

# De la enseñanza superior en España

*Miguel de Unamuno*

La enseñanza del latín en España



DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA  
—  
LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN ESPAÑA

The Figuerola Institute  
Programme: History of Universities

The Programme "History of Universities" of the Figuerola Institute of Social Science History –a part of the Carlos III University of Madrid– is devoted to improve the overall knowledge on the high-learning academic institutions, since their inception in the Late Middle Ages, until our days. The Programme uses an interdisciplinary approach, and it is open to all branches of related knowledge, such as the history of institutions, of science, and of cultural and social events. A number of experts from several countries have participated in the Programme, bringing in their specialized knowledge and dedication to the subject of their expertise.

To give a better visibility of its activities, the Programme has published in its Book Series a number of monographs on the different aspects of its academic discipline.

Publisher:  
Carlos III University of Madrid

Book Series:  
History of Universities

Editorial Committee:  
Manuel Ángel Bermejo Castrillo, *Universidad Carlos III de Madrid*  
Gian Paolo Brizzi, *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*  
Françoise Hiraux, *Université catholique de Louvain*  
Manuel Martínez Neira, *Universidad Carlos III de Madrid*  
Emmanuelle Picard, *École normale supérieure de Lyon*

More information at [www.uc3m.es/history\\_universities](http://www.uc3m.es/history_universities)

DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA  
—  
LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN ESPAÑA

Miguel de Unamuno

Manuel Martínez Neira (ed.)  
Universidad Carlos III de Madrid  
ORCID ID: 0000-0003-2572-4366

DYKINSON  
2022

Esta publicación forma parte del proyecto  
de I+D+i PID2019-109351GB-C32 financia-  
do por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Historia de las Universidades, 63  
ISSN: 1886-0710

© 2022 Manuel Martínez Neira

Editorial Dykinson  
c/ Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid  
Tlf. (+34) 91 544 28 46  
E-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.com>

Preimpresión: TALLERONCE

ISBN: 978-84-1122-499-4

Versión electrónica disponible en e-Archivo  
<http://hdl.handle.net/10016/35557>



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

## ÍNDICE

9	Presentación
11	Prólogo
15	De la enseñanza superior en España
61	La enseñanza del latín en España



## PRESENTACIÓN

Miguel de Unamuno (1864-1936) obtuvo la cátedra de Griego de la Universidad de Salamanca en 1891, ciudad en la que firma los distintos escritos que se recogen en este volumen.

Los ocho artículos que componen la primera parte de este libro, “De la enseñanza superior en España”, proceden de colaboraciones publicadas originalmente (entre los meses de agosto y octubre de 1899) en *Revista Nueva*, publicación decenal que vio la luz en Madrid, el 15 de febrero de 1899, frecuentada por lo que se llamó generación del 98<sup>1</sup>.

A estos, añadió otro, como apéndice, dedicado a “La enseñanza del latín en España”, publicado originalmente en el número de octubre de 1894 de *La España Moderna*<sup>2</sup>.

Así reunidos, aparecieron en un volumen fechado en 1899<sup>3</sup>, precedidos de un prólogo escrito para la ocasión. Si las páginas sobre la enseñanza del latín encontraron su oportunidad en la reforma de Segismundo Moret<sup>4</sup>, las dedicadas a la instrucción superior tienen su contexto en el desastre del 98. Pero en uno y otro caso subyace la idea de “hacer patria”. Como indica el autor, que entonces contaba con 34 años y que enseguida sería nombrado rector de la Universidad de Salamanca (30 de octubre de 1900), su intención no era proponer una reforma concreta, sino reflexionar sobre los problemas universitarios, exponiendo distintas cuestiones que “van como las cerezas, unas en otras enredadas”. Critica así que cada ministro traiga su plan<sup>5</sup>, pues considera que todo depende de la selección del profesorado.

---

1 *Revista Nueva*, vol. 1., p. 830 (I); vol. 2., p. 1 (II), p. 51 (III), p. 108 (IV), p. 165 (V), p. 201 (VI), p. 40 (VII), p. 59 (VIII). Sobre esta revista, véase, José Belmonte Serrano, “Revista Nueva: voces y ecos de una futura generación”, *Monteagudo* 7 (2002), pp. 31-43.

2 *La España Moderna*, 70 (1894), pp. 144-166. Sobre esta revista, véase, Raquel Asún Escartín, “La editorial *La España Moderna*”, *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 31-32 (1981-1982), pp. 133-200.

3 Miguel de Unamuno, *De la enseñanza superior en España*, Madrid, Revista Nueva, 1899.

4 Real decreto de 16 de septiembre de 1894 sobre reforma de la segunda enseñanza, publicado en la Gaceta del 18.

5 “De lo demás, de ese tejer y destejer desde el ministerio la tela de Penélope de nuestra enseñanza oficial, nadie hace caso” (p. 34 de esta edición).

Son muchas las cuestiones abordadas: el método de enseñanza, las oposiciones, el concepto de asignatura, las revistas, la especialización, lo popular, el casticismo... Reclama la realidad de las cosas, su propia lógica; invoca por ello a Savigny, Costa, Le Play; critica así las construcciones de mera ideología. Cuestiones todas que ayudan a enriquecer el discurso historiográfico, pero no solo a éste.

NOTA AL TEXTO

El volumen reproduce con fidelidad (sólo he actualizado el uso de las tildes) el libro de 1899. Del cotejo de ese libro con los escritos originales proceden tres añadidos, que aparecen entre corchetes: p. 58, lugar y fecha de redacción; p. 61, los dos primeros párrafos; p. 79, lugar y fecha de redacción. Además, en el prólogo, Unamuno se refiere a un dicho inglés (*The right man in the right place*), seguramente es una errata que escriba *sight* por *right*.

A modo de subtítulo, he incluido la referencia a la segunda parte del libro; pienso que de esta forma se facilita su localización.

## PRÓLOGO

No pensaba poner prólogo alguno a los siguientes artículos, escritos al correr de la pluma para desahogo de ideas, que desde hace tiempo ya me escarabajeaban en la mente; y no pensaba ponérselo, porque prólogo, y nada más que prólogo, son todos ellos. Pero me lo imponen exigencias de orden especialísimo.

Cierre desde luego estas páginas quien en ellas busque un razonado plan de estudios o un trabajo técnico, en que se llegue a los detalles. Es esto más un sermón que una conferencia.

Como apéndice a los ocho artículos que en la *Revista Nueva* he publicado, va en este folleto el que acerca de la enseñanza del latín en España publiqué en el número de Octubre de 1894 de *La España Moderna*. Y cúmpleme hacer constar que he visto satisfecho uno de los votos que en tal ensayo exponía, cual es de que se estableciera con seriedad en nuestra patria el estudio histórico de nuestra propia lengua, el conocimiento científico del idioma castellano. El plan de estudios del Sr. Gamazo estableció en las Facultades de Filosofía y Letras, durante el período de la licenciatura, cátedras de Filología comparada de latín y castellano. Cierto es, por otra parte, que está en suspenso el tal plan y acaso corra el riesgo de ser ahogado por otro cualquiera.

Cada ministro se trae su plan, ni mejor ni peor que los anteriores, que contribuye a corroborar la anarquía que en asuntos de enseñanza aquí reina; y es, como digo en estas páginas, el plan interior, el de nuestro espíritu, el que tenemos que variar. Todo depende de la selección del profesorado, de actuar el principio que expresa aquel dicho inglés: *The right man in the right place*.

Y ahora la cuestión de economías se ha atravesado en el problema de la enseñanza, desnaturalizándolo. Tan absurdo nos parece alegar en pro de las economías en la enseñanza superior, que sobran doctores y faltan industriales, como presentar de argumento en contra de ellos el hecho de que la enseñanza produzca rendimientos al Estado. Dícese ahora que hay el propósito de suprimir, no Universidades, sino Facultades, dejando incompletas aquéllas. Es el error que cometió Francia, y de que se ha arrepentido. La Universidad debe ser Universidad, *universitas*; las distintas Facultades se ayudan unas a otras. Si se ha de suprimir algo, suprimanse las Universidades; pero que lo sean de verdad las que queden, y que en ellas haya conexión y hasta comunión entre sus distintas Facultades.

Esta es una cuestión, y como ésta surgirían otras muchas si dejase correr la pluma, porque van como las cerezas, unas en otras enredadas. Mas no es cosa de que un prólogo obligado vaya hinchándose fuera de medida. Lo doy, pues, aquí por terminado.

DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA



## I

Todos los años, desde que soy catedrático, me dejan los exámenes en el alma estela de pesar y de desconfianza, dejo de amargura. ¿Es ésta la juventud que hacemos? –me digo– ¡Jóvenes sin juventud alguna! ¡Forzados de la ciencia oficial! El espectáculo es deprimente.

Un año con otro he contribuido a licenciar en Filosofía y Letras una decena bien cumplida de estudiantes. Y ¡vaya unos filósofos y unos literatos que por ahí nos salen!

Bola número quince... ¡Terencio! ¿Dónde nació Terencio? Recíteme usted su cédula de vecindad, sus ires y venires, los títulos de sus obras, el argumento de alguna de ellas y el juicio que le merece al autor del manualeté. Y Terencio resulta así un nombre, algo muerto y enterrado, un Fulano de gacetilla. ¡Excelente sistema para matar el apetito de aprender!

El saber no ocupa lugar. Esta maldita fórmula ha encubierto estragos. Sí, el saber ocupa lugar, ¡vaya si lo ocupa! Y cuando menos, nadie pondrá en duda que el aprender ocupa tiempo, y que éste es irreversible; se va para nunca jamás volver... ¡Nunca jamás! ¡Tiempo! ¿Qué nos importa de él aquí donde lo hacemos para matarlo? Es algo inaudito, un devorarnos mutuamente; porque mientras Cronos nos traga a nosotros, sus hijos nos le tragamos a él. Y así no quedan ni los rabos, ni tenemos tiempo ni hombres.

Y en resumidas cuentas, ¿estamos acaso los españoles persuadidos, persuadidos de corazón y no sólo convencidos de cabeza, de la importancia de la enseñanza pública? No, no lo estamos; no creemos en ella. Y esta es la raíz de la postración que entre nosotros sufre.

Es frecuente encontrar en nuestros programas de clase este enunciado: «Importancia de nuestro estudio.» Señal clara de que no se cree en ella, cuando se siente la necesidad de demostrarla.

La base de todo radica en esto: no se cree en la enseñanza. No creen en ella, allá, por dentro de su espíritu, bajo las convenciones sociales, ni aun los que más la preconizan. Es un tópico, un lugar común de nuestra retórica, más o menos regeneradora.

Hambre de cultura la sienten muy pocos; muchos menos de los que creen sentirla. Importa más aparecer sabio que serlo, porque la apariéncia renta más que la realidad, donde domina junto al fetichismo de la ignorancia el de la ciencia, donde la superstición de la insipiencia se convierte en la superstición del saber.

Pedimos a la ciencia misterios y milagros, y al llamar sacerdotes a los que la difunden propendemos a hacer de su enseñanza una liturgia. Toda mi vida recordaré el profundo recogimiento con que en cierta sociedad, en que no faltaban lectores de Flammarion, se oía a un conferenciante recitar los millones de leguas que hay de la Tierra a Sirio. ¿Cómo lo habrán medido?, se preguntaban a solas, y sobre su inconsciente fe en la imposibilidad de medirlo por vías naturales, admiraban el misterioso poder de la ciencia, que logra con su varita mágica hasta lo imposible. Porque, como dudar de la veracidad del aserto, ¿quién se atreve? ¡La ciencia! ¡Oh, la ciencia! Mas hubo alguien que les explicó cómo se llega a medirlo –conocimiento más sustancioso que el de cifras muertas– y así que lo comprendieron, sintieron menosprecio hacia la ciencia; esta es la palabra, menosprecio. ¿Conque no es más que eso? ¿Conque los cálculos del astrónomo, aunque enormemente más complicados, no son de otra naturaleza esencial que los de la vieja que cuenta con los dedos? ¿Conque el conocimiento científico brota del vulgar? Había perdido la ciencia su prestigio, y aquí nada vive más que de prestigio, que vale tanto como decir que de mentira vive. Hace mal el prestidigitador en descubrir la *trampa* a los que con la boca abierta contemplan sus juegos. Demos cifras, dogmas, fórmulas, conclusiones, recetas... nada de métodos.

Visitando en cierta ocasión un colegio de segunda enseñanza, dirigido por padres escolapios, y mostrándonos el profesor de Física el gabinete de los juegos de manos, al mostrarnos un modelito de aparato, hube de preguntarle qué había dentro de unas almohadillas de roce. «Ese es el secreto del inventor», hubo de responderme. Eso es para los más de los *ilustrados* la ciencia, un secreto.

Todos esos que van a ver pasar el tren para admirarse de los adelantos del siglo, los que se extasían ante el teléfono porque no lo entienden, todos esos no creen en la enseñanza, aunque se empeñen en querer creer en ella. Todos esos piden ahora muchas escuelas de artes y oficios, muchos más ingenieros de los que nos sobran, mucha química, mucha física, mucha geología, y menos latín, y sobre todo, nada de religión. De esa madera se hacen los reaccionarios, mote que a todas horas tienen en la boca, los reaccionarios de verdad.

Por algo se dijo aquello de que:

¡Hoy las ciencias adelantan que es una barbaridad!

Cuantos esperan que la ciencia haga la felicidad del género humano, no

creen en ella y menos en su enseñanza. Al menor desengaño la declaran en bancarrota. Todo progresista lleva dentro un reaccionario, porque todo optimismo cándido cede a la desconfianza. Fe, verdadera fe en la ciencia, conciencia clara del poder de ésta, lo cual equivale a conciencia de sus límites, apenas la he encontrado más que en esos a quienes se moteja de escépticos, en los que aman más el ejercicio de la caza que el engullirse la pieza cazada.

¡Máquinas! ¡Agricultura, industria, comercio! Todo eso se hace con espíritu. ¿Y el espíritu con qué se hace? Según nuestros marroquíes, con máquinas. ¡Ya lo veremos!

La *ilustración* es aún entre nosotros un fetiche. Y tal vez sea imprescindible esto, y nuestro deber fomentar ese fetichismo y extraer de él, que es la más baja forma de fe que cabe, la fe pura y libre, libre sobre todo de dogmas; la fe en la fe misma.

Creemos a quien nos dice algo, no la cosa dicha. Nuestra fe, o lo que hace sus veces, nuestro mono de fe se basa en autoridad. «La ciencia dice...» «La ciencia aconseja...» «La ciencia nos enseña...» Ya está la ciencia convertida en un ídolo.

Rodeaban en cierta ocasión a un explorador inglés que en una parada leía unos recién recibidos diarios, los negros de una tribu. Y mientras él no quitaba ojo de sus periódicos, no le quitaban de él los negros, sorprendidos de que un hombre superior, un semidiós, se pasara las horas muertas mirando a unos papeles. Deliberaron entre sí los negros, y al concluir su lectura el blanco, propusieronle la compra, a muy buen precio, de aquellos papeles. Sorprendido el explorador, les preguntó para qué los querían, y le respondieron que alguna virtud mágica tendrían para la vista cuando los estuvo mirando con fijeza tanto tiempo. Así se hace aquí; se compran los papeles por su virtud mágica. ¡Dios conserve la vista a los compradores!

Compan los padres ciencia para sus hijos, porque eso debe de ser bueno para los ojos. ¡Oh, viste mucho un título de bachiller! Ya que tu padre fue un zote, siquiera tú que tengas ilustración. ¡Ilustración!

Yo con ilustración, ¡cuánto sabría! No hay que hacer un mal papel en sociedad. Y hasta para pescar novia no viene mal la ilustración. Es, al fin, un chico de carrera...

El título no da ciencia, se repite; pero los padres, con no mal acuerdo, dados sus alcances y el estado de cosas que aquí priva, quieren para sus hijos título y no ciencia. Con aquél se las busca uno mejor que no con ésta. El título no da ciencia, pero da privilegio, que es cosa más tangible que aquélla, o por

lo menos, más convertible en algo que se toca. En cuanto a la ciencia, es una feliz casualidad eso de topar con la redoma encantada.

¡Títulos, títulos! ¿Hombres? ¿Para qué nos hacen falta hombres? Licenciados es lo que necesitamos. El hombre que no es más que hombre, lo menos que hoy se puede ser, se muere de hambre mucho antes que el licenciado, digan lo que quieran los doctores fracasados. ¡Pobre, sí, pobre, pero hidalgo! Y el título de licenciado es un título de nobleza, y como tal se estima.

«¿Y la vindicta pública?» –me decía un alumno a quien suspendí, cuando a su observación de que no le hacía falta la carrera le repliqué que por eso debía importarle menos el suspenso. ¿Y la vindicta pública?

¡El título! He aquí una fuerza positiva y negativa a la vez. Quitad al médico más acreditado su título, y le habréis hecho tanto daño en su clientela como en la suya se la haríais a un prestigioso curandero a quien le dais título a la fuerza. El uno posee el secreto del inventor, la redoma encantada el otro; el uno se ha leído *todos* los libros que se escriben, el otro no ha leído ninguno. ¡Admirables los dos! ¡Y siempre el fetichismo!

La enseñanza se reduce a una simonía; hay que comprar, como Simón Mago quiso hacerlo con el poder milagroso, la taumaturgia científica, los papeles que dan poder mágico a la vista.

