos de esa nulidad, ni aciertan a formular una orientación metódica que los conduzca al dominio de la enseñanza. Precisa, pues, distinguir los caracteres de una metodología superior, capaz de salvar las dificultades observadas.

La enseñanza del idioma—la patética—debe realizarse dentro de una ideología y una belleza convenientes al grupo de alumnos que requiere su aprendizaje, dentro de las ideas que se adapten a las necesidades del pensamiento del alumno y dentro del arte que le interese desenvolver, según sus facultades. Así, los alumnos tienen motivos para practicar el lenguaje y recursos artísticos para manejarlo, ideas y formas de cubrirlo con precisión, con calor, con elegancia, con soltura. El aprendizaje resulta, entonces, patético.

Lo difícil en este método integral está en reconocer, con claridad, el género y las especies de ideas que convenga adoptar en cada caso aislado. Pero hay ideas y emociones artísticas, que es conveniente cultivar, por ejemplo, en los alumnos de un país dado, de una población dada, o de un tipo dado. Dentro de lo general es posible enseñar el Castellano en Cuba, haciendo composiciones relativas al cultivo de la caña de azúcar, al comercio e industria cubanos, al carácter y costumbres de los habitantes de la isla, al desarrollo de las letras cubanas, según la edad de los alumnos.

Los profesores de Castellano, una vez que han hecho el trazado artístico e ideológico del país en que trabajan, de la ciudad y de la escuela misma en que laboran, como quien dibuja los paralelos y meridianos de un mapa, deben arreglar los dictados, las recitaciones, las lecturas, los motivos del ejercicio hablado de la lengua y de la composición escrita, dentro de las necesidades vivas del país y de la hora mental y estética por que atra-

viese. Los libros de lectura se orientan, en esta forma, con términos definidos. La enseñanza memorística se transforma en patética. El niño empieza, así, a hablar su lengua expresando ideas y sentimientos vivos; el interés de aprender crece y el tiempo dedicado a realizarlo densifica sus productos.

Los libros de lectura, para cumplir su designio patético, han de ser cambiados en cortos plazos, según lo exijan las transformaciones sociales del medio. De catálogos aburridores que eran se tornan en antenas que reciben las vibraciones de la vida colectiva del país. Ya no son simples páginas acabadas las de estas obras: explican los problemas de actualidad; y proponen a los alumnos, en preguntas directas a ellos mismos, la solución de esos problemas. A la par de cada sugerencia dejarán el papel en blanco que sea necesario para que el alumno conteste, en el libro mismo, las preguntas formuladas. Se ensuciará el libro. Pero las inquietudes que despierte, oriente o sugiera, justificarán, al igual que la verja tallada en el trozo de hierro, el esfuerzo invertido en el debate de tantas ideas y en el gasto de tantos cambios. La necesidad de hablar la lengua crecerá con el acopio de emociones ambientes y de ideas ambientes. Se ha conseguido el milagro de mostrar la enseñanza integral de la lengua.

El preceptismo en la enseñanza de la redacción

Mal puede un literato enseñar a componer con el recurso de una preceptiva rígida, como si los alumnos no tuviesen temperamentos propios y facultades diversas en intensidad y amplitud. Cada hombre es un caso: por eso debe reservar el maestro buena parte de su desarrollo, al impulso propio de su alma. El mentor que impone preceptos ignora esa verdad y, por ignorarla, la atropella. Sin embargo, hay necesidad de realizar una enseñanza provisional de reglas para que los discípulos adquieran actitudes definidas frente a las dificultades del lenguaje. Muchas de esas reglas pueden ser conservadas por el estudiante en el curso de toda su vida; pero otras habrán de ser olvidadas, o rechazadas por él, más tarde, a fuerza de análisis. El maestro debe tomar en cuenta estos posibles sucesos, con el objeto de imponer a su método un gran círculo de tolerancia. Sus clases deben ser motivo de observación de parte de los alumnos: no sometimiento de espíritus inexpertos; deben ser guías todo lo concretas que se desee, pero no moldes para deformar caracteres capaces de crecer, dentro de normas insospechables. Los retóricos, que toman la lengua a manera de objeto anquilosado, fracasan por ello en la enseñanza más elemental del idioma.

El retoricismo es la gran enfermedad de la vieja Pedagogía, tanto como la Gramática formalista del erudito que la enseñó sin alma y sin lógica,

buscando el amparo exclusivo y mecánico de la memoria. La Retórica sirve, más bien, para juzgar las cosas hechas: no para crearlas. Es un curso de investigación retrospectiva: no un instrumento creador. Poeta que piensa en retóricas al escribir, no es un poeta: es un calculista. Y nada más opuesto al impulso de la inspiración que el cálculo. Entonces ¿por qué se las enseña, aun sin explicar el valor reducido que las justifica?

Maestro que enseña fórmulas hechas no cumple el propósito fundamental del educador moderno: desenvolver fuerzas en el alumno; y espíritu de observación; y espíritu crítico. Pero ¿en qué forma? Mostrando al discípulo la relatividad de las normas retóricas; haciéndole conocer cómo la imitación servil de los mismos clásicos desfigura la personalidad del copista incondicional. Por ello, los planes acostumbrados para la Composición, más que un recurso, son, en verdad, un peligro.

Los planes de este género han de ser individuales. El maestro puede, si quiere, mostrar su plan, a modo de ejemplo: no debe imponerlo, ni permitir que los alumnos lo copien. Es preciso que realicen, defectuoso o no, el propio. Vale más una composición mal hecha, del mismo discípulo, que otra perfecta sugerida por el maestro, en su plan, en su desarrollo, en su pulimento. Y si esto es así, en lo correspondiente al hecho individual de redactar, ¿qué decir de la imposición de reglas retóricas, de sus nomenclaturas vacías de oportunidad, de espontaneidad y de espíritu? La enseñanza

de la Retórica debe ser reducida al *mínimum* con fin de mera ampliación de cultura. Para el aprendizaje de la lengua, más que un recurso, es un obstáculo. Los libros de Preceptiva no son sino un pretexto, un punto de apoyo para sembrar inquietudes particulares en cada alumno; jamás un molde de nivelación psicológica.

Se impone que el maestro busque el modo de inspirar esa independencia a sus alumnos, frente a los libros de Preceptiva y frente a sus propias enseñanzas. Por tal, conviene que les explique, al empezar el curso, la orientación de sus métodos: al menos en lo más fácil de ser comprendido por ellos.

Los programas de Castellano deben ser hechos reduciendo la oportunidad del aprendizaje mecánico, con el objeto de obligar al maestro a desenvolverlo con ese entusiasmo que aparece lapidado en las viejas retóricas.

Contra el preceptismo rígido, la enseñanza individualista

La enseñanza de reglas invariables, en su mayor parte, es un atentado contra la individualidad de los alumnos. Ciertamente que en las llamadas ciencias exactas no se puede prescindir de ellas; pero, en las otras, y más que en ninguna, en la enseñanza de la redacción, el maestro debe buscar el temperamento artístico de cada alumno y su inclinación ideológica, con el objeto de encontrar el género de

lenguaje cuyo cultivo le corresponde hacer. Por esto los grupos numerosos de alumnos son un verdadero obstáculo contra la búsqueda de personalidades. Y por esto mismo, las composiciones de los discípulos deben ser muy numerosas: la constancia en manifestarse orienta hacia el descubrimiento de sus aptitudes, por complejas que ellas sean.

Si obligamos al joven a someterse al cultivo de preceptos rígidos, y de géneros literarios determinados, dentro de planes colectivos de trabajo, no obtendremos, por más esfuerzo que se realice en descubrirlas, las manifestaciones de su personalidad: todo lo contrario: ayudamos laboriosamente a esconderlas.

Sin embargo, las normas de nuestros planes pedagógicos han sido, hasta aquí, con muy raras excepciones, colectivistas, preceptistas en el peor sentido del término, memoristas en la añeja acepción mecánica de la palabra. Los programas, sometidos siempre a las exigencias económicas de las escuelas, han obligado al amontonamiento de materias, en el menor tiempo alcanzable con el mayor número de alumnos posible: han reunido la enseñanza de la Gramática, de la Ortografía, de la Composición, de la Redacción, de la Lectura, en pocas horas semanales. Resultado: la redacción a lo más, de quince composiciones durante seis años de aprendizaje primario; la memorización mecánica del Vocabulario y de la Gramática; el preceptismo en todo... En esta forma no es el maestro quien mata la personalidad de sus alumnos; son las exigencias económicas de las escuelas.

Mas sostenemos que dentro de tales exigencias, no es imposible buscar y encontrar nuevos arreglos que se propongan combatir los métodos memorísticos de la enseñanza. Es preciso, antes de arreglar de nuevo los horarios, insistir en los siguientes aspectos de la materia:

I) La enseñanza del idioma debe hacerse buscando los medios de expresión más propios del alumno;

II) Por tanto, antes de enseñar el idioma hay que buscar la personalidad del alumno y someterla al desarrollo de temas que le interesen;

III) El ejercicio de la composición debe repetirse, dentro de la enseñanza particularizada, constantemente, bajo todo pretexto;

IV) El maestro necesita tiempo suficiente para que los alumnos lean en presencia de sus compañeros, sus trabajos, los cuales deberán ser corregidos por él y los alumnos. De este modo se despierta el espíritu crítico de la clase y el afán de expresarlo dentro de términos precisos;

V) En el ejercicio continuo de la redacción quedarán muchos trabajos sin ser juzgados; el maestro no debe alarmarse por ello, si alcanza a corregir en la forma indicada el mayor número de trabajos. Ningún esfuerzo personal de composición se pierde;

VI) Antes de iniciar los trabajos de Composición se debe contar con el tiempo necesario para explicar cuestiones de estilo, las escuelas y los géneros literarios, los lugares comunes literarios, para

que el alumno pueda juzgar su propio trabajo y el de sus compañeros, con recursos precisos de crítica;

VII) El maestro debe conocer a fondo aquella verdad de la Pedagogía moderna: *La Gramática no enseña a componer: sirve para corregir lo compuesto dentro de los cuatro o cinco capítulos prácticos de que no puede prescindir la enseñanza elemental del idioma; sílabas, acento, signos de puntuación etc.*

VIII) Reafirmando las líneas anteriores, no debe olvidarse que *“la lengua se aprende hablándola y escribiéndola”*; no adquiriendo reglas gramaticales en que el hombre no piensa al hablar y al escribir; la lengua, pues, se aprende en la práctica continua del trabajo personal de expresión.

¿No se ve, por consecuencia, el interés de obligar al alumno a escribir constantemente sobre sus temas favoritos?

Sólo es posible realizar, dentro de términos relativos, este ideal de defensa de la personalidad contra el preceptismo declarando a la Composición como el capítulo central de la enseñanza idiomática.

Psicología en la enseñanza del idioma

El entusiasmo creador es la suprema motivación de cualquier forma de trabajo. Si el maestro carece de esta fuerza propulsora, también carece de la aptitud de encenderla en los otros.

El entusiasmo se adquiere en el descubrimiento de la personalidad; pero asimismo, en el desarrollo

de disciplinas necesarias para el medio en que se vive como una proyección suya.

Habr , por tanto, temas obligatorios— los menos motivados dentro de la tendencia psicológica del entusiasmo,—y, temas libres, los más propios al desenvolvimiento directo del idioma.

De las anteriores ideas nació el principio filosófico que afirma: *La lengua debe enseñarse dentro de un arte y una ideología especiales, que den interés psicológico al desarrollo de los métodos de trabajo, dentro del entusiasmo.*

El niño aprende las más difíciles formas del lenguaje sin nomenclaturas retóricas y gramaticales porque su espíritu se ha visto obligado, psicológicamente, a adquirirlas. Muchos sostienen que vale más leer buenos libros y practicar la redacción con todo pretexto, que ser un filólogo, para saber el manejo vivo de la lengua. Quien esto hace sigue el método del niño de cinco años, en la adquisición de la palabra. En todo vale más el método directo que el oblicuo: porque es hijo de la necesidad; porque es más económico; porque tiene más vida, en suma.

Los viejos pedagogos hacían lo contrario: por excepción ponían temas para que fueran redactados por los alumnos. Un trabajo, por ejemplo, sobre el cepillo de clase. Pocos trabajos y malos. Ahora los pedagogos anticuados se escandalizan si se les quita la enseñanza memorística de la Retórica y de la Gramática; y si, en cambio, se les obliga a realizar treinta composiciones por año. (1).

(1) Sólo atacamos la enseñanza memorística de la Gramática: en modo alguno la otra, la desconocida en ciertos centros culturales de la República.

La forma de hacer exámenes de Castellano, en la actualidad, también es anticuada; no hay asomo de elaboración psicológica en ellos. Se reduce a la mera Gramática memorizada. La aprenden dos meses antes del examen y la olvidan quince días después... Otra cosa ocurriría con el aprendizaje de la Redacción, si se efectuara durante seis años de práctica, "*dentro de una ideología y de un arte bien vividos por el discípulo*", en el desarrollo de temas comerciales, científicos, filosóficos y literarios. Porque en verdad el maestro de Castellano no debe pretender que sus alumnos se hagan literatos. La ventaja de nuestro método consiste en la amplitud que deseamos en el desarrollo de la materia, con miras a la redacción de todos los temas, en todos los ramos, sin exclusivismos literarios, por más que la psicología del idioma imponga la belleza de la palabra como un imperativo vital de su enseñanza.

Temas para la composición de los alumnos

¿Qué orientación habremos de darle, entonces, a los motivos de composición de los discípulos? Para contestar a esa pregunta, con provecho, hay que preguntar a la vez: ¿en qué medio social viven ellos? Las tesis de composición social de un niño chino han de ser apropiadas a las costumbres, a las necesidades, a los problemas chinos. Las de un niño costarricense, a los nuestros.