Lo que hay que hacer es destruir ese fetichismo, si se quiere que la ciencia cobre su fuerza y no nos la declaren otra vez en bancarrota. Ha de asentarse como el mar, poderoso sin salirse de su lecho, exhalando nubes de riego y recogiendo las aguas de los ríos. Hay que destruir esa funesta superstición de que la ciencia haya de hacer la felicidad del hombre e infundirla en todo, y que todo acto sea científico, sin dejar de ser natural y sencillo, como debe ser religioso. Y que busquen los progresistas la felicidad por otro camino.

Se oye misa los domingos y fiestas de guardar o todos los días, si a mano viene; se reza el rosario, y se ha cumplido con la religión para todo el día. *Salir del cuidado* se dice entre devotos a oír misa los domingos. Y así como la religión no es atmósfera del vivir, sino pura superstición, pura superstición es también la ciencia.

Hay que crear fe, fe verdadera en la enseñanza, y sólo se crea esta fe enseñando con ella, con fe viva. La mayor obra de la enseñanza aquí estriba en enseñar su propia imprescindibilidad. Y la nuestra mata el apetito de aprender.

Vi un día en Bilbao a un recién forjado bachiller que, al salir de su examen de grado se puso a jugar a la patada en la plazuela del Instituto con los libros de texto. «Este admirará el teléfono» –me dije.

Al maestro de instrucción primaria se le desprecia en general; no sirve negarlo. Su oficio –se piensa– no es propio de hombres... ¡Eso de quitar los mocos a los chicuelos! ¡Pobre hombre! Estorba el niño en casa, molesta a los padres... «¡Ea, a la escuela! Le diré al maestro que te castigue, pillito, pillete. (*Aparte*). Me es tan molesto esto de castigarlos...» Y luego, que no les enseñe demasiado... no; que no les cargue la cabeza... Tienen que crecer. Y ¡para lo que han de aprender!...

Vive además el pobre maestro de escuela encerrado en un terrible círculo vicioso; no se le paga más ni mejor porque no lo merece, y no lo merece porque no se le paga. Como no tiene ciencia no tiene sueldo, y por no tener sueldo no tiene ciencia. Y, de añadidura, sirve el pobre de tópico de retórica, ya burlesca, ya regeneradora.

Y luego, nuestra juventud itiene tan malas entendederas por falta de atención! Se cansa pronto. La han acostumbrado a dogmas y conclusiones, a comerse el gato cazado y aderezado, y se fatiga al punto de correr la liebre. Hacen falta *salidas* para llamarle la atención y forzársela. Necesita aperitivos, porque su atención es pasiva. Nada aborrece más que la *lata*, y *lata* suele ser lo que tiene huesos.

«Aquí hay algo, sí, algo debe querer decir este buen señor; pero ¡buena gana!, ¡no merece la pena de cansarse en ello!, ¡que lo diga claro! Al pan, pan, y al vino, vino. ¡Y lo que no sea ni pan ni vino, que se vaya al cuerno!» Con una juventud así educada no se va a parte alguna. La han educado en el aborrecimiento al pensar en la creencia en masones y jesuítas, en la ola negra o en la hidra.

En los pueblos del interior todo extranjero es gabacho, porque lo mismo les suena el francés que el inglés o el ruso. Así entre nuestros intelectuales del *interior* –y son legión– todo pensamiento que no entienden, les olía no ha mucho a krausista. Todo menos violentar a la atención y enterarse. Y por encima de ello un santo horror, un horror castizo, romerorroblediano, a todo lo técnico.

La atención española es viva, sí, pero poco tenaz; se cansa pronto, no medita. Rara vez pasa de la erudición. Aquí, donde ha habido tanto comentarista de teología, no hemos tenido ni un solo teólogo genial, y la prueba es que no ha habido grandes herejes.

Hay que hacer fe en la enseñanza y atención, atención metódica y científica; hay que combatir tanto como contra la ignorancia y la pereza mental, con-

tra el fetichismo progresista, y el escolástico, y el *hidráulico*. Y la enseñanza oficial, en vez de combatirlos, los corrobora y explota, y nos hunde cada día más en nuestro pecado original, en la plaga de nuestro pueblo, el dogmatismo huero.

Hemos de verlo.

## II

Los males de la enseñanza pública son los males mismos del pueblo que a sí mismo se la da, porque es éste quien se adoctrina por ministerio de sus maestros. ¿Es acaso la conciencia de un hombre algo extraño a él, que de arriba le baja y que se le sobrepone? ¿Es una *gracia* que a su *naturaleza* se añade? ¿No es más bien la culminación de su ser todo, la forma suprema de sus impulsos y tendencias subconcientes, el verbo de su carne y de su sangre, de sus músculos y de su médula? He aquí la cuestión vieja y siempre nueva; la perdurable cuestión del valor de la conciencia.

—¡Cambia de modo de ser!

—¡No puedo; soy como soy!

—¡Haz un poder!

—Obro sobre mí según soy, y no siendo de otro modo, no de otro puedo sobre mí obrar. Dile al paralítico que haga un esfuerzo y ande; ¿cómo hará el esfuerzo si no le viene virtud de fuera? Necesita una mano extraña...

Y así sigue el diálogo inacabable.

¡El clericalismo y el militarismo tienen perdida a España! Y nos quedamos tan satisfechos, creyendo haber dicho algo. Sí, un tumor le tiene baldado al pobre enfermo, pero el tumor no es más que la localización de una diátesis general. Extirpadlo y brotará en otra parte, y tal vez sea peor. No perdió a España la Inquisición, sino que España se la hizo, sacándola de sus entrañas, de su espíritu inquisitorial.

No tenéis sino abrir los ojos y mirar.

Nuestros anticlericales son por dentro archiclericales del laicismo, teólogos del revés, como les llamó *Clarín*. Hasta los que combaten el dogmatismo se hacen aquí dogmáticos del antidogmatismo. Ved cuando brota un espíritu libre, de veras libre, empapado en el principio fecundo de la relatividad de todo conocimiento, exhalando vaho de humana tolerancia; negros y blancos se unen contra él, y le tratan o de loco o de hipócrita. Hay que alistarse en algún bando.

Y viniendo a nuestra Universidad española, templo de rutina y de ramplonería, veremos una de tantas manifestaciones de nuestro espíritu. En ella domina la concepción *beneficiaria* u hospiciaria que del Estado nos formamos y nuestro empecatado sectarismo dogmático. Es un hospicio de sectarios docentes.

La Universidad es, ante todo, una oficina del Estado, con su correspondiente expedienteo didáctico, porque la cátedra no es más que un expediente.

No hay claustros universitarios; no hay más que una oficina, un *centro docente* (tal es el mote) en que nos reunimos al azar unos cuantos funcionarios, que vamos a despachar, desde nuestra plataforma –los que a ella se encaramen– el expediente diario de nuestra lección. Antes de entrar en clase se echa un cigarro, charlando del suceso del día durante el cuarto de hora que de cortesía llaman. Luego se entra en clase, circunscriben algunos su cabeza en el borlado prisma hexagonal de seda negra –igométrico símbolo de la enseñanza oficial!– se endilga la lección, y ya es domingo para el resto del día, como dice uno del oficio. Se han ganado los garbanzos.

¿Claustro? ¿Corporación? De esto no hay nada ni puede haberlo. Lo impide la organización misma de nuestra Universidad, y lo impide, sobre todo, el feroz individualismo que nos caracteriza y el espíritu de dogmatismo intransigente y sectario. Hay blancos y negros que luchan a alfilerazos, y pardos y grises que van viviendo y cobrando. Y un sin fin de *filisteos*, porque nuestra Universidad es madriguera de ellos.

¿Escuela? No sé que las haya habido en España, lo que se llama una escuela, como no fuesen las poéticas del gongorismo y el conceptismo. Aquí nunca hemos tenido ciencia española, aunque haya habido tales o cuales españoles hombres de ciencia. Esto no cabe negarlo después de los trabajos de Menéndez y Pelayo, quien demostró hasta la saciedad que no ha habido tal ciencia española. Retórica, sí; ésta la hemos tenido castiza.

Es que el dogmatismo separa y aísla, aunque parezca lo contrario. Donde cien personas pretenden creer y pensar lo mismo no cabe asociación; se agregan, pero no se combinan; se suman, pero no se multiplican.

«Un fraile... dos frailes...  
tres frailes en el coro...  
hacen las mismas voces  
que un fraile solo.»

Las notas agregadas al unísono no se abrazan ni comunican; no hacen más que mantenerse juntas. Sólo cabe asociación verdadera y comunión de esfuerzos donde las diferencias permiten integración. El escepticismo, en su recto sentido, en el etimológico y originario, une y combina; el dogmatismo no hace más que agregar rebaños. Los escépticos, σκεπτικοί los que investigan o σκέπτονται se dan la mano y se asocian en sus errabundos caminos, caminos que se cortan y cruzan y entrecruzan de continuo; mientras van en

formación de fila, permaneciendo en realidad extraños, y en vías paralelas, que jamás se encuentran, los dogmáticos, los que siguen una doctrina como si fuese una bandera. Se asocian, además, los cazadores, combinando sus esfuerzos, para correr la liebre; disóciense así que llega la hora de comerla, cada uno en su plato.

No hay claustros, y como no los hay, se prescinde de ellos. Desde que soy catedrático —y llevo ocho cursos en tal oficio— una sola vez se ha dirigido el ministro del ramo (iesto *del ramo* es inapreciable!) a los llamados claustros universitarios para consultarles acerca del mejor medio de mantener la disciplina, es decir, de que los estudiantes no anticipen las vacaciones de Nochebuena. Y los claustros estuvieron a su altura. Es imposible que se pongan de acuerdo, porque el que más no cree más que en la propaganda dogmática; en la enseñanza, ninguno.

El que más, apenas cree en otra cosa que en la propaganda, he dicho. Se constituyen en guardia civil del orden social o en carabineros de la cultura extranjera. O en panegiristas de la libertad. Sé de un catedrático de Latín que para componer una colección de trozos de traducción fue recogiendo aquellos pasajes en que los antiguos escritores romanos abominaban de la tiranía imperial o cantaban las excelencias de la república. Cada trozo de esos le da pie para una soflama.

Mas al fin el sectarismo es una fuerza, y puede llegar a ser algo grande y salvador. Junto a él, mansamente, sin ruido, pero con mayor fuerza, trabaja la concepción hospiciaria, cuya fórmula ha dado un retórico de nuestra política al decir que el presupuesto español es la lista civil de nuestra clase media.

Catedrático hay que considera a la Universidad de que vive como a la feria de la ciudad en que radica, un medio de atraer forasteros. Le indigna que se apriete en los exámenes, porque eso es ahuyentar alumnos, y hace que esos exámenes se prolonguen para que vayan ganando las patronas. Así se mantiene a la interesante clase de los estudiantes trashumantes, que van de Universidad en Universidad oliendo en cuál se aprueba mejor tal asignatura. Pedíale a un decano uno que iba a graduarse que no entrase en el tribunal un catedrático que pasa por riguroso, y contestó aquél: «Descuide usted, que lo haré, y no por usted sólo, sino por el prestigio de la Universidad.»

Esta concepción hospiciaria la llevamos en la médula los españoles; España fue en sus mejores tiempos un hospicio bien surtido, un convento-cuartel.

El ser catedrático es un oficio, un modo de vivir. Todo eso del sacerdocio es música celestial. Se pesca un momio, una posición segura, la *propiedad*

de una cátedra, no su mera posesión, y el *ius utendi et abutendi* con ella. Es corriente el creer que la oposición da un derecho natural, incontrovertible, anterior y superior a la ley. Y luego, ¡ojo al escalafón! ¿Hay Revistas universitarias o profesionales en España?, me preguntaba un extranjero. Y tuve que contestarle que las tales Revistas son gacetas administrativas, con el movimiento de personal, e inspiradas y profundas elucubraciones acerca de la colegiación y el intrusismo. El intrusismo, ¡oh, el intrusismo!, he ahí el enemigo.

Una vez cobrado el beneficio, ¡a vivir! Catedráticos hay que apenas leen; incapaces de leer de corrido más que en castellano, muchos. Le hay que asegura en clase que el socialismo sólo se extiende por las naciones incultas.

La comparación no será muy cortés, ya lo sé, pero es exacta; muchos me parecen caballos de noria. Pónelos su dueño a que saquen agua, y ellos, con sus ojos vendados, dan vueltas y más vueltas, y *cumplen con su obligación*, sin dárseles un ardite del fin que aquella agua haya de tener. «Tú ganarás tres mil pesetas por explicar Latín.» Y él, dale que le das, a dar vueltas a la noria, con los ojos vendados. Enseña Latín, sin preocuparse de la utilidad o inutilidad social que el Latín puede tener, fuera de proporcionar un título. Y si alguien se quita la venda y medita en el fin supremo de su labor y la adapta a ese fin, «ese no enseña su asignatura», dicen. «Lo que ese enseña es antropología, o sociología, o lo que se quiera, no Derecho penal... Que dé vueltas a su noria y haga girar los artículos del Código a guisa de cangilones... ¡Para eso le pagan!»

¿Y cómo se entra al disfrute del beneficio? ¡Las oposiciones! Esto es todo un mundo. Quien estudie las oposiciones conocerá a España. He tomado parte en cinco oposiciones a cátedras y he sido dos veces vocal de sus tribunales. ¡Cuánto se podría añadir a lo mucho que se ha dicho ya acerca de esos torneos de charlatanería! «Explique usted su lección en la misma forma que lo haría ante los alumnos, y durante una hora», es decir, que ante sus alumnos tiene usted que hablar durante una hora... ¡Pobres alumnos!

Hubo un tiempo en que los seis vocales tenían que ser catedráticos de la asignatura, lo cual parece una garantía. Y lo era; garantía de rutina y de estancamiento, dique a todo progreso. Échese mano de personas peritas, de *reconocida competencia*, aunque no sean catedráticos, y se verá uno de esos brutales atropellos como el que presencié la última vez que he sido vocal.

Aquí no hay nada de eso de nombrar a uno catedrático de real orden en virtud de competencia demostrada, como no hay doctores *honoris causa*, y es mejor que no haya nada de esto. ¿A dónde iríamos a parar? Sería ya catedrático de Clínica quirúrgica cualquier barbero de Antequera.

Se chilló mucho cuando se supo que no se le reconocían a Menéndez y Pelayo sus obras como de mérito por no haberlas presentado al Consejo, a que informase y las declarase de mérito oficial. Y estuvo bien hecho, porque vale más pecar de empacho de legalidad que de lo otro. Nuestra prensa dijo entonces mil tonterías, como cuando la Real Academia prefirió Commelerán, un lingüista técnico, a Galdós, un gran literato.

El fin de la labor de estos caballos de noria son los exámenes. Hay que preparar a los alumnos para ellos. Y en los exámenes mucho desparpajo, y sobre todo, labia. ¡Nada de cortarse! Mas de esto de los exámenes he de tratar por separado más despacio.

Para prepararles a la conferencia suprema, la del examen, hay que insuflarles durante el curso unas cuantas conferencias. Allá se va nuestro hombre, con su circunscrito prisma, a inscribir la ciencia en las cabezas de los alumnos. Porque tal es la diferencia, que el catedrático la lleva circunscrita y le viene ancha, y el alumno inscrita y le viene corta.

Hay un señor consejero de Instrucción pública que dice que, «no por cumplir bien su cometido, le daría *él* ascenso a un catedrático», pues considera que para serlo no basta tener ciencia y práctica en la enseñanza; «hace falta además ese don, que no todos poseen y al cual, en mi concepto, no se ha dado hasta hoy la debida importancia; me refiero a lo que se llama *claridad expositiva*». Veamos cuál es ese *don*, en concepto del señor consejero, para quien no escribió el viejo Horacio lo de *scribendi recte sapere est principium et fons*; esa *claridad expositiva*, sin la cual puede cumplir bien su cometido y tener ciencia y práctica de la enseñanza el catedrático, en concepto del consejero. Ese don es tener sintaxis castiza, palabras selectas, lenguaje sobrio, movimientos adecuados, voz «sonora y reposada» y «vista fija». Fija ¿en qué? Fija en los alumnos, para que al par que los sonidos «reciban los efluvios misteriosos de la inteligencia del maestro, por cuyos ojos asoma y en cuyas actitudes se exterioriza ese *algo divino* de que está impregnada», etc., etc. Sintaxis castiza, palabras selectas, lenguaje sobrio, movimientos adecuados, voz sonora y reposada, vista fija... y prisma hexagonal bien circunscrito: he aquí el catedrático modelo.

Ante él unos cuantos botijos vacíos, como aquellos de que hablaba Dickens, toman afanosamente apuntes sin enterarse de nada; porque, ¿se ha enterado jamás un taquígrafo de los discursos que recoge? Hay que ver los apuntes de clase... ¡Qué desatinos! Y, la verdad, hay que ser justos; no son todos del catedrático.

El conferenciante necesita muchos oyentes que le animen. ¡Muchos alumnos, muchos alumnos! «Yo no puedo explicar cuando tengo pocos alumnos» –me decía un compañero. Le pasa lo que a Vico, quien, al día siguiente de una representación de *El alcalde de Zalamea*, tuvo este diálogo con quien me lo ha contado:

–¿Qué tal anoche, Antonio?