Como los libros de lectura, las recitaciones y los dictados habrán de tratar de asuntos motivados,

La forma de hacer exámenes de Castellano, en la actualidad, también es anticuada; no hay asomo de elaboración psicológica en ellos. Se reduce a la mera Gramática memorizada. La aprenden dos meses antes del examen y la olvidan quince días después... Otra cosa ocurriría con el aprendizaje de la Redacción, si se efectuara durante seis años de práctica, "*dentro de una ideología y de un arte bien vividos por el discípulo*", en el desarrollo de temas comerciales, científicos, filosóficos y literarios. Porque en verdad el maestro de Castellano no debe pretender que sus alumnos se hagan literatos. La ventaja de nuestro método consiste en la amplitud que deseamos en el desarrollo de la materia, con miras a la redacción de todos los temas, en todos los ramos, sin exclusivismos literarios, por más que la psicología del idioma imponga la belleza de la palabra como un imperativo vital de su enseñanza.

Temas para la composición de los alumnos

¿Qué orientación habremos de darle, entonces, a los motivos de composición de los discípulos? Para contestar a esa pregunta, con provecho, hay que preguntar a la vez: ¿en qué medio social viven ellos? Las tesis de composición social de un niño chino han de ser apropiadas a las costumbres, a las necesidades, a los problemas chinos. Las de un niño costarricense, a los nuestros.

Como los libros de lectura, las recitaciones y los dictados habrán de tratar de asuntos motivados,

también psicológicamente, la redacción de asuntos se prepara con esos libros de lectura, esos versos o prosas aprendidos de memoria y esos dictados, haciendo confluír, de tal modo, las tendencias del alumno hacia un solo propósito sentimental e ideológico; el desarrollo de su personalidad, de acuerdo con el medio.

Por tanto, los temas de composición social del niño costarricense pueden estar escalonados en la forma antedicha:

Temas costarricenses: de economía nacional; de agricultura nacional; de higiene, de industria, de literatura nacional. Dentro de tales motivos, la redacción de cartas, de informes—con cuadros estadísticos demostrativos e ilustraciones adecuadas,—de trozos literarios descriptivos (paisajes, costumbres, leyendas).

No es posible prever todos los temas de composición que los maestros habrán de proponer a sus niños. La interpretación del medio, de cada zona precisa en que el alumno se mueve, corresponde a cada maestro. Por ello nos conformamos con señalar los más generales, dentro de un concierto también general de asuntos. Pero deben perseguir un fin determinado, de modo que su desarrollo construya espíritu de sociabilidad, de altruismo, de amor en el significado cristiano de la palabra.

Las composiciones aisladas no fomentan medios de asocio, dentro del terreno de las ideas y de los sentimientos; y es preciso vigilar los nexos de las ideas y de los sentimientos, si deseamos construir hombres.

Desde luego hemos de proscribir los temas ineficaces que suelen desenvolverse con simples juegos de adjetivos, con los recursos de una vacía retórica, al viejo estilo. Indicaremos más adelante, con los ejemplos necesarios, el uso nuevo del vocabulario dentro de los términos más amplios que nos sea dable explicar.

El lugar común literario

Este es uno de los capítulos que es preciso enseñar a los maestros dentro del aspecto formal y el psicológico, para que, los que lo ignoran, comprendan la extraordinaria utilidad que puede desempeñar su análisis, tanto en la enseñanza primaria como en la superior.

El lugar común existe en todos los ramos del arte. En cuanto se refiere al arte de escribir o hablar, no es otra cosa que la imagen repetida, por los letrados y por el vulgo, hasta la saciedad. Se trata, en el mayor número de los casos, de imágenes que desde su creación tuvieron un gran éxito; imágenes bellísimas, en el mayor número de las oportunidades, que, por lo mismo, lograron fascinar la atención de los públicos.

El uso y abuso de este género de figuras de dicción las vulgariza hasta el punto de hacerles perder el magnetismo inicial que las produjo. Quien las repite, a fuerza de haberlas oído, no les da el valor que tienen en sí mismas: las dice o escribe mecánicamente, en la seguridad de que serán vistas o escuchadas en manera idéntica.

Se necesita carecer, por entero, del poder creador de las imágenes, para conformarse en la expresión con repetir imágenes que, a más de ser vulgares por el uso, no desempeñan ningún papel psicológico en el instante de decir las, de escribirlas, de leerlas o de escucharlas. Son, por tanto, estribillos que alivian la pereza mental de la víctima que los emplea.

Ningún artista verdadero pone en duda este fenómeno psicológico del lugar común. No hay, pues, en la historia literaria, ningún caso de defensa del lugar común, porque defenderlo equivale a admitir que la personalidad ajena puede formar la nuestra con el simple trabajo de dar por asimilada al espíritu de todos, la propiedad imaginativa de los otros. Si se olvida este aspecto de la psicología creadora del artista, no se conoce, se ignora la calamidad sustantiva del empleo de tales figuras.

Afirmar que es propio y hasta recomendable, como afirma por rarísima excepción un excelente gramático, pero un pésimo crítico, el uso de imágenes literarias ajenas y manoseadas por todo el mundo, con el pretexto de que las mismas palabras son, para él, lugares comunes, es enredar elementalmente el problema; es confundir el valor de materia prima que tienen las palabras frente al artista, con su poder creador de transformarlas, a su antojo, en imágenes propias. Con un bloque de piedra hizo, el escultor heleno, la cabeza de Venus; con ese mismo bloque el crítico no alcanzaría a hacer más que un adoquín de carretera. La diferencia está, no en la

materia prima, común a todos: en el poder creador del artista. Y la lengua nos ha sido dada, en su carácter de instrumento educativo, para mostrar a los discípulos cómo debe empleársela con belleza. Recordemos que las escuelas modernas exigen enseñar el Castellano en sus tres grandes aspectos: el formalista, tan en boga en la antigüedad; el ideológico, puesto que las palabras deben ser enseñadas al par de las ideas que han de expresar con ellas los discípulos; y, por último, el de su belleza, que ha de ser obra creadora por todos sus conductos espirituales: no de vulgar repetición de imágenes conocidas hasta el aburrimiento.

Hacer lo contrario, recomendar el empleo de los lugares comunes, es decir a los jóvenes: no busquéis forma alguna de escribir con originalidad, expresaos con figuras literarias que no signifiquen elaboración personal de vuestro modo propio de sentir la belleza; no perdáis el tiempo tratando de interpretar la naturaleza objetiva o subjetiva, con ningún recurso personal de expresión. Esto no es educar juventudes: es carnerizarlas lamentablemente.

Enumeremos algunos lugares comunes con el fin de entrar a la ejemplarización ofrecida, en la esperanza de que sobre la teoría que los explica, está la enseñanza particularizada de los casos concretos:

- 1) *La noche de los tiempos.*
- 2) *Las cadenas de la esclavitud.*
- 3) *El sol de la libertad.*
- 4) *La espada de la justicia.*
- 5) *Cerrar con broche de oro.*

- 6) *Fuerte como un roble.*
- 7) *La espada de Damocles.*
- 8) *El mar de la vida.*
- 9) *Las Parcas cortaron el hilo de su existencia.*
- 10) *Sus dientes parecen perlas.*
- 11) *Sus ojos semejan estrellas.*
- 12) *Blanca como la leche.*
- 13) *Negra como el carbón.*

Hecha esta enumeración ante el conjunto de alumnos, al punto ellos mismos reconocen multitud de frases vulgares. Después es fácil que determinen la vulgaridad con que suelen expresarse los oradores políticos, en las plazas, y los conferencistas que, sin conocer el manejo artístico de la lengua, se aprovechan de la ignorancia ajena para conquistar aplausos. El siguiente fragmento de alguno de esos discursos castelarianos de la época, dicho a grandes voces, puede ser objeto inmediato del análisis infantil, en la seguridad de que los resultados superarán las sospechas del maestro.

He aquí el fragmento:

“Aunque no soy orador tomo esta tribuna para dirigir cuatro palabras al respetable público, sobre los problemas que roban la atención de nuestros grandes hombres de Estado. Ha llegado la hora de las reivindicaciones; la aurora de la libertad se levanta, imponente, sobre nuestras montañas. El pueblo trabajador pide pan, paz y libertad; las cadenas de la esclavitud lo tienen sumido en la miseria. Es preciso que rompamos esas cadenas con la espada de la justicia. (Nutridos aplausos).

Si no vais el cinco de setiembre a depositar en las sagradas urnas electorales el voto, tendréis que arrepentiros más tarde; la desolación de vuestros hogares clamaría contra vosotros ya cuando sería imposible volver atrás. La espada de Damocles está suspendida sobre nuestras cabezas, como una tremenda amenaza. Debemos darnos cuenta de ello para que cerremos con broche de oro este concurso electoral, salvando así la dignidad de la República. He dicho."

Diciéndolo en la forma anterior, mucha gente mediocre tiene reputación que envidiaría para sí mismo Demóstenes. El medio no es exigente porque ignora las reglas más elementales del arte. Enseñando al niño esas reglas conseguiremos castigar los avances de toda mediocridad en el porvenir: lo enseñaremos a leer y a juzgar severamente lo leído: el periódico, la revista, el volumen; a oír, pero también a escuchar. Esto es lo que se llama preparar el espíritu crítico de los alumnos en provecho directo de su cultura.

Conviene, después de verificado el reconocimiento anterior de lugares comunes, ponerle tareas al discípulo, así: traer en la hora próxima, quince lugares comunes. Muy interesante resulta la lectura en clase, de estos trabajos. Los alumnos sienten satisfacción al verse capaces de distinguir entre los recursos nuevos del lenguaje y las formas hechas del mismo.

Otra tarea: traer a clase un artículo de periódico con sus lugares comunes subrayados. El discípulo que hace bien este trabajo, siente una

especie de satisfacción orgullosa, al corregir letra impresa; al darse cuenta de que el gusto empieza a depurársele con una rapidez extraordinaria. Lo hemos podido apreciar en la enseñanza de nuestros hijos, en edad escolar; y de los pequeños vecinos que han cultivado su amistad.

Otra tarea: apuntar los lugares comunes que se escuchan durante la semana en las conversaciones diarias. (Hay que advertirle al niño que debe ser muy respetuoso y prudente en la realización de esta pesquisa. El observador de costumbres las busca con el objeto de estudiarlas y no para hacer menosprecio o burla de la ignorancia que las motiva).

Después de este reconocimiento analítico de los lugares comunes literarios, se presenta un serio problema al estudiante del idioma: la dificultad que encuentra en su propia expresión. Desea realizarla con originalidad y no halla modo de conseguirlo. Este es el momento en que el maestro debe orientar, con mayor esmero, la mente del discípulo.

Debe explicarle entonces que la tendencia a expresarse en lenguaje figurado nació con el hombre primitivo; y que, por ello, es innata en nosotros, es una necesidad, es un impulso del instinto. Se impone por tanto educar esta orientación en cuanto se relaciona con la palabra. Tanto necesita de esta cultura el médico como el literato, en aquellos aspectos conectados con el oficio escogido. Se intenta, con sus recursos, poner en los discípulos un medio de conquista: el dominio de la

Veamos los siguientes ejemplos de lugares comunes que se suponen necesarios cuando no se conoce que resulta preferible sustituirlos por el sentido recto:

LUGARES COMUNES:	SENTIDO RECTO DE LOS MISMOS
a) <i>Sus ojos parecen estrellas.</i>	a) <i>Tiene Ud. los ojos bellos.</i>
b) <i>Empieza a alumbrar el sol de la libertad.</i>	b) <i>Empezamos ahora a ser libres.</i>
c) <i>Para cerrar con broche de oro.</i>	c) <i>Para terminar con una representación teatral muy bella.</i>
d) <i>Las Parcas cortaron el hilo de su existencia.</i>	d) <i>Murió.</i>

Es mucho más decoroso hablar con sencillez, que hacer el papel desdeñado de un mal orador o un ridículo literato.

El maestro procurará buscar sus propios ejemplos e impulsar a los alumnos a buscar los suyos. Pueden ser un motivo magnífico para una tarea.

En cuanto se refiere a la cita de sentencias, refranes, proverbios o preceptos de uso muy generalizado, debe aconsejarse no emplearlos sino en los casos en que sea muy oportuno hacerlo. Decirlos con propósito de todo resulta sanchesco, esto es, vulgar realizarlo. Son lugares comunes según el uso que se les dé.

Hay que huir apasionadamente de las citas históricas *cajoneras*, con que algunos de nuestros falsos oradores pasan por tales. La historia es campo enorme para la búsqueda de casos nuevos, poco manoseados, al menos. Y cuando es forzoso refe-

rirse a los vulgarizados, estudiémosles un detalle olvidado, una circunstancia que los remoce. Esto se consigue ampliando la cultura histórica en el estudio de diversos autores de reconocida celebridad.

Por lo que atañe a las citas mitológicas todos sabemos que el siglo pasado vivió del arsenal griego, hasta la hartura. Debemos ser muy discretos en cuanto hagamos referencia a ellas.

A más de la vulgaridad de algunas citas literarias de la época, se nos ofrecen en un gran desorden. No es extraño escuchar o leer citas del siguiente estilo: "Los grandes oradores Demóstenes, Castelar y Salmerón". No hay coordinación de épocas ni de clases en semejante cita. Otro ejemplo: "Los historiadores Herodoto, Duruy y Lavisse". Es muy difícil, si se desea hacer una lista de historiadores que puedan encerrarse en un mismo círculo y encabezándola por Herodoto, no acompañarlo con Tucídides y con Polibio, que forman aspectos sucesivos del desarrollo histórico de la antigüedad. Lo mismo si queremos referirnos a los grandes trágicos: Esquilo, Sófocles y Eurípides. O si se nos ocurre hablar de tres filósofos espiritual y cronológicamente enfilados: Sócrates, Platón y Aristóteles. Pero no es raro entre nosotros decir: "Estás convertido en un Aristóteles, en un Balmes o en un Nietzsche". Logogrifo se llama este convivio. No es raro ver acompañado, en un artículo de periódico, a Shaw o a Pirandello con el comediógrafo de la esquina; o al héroe de aviación—chofer insigne— con Goethe o con Dante. Las clases vulgares creen más en el hé-

roe callejero que en Cervantes; en lo que piensan entender que en lo que no entienden. En las citas de nombres debe haber orden cronológico, orden espiritual o cualquier otro orden impuesto al escritor por las circunstancias; pero siempre proporcionalidad y medida de acuerdo con lo que se dice.

Por lo anterior se comprende que no es nada fácil hacer citas de autores, como puede suponerse al principio. En todo caso es preferible no hacerlas a perpetrarlas.