–Mal. ¡Un desierto! Ni cien pesetas...

–¿Y el *Alcalde*?

–No vieron ni siquiera el secretario del Ayuntamiento.

Es inútil darle vueltas; el libro matará a la cátedra o a su sombra, que es lo único que queda. Antes de Gutenberg, cuando costaba un manuscrito un ojo de la cara, íbanse los estudiantes, cuchara en sombrero, pidiendo limosna por el camino no pocas veces, a escuchar al maestro o a lo menos a oír al *lector*, que leía del libro, acaso encadenado al pupitre, y comentaba tal vez la *lección* o lectura. De toda Europa acudían a París a recibir, como de fuente viva, la ciencia escolástica de los labios vivos del gran Alberto. Pero vino Gutenberg, y Kant difunde por todos los ámbitos sus doctrinas, sin moverse de su viejo Koenisberg, sin salirse de su vida cronométrica y sin que tengan que ir a ella sus discípulos.

Cojo el libro, me siento o me tiendo en la cama para leerlo o me lo llevo el campo, y me pongo en mangas de camisa si hace calor, y lo cierro cuando me molesta, y lo interrumpo para meditar, y le hago que me repita tal o cual concepto o enseñanza, y lo paso por alto cuando disparata o divaga, y lo dejo, y lo vuelvo a tomar... y no estoy obligado a soportarle una hora mortal, sobre un duro banco, diga lo que dijere.

El libro mata la cátedra. Para lo que hacen los más de nuestros catedráticos, tanto valdría que adquiriese el Estado otros tantos fonógrafos cargados de lecciones y se les diese cuerda para una hora.

O el libro mata la cátedra o ésta se convierte en lo que llaman los alemanes un *seminario*; en un laboratorio y centro de investigación, y no de retórica. Y el laboratorio cabe en todo, en todo aquello en que quepa labor.

Pero el *seminario* es un laboratorio de ciencia, y nuestra Universidad no suministra ciencias, sino asignaturas, que es cosa muy distinta. Sí, nuestra enseñanza lo es de asignaturas.

¡Asignatura! He ahí el nudo; hemos hecho de las ciencias asignaturas.

Y ahora bien; ¿qué es una asignatura?

### III

Y, ahora bien, ¿qué es una asignatura? Algo *asignado*, señalado, determinado de antemano, y algo, a la vez, por lo que se percibe *asignación*. Es la ciencia oficial o enjaulada; es, en una palabra, ciencia hecha.

¡Ciencia hecha! He aquí todo; con sus dogmas, sus resultados, sus conclusiones, verdaderas o falsas. Es todo menos lo vivo, porque lo vivo es la ciencia *in fieri*, en perpetuo y fecundo hacerse, en formación vivificante. Son las conclusiones frente a los procedimientos, el dogma frente al método, es el gato en el plato en vez de la liebre en el campo.

La gramática enseña a hablar y escribir correctamente y con propiedad, la lógica a discurrir y a digerir la fisiología.

El concepto de la asignatura es algo arquitectónico, porque una asignatura es aquello de que puede hacerse programa, con divisiones y subdivisiones, y hasta con claves y subclaves, por I, II, III y IV, y 1.º, 2.º y 3.º, y A grande y a chica... Esto es método asignaturesco, la distribución ajedrezca de las materias *que han de ser objeto de nuestro estudio*; es decir, de nuestra charla. Lo otro, el arte de la caza de la verdad, el método vivo, el que investiga y halla, o no halla, ese... ese conduce al escepticismo devorador.

Y esta asignatura hay que darla toda si se quiere cumplir, y el tener que darla toda es un grave inconveniente, porque en un solo curso, ¡Dios mío! ¿cómo se ha de dar una asignatura? Y así cada especialista de estos, cada especialista asignaturesco pide que se amplíe su asignatura, para poder darla toda. Estos especialistas suelen ser heroicos; encerrados en la torre, no ebúrnea, sino de adobes, de su especialidad, no ven el resto del mundo.

Hay quien dice que el verdadero maestro es el que lo mismo explica una misma materia en seis que en seiscientas lecciones, el que sabe lo que sobra y lo que puede reducirse, porque es el que viendo las cosas desde arriba se siente capaz de trazar un plano a la escala que se le indique, atento siempre a la perspectiva.

Es, además, la asignatura una enseñanza tendenciosa, a tiro hecho. «Refútese... tal o cual cosa», «Deplorables consecuencias de la Revolución francesa», «Funestos resultados del reinado de Felipe II». Es la concepción polemística en que se han distinguido siempre los jesuitas. La filosofía es un campo de batalla, el que Dios dejó entregado a las disputas de los hombres, y todo se vuelve tajos y mandobles, botes y rebotes, escaramuzas y duelos. No es más que una vocinglería de gritos discordantes, de que sale siempre vence-

dor *el nuestro*. Y luego, por si el alumno no lo ha conocido, se añade: «queda, pues, evidentemente demostrado que... etc.», es decir, «este es un gallo».

Y sobre todo, las funestas consecuencias, ¡oh, las funestas consecuencias! Si viene el ciclón destruirá cosechas, arrasará hogares, hará naufragar a las pobres lanchas pescadoras, sembrará desolación y duelo... luego el ciclón no puede venir.

Y estas funestas consecuencias se establecen con toda la peor fe posible, haciéndole decir al adversario lo que se quiere que diga, aunque sea citando pasajes suyos, como aquel que según el fraile socarrón encierra el credo: «Poncio Pilato, fue crucificado, muerto y sepultado.»

Hay un procedimiento, ya clásico, de exposición; primero lo último, la tesis, el blanco a que hay que dar, el dogma; luego las objeciones y el deshacerlas; y por último las pruebas de la tesis. El orden no puede ser más disparatado. Arranca de la teología, donde lo primero, el dato, lo dado, es el dogma, y se trata de encajarlo y acomodarlo en el organismo total de los conocimientos; viene tal proceder de la teología, en que el teólogo parte de principios que da como venidos del cielo, revelados, datos primeros de su labor. Y tal procedimiento se lleva a otras ciencias, asentando las tesis como dogmas revelados.

Parece lo natural que se estableciesen primero los datos, los hechos, el complejo de conocimientos inmediatos y directos que a la experiencia debemos, y que se fuese investigando a partir de ellos, reduciéndolos a hechos más generales, relacionándolos unos con otros hasta llegar a una conclusión... o no llegar a ella, porque hartos hace el que abre un trecho de camino, aunque no llegue a descansadero alguno. Parece lo natural que se empiece la torre por abajo, por los cimientos, poniendo una piedra, y otra luego, y sobre ellas una tercera, con calma y aplomo, atentos más a que queden bien asentadas que a llegar a la pingorota. Pero no, lo primero debe ser la cúspide, que es lo que nos hace falta; ¡soluciones! ¡Soluciones concretas!

¡Soluciones! He aquí el grito de todos los que, educados en asignaturas, no sienten lo que es la ciencia. A cada paso y con cualquier motivo oímos lo mismo: ¡Soluciones! ¡Soluciones! ¿Se trata de combatir a lo que llaman positivismo? Pues a sus soluciones, reales o supuestas; a las que a su nombre dan Pedro, Juan o Diego; eso de que el positivismo sea un método hay que dejarlo. ¡La solución pronto, pronto; venga la solución! Cualquiera diría que se trata de charadas.

¿Es usted fisiólogo? Pues pronto, pronto, que no puedo esperar; cúreme usted esto del estómago. ¿Que no? ¿Entonces para qué le sirve a usted su

ciencia? Y, sobre todo, a deshacer al adversario. Fuese éste a tomar una vista fotográfica de la ciudad, y se fue a la parte Norte, y como es la ciudad extensa, tomola en dos pedazos o clichés. Tengo que demostrar que su vista es falsa, absurda y hasta de funestas consecuencias, y para ello tomo una mitad de la que yo saqué de la misma ciudad desde su parte Sud, y digo: «Vean ustedes esta fidelísima representación de la mitad de la ciudad que he sacado yo mismo de la realidad; tomemos la otra mitad que sacó *nuestro* adversario, cotejémoslas, ¿ven ustedes?, no encajan... ¡Aquí está media catedral de la mía y media de la suya! ¿Hay modo de casarlas?... *Luego* la representación de *nuestro* adversario es falsa, absurda y lleva a funestísimas consecuencias.» Sí, esto se hace. Ese señor tiene la osadía de negar la explicación que de los actos humanos delictuosos doy yo, niega el libre albedrío; venga su placa; aquí tienen ustedes la otra placa correspondiente, la mía, la vista que he tomado de la reacción social a esos actos, del castigo... ¿Encajan? ¡No! *Luego* negando el libre albedrío no hay derecho a castigar. He dicho.

Ha dicho; y con toda esa escolástica fomenta la pereza mental. Todo ello es una combinatoria para preparar un mate en el tablero, porque la realidad es, según las asignaturas, un juego de ajedrez.

¡Soluciones! ¡Soluciones! Y ¡qué soluciones! Unos dicen que las cosas consisten en la consistidura, otros que en el consistimiento, otros que en el consistir y otros que en la consistencia; cuatro escuelas que se disputan el campo desde hace siglos. *In dubiis libertas!* Y luego dirán que no hay amplitud dentro de la unidad de lo necesario. Sí, el alma siente porque tiene sensibilidad, y la carne nutre porque tiene virtud nutritiva. Aún se enseñan virtudes de estas, es más, apenas se enseña otra cosa.

Soluciones y fórmulas. ¿Y qué fórmulas? «La razón y la experiencia nos enseñan de consuno...» La experiencia para estos señores es el conocimiento vulgar sin rectificación alguna; son los hechos tomados en bruto, sin análisis alguno previo; es el mundo visto a simple vista, sin microscopio ni telescopio.

¡Cuando recuerdo los años que pasé enfrascándome en toda esa palabrería escolástica, en todas las consistiduras y en todas las razones de consuno con la experiencia gañanesca! Inducción y análisis querían decir lo mismo, lo mismo particular que concreto.

Y luego, no hay más remedio, ¿cómo se va a enseñar geometría si no ponemos antes en claro la noción trascendente del espacio, o física sin la de la fuerza, química sin la de la materia, o fisiología sin la de la vida? Para estudiar derecho lo primero y principal es adquirir el concepto del derecho, o los

conceptos, porque si son doce los catedráticos no se escapa el alumno sin sus doce conceptos. «La cuestión fundamental de la ciencia jurídica –dice Bluntschli– es la del concepto del derecho; del modo como se la satisfaga depende el resto, como la periferia del centro», porque es sabido que la ciencia es centrífuga, arranca de nosotros, de nuestros conceptos, y va a la realidad, a los hechos, que son la periferia. Ante todo el centro, el *concepto* de la ciencia, digo, de la asignatura.

Y, a ser posible, unas cuantas definiciones y la opinión de éste y la del otro. En un programa oficial para los ejercicios del bachillerato que se insertó en la *Gaceta* siendo ministro de Fomento el grandísimo y estentóreo retórico D. Alejandro Pidal, aparecieron en las *asignaturas* preguntas como esta de psicología: «Opinión de Adolfo Garnier acerca de las facultades del alma.» ¿Qué se diría de un bachiller que ignorase lo que Garnier opinó acerca de tan interesante punto?

Váyales usted con que el método hace doctrinas y las doctrinas no hacen método. ¿De qué serviría llevar a clase un conejo, o una rana, o un lagarto, y abrirle en canal y empezar a examinarlo, si no hemos establecido antes el concepto de la fisiología como asignatura?

Métodos, sí, pero no orales, sino en vivo; no nos suceda lo que Mefistófeles dice al estudiante respecto a la pieza tejida.

Con tales procedimientos se fabrica un bachiller, que es un mozo que asegura muy serio que el frío no existe, mientras tirita de frío, y que es capaz de creer que el hielo *artificial* es de distinta clase que el otro, que el *natural*. Lista de los verbos latinos que rigen acusativo y dativo; número de habitantes de Amsterdam, que no era ya el mismo cuando lo estudié y que desde entonces ha cambiado; vida y aventuras de Sisenando y Childerico, y dichos y hechos memorables de Don Fruela o de Cacaseno; volumen de la pirámide truncada de bases paralelas; bárbara, darii, ferio, baralipton, fapesmo y frisesomorum; máquina de Atwood, antes de inventarse la cual no se conocía la ley de la caída de los graves; motes de unos cuantos bicharrajos y casilla en que hay que meterlos... y el frío no existe.

De todos los profesores que he tenido, de quien guardo mejor recuerdo es de uno de la Facultad, que fue quien menos me enseñó de la *asignatura*, que era precisamente la misma que he explicado después yo. Consistía su famoso sistema en prohibirnos mirar ni una gramática siquiera, y en simplificar la enseñanza del griego hasta tal punto, que al salir del segundo curso era incapaz de traducirlo, ni aun con diccionario, el mejor alumno. Toda la doctrina

cabía muy holgada en un cuadernillo de a real; pero con ello era imposible reconocer un aoristo. Y, sin embargo, fue quien me aficionó a la *asignatura*, de que hoy vivo, y guardo de él, de Bardón, la más dulce memoria. ¡Ah! cuando aquel noble anciano, fuente de sinceridad, dejaba sus gafas sobre el librito de las *Lectiones*, obra de sus afanes y sudor y de sus propias manos, y nos dirigía una de aquellas inolvidables digresiones, preñadas de la más honda elocuencia! De él fluía espíritu helénico, aunque descuidase su letra; aquél era un hombre, que vale más que ser catedrático.

Y aun hay otro mal acaso más grave que el mal enorme de los administradores de asignaturas, y es el mal de los alquimistas que se meten en la química de contrabando y, a título de geniales, desbarran. Eso, el *matoidismo*, que diría Lombroso, la enseñanza de extravagancias, no desaparece de España. Hubo, entre otros, un famosísimo profesor de San Carlos, cuyo nombre no he de decir, que sugestionó a no pocos desgraciados con extravagancias anti-científicas y paradojas meramente corticales, quiero decir, con meras frases. De él es cierta fórmula de la vida que hubiese hecho furor en el siglo XIII, una generalidad inmensa expresada por letras. ¡Y a esto llaman algunos aplicar las matemáticas a la medicina!

Y de aquí que sea acaso España el país en que, a igualdad de ignorancia, se publiquen más trabajos acerca de la cuadratura del círculo, del movimiento continuo, de la dirección de los globos, del idioma paradisiaco, o de la inmortalidad del cangrejo. Buscamos en todo la trampa, el secreto del inventor, y una vez convencidos de que el frío no existe, nos damos a descifrar las charadas comprimidas y demás embolismos de Novejarque. Y así tenemos pentanomias pantanómicas, Genéticas, orígenes poliédricos de las especies, nombres de los dioses, noherlesoomadas y toxpiros.

Por fin he llegado a una conclusión (itambién yo llego a conclusiones!), y es la de que por muchos se cultiva de intento la ignorancia. Sí, hay profesores que dense o no se den de ello cuenta, cultivan la ignorancia del país, por aquello de: eso no me lo preguntéis a mí, que soy ignorante, doctores tiene... etc. Cultívase la ignorancia como se cultiva la pobreza, como un caldo que atenúe más *funestas consecuencias*, como una vacuna contra la viruela de la *filosofía moderna*.

¿Quién no conoce el cultivo de la pobreza? Decid a los caritativos burgueses que dan limosnas de continuo que se resignen a menor interés de sus capitales o a menores rentas, y que no tendrán que dar limosnas, y veréis. ¿A dónde iríamos a parar? ¡Oh funestas consecuencias! Tal vez tendría que tra-

bajar todo el que quisiese comer. No, no, es imposible; se resentiría el orden social si no trabajasen unos para que otros coman sin trabajar. Ante todo la división del trabajo, sin la cual no cabe progreso; dedíquense unos a producir productos de consumo con el sudor de su frente, y a producir consumo con el sudor de sus mejillas otros. Para lo cual hace falta un ejército de reserva, que viva de limosna, y mantenga en jaque a los mal aconsejados que piden mayor jornal y menos horas de trabajo.

Y así en la cultura. Es preciso un ejército de reserva, que viva de la limosna de las asignaturas, y que sea fiel guardador del orden del pensamiento. Doctores tiene la ciencia oficial... Los demás a sostener su prestigio.

El *charity sport*, el deporte caritativo, se da libre curso con fiestas benéficas, y *kermesses*, y bailes caritativos, y corridas de beneficencia. En Londres, los elegantes del West End distribuyen cuantiosas limosnas y hacen hasta grata la existencia de los supernumerarios. En los Estados Unidos el archimillonario Carnegie, después de haber ganado diez millones de pesetas gracias a la reducción del salario en sus oficinas del Homestead, suscribe 750.000 a beneficio de los desocupados, ¡Esto es caridad!

Y así en la cultura. Que se dejen de esas ciencias mentirosas, que no hacen más que trastornar la cabeza y turbar la paz del espíritu, y les daremos cuantiosas *asignaturas*, llenas de curiosidades y más que suficientes para lucirse en cualquier parte. ¡Ojo con ciertos libros! Doctores tiene... etc. Basta con leer sus refutaciones.