Tampoco estamos obligados a mencionar el nombre de un autor para evocar su recuerdo. Los buenos escritores muchas veces lo manifiestan refiriéndose a una idea suya o sugiriendo la presencia de todo un ambiente que le pertenece a ese autor. No obstante, hay quienes encabezan un artículo de esta manera, sin traer recuerdo alguno de la víctima escogida: "Estudiando a Pitágoras". Leemos el artículo y pensamos, al punto, en Arsenio Lupin; del geómetra, ni en su muslo de oro.

Todo ello tiene relación directa con los lugares comunes: no es difícil pasar de la vulgaridad a la locura o a la plena ignorancia.

Si el niño de escuela primaria no está en edad de comprender estas sutilezas, en cambio el maestro está obligado a conocerlas para ir orientándolo, cuando sea oportuno, hacia sus enseñanzas. A veces nos damos cuenta de que es capaz de comprender mayor número de cosas que el maestro mismo que lo dirige. No se nos diga, entonces, que nuestras recomendaciones resultan prolijas.

No siempre el lugar común es una imagen: puede ser una frase, en sentido recto, que todo el mundo dice de la misma manera. Es preciso rechazarla cuando se tiene la pluma lista a la obra de arte. También puede ser una frase vulgar dentro de un estilo determinado; y no serlo dentro de otro. Ejemplo:

Decir "*ni por pienso*" en un soneto parnasiano es vulgarísimo; decir esa frase en uno de Luis Carlos López o en un poema de Aquileo Echeverría, resulta natural. Cuestión de ambiente.

Hay que explicar a los alumnos, por esto, que todo tema conserva una estructura particular en que las palabras cobran validez distinta. En consecuencia, el lugar común lo es, o no lo es, según esa estructura.

Viene ahora otro aspecto más delicado de la vulgaridad literaria. Nos referimos, no a la forma, sino al sentido de lo que se habla. La parte formal nueva no siempre va acompañada de ideas nuevas. Y viceversa.

Ejemplo de ideas vulgares expresadas en forma aceptable:

"La vida—dice el escéptico—es un piélago de alucinaciones dantescas". Lo de *piélago* no es muy novedoso: comparar la vida con un mar, con un lago, con un piélago, es vulgar. Pero la frase suena bien. Sin embargo, el pensamiento expresado es una vulgaridad que es sencillo expresar en frase menos presumida: "La vida es engañosa".

Otro ejemplo: "La verdad tiene de común con el sol la universalidad de su brillo". Comparar la

verdad con el sol es ya cosa aburridísima; decir que el sol alcanza a alumbrar tanto como la verdad, es una hipérbole, y tal vez de mal gusto; y afirmar que la verdad lo ilumina todo, es una majadería. A pesar de serlo, un inexperto podría aceptar esa línea como una sentencia.

No hay, pues, que hacer mucho caso de frases hinchadas: se reconocen por lo que tienen o por lo que no tienen dentro. Hagamos trabajar el oído externo sin olvidar el otro. La tarea es ardua; nadie nos ha ofrecido que no lo sea.

No podemos proscribir de la lengua todos los pensamientos trillados porque su divulgación suele ser necesaria, o lo es, casi siempre. En este caso hemos de conformarnos con huir de la vulgaridad en el estilo con que se expresen. No por esto pasarán a la categoría aristocrática del espíritu como no sea por la levedad, o la gracia, o la fuerza empleada al expresarlos.

No sólo existe el lugar común en la forma en que se expresan los motivos: también en estos mismos motivos. Ejemplos:

En las escuelas suele ponerse de tarea la descripción de la aurora. Los niños desarrollan el tema así: "El sol asoma sus dorados rayos sobre la montaña; la naturaleza toda despierta al canto de los pájaros; las fuentecillas parecen entonar más la canción armoniosa de sus aguas. En los potreros se oye el mugido de las vacas; los campesinos, con las herramientas al hombro, pasan por los caminos a rasgar el seno de la tierra, que les ha de dar el

sustento cotidiano. Todo es alegría en los maizales, en las praderas y en las cumbres”.

Esta es la forma vulgar de describir una aurora: es obligado hablar de los pajarillos, de los dorados o plateados rayos del sol, de las fuentes, de los surcos. Jamás aparece en estas descripciones un detalle nuevo, un adjetivo inesperado que interprete un personal estado de ánimo. Hay una especie de clisé para el uso de todos los novelistas mediocres, en cada uno de estos asuntos.

La descripción de una primavera es tan vulgar, casi siempre, como la anterior. Hele aquí: “Ha llegado, con sus alegrías, la primavera: las flores lo llenan todo de perfumes; los pájaros vuelan en innumerables bandadas sobre las selvas; los paisajes parecen sonreír al sol, en las mañanas esplendorosas y en los atardeceres policromos”.

Y así en todo género de casos: si hablamos de un tipo de española, lo hacemos con las mismas palabras, con las mismas imágenes, con el mismo tono, con la misma incapacidad inventiva. Mejor no hablar de temas agotados, al menos para el escritor que intenta desenvolverlos.

En nuestro viaje a Inglaterra y Francia se nos demandó que tomásemos notas, con el objeto de que trasmitiésemos nuestras impresiones en un periódico. Hecho el recorrido de Londres a París, comprendimos que no podríamos, sin hacer el ridículo, hablar del Museo Británico, del Támesis, del Arco del Triunfo, porque estos motivos están magistralmente agotados desde hace siglos. Preferimos,

al ridículo, el silencio. No falta, sin embargo, quien haya hecho lo contrario.

Ser original, en el buen sentido del término, sin recurrir a contorsiones verbales e imaginativas, es cosa muy seria.

Pero en el caso del escritor es preciso serlo o callar.

(El lector ha comprendido ya que en estos apuntes hay consejos para la aplicación de los niños; y notas ampliatorias para el conocimiento del maestro. A este último le toca discernir cuál es el papel correspondiente a cada idea expuesta).

En cuanto dijimos de los temas de interés general, los relativos al medio ambiente del niño, es posible afirmar que están casi inéditos en Costa Rica y en todos los países de habla castellana en América.

Recomendamos a los maestros, a más de los temas generales, los particulares, los que le interesen a cada niño por separado, según sus inclinaciones. Si un niño es aficionado al juego de máquinas, póngasele a describirlas; si gusta del juego de barcos de papel, lo mismo. Por ello, el mentor está obligado a estudiar la vida de cada niño para hacerlo expresar sus propias ideas. Cada uno debe aprender a manejar la lengua de sus instintos.

Hemos vuelto al capítulo de los temas en el de los lugares comunes, con el objeto de explicar cómo se puede huir de éstos, en la selección original de aquéllos.

Al tratar este mismo asunto en nuestro opúsculo anterior, decíamos:

“La originalidad al escoger un asunto resulta un premio difícil de obtener. Se sabe que muchos escritores famosos lo son, no precisamente por la novedad de las tesis escogidas por ellos, sino por la forma con cuyos recursos las han desenvuelto. Esto explica con la mayor claridad, por un lado, el valor que tiene la novedad de la forma literaria y el superior de la originalidad en los motivos. A pesar de lo difícil que resulta inventar temas, el maestro debe proponerlos nuevos frente a sus alumnos, con el propósito de que aprendan el modo de crearlos. Si no se puede dar esta prueba de fuerza interior hay que hacer renunciamento de la enseñanza de este capítulo y conformarse con la explicación de la novedad en las imágenes literarias.

Muy divertido resulta pedir a los alumnos el desarrollo de temas poco explotados, como los siguientes: elogio de las uñas; descripción de las distintas formas de bigotes en personajes históricos; fantasía en un viaje submarino; artículo sobre las modas actuales del vestido femenino; historia del botón; motivo picaresco. En la composición de estos motivos el alumno inteligente tiene oportunidad de escribir en formas propias.

El discípulo, a quien se le explica la rutina de imágenes y de asuntos, no tiene más recurso que refugiarse en su personalidad haciéndola expresarse con el interés único que presta a la lengua, la creación de lo nuevo”.

Hemos querido recordar tales líneas para que la enumeración de temas nuevos se haga más com-

pleta. Y con el propósito de que no se olvide el aspecto de la composición humorística, casi totalmente olvidado en las escuelas.

Los españoles que nos visitan afirman que las razas de América son tristes. Los juegos de ingenio están muertos entre nosotros. Tienen razón. En cambio, sustituimos al humor, a la alegría verdaderamente espiritual, por la vulgaridad del *choteo* que es burla, que es envidia, que es bajeza moral.

Reproduzcamos:

“Lo que pensó y dijo don Alonso del Espejo y Solórzano sobre el buen humor, y de cómo había de emplearse en escritos, sin ofensa de personas conocidas ni burlas de ellas, para regalo de lectores entendidos y corrección de malas costumbres.

Leyóle el poeta a Calixto, después de la novela, el siguiente epílogo: “No más sino que, en escribiendo cosas de risa, sin otro deseo que provocarla, se tiene buen aplauso del público, porque ganoso está del buen humor, remate de todo afán y victoria, así sea aquél el de haber pasado un monte, o ésta la de haber ganado sonrisas o besos a las damas. Pero la de bellacos y bandidos, no es de las mejores, y no hay persona decente que la haga, ni estando sin compañía para el oficio de compartirla, como se comparte una vergüenza: llenos de ella. Y es ésta: la de envidiosos, que buscan defectos de los hombres para hacerles menoscabo en sus méritos; la de bribones, que la hacen a costa de personas honestas, en deseo de aparejarse con ellas en bajeza, burlándolas. La peor de todas, porque viene, no por tener cosas buenas que desean y no alcanzan; la risa del bribón no hace este homenaje a la virtud de ellas. Por eso, el ratero y el borracho, de ropas largas o cortas, que en lo de las ropas no está el serlo o no serlo, y mientras más largas se tienen,

más lo son, cuando ríen contra alguien, en burlas por defectos reales o imaginarios de los otros, no hacen más que echar veneno por la boca y no alegría de la buena. Pero alegrar, y no más sin construir con la risa belleza en inquietud durable, tampoco es oficio para escritor que busca triunfo en grandes obras.

El buen humor es madurez que nace de adentro, por derecho, hasta florecer en risa, por los labios; y si en sonrisa, mejor, por la intención más honda que la abona y la delicadeza más pura que la perfila en ellos. De ésta sí debe hacer cultivo el artista, sin desdoro de su virtud y quebrantamiento de su arte."

Pretendemos, con las líneas anteriores de don Alonso del Espejo, llamar la atención de los maestros acerca del humorismo que se debe cultivar entre niños. Cosa delicada es señalarles los límites de la jovialidad con la desvergüenza y la burla.

Temas inocentes de risa se pueden sacar de algunas películas cómicas. El niño las cuenta en clase después de una composición seria del compañero. De este modo se consigue un rato de descanso en clase. A veces uno de humor en la lectura de concherías redactadas por ellos.

La composición de un solo tema resulta monótona para la lectura de conjunto en el aula.

Todo esto se realiza contra el lugar común en las imágenes y en los motivos. Al principio podría haber parecido difícil, si no casi imposible, proponer un plan de combate contra esta vulgaridad literaria que nos envuelve. Ahora es sencillo apreciar que existe una verdadera riqueza inexplorada de asuntos y de imágenes, capaz de renovar, desde lo más hondo, el ideario de nuestras escuelas.

La vulgaridad en el empleo de los adjetivos

Hay dos tendencias capitales en la aplicación del adjetivo: la de aquellos literatos que se empeñan en usarlo con mucha frecuencia, y, la de los menos, que pretenden encontrar sobriedad en la aplicación moderada de este género de palabras.

Bien estudiado el asunto no cabe más que pedir, como regla de buen gusto, que se adjetive en las oportunidades en que el pensamiento lo imponga y jamás por el prurito de rellenar frases con términos rimbombantes. Un ejercicio útil es el que puede realizarse presentando una página muy adjetivada para su corrección inmediata en clase. El maestro debe aprovechar la oportunidad de indicar cómo un sustantivo no adjetivado innecesariamente, cobra mayor solidez que estándolo.

Entre los adjetivos que es preciso combatir con mayor energía, está el epíteto, por redundante, por amanerado. En muy raras ocasiones debe recurrirse a él.

Ejemplo de un párrafo copiosamente adjetivado con la corrección a la par:

"En los tristes atardeceres del melancólico y mustio mes de octubre, las inquietantes y frías neblinas envuelven en silenciosos espasmos de olvido a las vetustas torres de la iglesia."

CORREGIDO:

"En los atardeceres de octubre las neblinas envuelven en tristeza las torres de la iglesia."

Los niños, y aun los jóvenes que empiezan a redactar, piensan que hacer belleza es adjetivar co-

piosamente sus escritos. Dándoles a corregir ejemplos como los anteriores, al poco tiempo logran comprender su error; sus páginas van ganando cada vez más en sobriedad, no sólo formal: también psicológica. Son admirables los resultados que hemos obtenido en el ejercicio de este procedimiento. Su juicio crítico se depura con mayor energía si el maestro insiste en tal género de tareas.

Casi todos los sustantivos de mayor uso tienen consagrados uno o varios adjetivos; casi nadie desea tomarse el trabajo de renovarlos. Si se habla de una persona blanca, tiene la blancura de la leche; los rayos de la luna son siempre pálidos o plateados o dorados. Si no es posible dejar de hablar de este color de la luz lunar, basta con decir la palabra luna para dejarlo por comprendido en la evocación. La mayor parte de los sustantivos tienen este poder evocador.

No hay que decirlo todo en cuanto escribimos o hablamos: hagamos uso de la fuerza evocativa de los términos. Así, por ejemplo, si queremos dar idea de un medio caluroso, no es obligatorio, ni es bello hablar de la manera siguiente:

“Medio día: el caluroso e inclemente sol del verano proyecta sus rayos de fuego sobre la llanura desolada; se evaporan, en los charcos, las aguas. Los viajeros, pálidos del cansancio, sudan copiosamente. Las chicharras quiebran sus canciones en las hojas de los árboles, que parecen ahogarse bajo el calor solar.”

CORREGIDO:

“Medio día: no hay una nube en el cielo. En la llanura, los campesinos sudan. Las chicharras quiebran sus canciones en las ramas, con una monotonía irritante.”