Hace ya unos años que escribió mi amigo Unamuno:

«Dicen que esta monarquía constitucional española es uno de los países más libres del mundo. Sí; mientras ha habido tierra libre, tierra donde pudiera vivir anárquico el hombre, se esclavizaba a éste, porque era esto más fácil que poner barreras al campo. Pero una vez que se ha acotado bien esta tierra, una vez asegurado el poder del dios Término, celoso patrón del derecho de abusar, se han despertado los sentimientos humanitarios, y la campaña abolicionista acaba rompiendo las cadenas del esclavo. Ya es libre, puede ir donde le plazca; pero a dónde quiera que vaya, como no se arroje de cabeza al mar, el suelo será de otro, y tendrá que someterse al yugo si quiere comer. Esclavizada la tierra, se liberta al hombre. Está ya acotado el campo –¡abajo las cadenas del esclavo!

»El hecho histórico que acabo de exponer –proseguía– se ha cumplido aquí, en el campo espiritual. Han proclamado nuestra libertad de emisión del pensamiento después de acotada y embargada la tierra toda espiritual de este

pueblo; podemos expresar libremente nuestras ideas, pero clamando en el desierto, en lengua ininteligible al pueblo, porque han hecho ininteligible la voz de la verdad. Una vez inoculada con la fiebre palúdica la ideofobia, ¡fuera el freno al pensamiento y viva la libertad! ¡Viva la libertad de expresión!, esto es, ¡viva la diarrea palabarrera!»

¡Pobre juventud! El mozo que haya sacado sobresaliente en todas las asignaturas de su carrera, no lo dudéis, nunca será nada de verdadero provecho, aunque sí aprovechado. El que en alguna de sus asignaturas no se rebeló y no renunció a perder el tiempo que pasó empapuzándose para pescar su nota, es un vano, no un hombre. Los mejores estudiantes suelen ser los peores, los serviles del pensamiento, los del secreto del inventor.

Y así aquí, si dirigimos a la literatura nuestra mirada, ¿qué vemos? Una enorme incultura, una incultura que acaba por sumirla en literatismo, en el cultivo artificioso de los profesionales que, encerrados en su torre de alfeñique, que no de marfil, ejercen de ebanistas de versos o de prosa. En París puede un joven darse el capricho de ser decadentista, delicuescente, modernista, espampanante o lo que quiera, porque respira cierta cultura (no la mejor, sin duda) diluida en el ambiente social; ¿pero aquí?, aquí el que no se la hace, jamás pasará de un intelectual de la incultura; si a literato se dedica, un fabricante de literatura de segunda mano, de necias frivolidades sin enjundia ni calor. Y así es de ramplona nuestra literatura, con la ramplonería de ayer, con la de hoy o con la que para mañana se está fraguando. Y en tanto cunde la ideofobia a la vez que la tiranía de las ideas, de las pseudoideas más bien.

Y así resulta que aquí el que algo vale es autodidacto, con las ventajas e inconvenientes todos del autodidactismo.

¿Tiene esto remedio? ¿Se lograría algo con una reforma, una revolución más bien, en la enseñanza?

## IV

¿Reforma, revolución en la enseñanza? Donde habría que hacerla es en las cabezas de los que enseñan, o por lo menos en las de los que han de enseñar. Soy de los muchos que creen que cualquier plan es bueno; todo depende de quien lo aplique.

No hace falta pedir al ministro que varíe el plan de estudios mediante la *Gaceta*; mientras los que hayan de explicar las *asignaturas* nuevas o renovadas no varíen el plan de su espíritu o no sean otros, la variación será peor que nula, pretexto de vagancia, mientras que si se variase, los que han de enseñar y tuvieran fe en la enseñanza y espíritu científico y amplitud de alma harían bueno a cualquier plan. Cuando un juez os diga que las leyes le atan, no le creáis; es él quien ata a las leyes o quien de ellas no sabe desatarse. Por algo se hizo con la ley la trampa... ¡salvador consorcio!

Puede afirmarse que en nuestro sistema de enseñanza puede hacer un catedrático lo que le dé la gana, que es el funcionario más libre e irresponsable que haya. Explica lo que quiere y como quiere, o no explica. No tiene, pues, derecho a quejarse de los planes. Los hay, sí, que se aprovechan de esa libertad de la cátedra, y renuevan su asignatura y hacen ciencia; pero su labor se pierde porque es aislada, porque no hay claustros ni mutua inteligencia entre los que enseñan.

De lo demás, de ese tejer y destejer desde el ministerio la tela de Penélope de nuestra enseñanza oficial, nadie hace caso. Cada ministro trae su receta, cambia las etiquetas de los frascos y el lugar de colocación de algunos, y sólo consigue que, confundiéndose los que despachan en la droguería, hagan una barbaridad. Y si no la hacen, es porque todo lo sirven en pildorillas homeopáticas disueltas en un tonel de agua del pozo.

Hay quien cree que sería algo más eficaz hacer lo que hizo Italia: traer profesores extranjeros, que estimulasen a los indígenas, y hacer que éstos vayan al extranjero a cambiar de aires. Pero... no examinemos siquiera esa proposición tan antipatriótica. Lo que necesitamos es una muralla de la China y un cordón sanitario en la frontera. ¿A dónde iríamos a parar? «Especies tan absurdas ni siquiera refutación merecen», como se dice cuando hay que apelar, a falta de otro, al argumento supremo. Porque los supremos errores sólo con las supremas refutaciones se desvanecen.

Entre tanto, seguimos reformando la enseñanza, poco a poco, con tino, introduciendo las nuevas asignaturas que el progreso de los tiempos reclama.

¿Qué es eso, qué es eso que se habla por ahí de filología comparada? ¡Oh, qué bonito, qué interesante, qué nuevo! Florece en los países más cultos... no hay más remedio, es preciso introducir esa enseñanza en España. ¿Que esos estudios han tomado cuerpo y brío merced al conocimiento del sánscrito? Pues a establecer una cátedra obligatoria, ¡ojo!, y alterna, de sánscrito. Esto del sánscrito viste mucho. ¿Hay que estudiar Anatomía comparada? Pues ea, traigamos y aclimatemos aquí elefantes, y renos, y canguros... las especies más remotas.

Gentes hay que creen que con la fauna española basta para iniciarse en los métodos de la Anatomía comparada, así como creen otros que mejor que subiéndonos a la parra sanscritánica, para meternos a comparaciones por todo lo alto entre los idiomas indoeuropeos, aprenderíamos lingüística investigando los orígenes de nuestra propia lengua, hasta entroncarla en el bajo latín, y comparándola con los demás idiomas neolatinos de España y de fuera de ella. Pero ¡viste tan poco! ¡Es tan mezquino eso de comparar el castellano al catalán, al gallego, al bable, al francés, al italiano... e ir a buscarle en el latín el abolengo! Dicen que con este sistema se hubiese aprendido en vivo, en la propia lengua, la lingüística y sus procedimientos, mientras que el cursillo de sánscrito apenas basta para aprender a leerlo. Pero ¿qué dirían las naciones extranjeras? En España no hay cátedra de sánscrito. ¡Horror!

Este caso, muy típico por cierto, muestra bien a las claras cómo entendemos el progreso. No se ha estudiado la vida de nuestro propio lenguaje; apenas hay trabajos serios respecto a las hablas populares y regionales, y ya nos estamos remontando a la India.

Hay, en punto a reformas, otra circunstancia, y es que la enseñanza se entiende que ha de ser, por fuerza, de lo más conservador; no recoge más que lo consagrado ya, el sedimento de las doctrinas que pasan. No debe darse en ella más que lo asentado sobre inconvencible base. ¡Mucho ojo con las hipótesis y con las utopías, sobre todo con las utopías!

¿Para qué explicar una vez más el valor de las hipótesis y el de las utopías? Sería inútil; porque tan fecundas como lo son para la ciencia, le son fatales a la asignatura. Las carreras de caballos, ejercicio puramente *especulativo*, sin utilidad práctica inmediata, sólo sirven, suele decirse, para fomentar la cría de los caballos de carrera, caballos inútiles o poco menos para otros fines más *prácticos* y *positivos*. Pero esos caballos de pura sangre, esos caballos utópicos, dan, cruzados con robustos y sólidos caballos de labor, una casta excelente; su cría permite impedir por el cruce que degeneren la casta laboriosa, vencida por su trabajo. ¡Cuánta falta nos hacen nobles utopistas, caballos de

carrera! Ellos se cruzarán espiritualmente con todos esos percherones que no saben pedir más que canales y pantanos y buenos gobiernos y nada de latín ni religión, y podrán darnos una casta renovada.

Hay que predicar sin descanso la santidad de la utopía, su imprescindibilidad y la necesidad ineludible de la hipótesis. Cuando alguno de los enamorados de nuestra castiza salud gañanesca, alguno de esos jayanes del espíritu que lleva a cuestras sus asignaturas como un mozo de cordel un fardo, me habla con lástima de esa tropa de *desequilibrados* que infectan a otros países, de todos esos locos que sólo de extravagancias viven, se me ocurre pensar; ¿es que nos queda aquí materia enloquecible? Ni locos tenemos; he aquí una gran desgracia. Porque los más de los que lo parecen son tontos, que fingen estarlo.

Los vientos que ahora corren es de que se le dé a la enseñanza una dirección práctica. Después de nuestra última derrota, sobre todo, hemos caído en un perfecto chinismo. Nadie nos quita de la cabeza que nos han vencido por ser ellos más ricos, por saber más física aplicada, y más química industrial, por tener más caminos y más canales, y por saber menos latín y ser menos religiosos que nosotros. «Nosotros teníamos la cabeza llena de teorías.» Esta solemne tontería se la he oído a más de uno. ¡Qué íbamos a tenerla! «Nuestros ingenieros saben muchas matemáticas, mucha física, mucha geología...» Pues si las saben, saben ya cuanto tienen que saber. Porque saber matemáticas, no es discurrir con el encerado.

Es difícil inculcar un recto sentido de lo que la teoría es cuando, por efecto de la labor mental de las asignaturas, se separa la ciencia de la realidad y se pierde la fe de que el saber, el saber por saber, es la más poderosa de las potencias. Quien diga «iteorías, teorías, nada más que teorías!» no cree en la ciencia y no puede creer en la enseñanza.

El que sea incapaz de hacer la ley y deshacerla, es incapaz de interpretarla ni aplicarla con acierto. Los médicos sin fisiología –para muchos de ellos no es ésta más que teoría– no son médicos; no son más que curanderos, y curanderos que en realidad no curan. Ante un conjunto de síntomas los barajan y combinan, acuden a su ajedrez para hacer el diagnóstico, y si no dan con el encasillado en su tablero patológico, cosa perdida. Y así les pasa a los ingenieros sin matemáticas, aunque con tablas y memoranda.

¡Estudios de aplicación! Pero, ¿qué es lo que aplican? Y, sin embargo, tal concepción es lógica donde, convertida la ciencia en asignaturas, se la ha hecho algo abstracto y formal, fuera de la realidad, sin raíces en la vida. Las consistiduras no sirven para sacarnos nunca del paso.

Le hablaba yo cierto día a un perito químico de la hipótesis de Avogrado respecto al número de moléculas de los gases en igual volumen, y a su relación con la ley llamada de Mariotte y a sus consecuencias en la química moderna, y hubo de contestarme; «iteorías, teorías! Todo eso a mí no me importa... Eso para los que hacen ciencia; yo me limito a aplicarla.» Me callé, torturando mi magín para dar en cómo puede aplicarse ciencia sin hacerla, y al cabo, cuando pasado algún tiempo supe por qué había estado a la muerte nuestro perito, lo comprendí al cabo.

Nuestros chinos se imaginan que es la ciencia moderna alguna nueva máquina que hay que adquirir por ahí fuera, y que no hay más que darle al manubrio para que nuestros campos se vuelvan fértiles, y tengamos caminos y canales, y cañones y buques de guerra. Y, sobre todo, nada de latín y menos de religión. Mientras se reza, no se puede atender a la máquina.

Carecemos, por lo común, de idea de lo que la ciencia sea, y de su sentimiento más aún. No ha mucho leí en un semanario no sé qué acerca de «la nueva sociedad que preconiza la sociología moderna». Para el chino que escribió esto, la sociología es una cosa destinada a preconizar sociedades nuevas, y nuevos hígados la fisiología y a reformar el espacio la geometría. Quién tal escribió es, de seguro, un sectario, que ni tiene el sentimiento de la ciencia ni el culto a la verdad. Porque la verdad no es socialista, ni individualista, ni anarquista, ni deísta, ni atea... es lo que es, y nada más.

Hablaba yo un día, paseando por un encinar con cierto sujeto, de lingüística, y al cabo de un rato de aguantarme, me salió con esto, que me dejó helado: «Vamos, sí, esa es una ciencia para sacar etimologías.» ¡Las etimologías! Tal era para el sujeto en cuestión el resultado *práctico* de la lingüística. Intenté, torpe de mí, hacerle ver que no el origen de cada palabra, sino el cómo se originan, es lo que importa; que no el que *encima* derive de *ilicina*, sino el proceso en virtud del cual ha cambiado la i inicial en e y la l en n y ha caído la i breve de la sílaba anterior a la acentuada, es lo que tiene interés. «¿Qué interés?» –me preguntó. –El que tiene toda ley de vida –hube de contestarle. –«¿Para qué?» –insistió. –Para ensanchar el cerebro de quien la estudie –le dije.

Esto de ensancharse la inteligencia no quieren comprenderlo. Rehuyen el libre juego al aire libre, el que vitaliza el organismo todo, el que ensancha los pulmones, el que enriquece la sangre, el que hace que nuestro cuerpo cante la canción de la vida, el que nos eleva el espíritu sobre una carne aireada y soleada. Quieren la gimnasia de salón, con aparatos, reglamentada por tiempos, como la esgrima, la que enseña a dar el puñetazo profesional, y a hacer

volatines y jirivuetas y a bailar en la cuerda floja. Quisiera ver frente a frente un pelotón de mozos vigorosos, formados en libre juego, no en abrumador trabajo, y otro de titiriteros, y trapeceistas, y acróbatas, y atletas de toda laya.

La asignatura podrá, a lo sumo, llegar a ser gimnasia, como lo era todo aquel discutir por silogismos, con todo su *terminus esto triplex* y demás reglillas, una gimnasia buena para adiestrar a los titiriteros que han de salir al circo a asombrar a los necios y a divertir a los desocupados; pero sólo la ciencia es libre juego al aire libre. Y la ciencia pura, la que llega a soluciones porque con ellas no se ciega, la que no se deja obsesionar con la aplicación.

Hay quien cree que la mayor utilidad de las Universidades es mantener cultivadores de la ciencia pura. Se lo he oído, entre otros, a un exdirector de Instrucción pública. Si no hay alumnos, que no los haya; no importa. El Estado tiene el deber de criar caballos de carrera, de mantener abiertas fuentes de cultura. Y a este propósito debo añadir, aunque parezca por el pronto que con lo dicho tiene escasa o ninguna relación, que de nada hay que temblar más que de la llamada libertad de enseñanza. Hay que fijarse en quienes la piden con la mayor insistencia. La libertad de enseñar se reduciría aquí a no enseñar. Todo lo que se diga de las ventajas de la libre concurrencia es, aplicado a esto, un mito. Lo que piden es que no se enseñe, ni los otros ni ellos, una áurea ignorancia, y «eso no me lo preguntéis a mí, que soy un ignorante, etc.». La enseñanza en España tiene que ser una función tutelar. El que quiera aprender, que aprenda; pero no debe renunciarse a la cría de caballos de carrera.

Y aquí entran otras cuestiones, y son la del enciclopedismo y especialismo, y la del latín y la religión en sus relaciones con la *hidráulica* y con nuestra derrota.

Dejemos tela.

«¡Especialistas!, ¡especialistas! es lo que necesitamos, buenos especialistas; la división del trabajo se impone» –he oído muchas veces. Y siempre he sospechado que cuantos así cantan las excelencias del especialismo, no tienen idea clara de lo que la especie sea y de su relación con el género.

El hecho es que, a medida que las ciencias más se diferencian, se integran más y mejor, estableciéndose entre ellas lo que se ha llamado «transferencias de crédito». Cada ciencia tiende a convertirse en una enciclopedia científica, encajando mejor, merced a tal proceso, en la enciclopedia general científica, en la ciencia total y una: en la filosofía, en una palabra.

Tienen las precedentes consideraciones, entre otras ventajas, la de pertenecer a un modo de ver la ciencia ya pasado de moda –si es que no lo están *remodando* ya– a aquel orden de ideas muy en boga cuando se disertaba acerca de las relaciones mutuas entre las ciencias y su referencia a un término superior: la filosofía. Luego ha venido la racha del especialismo, y la invasión de los caza-vocablos, pincha-ranas, atrapa-mosquitos y cuenta-gotas de toda laya.

¡Los especialistas!, ¡oh, los especialistas! Los abnegados obreros de la ciencia, que se reducen a remachar cabezas de alfiler hasta hacerlo a la perfección. Gracias a los especialistas, a los autores de monografías, progresa la ciencia. Así dicen muchos.

Por mi parte me permito dudarle. Creo, por el contrario, que cuando uno de los llamados especialistas hace de veras progresar la ciencia, es por ser un enciclopedista de lo especial, un filósofo que ve el universo todo en una gota de agua. Lo cual no autoriza los moños que se ponen los atrapa-mosquitos, con cuyas narices ha tropezado una desconocida variedad del *aenigmaticus tenebrosus* o del *scatophagus Schmarotzerii*.