Se ha dado la impresión del calor, sin mencionar el sol. El hecho de que es medio día y un mediodía despejado, basta para aludir a él. El sudor de los campesinos nos indica la temperatura del instante; las chicharras denuncian sin más rodeos, que se trata de una estación determinada del año: aquella en que estos animales aparecen en ciertas regiones del trópico. Aludir directamente a todo es infantil: es pensar que los lectores no tienen fantasía alguna.

Se debe hacer todo lo contrario: obligar al lector a la creación del motivo que se desenvuelve, a la par de uno mismo. Es un ardid para transformarlo de público frío en actor entusiasta.

Es posible hacer muchas cosas interesantes en este afán de sugerir ideas. Hay quienes entienden que sólo se da idea de color, nombrando cada uno de los colores que se pretende describir. Falso. Veámoslo en este trozo:

"Atardecer: sobre las aguas del mar se refleja el paisaje lujosamente maquillado de la primavera. Al Sur, el volcán de las leyendas. Desde un hato de barcarolas se oye la canción del Mediterráneo: Oh sole mío!"

No hay para qué describir cada uno de los cuadros sugeridos en esas líneas; ni decir de qué volcán se trata, ni a qué país pertenece el paisaje descrito: todo está sugerido en pocas palabras.

Habría estado de más decir que se trataba de una canción *conmovida y dulcísima*; o que las barcas semejaban pesados alcatraces sobre las olas. Cada lector se las imaginará del mejor modo posible, de

acuerdo con sus propias asociaciones de ideas y de acuerdo con su potencia imaginativa. Lo demás es retórica de la peor especie.

No seamos prolijos en palabras si deseamos serlo en ideas: es el mejor remedio contra el verbalismo de la época, sobre todo en tierras de América, donde al buen callar lo llaman imbecilidad; y donde al mal hablar, talento.

Ahora es sencillo explicarse por qué los versos rimados sólo con adjetivos no tienen esa consistencia que saben transmitirle los maestros verdaderos de la poesía. Es bueno manifestar que la adjetivación recargada no es soportable ni en verso.

Llamar las cosas por los nombres que tienen, con parquedad de letras y de imágenes, es el secreto del estilo directo, de la naturalidad, del buen gusto, de la madurez, de la verdadera belleza. Recuérdelo, si no, las sentencias de Jesús, insuperables en desnudez verbal y en potencia anímica.

Es preciso decir algo más a propósito de la sobriedad del lenguaje.

Conviene, con el fin de evitar adjetivos, que la frase no contenga sino una imagen, en el caso de hablar en figuras. Los buenos poetas acostumbran hacer de cada verso una unidad, en la idea y en la forma; los prosistas deben aspirar a decir frases enteras, en cuanto sea alcanzable hacerlo, en cuanto no sea amanerado intentarlo. Se corre el peligro de afectar rotundidad, de ser poco flexible en el manejo de la palabra. Pero ya sabemos que toda regla tiene sus peligros y a veces graves como en el caso pre-

sente. Lo cierto es que en un pensamiento no caben dos imágenes, ni en una pulsera dos brazos. Hay cierta proporción entre las figuras y las ideas, una especie de correlatividad paralela de forma y contenido.

También debemos tener cuidado en ajustar unas imágenes con otras, unos pensamientos con otros. Desfiguramos nuestros símbolos imaginativos, al decir:

"Nos ponemos a Cervantes sobre la cabeza porque, quienes estamos con las manos en la masa, sabemos que es él el mejor orfebre de la prosa castellana."

CORREGIDO:

"Nos ponemos el libro de Cervantes sobre la cabeza porque, quienes estamos con las manos en la masa, sabemos que es él el mejor hornero del idioma."

En el trozo corregido se advierte que preferimos ponernos sobre la cabeza el libro de Cervantes que a Cervantes mismo, por decoro imaginativo. En lo que se refiere a la masa la hemos relacionado con el horno para terminar con una sola imagen, aunque no muy bella, al fin *una*. Eso de tener las manos en la masa, y saber cosas de orfebre, por el hecho de tenerlas en ella, es disparatado; y más si a la vez damos función de circo con el autor de El Quijote sobre la cabeza.

De todas suertes no hacemos una figura muy lógica con un libro encima y las manos en función de panadero, con la masa.

Hay escritores que nos torturan desarrollando, en cien formas diversas, la misma figura. Si se ima-

ginan que su alma es un parque, terminan el capítulo hablando de sus fuentes, sus flores, sus estatuas, sus luces y hasta de los conciertos que suponen realizarse en la arboleda anímica.

Todas estas vulgaridades se evitan con algo que no es muy definible y que es propiedad exclusiva del artista: el buen gusto.

Quienes tal hacen tienen el espíritu demasiado adjetivado de sandaces; les nace lo adventicio en cuanto hacen, escriben o hablan, porque no conocen la concepción neta del arte: la entereza constitutiva de la forma y del fondo.

Aspecto musical del idioma

Si durante tres segundos puede ser hablado un concepto, y pensado al mismo tiempo, ello revela que la frase corta es una especie de unidad espiritual y fonética y, por lo tanto, la más apropiada científicamente para expresarse.

En cambio, la frase larga obliga, a quien lee o escucha, a hacer un alarde excesivo de atención terminando por fatigarlo.

Los oradores son muy dados a la frase amplia: tal vez esto se explique por la amplitud misma del auditorio y de la voz, en el deseo de satisfacerlo con ella. El hecho mismo de hablar a grandes voces es menos natural que el de expresarse familiarmente. Expliquemos al discípulo estas diferencias en la amplitud de la frase hecha para ser leída o escuchada en familia, y de la otra, dicha para ser escuchada

por masas de hombres. Bien está la primera en su sitio y la otra en el suyo.

Hemos de explicarles también las ventajas artísticas que se obtienen en el manejo de la frase corta. La facilidad de expresarla de acuerdo con la respiración; la de entenderla con la misma rapidez con que ha sido expresada; la multiplicación de signos para separarlas y combinarlas con belleza, cuya importancia se ha de explicar más adelante, y la supresión de partículas enlazantes, que no tienen valor espiritual consideradas por sí mismas, y que, en cambio, son un obstáculo en la musicalidad de la frase, como habremos de verlo.

Tiene, además, la frase corta, mayor nerviosidad que la otra. La conversación diaria sigue sus normas, precisamente, porque la naturalidad es énfasis, rapidez, transparencia. Escribir como se habla es un precepto aconsejado por los mejores hablantes. Pero es oportuno explicar al punto el gran beneficio que le presta la frase rápida a la puntuación, fuera de que las facilidades formales de la misma hacen más conceptuoso, más sólido y enérgico, cuanto se expresa con ella.

Expliquemos a los jóvenes la conveniencia de poseer una puntuación variada y bien repartida. La frase corta consigue este objeto.

Hay escritores que descuidan tal aspecto del estilo, con mengua directa de su belleza. Emplean el número más reducido de signos de puntuación, monotonizando el período, y aún el discurso entero. Algunos abusan del punto y coma hasta el extremo

de vulgarizarlo en todas las páginas de sus escritos; otros abusan de los puntos suspensivos, colocándolos al final de todas las frases inspiradas; los menos se complacen en la usanza de los signos admirativos con propósito de todo. Lo efectivo es que, tanto unos como otros, desconocen, por entero, el valor arquitectónico que tienen los signos de puntuación cuando se saben distribuir armónicamente.