¡Cuánto inventor! ¡Cuánto descubridor!... Claro está, como que hoy es ya la ciencia misma la que inventa y la que descubre, es la máquina. El *factory system* ha llegado hasta a la ciencia. Edison tiene una fábrica de invenciones, o, si se quiere, es empresario de ellas. Pero lo indudable es que reúne cualquier especialista de esos especiales, de los remachadores de cabezas de alfiler, tantos hechos y noticias como Darwin, y no se le ocurre lo que a Darwin se le ocurrió.

La ciencia no avanza en realidad sino merced a los filósofos, filósofos de la física, de la química, de las matemáticas, de la biología, de lo que sea. Aún hay

más, y es que los grandes impulsos progresores los traen los bárbaros, los que irrumpen en una ciencia desde fuera, los que, desligados de la tradición de ella, le aportan el espíritu o los métodos de otra. Los especialistas son luego los leguleyos que digieren el progreso, y lo coordinan y adaptan al organismo total de la ciencia en cuestión.

Pero todas estas resultan, al fin y al cabo, divagaciones. En concreto lo que sé es que me han causado terror algunos especialistas, cuyas oposiciones he presenciado. Me acuerdo ahora de unas. Aquello era deprimente. El cuerpo de espontáneos alabarderos que el opositor llevó no salía de su asombro. ¡Qué prodigio! ¡Qué memoria! ¡Qué fuerza de voluntad! ¡Qué trabajo! Había estado años enteros preparándose para aquella *assignatura*, sin otro objetivo, sin vivir siquiera, haciéndose un especialista. Todo lo demás le tenía sin cuidado. Y resultó lo que tenía que resultar, un burro muy sabio, pero más burro que sabio. Y no cabe duda que, tratándose de burros, son más útiles cuanto más al natural, es decir, cuanto menos sabios sean.

Figuraos un hombre que se sabe los pesos atómicos de todos los cuerpos simples de que se sepa, y sus densidades, y sus puntos de fusión y de evaporación, y todas las particularidades a ellos anejas. ¿Qué haríais de él?

Cierto que más se peca aquí por el generalismo que por el especialismo; pero el mal no está en aquél precisamente, sino en que lo profesamos abstracto, escolástico, de consistiduras. Porque la verdad es que el mal mayor de que nuestra cultura adolece es de falta de base general, de filosofía.

La diferenciación del trabajo exige un grado de complejidad del trabajo total que permita una integración fecunda. En los remotos pueblecillos, en las cabezas de partido judicial, expéndese en una misma tienda arroz, loza, alpargatas... los géneros más diversos; en las grandes ciudades hay primero establecimientos para cada grupo de artículos, hasta para artículo determinado; y al cabo se integran estos diferenciados comercios en grandes bazares, como el *Louvre* y el *Printemps*, de París. Y en la cultura ocurre lo mismo.

En España no hemos llegado ni al segundo término; quien aquí se sienta con fuerzas para trabajar por la cultura, tiene, por fuerza, que hacer algo de lo que hacen las tiendas de las cabezas de partido: tiene que vender arroz y cintas, y alpargatas y pucheros. Será un mal; pero es un mal necesario. Porque si donde no hay arquitectos que sólo arquitectos sean, no hacen algo de tales los picapedreros y canteros mismos, ¿qué sucederá? Donde no hay integradores, tienen que servir de tales los mismos que diferencian la labor.

En España no reina filosofía alguna, por difusa y vaga que sea. El pueblo

español que se educa intelectualmente es, o por efecto de congénita estructura mental o por consecuencia de larga educación colectiva, uno de los más infilosóficos que se conoce. Apenas hay quien se ocupe en crearse una concepción del universo; toma la que le dan: la fórmula muerta, la mitología petrificada, y se queda tan satisfecho. Y de aquí viene nuestra esterilidad mental.

Es inútil que nos atiborren de noticias y de fórmulas, y de leyes y de datos la memoria; no nos impulsan el espíritu. Compramos la máquina al extranjero –la ciencia es una máquina– y aprendemos a manejarla; pero si se descompone no sabemos ya arreglarla, y, sobre todo, lo que no sabemos es hacer máquinas que funcionen.

No hemos empezado por estudiarnos. Si el «conócete a ti mismo» es principio de regeneración y de vida para el individuo, lo es, y con mayor razón aún, para el pueblo. Si quieres convertir tu pensamiento en acción, en acción viva y fecunda, convierte antes tu acción espontánea en pensamiento. Obsérvate, espía tus actos espontáneos, tus impulsos, tu natural modo de obrar, redúcelo a pensamiento y reflexión, y lleva luego esta reflexión a tus acciones. Haz, en una palabra, acciones reflexivas de las que te son espontáneas.

El pueblo español, ¿se estudia? ¿Investiga su modo de vivir, de sentir y de pensar con investigación seria? No lo he visto. Porque hay que desconfiar del conocimiento *introspectivo* (en el significado corriente de esta voz), de ese contemplarse el propio ombligo hasta caer en éxtasis. El pueblo español se ha pasado los años muertos contemplando su ombligo histórico, absorto en sus libros de caballería.

Un hombre no se conoce a sí mismo de otro modo que como a los demás conoce. Se ve obrar, y del modo cómo obra deduce cómo es. Nadie sabe si es capaz de una cosa hasta que la ejecuta. Todos los días nos descubrimos un poco y rectificamos otro poco el concepto que de nosotros mismos tenemos. Nadie, en realidad, se conoce *a priori*, antes de que obre; todos nos conocemos por nuestros propios actos, tan extraños no pocas veces a nosotros mismos. Lo que hay es que cada uno vive de continuo consigo mismo, sin separarse de sí.

Y el pueblo español, dejándose de contemplaciones introspectivas de su legendario ombligo, ¿se observa en sus actos? ¿Estudia su lengua viva, la que habla el pueblo de los campos, sus supersticiones, sus costumbres, sus creencias? La prensa ¿nos cuenta algo más que las eternas sandeces de la política cortical?

He aquí una de las primeras labores que a las Universidades competen;

la de estudiar al pueblo, la de ser los órganos del «conócete a ti mismo» colectivo. Las cátedras de Literatura podían organizar la cosecha de cantares y cuentos y consejas populares, en vez de contar la biografía de Calderón; las de Economía, llevar a cabo trabajos como los de Mr. Le Play y su escuela, recoger la vida económica ambiente; las de Derecho, impulsar la obra ingente que ha emprendido D. Joaquín Costa, la de recoger el derecho consuetudinario; las de Geología, Botánica, Zoología, etc., harto tienen con nuestro suelo, y flora y fauna... Hay que descubrir España a los españoles; sólo así podrá haber lo que llamamos ciencia española, que mejor sería decir ciencia en España.

Ahí está la Real Academia de la Lengua. Ha llamado a concurso, proponiendo premios al caso, trabajos sobre la lengua del poema del Cid y de Berceo, y seguirá con el arcipreste de Hita y con cuantos en España hayan *escrito*; pero aún no se le ha ocurrido pedir trabajos sobre lo que en España se *habla*, sobre el lenguaje popular de Aragón, o de la Alcarria, o de León, o de Extremadura. Aún hay más: y es que el único trabajo algo serio acerca del antiguo dialecto leonés de que tengo noticia, está... ¡en sueco! La labor del benemérito Borao en Aragón no ha tenido apenas, imitadores. Y ¡qué cosecha más rica! Todo un idioma vivo, palpitante, preñado de novedades, descansa en el pueblo de nuestros campos. Con él hay de sobra para fecundar nuestro idioma literario. Y si digo esto del lenguaje es por ser lo que mejor conozco, por llevarme años investigándolo aquí, en esta región de Salamanca. Lo mismo sucede en los demás respectos.

Dos tareas, tareas convergentes, se nos imponen: ahondar en nuestro propio espíritu colectivo, llegar a sus raíces, *intraespañolizarnos*, y abrirnos al mundo exterior, al ambiente europeo. Y no persisto en esto, porque de ello escribí de largo cuando allá, hace más de cuatro años diserté, *En torno al casticismo*, disertación que he de reproducir bajo nuevo título.

Hacerse el español, más español cada vez, es tanto como hacerse más europeo; en nuestro fondo, en el lecho de nuestras entrañas, es donde tenemos que buscar al hombre, a la especie, a lo que nos une y asemeja a nuestros semejantes. Por las raíces han de enlazarse los pueblos, no por las copas; por las raíces intrahistóricas, no por las históricas copas. En las *entrañas*, en las *entrañas*, y no en las *extrañas* tenemos que encontrarnos los individuos y los pueblos. Hay que hacer de lo *extraño*, *entraño*.

Si a la lengua me concreto, me atrevería a sostener que pueden y deben obrar de consuno las influencias de fuera y las de dentro, o mejor las de debajo, las de los idiomas extraños y la de las hablas entrañas o populares. Todo

mejor que la pedantesca influencia del dialecto literario clásico, que la pesca de un terminacho resonante en cualquier *hablista* (así llaman a los *escribistas*) del siglo XVI o XVII.

Y en esta labor doble, la de españolizarnos, o mejor, intraespañolizarnos más y más cada día, y de europeizarnos, ¿no ha de hacer nada la Universidad? ¿Ha de estar contándonos las hazañas de Don Quijote, sin inquirir cómo vivió y cómo vive Alonso *el Bueno*, el eterno, y cómo se procura su olla de algo más vaca que carnero, y las lentejas de los viernes, y cómo le sabe el palomino de añadidura de los domingos, y qué tal lo digiere, y cuáles sean los duelos y quebrantos de sus sábados?

Pero ¿qué más? Las raíces de nuestro idioma están en el latín; a éste hay que ir a buscar la roca de nuestra habla, su tradición; sin él no cabe investigar a fondo cómo hablamos, que a tanto equivale como a investigar cómo pensamos; y ahora gritan por ahí diciendo: ¡Basta de latín! ¡No más latín! ¿Basta? ¿Es que lo hemos sabido?

Sí; basta de latín y basta de religión, porque en España nos pasamos de latinos y de religiosos. Con decir que se coge un texto latino del Evangelio, su *letra* ininteligible para nuestro pueblo, se le recorta en pedacitos que se doblan y se meten en unas bolsitas que luego se cosen por todos lados y se adornan con lentejuelas, para colgar este amuleto al cuello de niños que no leerán nunca la buena nueva, está dicho todo respecto a nuestra religiosidad.

Pero esto merece capítulo aparte.

## VI

Me proponía decir aquí algo acerca de la enseñanza del latín, pero como no habría de ser más que repetición de lo que ya tengo acerca de tal punto escrito, prefiero remitir al lector a quien pueda interesarle mi punto de vista sobre el asunto, al ensayo que bajo el título de *La enseñanza del latín en España*, di a luz en el número de Octubre de 1894 de la revista *La España Moderna*. A pesar de los cinco años desde entonces transcurridos no he modificado mi opinión en tal respecto.

Lo más curioso en esto del latín es que, por ser el lenguaje oficial de la Iglesia, se imaginan muchos que sea su enseñanza instrumento de eso que se suele llamar reacción. «El latín es cosa de curas», repiten. ¡Ojalá lo supiesen bien!

Cuando se declama contra la enseñanza del latín declámase a la vez contra la de la religión, uniéndolos en una misma suerte. Y luego resulta que aquí no se enseña ni latín ni religión, ni aun en los seminarios.

De la ingente labor histórico crítica que acerca de los orígenes, el desarrollo y la vida íntima de las confesiones cristianas se ha llevado a cabo en lo que va de siglo, ¿qué se enseña en nuestros seminarios, donde apenas se hace otra cosa que dar vueltas al indigesto Perronne y machacar en fórmulas petrificadas? Algo han oído hablar de Strauss, y de Renan y de Reville, y de Baur, y acaso de Scheleiermacher este o el otro, pero habrá que contar con los dedos los que tengan alguna noticia clara de los trabajos de Hatch, Gieseler, Harnack, Reuter, Ritschl y tantos otros beneméritos investigadores del pensamiento y del sentimiento religioso cristiano.

Creo que se puede afirmar que sobre nada hay en España más ignorancia que sobre religión, y que no son los *religiosos* maestros en ella.

Las apologéticas que aquí se publican se caen de las manos; no puede darse vulgaridad y ramplonería mayores. ¡Es claro! ¿Cuántos de nuestros maestros en teología serán capaces de leer sin tropiezo, en su original, a los padres griegos?

Mas dejemos esto, a que he de volver con mayor detenimiento.

¡Nada de latín ni de religión, porque nuestra decadencia viene de empacho del uno y de la otra! Mucha química y mucha física aplicadas, mucha lengua moderna, mucha escuela de artes y oficios y de ingeniería e industrias.

Lo he dicho antes de ahora; mientras perdure nuestro actual estado económico, las escuelas industriales no servirán más que para darnos doctores en

industrias, tan doctores como los otros ¿En qué se ocupan los más de nuestros ingenieros agrónomos si no es en resolver expedientes administrativos y en trabajos burocráticos? A lo más a que salen al campo es a hacer de agrimensores y a tasar, a ojo de buen cubero, algún monte de que se incauta el Estado o que lo vende.

¡Más industriales y menos doctores! He aquí una tontería tan grande como aquella oír de imenos política y más administración! Y ¡que no acogen con júbilo la salvadora frase todos aquellos a quienes la mente se les resiste a pensar por sí, que aquí son legión!

Figurarse que las escuelas industriales han de hacer que se alce aquí una potente industria, es el colmo de la candidez. No son los industriales los que hacen la industria, sino ésta la que les hace a ellos.

Si algún hecho histórico se está poniendo en claro es el de que los progresos técnicos se deben a las relaciones económicas. El capital hace química tanto o más que la química hace capital. O, para ser más exactos, hemos de decir que hay un progreso teórico, una marcha de la ciencia pura en las mentes y trabajos de los doctores, y que este progreso no cuaja en adelantos de aplicación práctica sino a medida que las necesidades económicas lo piden.

Ya el bueno de Dugald Stewart decía que muchas de las ciudades manufactureras inglesas habrían tenido que abandonar sus industrias de no haber luchado contra el creciente precio del trabajo manual, «merced a aquellas sorprendentes invenciones del genio mecánico, *que sólo la necesidad puede explicar*». Hace más de medio siglo que, en los Estados Unidos, la necesidad en que se hallaban los capitalistas de recurrir al empleo de las mujeres para defenderse del elevado coste del trabajo masculino, provocó la invención del telar mecánico, *spinning frame*. (Hobson: *Evolution of the modern capitalism*, pág. 297).

«¡Qué atraso tan grande el de nuestra agricultura! –se dice– efecto todo de la ignorancia. No hay quien les meta en el empleo de máquinas y de procedimientos modernos. Si alguno las compra, las arrincona pronto. ¡Qué ignorancia!»

¡Qué ignorancia, sí, la de los que así discurren!

¡Qué ignorancia de las leyes del proceso económico!

Nadie adopta una máquina que le cueste cinco mil duros, calculando el interés del capital al 5 por 100, mientras no le ahorre cinco mil reales al año, y de aquí que mientras los brazos estén baratos estarán las máquinas caras. Desde la más remota antigüedad conocían los romanos el molino de agua;

pero no lo emplearon hasta que encareció tanto el esclavo, que resultaba más barato el molino que hacer que aquél diese vueltas a la muela.

Hoy mismo, ¿cuál es en los países de adelantada industria el mayor impulsor del progreso de ésta? Las asociaciones obreras y la solidaridad de los trabajadores, que, exigiendo más alto jornal cada vez, obligan a ingeniarse al genio del capitalismo. Hase observado que a cada huelga triunfadora ha seguido un progreso técnico.

Pero aquí nada de eso; a tratar de vagos y de embaucadores a los socialistas, a estorbar la asociación de los obreros, a repetir una vez y otra la inmensa vaciedad del «caridad en los ricos y resignación en los pobres», y a pedir escuelas industriales.

¡De buena cosa servirán las escuelas prácticas de agricultura y las granjas modelos todas mientras haya braceros de campo que no ganen ni una peseta siquiera! Y no serán la química ni la física aplicada las que les hagan ganar más, sino que tienen que ser ellos los que hagan que se apliquen la física y la química, cultivadas antes por doctores. Sí, cultivadas por doctores, cuanto más doctores mejor, antes que industriales las apliquen.

¿Que hay exceso de doctores, de teóricos, de abogados, de irreproductivos (mejor que improductivos), de aspirantes a cargos públicos? Tal exceso es una función del capitalismo, y no efecto de la enseñanza. Al capital le hacen falta esos excesivos que, empezando por ser su guardia pretoriana, acaban en sus más encarnizados enemigos.

Por mi parte sólo deseo a nuestra España muchos doctores desocupados, pero muchos; muchos licenciados que se coman los codos, fermento de inquietud y de progreso, muchos que se rebelen contra el «eso no me lo preguntéis a mí, que soy ignorante», etc. ¿Semiciencia decís? Es, después de todo, mejor que la ignorancia satisfecha de sí misma, para el progreso se entiende.

«De aquí —dice Loria— esa sobrepoblación intelectual de que es testigo nuestra edad, y que con tan espantosa rapidez aumenta de día en día. Hoy, esta falanje de desocupados del pensamiento que luchan rabiosamente por una participación en los réditos de la propiedad, y a quienes reduce la concurrencia a una retribución cada vez más miserable, constituye una clase descontenta, inquieta, hostil al orden de cosas existentes, y aliada fatalmente con todos aquellos que son víctimas de tal orden de cosas. Cuanto más se aprietan las filas de los trabajadores improductivos, cuanto más miserable se hace, en correlación, su suerte, tanto más se difunde y acentúa su apostolado entre la clase pobre y asalariada, y tal apostolado, revelando por fin a las diversas

fracciones de esta clase la identidad esencial de sus intereses, precipita su completa alianza, haciendo más vehemente y terrible la sacudida.» (V. *La Costituzione económica odierna*, páginas 741-742).

Si, vengan doctores; importa poco que lo sean en Leyes, en Letras o en Industrias.

Pero no se imaginen producir con las tan cacareadas escuelas industriales otra cosa que doctores en Industrias que, como los doctores en Filosofía, se comerán los codos con toda su física aplicada. Porque ¿dónde han de aplicarla?

—¿Usted me dice que sabe construir y arreglar y dirigir trilladoras? Muy bien, señor mío; pero es el caso que no las necesito...

—¿Pero aún trilla usted con bueyes?...

—Claro está; ime sale más barato! ¿No ve usted, señor doctor en Mecánica, que aquí apenas hemos salido del período pastoril, y que teniendo yo más ganadería que labranza, me sobran bueyes para la trilla? Me resulta cara la trilladora.

Y el doctor en Mecánica se va con la música a otra parte.

A todo lo cual hay que añadir que como la ciencia ha sido para nosotros un *estado*, una acequia o pozo, algo quieto e inmutable, y no una *causa*, no un manantial, no algo movable, todo se nos vuelve ahora buscar *efectos*, es decir, aplicaciones. Y así hemos llegado al chinismo, o marroquismo, si se quiere.

Al chinismo, sí. Porque el castizo y genuino mandarín chino, el de siete borlas, llegará a reconocer la superioridad del europeo en adelantos materiales, pero ¿en lo íntimo del espíritu? ¡De ningún modo! El europeo tiene ferrocarriles y telégrafos, y máquinas eléctricas, y cañones, sobre todo cañones; ¿pero música y filosofía y religión y arte como los chinos? Aquí el mandarín sonrío maliciosamente.

Y en tal estado nos hallamos en España. En progreso material y científico nos aventajan, ¿pero en moralidad, en idealidad, en valor, en posesión de la verdad inmutable acerca de lo que más nos importa?... ¡En eso no! ¡La industria alemana, oh, la industria alemana! Pero... ¿la teología alemana dice usted? ¿La chifladura de los discípulos de Schleiermacher? ¿Los helenistas y orientalistas germánicos? ¿Ese Frothingham, pongo por caso, inglés, que se preocupa de lo que pensó Bar Sudaili, un heresiarca sirio del siglo V? ¿Un Ritschl, que da la lata sobre la doctrina de la justificación? Hace tiempo ya que los latinos sabemos, merced a Voltaire y compañía, que todo eso no son más que invenciones de curas; con *Las ruinas de Palmira* nos basta y nos sobra.

Aquí sabemos ya a qué atenernos; hemos averiguado que no se puede ser buen socialista sin ser materialista –aunque el que tal averiguó maldito si sabe lo que es materialismo–; sabemos que Dios fue una invención de los explotadores... sabemos mucho. ¡Oh, los latinos! Ahora nos da por ser neopaganos... digo, les da, porque yo no soy latino, a Dios gracias.

El que no quiera *El Siglo Futuro* tiene *El Motín*, y se encontrará tan a gusto, en terreno conocido. Por algo sienten admiración y simpatía hacia Proudhon los mismos que admiran a de Maistre.

¡Y váyales usted luego a estos chinos con que es el espíritu que de tales cuestiones se preocupa el que hoy nos vence! ¡Váyales usted con que es la vieja alma de los emigrantes del *Mayflower*, de la «flor de Mayo», la que nos ha vencido a los que colgamos del cuello de los niños, a guisa de amuleto, un cacho de evangelio en latín!

¡Máquinas, máquinas, muchas máquinas! ¡Mucha física y mucha química aplicadas, escuelas de artes y oficios e industriales, canales, pantanos –sobre todo pantanos–, mucha hidráulica, y luego, para que no nos estorben en nuestra obra regeneradora, fuera el latín y fuera la religión, ¡que estamos hartos de ello!

Porque, vamos a ver, ¿qué ha perdido a España sino el exceso de religión y de religiosidad? ¡Claro! Con esas bolsitas que colgamos del cuello de los niños y con tanto oírlo en la misa estamos tupidos de evangelio. ¿Puede tolerarse que cuando la patria se hunde por falta de *sentido práctico* y de mecánica aplicada, se reúnan en Burgos en congreso católico a discutir cuestiones religiosas, tan religiosas como si un cura ha de poder ser o no diputado, y no traten los obispos allí reunidos más que de los medios de que nuestro clero se ponga al corriente de los estudios teológicos y exegéticos que cultivan cuatro doctores en los países clásicos de los industriales?

Se ha constituido una escuela de *estudios superiores* en cierta diócesis, junto al seminario o más bien frente a él, y en esa escuela antigüedades orientales, asirias y caldaicas y babilónicas, y dale que le das a lo de los siete días y al diluvio; pero del estado de la conciencia religiosa cristiana hoy, fuera de la Iglesia católica y aun dentro de ella... ni una palabra. ¡Mucho ojo! No nos salga por ahí un P. Hecker, o un monseñor Ireland; no hay que jugar con fuego. Mucho polvo de erudición a los ojos, y icuidadito con meterse en la embriología del dogma!

Lo que dice Romero Robledo, genuino representante de la incultura nacional; para religión nos basta con la que nos inculcan nuestras madres al

colgarnos la consabida bolsita... y aquí unos cuantos efectos oratorios, a que eso de las madres y de la religión se presta, para regocijo de los tontos.

Y así anda todo, con Romero Robledos extrarreligiosos, que hacen ilagarto, lagarto! así que oyen mentar a la culebra, a aquella de metal ardiente que puso Moisés sobre la bandera, para que curase al mordido que la mirara.

Pero esto de la religión tiene íntimo enlace con el tema final de estos artículos en derredor de la enseñanza, con la necesidad de que se forme una patria, si ha de subsistir como tal, un ideal en la vida de los pueblos, una misión que cumplir, un objetivo *ad extra* y con el papel de la Universidad en esta obra. Pueblo que sólo piensa en conservarse y enriquecerse y fortalecerse, sin un para qué, es pueblo condenado a muerte. La vida que de veras quiere vivir se manifiesta en una causa final de vida. ¿Para qué ha de vivir España?

## VII

Si queremos que subsista España como pueblo vivo, hemos de hacer patria. Y esto es tanto hacerla ella a nosotros como hacernos nosotros a ella. Por chico que yo sea ha de ser la patria digna de mí para que yo sea digno de la patria. El contrato social que Rousseau –engañado por universal espejismo– supuso en el arranque de las sociedades humanas, es el coronamiento de éstas. La libertad no es otra cosa que la viril conciencia de la necesidad, la voluntaria aceptación de la ley ineludible. Debemos, pues, aspirar a que llegue día de libertad en que todo español lo sea porque quiera serlo, y no pueda menos que quererlo por el solo hecho de que lo sea.

Y la primera obra de libertad es *intimar* la patria, fraguárnosla dentro de nosotros, individualizarla, que sea un estado de nuestra alma tanto o más que una institución social. En vano seremos concentración de nuestra patria si ella no es expansión nuestra. La sociedad en que vive y de que se nutre mi espíritu, su hijo, no puede ser mi patria si en ella no caben mis sentimientos y mis ideas.

Esforcémonos todos porque llegue a ser nuestro patriotismo la forma viva de nuestro lazo con el ideal que de la humanidad nos forjemos y no el carnal apego al nativo terruño o a la conversación y trato de los viejos camaradas que en la vida nos adormecen; que brote de las instituciones de nuestro espíritu y no de las del Estado.

Ante todo hay que mirar cara a cara el problema, el único, sin cobardía, ni aun la de la audacia, la de aquellos que huyen hacia adelante, la de los que niegan el problema como quien por miedo a la muerte se suicida. Y el problema, lo mismo para el individuo que para el pueblo, es éste: ¿cuál es el fin de la vida? Los que contestan, «¡ella misma!» dan a la vida un doble sentido y en vez de resolver el problema lo difieren, por miedo a él. Es la esfinge: ¡adivíname o te devoro!

Sólo una finalidad trascendente es ideal, y sin ideal no hay vida verdaderamente humana, ni para el individuo ni para el pueblo. Y en tanto el progreso, la necesidad ineludible, grita: ¡anda! ¡anda! ¡anda! si te detienes, pereces, ¡anda! ¡anda! «El Occidente –dijo ha tiempo un pensador religioso– no se resignará jamás, para vivir en paz, a no tener ya motivo de vivir.»

¡Motivo de vivir! ¡Motivo de vivir para el individuo y para el pueblo, y el motivo de vivir del pueblo, raíz y médula del patriotismo individual! Si no sabemos para qué ha de vivir nuestra patria, jamás seremos patriotas.

¡Motivo de vivir! Fe, una fe cualquiera, pero fe, fe libre, la fe que crea, y nutriéndose de su propia creación, la consume; fe señora y no esclava de dogmas. No hagamos como los que se desatan de unos dogmas, pero siguen encadenados al dogmatismo.

¡Motivo de vivir! ¡Motivo de vivir vida colectiva, fe patriótica, un ideal, conciencia de una finalidad *ad extra* de nuestro pueblo, pues sin esa finalidad no será el pueblo nunca patria!

Cuando fue España fuerte tuvo una fe patriótica, fe que nos hace falta, aunque de sus dogmas reneguemos. Tuvo España una fe; forjóse ideal de su misión entre los pueblos. Empeñóse en una contra-reforma y en ella fracasó y fracasó también con ella la Reforma que aquella Contra-reforma llevaba en su seno, la española, la castiza, la de raíces en el íntimo sentir del pueblo.

La Inquisición misma fue en algún sentido algo muy grande, más grande sin duda que lo que nos ha quedado de ella.

Mas si queréis apartar la vista de nuestro pasado volvedla a ese aborrecido y admirado pueblo inglés, al del *heroworship* y el industrialismo belicoso. Basta leer a los fieles de Cecilio Rhodes para percatarse de que los ingleses hacen, como los antiguos judíos, de su patriotismo una religión. *God*, el Dios del *english-speaking folk*, del pueblo de lengua inglesa, ha suscitado a éste como providencial instrumento de la mejora del mundo. Mr. Rhodes no abriga más duda de la divina misión del pueblo inglés –decía Mr. Stead– que la abrigara Josué de la del antiguo Israel. No hay argumento que le convenza de que el Director de este universo destine las más escogidas porciones de su obra a ser infestadas por portugueses o pigmeos. De aquí que mirando en su torno con comprensiva mirada, haya llegado Mr. Rhodes a la conclusión de que si hay un Dios que gobierna las naciones de hombres y se ocupa en los destinos de los mortales, es imposible servirle mejor que pintando lo más que se pueda del mapa con roja tinta inglesa, y asistiéndole, hasta donde sea posible, en facilitar la sobrevivencia de aquellos a quienes llamó Milton «ingleses de Dios», y la eliminación de los ineptos en forma de salvajes o de otros deshechos de la raza humana». Hasta aquí Mr. Stead hablando de la religión rhodesiana, que ha añadido a Darwin al número de los profetas, interpretando lo de el más apto por «el más inglés».

Y luego viene Kidd, con su inglesa filosofía de la historia a decirnos que los pueblos vencedores serán aquellos en quienes el tipo religioso esté más desarrollado, aquellos que sometan más sus acciones a ideal, que pongan éste sobre la razón, facultad, según Kidd, la más individualista, la más antisocial y la más antievolutiva.

Y ahora reflexionad y sacad consecuencias de todo ello, de esa fe que corona al inmenso oleaje de los pueblos de vitalidad desbordadora. Creen en sí mismos y esta fe les da ideal. ¿Que el mundo no tiene finalidad? Pues se la daremos.

Y en tanto, ved los pueblos racionalistas, enciclopedistas, los entregados a la facultad más individualista, más antisocial y más antievolutiva, preocupados con ir viviendo y mejorar su morada terrena y evitarse dolores y procurarse goces, atentos no más que a conservarse y a enriquecerse, si es preciso.

Cada pueblo expansivo se forma una idea de sí mismo y de su papel en el mundo. ¿Cuál es el nuestro? ¿Qué podemos aportar al espíritu humano? Y este ideal no cabe diferirlo para cuando nos hagamos fuertes; no cabe decir aquí *primum vivere, deinde philosophari*, porque tan sólo ese ideal nos hará fuertes y no vivirá el pueblo español, como tal pueblo, si antes no filosofa, de un modo o de otro, respecto a su destino.

En Inglaterra se rinde culto a Shakespeare. ¿Ocurre aquí algo parecido con Cervantes? Y el *Quijote* debería ser nuestra Biblia nacional, un texto siempre leído y siempre comentado, y no a lo Clemencín. Rebuscadores y eruditos han caído sobre el *Quijote* y han intentado hasta descifrarlo, y toda una legión de masoretas; pero videntes que hayan recorrido sus páginas como el relato de una realidad, de una tremenda realidad histórica y no de una ficción novelesca ¿cuántos?

Leyendo una vez más el *Quijote*, en religioso recogimiento, se me escapó este grito, grito de amor al ingenioso hidalgo:

¡Muera Don Quijote! ¡Muera Don Quijote! Sí, que muera, porque sólo el grano que muere fructifica; muera, muera Don Quijote, que es el dogma, para que quede libre Alonso Quijano el Bueno, que es la fe. Cuando quedó Don Quijote vencido por el caballero de la Blanca Luna y emprendió su triste regreso a la nativa aldea, ocurriósele a Alonso el Bueno convertirlo en pastor Quijotiz, a quien dieran «con abundantísima mano de su dulcísimo fruto las encinas, asiento los troncos de los durísimos alcornoques, sombra los sauces, olor las rosas, alfombras de mil colores matizadas los extendidos prados, aliento el aire claro y puro, luz la luna y las estrellas, a pesar de la oscuridad de la noche, gusto el canto, alegría el lloro, Apolo versos, el amor conceptos, con que poder hacerse eterno y famoso, no sólo en los presentes, sino en los venideros siglos.» Y púsose a soñar en su Arcadia, más o menos hidráulica, pero poética, porque molido y quebrantado y vencido como iba, le quedaba aliento para soñar. Y nosotros ¿qué soñamos para mañana que nos haga eter-

nos y famosos, no sólo en los presentes, sino en los venideros siglos, que nos haga eternos, de veras eternos, no en la serie de los siglos que constituyen el tiempo, sino fuera de éste, en la eternidad misma?

Una finalidad, motivo de vivir ¿quién nos la dará sino la conciencia obrando sobre nuestro espíritu colectivo? Sólo del propio conocimiento y del conocimiento del mundo que nos rodea, podemos sacar ideal de vida y fe en nosotros mismos.

Sólo así, en vez de esforzarnos vanamente por alcanzar el tipo humano que corresponde al actual período transitorio de la civilización, cultivaremos nuestro propio tipo, esperando con fe que en el variable curso de la civilización le llegue el turno. En vez de anglicanizarnos nos haremos más españoles cada vez.

Pero para ello, lo repito, es preciso una clara conciencia de nuestro espíritu colectivo y del mundo que nos rodea. Y nuestra enseñanza pública ni nos hace volver a nosotros mismos y estudiarnos, ni nos revela el mundo ambiente; sólo nos da leyendas muertas y fantasmas de realidades.

En la labor de hacer patria, dándola finalidad, ¿tiene la Universidad papel?

## VIII y último

¿Cuál puede ser el oficio de la enseñanza en la labor de hacer patria?

No puede ya culminar ésta en el ejército ni simbolizarse en la bandera que ondea entre el humo de pólvora de los combates cruentos. El morir por la patria no es más radical deber para con ella que el de vivir por la patria misma.

Se sacrificó por la patria –dicen de quien dió su último suspiro por defenderla, o por defender sus errores y arrogancias y rapiñas lo más amenudo. Y más acaso se sacrifica por ella quien le da sus alientos todos, quien le rinde en oficio callado y persistente su trabajo cotidiano.

Hay que enseñar el heroísmo del trabajo y el culto a la verdad. Y es la Universidad la que debe ser, ante todo y sobre todo, escuela de trabajo y templo de la verdad.

¡Escuela de trabajo! ¿Sabemos lo que esto significa? ¡Taller, y no bazar de ideas! La producción aúna y asocia y hermana a los hombres; el comercio los separa, metiéndoles en guerra de concurrencia.

Nuestra enseñanza es militante o polemística; no tira a producir con trabajo, sino a sacar botín con guerra, a saquear lo que otros producen, y a contrahacerlo y falsificarlo y expenderlo como propio, sin más que cambiar la etiqueta. Como las boticas de hoy, no es ya nuestra Universidad una oficina de farmacia sino una expendedoría de específicos, de ordinario averiados, y con ellos buena porción de flores cordiales, malva, cerato simple y agua del pozo. De ella salen esos libros de texto, que son una de nuestras mayores vergüenzas.