Aconsejemos al discípulo que realice un esfuerzo por combinar el mayor número de signos dentro de los límites de la naturalidad y del buen gusto. En muchas oportunidades se puede empezar un capítulo con una pregunta o con una serie de preguntas, dándole novedad al estilo; en otras pueden colocarse al iniciar una página, frases admirativas, con idéntica finalidad.

El escritor sabe darle relieve a sus trabajos combinando esta serie de pequeños recursos con una delicadeza propia del orfebre. Conociéndolos el discípulo es posible que supere sus modalidades corrientes de relatar, aunque al principio no lo haga con entera perfección.

El fragmento que sigue empieza con una serie de negaciones que le trasmite novedad al estilo.

ESCASU

No una ciudad de linaje moderno, con sus rascacielos iluminados y sus esbeltas columnas de mármol; no una ciudad al estilo antiguo italiano, profusa en la riqueza legendaria de sus techedumbres y de sus frisos y de sus fachadas suntuosas; ni tampoco una ciudad al modo oriental, con sus lotos y sus símbolos tallados en piedras finas y ligeras o robustas y pesadas como monumentos egip-

cios... Nada de esta fantasía práctica del mundo civilizado en sus diversas formas, propicias al capricho de espíritus aladinescos, rememora esta preciosa aldea de la América prendida como un caserío de cartón sobre las más lindas faldas del Ande, en la zona del Trópico. Sí, más bien, el misticismo de Avila y de Santillana del Mar, sin la poesía de sus viejos blasones, pero con toda la tristeza de las antiguas ciudades españolas olorosas a siglos y a leyendas. Sí, más bien, el señorío de la madre España, floreciendo sobre algún muro ruinoso sus transparentes corolas moradas como las guarías o blancas como los jazmines o matizadas como los claveles ibéricos, que recuerdan por un fenómeno de asociación histórica, los ojos tristes de los moros vencidos y, de sus damas, enamoradas del viejo Solar Castellano. Sí, el no sé qué inquietante de las casas de la conquista, con algo de generosa prosapia indígena y con mucho de los tiempos cabalierescos de las tierras de don Quijote de la Mancha.

Consultado France poco tiempo antes de morir acerca de los secretos de su estilo, manifestó que evitaba emplear partículas de que otros escritores no hacían el menor caso: que, cual, quien; y la repetición en una misma frase de partículas terminales de las palabras.

En verdad sólo eso es suficiente para tratar la expresión hablada desde el punto de vista de la armonía fonética. Se consigue más componer bien observando las reglas de una simétrica distribución de sonidos en cada período, que tratando de aplicar las leyes y las reglas de la gramática entera en el engranaje de las cláusulas. No debe olvidarlo el maestro para que haga numerosos ejercicios de corrección, tal como aparecen en estos ejemplos:

REPETICION DE QUE:

*"Alfonso, rey de Aragón,
QUE visitaba un día con varios
de sus cortesanos una casa de*

CORREGIDO:

*"Alfonso, rey de Aragón, vi-
sitó un día con varios de sus*

joyas, QUE era muy acreditada, vio al salir QUE el comerciante se QUEJABA de QUE le habían sustraído un diamante, QUE era de gran precio."

cortesianos una muy acreditada casa de joyas. Vio al salir cómo el comerciante se quejaba de que le habían sustraído un diamante de gran precio."

Silabas terminales cuya repetición debe evitarse principalmente, en una misma frase: *ción, on, ente, ante, ado, ido, ia, io, ando, endo.*

Ejemplo de frases en que se abusa de tales terminaciones:

EN CION Y EN ON

"Cuando Colón llegó a ver tierras de América, tuvo una gran emoción al sentir colmada su aspiración."

CORREGIDO:

"Cuando Colón vio tierras de América, sintió una gran alegría al ver colmados sus anhelos."

EN ENTE Y EN ANTE:

"Constantemente Clemente siente que no hay calmante para su gente."

CORREGIDO:

"De continuo se da cuenta Clemente de que no hay medicina posible para curar a su pueblo."

EN ADO:

"Julita Alvarado ha casado con un hombre atrasado."

CORREGIDO:

"Julita Alvarado casó con un joven ignorante."

EN IDO:

"Después de haberse ido Guido encontré el saco perdido."

CORRECCION:

"Después de haberse marchado Guido encontré el saco."

EN IA

"María decía en la playa que no había visto cosa más bella en el día."

EN IO:

"Tío siguió camino del río sin protegerse del frío."

EN ANDO Y EN ENDO:

"Fernando va caminando y comiendo."

CORREGIDO:

"Manifestaba María en la playa que no era fácil encontrar un paisaje más bello."

CORREGIDO:

"Federico tomó rumbo del río sin su abrigo."

CORREGIDO:

"Fernando camina y come a la vez."

El maestro pondrá ejemplos en la pizarra de frases que tengan tales defectos y las hará corregir por el discípulo. Es muy útil ponerle tareas de trozos que recorte de periódicos, e inserte, corregidos, en el cuaderno respectivo. El buen alumno hace este trabajo con verdadero entusiasmo. Pero el vicio más frecuente en el ejercicio del idioma es el uso inmoderado de la partícula "que". La frase corta, como lo expresamos anteriormente, tiene la ventaja de suprimir partículas de relación innecesarias. Un escrito hecho con frases muy largas, es muy posible que tenga el abuso de las mencionadas partículas. Reduciéndolo a frases cortas se consigue eliminarlas, obteniendo en cambio una mayor sonoridad y precisión del lenguaje. No debe olvidar el preceptor poner tareas, de esta clase, que lea el alumno frente a sus compañeros.

El uso inmoderado de la palabra "que", le ha puesto nombre a este mal hábito; la enfermedad del "quequeo".

Colocar dos palabras que principian con la consonante "c", seguidas, a veces es necesario, pero siempre es desagradable al oído: debemos evitarlo. Sin embargo, se ve frecuentemente hasta tres vocablos con "c" o "q" iniciales: "*Como quien quiera quererlo*"; "*Con Concha consiguió Conrado el permiso*"; "*¿Con quién quiso conseguir dinero?*".

Parecen exagerados los ejemplos trascritos: en la práctica abundan.

Se ve el origen de la repugnancia que siente el oído al escuchar la pronunciación repetida de toda oclusiva fuerte. Sin embargo, cada una de las letras es el instrumento de una orquesta, y es preciso manejarlo con maestría. El bombo y los platillos tienen un papel por desempeñar en la orquesta: asimismo los más fuertes ruidos del abecedario.

Existe una serie de palabras de repetición casi forzada para el escritor: es urgente tratar de evadirlas con destreza. Ejemplos:

PARA se sustituye por:

{ *Con el objeto de*
Con el propósito de
Con objeto de
Con propósito de
Con el fin de
Con la intención de
A efecto de

APLICACION:

"Para ir a Europa para adquirir buena cultura y para distraerse en la visita de los museos hechos para el estudio de la historia, debe hacerse cualquier sacrificio."

CORRECCION:

"Para ir a Europa con el fin de adquirir cultura y con el objeto de distraerse en la visita de los museos, debe hacerse cualquier sacrificio."