¡Taller, y no bazar de ideas! Las cátedras, fecundos laboratorios y no mostradores en que se expende una hora de lección al día. ¿Qué sucedería si en unas oposiciones a una cátedra de Historia universal, pongo por caso, se obligase a los opositores a que leyesen y comentasen un viejo documento, en vez de dejarles que reciten el cuento según éste o el otro autor? ¿Qué más? Hubo aquí un plan en que se hacía estudiar a los alumnos de Derecho, en el llamado preparatorio, literatura griega sin griego. Y creo que haya catedrático de Derecho romano o de canónico que se vea y se desee para traducir el latín con cierta soltura.

¡Qué protestas alzaron muchos, los que creen amar más a la vieja patria, cuando se habló de establecer laboratorios de psicología! ¡Laboratorios de psicología! *Vade retro*; eso huele a azufre! En esos laboratorios diabólicos se disuelve con sutiles reactivos a las especies impresas y expresas, y al intelecto

agente, y a aquella sutilísima razón de que el alma siente porque tiene sensibilidad.

Y a la vez que escuela de trabajo, templo de la verdad. Sobre el ara del sacrificio, sobre la santa mesa del trabajo, la Verdad, la verdad amplia y generosa, que a todos se da sin dividirse, presentando a cada cual el cuerpo en que mejor la guste y comparta de ella, sin excluirse y sin cerrado dogma; la Verdad, que es algo más hondo y más vivo y más fecundo que la razón.

Hay que subordinar a la verdad la patria, si ha de ser ésta grande. Y a la patria, duro es confesarlo, se la quiere alimentar con mentiras. Escuela de mentira es lo que comúnmente se llama patriotismo.

El mayor servicio que a la patria puede hacer la enseñanza, es dar la verdad por encima de todo, por encima de la patria misma, tal como ésta se nos presenta. Nuestra mayor gloria será renegar de muchas de nuestras glorias, y reconocer la justiciera razón de muchas de nuestras derrotas, entre ellas de las más recientes.

Una nación no vive sino en el organismo de las naciones, y no con alianzas de guerra ofensiva y defensiva, ni con pactos de familia, ni con ligas políticas, sino con íntimos lazos de espíritu. La vida es un cambio, es una perpetua adaptación de relaciones interiores a otras exteriores, es un juego no interrumpido de ósmosis y exósmosis. Si no nos adaptamos al ambiente europeo no tendremos patria, y esa adaptación no se cumplirá importando ideas europeas para aquí expenderlas con el consiguiente recargo de aduana, sino aprendiendo a fabricarlas y fraguando nuestra potencia de idealizar, elevando talleres más que bazares de ideas. Para ello hace falta evocar la productividad toda de nuestro pueblo, arar muy hondo nuestro suelo espiritual antes que en él echemos las semillas importadas, que darán al cabo trigo nuestro. Quiero decir que hay que sacar al sol, a que se aireen y oreen y meteoricen, las entrañas mismas de nuestro pueblo.

Lo he dicho antes de ahora; la tarea de españolizarnos, de intraespañolizarnos más bien, y la de europeizarnos, son dos tareas convergentes. Cuanto más nos estudiemos a nosotros mismos y más intentemos entrar en nuestro yo, más cerca estaremos del tipo universal humano. En mis íntimas entrañas, en el *sancta sanctorum* de mi espíritu es donde está el Hombre, el universal, el que es raíz común de todos los hombres. *In interiore hominis habitat veritas*; el trabajo la conquista.

¿Hace algo nuestra Universidad en pro del «conócete a ti mismo» colectivo? ¿Ha iniciado sondeos o excavaciones o pesquisas en las vísceras de nues-

tro pueblo? ¿Ha instituido o fomentado siquiera nuestro folklore? ¿Investiga nuestro derecho consuetudinario? Lo poco que de tales labores y otras análogas aquí se hace débese a beneméritos y abnegados individuos, no universitarios todos, ni mucho menos; pero la Universidad, como cuerpo nada de eso hace. A lo sumo organiza centenarios, es decir, mascaradas y banquetes. La *extensión universitaria*, iniciada aquí por la de Oviedo, que es la más digna de vivir, aunque sea la que menos rendimientos dé al Estado, ¿qué repercusión ha tenido? Y luego, para defenderse una Universidad de alguna proyectada supresión en gracia a las economías, no se le ocurre, otro argumento que el hecho de rendir beneficios pecuniarios al Estado. ¡Y hay catedrático que invoca tal razón! Se dice que es vergonzoso que el Estado tenga a la enseñanza pública como fuente de ingresos pecuniarios, a costa de desperdicios intelectuales, pero esa vergüenza alcanza también a muchos de los maestros, que no otra cosa que fuente de ingresos ven en su oficio, ni en otro respecto defienden a su escuela.

Entre los *filisteos* que conozco —y no son pocos— los hay catedráticos, cuando la cátedra debiera ser un aventadero de *filisteísmo*. Los hay *filisteos*, y hasta *beocios*. (Los interesados no entenderán, de seguro, los motes que les cuelgo). Se les da un comino de la ciencia.

He oído o leído no sé dónde que la Iglesia anglicana recomienda a sus pastores que se dediquen a alguna actividad espiritual, además de la de su ministerio; que hagan geología, o botánica, o matemáticas, o historia, o versos, o novelas. Tal vez convendría también recomendar a nuestros catedráticos que hagan algo más que dar su lección diaria y examinar cuando llegue la vez. Por mi parte me aquieto de lo poco que mi labor de publicista me produce, pecuniariamente se entiende, en atención a lo espléndidamente que el Estado nos paga a los catedráticos para el beneficio social que le producimos. Considero que la sociedad española, por ministerio de su Estado, me pone a cubierto de la miseria para que pueda dedicar con sosiego y tranquilidad las fuerzas de mi espíritu a una labor de educación pública, que no encontraría oferta alguna en el libre juego económico de las necesidades sociales. La educación nacional tiene que ser una función tutelar.

Con todo y sus defectos, aún cumple oficio vivo nuestra Universidad, y por cumplirlo subsiste. Aún en sus aulas, forzados por imperativo de la ley si han de obtener el buscado título, penetran con mejor o peor pie no pocos jóvenes, en campos del pensamiento en que jamás se les hubiese ocurrido espontáneamente penetrar, y en ellos se les despiertan aficiones y aptitudes que

en otro caso habrían quedado dormidas. Rara vez es, en la propia educación, espontáneo y libre el primer impulso, sino efecto sugestivo. Santo y bueno que se canten las excelencias del autodidactismo y de la autoeducación; pero es indudable que se distingue a la legua el autodidacto, que se hizo a sí mismo rodando por las aulas y reaccionando tal vez contra lo que en ellas le hacían aprender, de aquel otro que fuera de todo público instituto se ha formado. Hay mucha diferencia del que protesta de la rutina intelectual, porque la ha sufrido, a aquel que sólo de oídas habla, como la hay grande del reformador, o heresiarca, o librepensador que ha pasado por disciplina teológica, a quien combate dogmas que apenas conoce y que sólo por sus más vulgares efectos juzga. Progreso que no se basa en tradición no es verdadero progreso, porque algo es lo que progresa. ¿Y qué es lo que progresa sino lo tradicional? ¿Qué queremos que avance si no es el viejo carro, con su natural inercia? A todo el que os hable de progreso en abstracto, preguntadle; progreso, ¿de qué? ¿Qué es lo que progresa? No puedo avanzar sino a partir de donde estoy, a donde he llegado por pasado camino; progreso sin tradición es trayectoria sin móvil, pura fórmula matemática, parábola ideal que no tiene en cuenta la realidad de cada una de las sucesivas posiciones del cuerpo que marcha. Y estas posiciones en nuestra marcha intelectual sólo en el seno de los públicos institutos de enseñanza cabe determinarlas por completo.

No se trata de dejar turulato al hortera, *d'épater le bourgeois*, de hacer *l'enfant terrible* con las calculadas paradojas que denuncian las atropelladas y mal digeridas lecturas del autodidacto que se hizo fuera de la tradicional matriz. Los más audaces y fecundos revolucionarios estaban empapados de aquello mismo que trataban de revolucionar. No tienen eficacia honda los ataques a la enseñanza del latín, pongo por caso, cuando no proceden de quien conozca bien la lengua latina y el modo de enseñarla.

La patria misma es una tradición, una tradición ineludible, y la Universidad debe ser su principal factor de progreso. Unos cuantos sabios, verdaderos sabios, maestros de verdad, guardan más a la patria que algunos batallones. Poetas y pensadores preludiaron y prepararon la unidad italiana y la alemana, y la primera, la italiana, se hizo a pesar de continuadas derrotas militares.

Aquí hay que hacer la unidad honda, la espiritual, la comunión más bien. Mientras no comulgemos en un ideal lo bastante amplio para que en él quepamos todos los españoles, no habrá patria española. La vieja resulta ya un poco estrecha; hay que ensancharla, pero ensancharla por dentro, en espíritu y en verdad. Alma de tolerancia; mente hospitalaria; culto a la verdad, sin-

tiéndola viva, proteica y multiforme; comprensión a las más opuestas concepciones abierta; odio al formalismo; atención al pueblo; heroísmo de trabajo; sumersión en la realidad concreta, fija la vista en la más alta idealidad abstracta... Si no nos da todo esto la Universidad, habrá que darla garrote vil y aventar luego sus cenizas.

\*  
\* \*

Y doy con esto por terminadas estas consideraciones sobre nuestra enseñanza superior. He dicho en ellas mucho que no me proponía, y he callado mucho que pensaba decir. He rehuido descender a detalles, porque no era mi objeto proponer un nuevo plan, sino mover los espíritus. He digresionado en exceso acaso; pero es que las cuestiones se me presentan enlazadas como las cerezas. Más que instructivo he tirado a ser sugestivo, a provocar más que a dar soluciones. No es esto una Memoria técnica en que se propongan esos miserables expedientes a que se suele llamar soluciones concretas. No creo en ellas.

No con medicamentos ni drogas terapéuticas, ni con operaciones quirúrgicas –aunque algunas de éstas hacen falta– se curan los males de nuestra enseñanza pública, sino con higiene; no con planes miserables, sino con fe de los que enseñan.

Lo que, sobre todo, hace falta es que el gran público, el que lee periódicos y charla en los cafés, y juega al tresillo en los casinos, se interese en las cuestiones de enseñanza; que caiga sobre quien publica y vende a caro precio, o aunque sea barato, un libro de texto tejido de inepticias y disparates –como suelen estarlo– el mismo público desprecio que sobre quien estafa a otro o irregulariza fondos públicos; que no pueda enseñarse impunemente, a favor de la licencia que hoy reina, el conjunto de inútiles y formularias simplezas que constituyen ciertas asignaturas; que haya cuanta libertad de enseñar se quiera, pero aunada a la libertad de aprender; que no formemos casta los catedráticos, ni seamos intangibles, como lo somos de hecho. Cosa triste es que cuando se ha perseguido a alguno haya sido porque enseña, sin que jamás se le moleste porque no enseña.

¡Y ahora, a trabajar todos!

[Salamanca, Agosto a Octubre de 1899]

# LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN ESPAÑA



[Las recientes reformas que el señor ministro de Fomento ha introducido en la segunda enseñanza, han provocado como beneficioso efecto inmediato el de agitar la opinión acerca de asuntos de ordinario olvidados, si bien es cierto que más que razones pedagógicas se aducen argumentos administrativos y entra en juego de cuenta más que el cuidado por la cultura del espíritu, el temor de padres y profesores a molestias y transtornos.

Hallábame ordenando las siguientes notas cuando la ocurrencia de la reforma me ha decidido a precipitar su ordenación y publicación. No espere el lector hallar aquí más que indicaciones y sugerencias, meros puntos de reflexión que ha de desarrollar por sí mismo, pues no creo que entre tanto como ha de solicitar su atención le sobre tiempo para prestármela si me pongo a desarrollar el asunto latamente.]

## I

¿Por qué se estudia latín? ¿Para qué sirve? He aquí dos preguntas íntimamente conexionadas. La respuesta a la primera, como la que se da a todo *por qué*, justificará la tradición de su enseñanza; la contestación que se dé a la segunda, como la de toda pregunta de finalidad, ha de servir de punto de arranque para todo ulterior progreso en ella. Estudiado el por qué de existir de las cosas, su razón suficiente, aprendemos a respetar lo tradicional, y estudiando su finalidad limitamos ese respeto. Es evidente que, según sea el fin que a la enseñanza del latín se asigne, así variará el modo de enseñarlo y su dosis, y si resultara que la utilidad que reporta el saberlo no vale lo que el aprenderlo cuesta, deber profesional sería enseñarlo lo menos posible. Deber profesional, sí, porque las obligaciones verdaderas del profesor público son para con la sociedad a cuyo servicio la enseñanza se endereza, y no estricta, sino mediatamente, para con el Gobierno que le paga y le da la pauta oficial de su conducta. No se deben sacrificar las propias convicciones a un irracional respeto a las convenciones oficiales, ni renunciar a evitar un mal desertando del campo por un escrúpulo necio.

Mas dejando esta digresión espinosa, vuelvo a preguntar: ¿por qué se estudia latín? Contestando a esta pregunta, decía el conocido filólogo francés Sr. Bréal, que, por sorprendente que pueda parecérnoslo, no ha mucho que

se la formuló por vez primera. Cosas que se hacen tan naturalmente, tienen de ordinario razón de ser profunda; nadie se pregunta por qué hay gobierno, justicia, leyes. Durante largo tiempo el latín fue sinónimo de instrucción; sin aquél no podía darse ésta, constituida casi por entero de literatura latina, sagrada o profana. No es de extrañar, pues, que no ocurriera a las mentes desde luego el punto de utilidad; negar la necesidad del latín hubiera sido negar la de la enseñanza.

Derrumbado el Imperio romano, continuó siendo el latín, durante la Edad Media, lengua universal de doctos y letrados, un latín bárbaro, macarrónico, pero latín al cabo, y latín a que deben su vida nuestros romances. Lo que se llama bajo latín fue en gran parte una lengua artificial, de clérigos, un volapük, pero un instrumento indispensable de cultura. Era entonces su conocimiento tan necesario como utilísimo ha sido posteriormente el del francés, pero aquella su necesidad ha desaparecido al dejar de ser el latín lengua universal, no siendo de la Iglesia católica.

El Renacimiento, al resucitar la antigüedad clásica y soñar con volver a ella a los pueblos, dió nuevo empuje y arranque al estudio de las lenguas y literaturas clásicas. Entonces se estudió el latín para sorberse y asimilarse la cultura antigua, para cobrar a su contacto fuerzas con que caminar al ideal. Era un medio de dar unidad a esfuerzos diseminados y forma a informes anhelos del espíritu.

Era tal la importancia que merecidamente se daba al conocimiento de las lenguas clásicas, que para preparar a la juventud a su estudio, avezándola al tecnicismo gramatical de ellas, se redactaron en parte las primeras gramáticas de lenguas vulgares, punto éste de grandísima importancia. No conoce ni su propia lengua quien sólo ella conoce. El hombre no reflexiona en lo propio sino al ponerlo en parangón con lo ajeno. Maestros de lengua helénica fueron los primeros que dieron la primera y ruda forma a la gramática latina para preparar a los romanos al estudio del griego, y maestro de latinidad fue el que primero trazó los lineamientos de la Gramática castellana, que hasta hoy conserva la honda huella de su origen, dando con ello motivo a sinnúmero de errores. Don Andrés Bello hizo un esfuerzo por sacudir de nuestra gramática ese vicio de origen en aquel monumento admirable de lógica aplicada, en su «Gramática de la lengua castellana», en cuyo prólogo decía, que «si como fue el latín el tipo ideal de los gramáticos, las circunstancias hubiesen dado esta preeminencia al griego, hubiéramos tenido probablemente cinco casos en nuestra declinación en lugar de seis, nuestros verbos hubieran tenido no sólo

voz pasiva, sino voz media, y no habrían faltado aoristos y paulo-post-futuros en la conjugación castellana».

Cuando fueron disipándose los sueños del Renacimiento y dando éste sus frutos, sustituyó al cabo al humanismo la ideología, representada sobre todo en el respecto que aquí más nos importa, en la escuela de Port-Royal. Sucedió entonces que así como se revistió la ideología jurídica de la forma del Derecho romano cristalizado en las *Pandectas*, identificándolo o poco menos con el derecho llamado natural y supuesto ideal y eterno, así en parte sirvió el latín de receptáculo de ideología lingüística. De esta época arrancan multitud de sutilezas ociosas acerca del verbo único, de si hay o no artículo en latín, etc., gran parte del tecnicismo gramatical hoy usado y ese fárrago de nebulosos castillos en el aire que se llamaba ha poco gramática general.

Lengua universal el latín primero, instrumento de regeneración después, vaso de ideologuerías más tarde, su enseñanza ha tenido fines algo diferentes en el decurso de los siglos. Y hoy, ¿para qué sirve?

## II

Del *por qué* de las cosas suele depender su *para qué*, de su razón suficiente, ignorada amenudo al hombre, saca éste su finalidad, lo cual quiere decir lisa y llanamente que cuando algo persiste el hombre busca en qué aprovecharlo, aun cuando persista sólo en virtud de inercia, así como se suele hallar nuevo empleo a un órgano que perdió su función congénita. Difícilmente se renuncia a lo que ha costado trabajo adquirir. Una de las mayores abnegaciones y de las más útiles en la ciencia es la abnegación de saber olvidar, porque sin olvido no hay progreso ni ciencia posibles. A todas horas se oye el fatal aforismo de que «el saber no ocupa lugar»; al cual, aun cuando no fuera error a la letra, porque el saber ocupa lugar, se podría siempre oponer este otro; «el aprender ocupa tiempo», y el tiempo es oro. Una vez recibido el legado del latín, no había más remedio que hallarle finalidad: la generación que le había aprendido no podía renunciar a enseñárselo a la siguiente.

La verdad es que aquí, aparte de los sacerdotes, que lo aprenden para entender sus libros y su breviario, el que estudia latín o lo hace a la fuerza para hacerse bachiller y olvidarlo luego, o lo estudia espontáneamente para hacer oposiciones a cátedras, es decir, para enseñarlo. En realidad no se aprende más que para enseñarlo. Habrá algunos que acaben por tomarle gusto; los más lo cultivan para poder sacar del Estado o de los particulares un sueldo por enseñarlo, y se cuidan tan poco de la utilidad que su conocimiento puede reportar en la vida a los alumnos, como el caballo que saca agua de una noria del destino que da a ésta su amo.

El resultado de la enseñanza del latín lo conocemos todos. Queda como memoria de ella el recuerdo de pesadas horas de vela, de horas de hastío, revolviendo las hojas de un diccionario y mareándose en un montón de sinónimos castellanos para un solo significado latino; de dulces siestas echadas sobre el *Tityre, tu patulae*, etc., o sobre el *Humano capiti cerricem*; de quebraderos de cabeza en la ingente labor de ordenar *a priori* es decir, sin saber antes el significado de las voces; aquellos fatigosos textos que parece revolvieron y desordenaron adrede los romanos para atormentar a los niños de las generaciones futuras con tal rompe-cabezas. Sólo se recuerda esto y el suspiro de alivio que se lanzó al salir del potro de los gerundios, complementos, oraciones de siendo, de estando y de habiendo. Los más de los hombres sinceros declararán que creen perdido, o poco menos, el tiempo que les hicie-

ron dedicar al latín, y si hay algunos que lo aprovecharon son garbanzos de a libra, que no deben entrar en cuenta.

Que mucho del mal éste estribe en lo poco del tiempo disponible y en el abandono ulterior de su cultivo, es indudable; pero no lo es menos que al enseñarlo hay que tener en cuenta esas dos circunstancias *inevitables*, y, sobre todo, que al desarrollarse y acrecentarse todas las demás disciplinas humanas el estudio del latín ha menguado en importancia. Al disminuir el tiempo que puede y debe dedicársele en la segunda enseñanza general, tiene que variar, no sólo la cantidad, sino la calidad de su enseñanza, pues las cosas al reducirse de tamaño tienen que cambiar de forma. Y, sin embargo, hay el empeño de enseñar en dos cursos lo que en un tiempo en largos años, y siguen dándose farragosas reglas, útiles cuando era útil saber escribir latín, inútiles hoy que no se puede pretender tal cosa.

Todos los días, desde que se inició fuera de aquí la campaña contra el latín, surgen nuevos campeones en su defensa, sin que falte la ponderación de las excelencias de la educación literaria que llaman clásica. No es mi objeto meterme en este vasto terreno, plagado de encrucijadas y trampas; pero no puedo callar que creo no basta enseñar latín a los niños para darles cultura clásica.

A los clásicos, dígame lo que se quiera, no los entienden ni aun traducidos; había que ponerles en disposición de traducir, no una lengua, una civilización entera. Todo el que quiera ser sincero declarará que le aburrió la lectura que de los clásicos hizo de niño.

Por otra parte, las literaturas modernas, superiores a las clásicas, sustituyen, y hasta con ventaja, a la educación que se pretende dar con los clásicos latinos.

Y no sigo por este camino, puesto que los límites que me he trazado, con la esperanza de volver más por extenso sobre ello, me obligan a ser sobrado dogmático en las afirmaciones. Baste decir que, *dado el tiempo a que está necesariamente reducido el estudio del latín y el amenguamiento relativo de su importancia en virtud del desarrollo de las demás disciplinas, no cabe enseñarlo como hasta aquí* NI PARA EL MISMO FIN, si es que fin claro y definido había.

### III

La tradición de la enseñanza del latín, bastante debilitada y desprestigiada en la conciencia de la opinión pública, se remozó, cobrando nueva vida, al nacer la lingüística histórico-comparativa. El pasado ha recobrado nuevo interés como germen y razón de ser del presente, la tradición como base de todo progreso. La doctrina de la evolución ha hecho que se considere todo momento como punto de un proceso en que halla su justificación, todo hecho como un producto y que se busque en el génesis de las cosas la explicación de éstas. Exponer cómo se formó esto o lo otro es dar su razón de ser y desplegar su contenido. El principio de unidad y la doctrina de la evolución son hoy las ideas madres en la ciencia. Se ha ensanchado y robustecido el concepto de la vida introduciéndose, así como el de organismo, por todas partes; hasta tal punto de abuso, que pasan no pocas veces por explicaciones meras metáforas tomadas de la fisiología.

Las lenguas se nos han mostrado como organismos vivos, aplicándose al estudio de su proceso de vida las doctrinas generales de la evolución y el más riguroso método inductivo. Todo esto se pasa hoy de puro sabido; nadie desconoce *en principio* el desarrollo que alcanza el método histórico-comparativo en la filología. Y así como el Derecho romano, destronado de su posición de acabado tipo en la ideología jurídica, recobró nueva importancia merced a los trabajos de la escuela histórica, singularmente los de Savigny, y gracias, no ya al *Digesto*, sino a su proceso de formación y a la historia del Derecho, así ha adquirido la lengua latina nuevo interés al ser estudiada en su proceso formativo.

Al mismo tiempo, el proceso lingüístico refleja el del pensamiento; la gestación y crecimiento de los vocablos, los de las ideas que expresan, y hasta hay más, y es la parte principalísima que la lengua juega en la formación del pensamiento humano. La lingüística ha de ser uno de los instrumentos más eficaces, el más eficaz acaso, de la investigación psicológica allí donde cesa el concurso de la fisiología; en la lingüística ha de buscarse una de las principales fuentes del estudio del *allgeist*, del espíritu colectivo, del alma de los pueblos y del desarrollo superior psíquico del hombre, del que debe a la sociedad<sup>1</sup>, pues si los movimientos físicos del cuerpo son cuerpo de las sensaciones, los vocablos son cuerpo de las ideas.

---

1 Las que se llaman facultades superiores, o sea las formas más elevadas de la inteligencia, son debidas en su origen al estado social, a la influencia de la sociedad humana sobre los individuos, influencia que toma cuerpo en el lenguaje, lazo espiritual de los miembros asociados.

Esta manera de considerar al punto de vista científico, trae sus peligros y, entre ellos, el principal que, como dice Spencer, muchos filólogos han hecho de las lenguas, que son, en fin de cuenta, instrumentos, lo que los indios, asombrados de la labor del arado inglés, hicieron de éste, pintándolo y erigiéndolo para adorar como ídolo un instrumento. Pero éste es mal que la ciencia misma lo cura, pues hay una verdadera *virtus medicatrix scientiae*, y es la ciencia como la lanza aquella que curaba las heridas que hacía.

El conocimiento científico de una lengua en su génesis y vida, hace que nos demos conciencia de lo inconsciente en nosotros, y si bien es cierto que la gramática científica no nos enseña a hablar, como la fisiología no enseña a digerir, así como ésta sirve de base a la higiene y a la patología que enseñan a preservar y curar enfermedades, así sirve aquélla de base a verdaderas higiene y patología lingüísticas. Esto aparte de que robustece y eleva a la inteligencia el que se dé cuenta de su ínfimo funcionamiento.

La instrucción filológica sirve para vigorizar la mente de los jóvenes y contribuye a dotarles de uno de los dones más raros, del *sentido científico*; pero tal instrucción hay que darla para que sea provechosa en concreto y en vivo, sobre *hechos inmediatos*, aplicada al idioma propio, al español en nuestra patria.

#### IV

El estudio del latín puede ser hoy provechosísimo si se le endereza al mejor conocimiento de nuestra propia lengua. Por esto es de alabar el que el señor ministro diga en el nuevo decreto que el objeto de los estudios de latín y castellano es adquirir «el dominio teórico y práctico, fundado sobre el conocimiento de la matriz latina, del idioma patrio, ya en su origen y estructura íntima, ya en la composición del discurso o elocución<sup>1</sup>, ya en el juicio elemental de las obras literarias y que introduzca un curso de *Gramática comparada hispano latina*, en que se desarrolle» un estudio de la derivación general fonológica y morfológica del castellano con respecto al latín. ¡Bien, por el señor ministro!

Hasta ahora se llegaba en España hasta obtener el grado de doctor en Filosofía y Letras sin haber estudiado *de hecho y oficialmente* más castellano que el de la escuela de primeras letras, a pesar de haber en la segunda enseñanza una cátedra de latín y castellano, en que se repetía el estudio de la Gramática empírica de nuestra lengua. Se cursaba latín, francés, griego, hebreo o árabe y sánscrito, y apenas se oía una palabra sobre el proceso de formación de la lengua en que se pensaba. Algunos suplían por sí la deficiencia oficial; en la Universidad Central ha venido dedicando el Sr. Sánchez Moguel gran parte de sus cursos de Historia de la literatura española al estudio de la historia de la lengua en que esa literatura está escrita, labor benemérita, perseguida con ahinco y premiada con frutos.

Y no sólo no se estudiaba oficialmente filología románica ni aun española, sino que en oposiciones de latín se daba más amenudo el caso de que un opositor se corriera por los cerros de Ubeda, remontándose en comparaciones y filologiquerías más o menos aventuradas hasta las alturas del sánscrito o a las casi inaccesibles de la madre lengua ariana que el que bajara del latín al castellano; era más frecuente ascender al latín pre-clásico que descender al bajo latino; se oía hablar alguna vez del canto de los sacerdotes salios, no de los juramentos de Luis el Germánico. Y es que las maravillas de la filología comparada empezaron a descubrirse por arriba, y que antes de enseñarnos cómo se formó nuestra conjugación castellana nos hablaron de aquella tan

---

<sup>1</sup> ¡Lástima que la composición del discurso sea cosa muy distinta de la elocución, a pesar del decreto! Tampoco se sabe qué son los elementos fonético-filológicos de la declinación y conjugación clásicas (¡otro disparate!) de que habla el decreto. ¡Qué falta hace que se sepa algo de todo esto!

linda tricotomía del monosilabismo, la aglutinación y la flexión, que puso en moda un filólogo hegeliano, Schleicher, y era que al saber que éramos arios nos encontramos como niños con zapatos nuevos y sin saber dónde meter nuestro arianismo.

Hay muchos que creen que la mayor utilidad científica del latín aplicado al castellano, es la de hallar las etimologías de los vocablos de éste. Y aquí conviene que paremos la atención a esto de las etimologías, pues lo merece.

Está muy arraigada la manía de las etimologías y es muy frecuente creer que sin ellas apenas hay definición posible. Es tal la maldita influencia del hombre que enquistado al concepto que expresa, lo ahoga y casi mata después de haberle dado vida, y no pocas veces oímos dar como objeción en contra de una manera de entender un concepto, la de que ha roto con la etimología de su nombre. Una de las mayores ventajas del empleo del griego en el tecnicismo científico es que como *están en griego* los vocablos, no sirven de ancla que sujete la idea a su primera forma impidiéndole el desarrollo. El nombre *estética* se aplica hoy a una idea que no corresponde a la originaria, y es indudable que si el *psico* de *psicología* evocara en nuestra mente espontánea e inmediatamente asociaciones de ideas tan vivas, arraigadas y tenaces como las que evoca el nombre *alma*, la psicología habría perdido parte de sus progresos. En el nombre, que es su carne, llevan los conceptos la mancha del pecado original.

La verdadera *etimología* consiste en estudiar el proceso de significación de un vocablo, su semiótica, la evolución de su sentido<sup>1</sup>. Pero, desgraciadamente, así como ha progresado tanto el conocimiento de la fonética y de la morfología, de las alteraciones de los sonidos y las formas, ha adelantado poco el de la semiótica, de las alteraciones del significado.

Es tal la preocupación por la etimología entendida a la antigua, que he oído decir a persona cultísima que es más útil el estudio del griego que el del latín, porque de aquél se sacan los términos científicos. ¡Como si nos importara más conocer la formación, tantas veces caprichosa<sup>2</sup>, de la jerga científica,

1 No habría estado mal que en el decreto a lo del estudio de la derivación general *fonológica* y *morfológica* se hubiera añadido la *semiótica* o *semiológica*. Pero este estudio, el más atractivo y fecundo, está casi olvidado.

2 El número de disparates en la invención de términos científicos es enorme. Las voces *sociología*, *criminología*, *kilómetro*, etc., son, tomándolas *en cierto sentido estrecho* y PEDANTESCO, verdaderos desatinos; pero hacen el mismo servicio que las formadas con toda corrección académica. De desatinos de esta clase están llenas las lenguas literarias, y no pasa de niñería basar en ellos argumentos y objeciones.

que la formación espontánea y fresca de la lengua común y cotidiana, la de las necesidades de la vida! Si el griego no sirviera más que para el tecnicismo científico, aviado estaba.

Y dejando esta digresión, paso a indicar, lo más brevemente que pueda, los resultados, tanto generales como especiales, que produciría en la cultura de los jóvenes la enseñanza científica del proceso formativo del castellano.

\*  
\* \*

Como resultados generales tendríamos su efecto en la cultura y gimnasia del espíritu. Sería un curso de verdadera lógica inductiva aplicada. A partir de hechos fácil e inmediatamente asequibles, de la lengua misma que habla, se ejercitaría el alumno en el saludable rigor del método inductivo. Así se despertaría, si es que dormía en él, el *sentido científico*, que, brotando del común, se le opone no pocas veces, y tal vez se lograra quebrantar en él ese empeño de apelar a cada paso al sentido común, con el cual se pone en ridículo en una sociedad en que nadie mira más que a simple vista a aquel que exponga lo que vió al microscopio<sup>1</sup>.

Iría a la vez aprendiendo el alumno a sujetarse a los hechos, a los hechos vivos, a buscar en ellos mismos su razón de ser, a comprender que la ciencia exige saber observar, tener paciencia y esperar a que las cosas se expliquen a sí mismas sin forzarlas, a penetrarse, sobre todo, de esta verdad tan desconocida: que la ley no es cosa distinta del hecho. Aprendería a no deformar los hechos para plegarlos a sus ideas, sino éstas a aquéllos. ¡Cómo se entusiasman algunos de aquella antigua etimología de *intelligere* sacándola de *intus legere*, leer dentro; o la de *lex* de *ligare*, atar, porque cuadran con sus conceptos! Y, sin embargo, ni la *u* de *intus* puede cambiar en *e*, ni su *s* en *l* delante de otra *l*, ni un nombre como *lex*, cuyo tema simple es *leg*, es probable derive de un verbo derivado en *a* como *ligare*. ¡Qué lección de método la de ver que basta ordenar las formas sucesivas de un vocablo para ver su origen, que no hay que fiarse del oído, que la apariencia engaña<sup>2</sup>!

---

1 Un joven estudioso y que pasa por culto, decía en cierta ocasión que la palabra *nada* no pudo significar nunca *cosa nacida*, *algo* (del latín *nata*, participio de *nascere*), porque eso de que un vocablo que quiso decir algo haya venido a querer decir *nada*, “*está contra el sentido común*”. Le hubiera bastado recorrer el *Poema del Cid* u otro monumento antiguo y leer allí *hombre nado*, *mujer nada*, etc., para no hacer caso de ese *sentido común*, que se reduce a ignorancia.

2 Lo primero que se ocurre al pensar en el origen de la voz geográfica *Santander*, es

El estudio de la evolución lingüística serviría además para sacudirse de la ideología lingüística, la cual contribuirá a quebrantar el prestigio de toda ideología. El darse cuenta de que la relación entre el género gramatical y el sexo de los animales es una relación secundaria y accidental, ¿no es una brecha abierta en la ideología?

Además de todo esto, los principios de la evolución orgánica, la lucha por la vida, la adaptación al medio, la selección, la desaparición de los intermedios, la correlación de partes, la inestabilidad de lo homogéneo, etc., todo ello se ve en la lingüística con menos trabajo que en la botánica o en la zoología, porque se dispone más a mano de elementos más manejables. Con un encerado y una colección de textos basta para las experimentaciones y observaciones que conducen a conocer en vivo la ley de la evolución. ¡Qué fecundas enseñanzas las que se desprenden del estudio de los sufijos de derivación muertos y vivos, de los sufijos, latinos que, al perder su función, su aplicabilidad a nuevos casos, se han atrofiado en castellano, donde forman con el nombre a que se unen una compacta unidad indisoluble!

Y si vamos al estudio de la evolución del sentido de los vocablos, se abren nuevos horizontes. Aquí los hechos son palpitantes de vida; los cambios se verifican ante nosotros en pocos años.

Tenemos un ejemplo, el vocablo *persona*: iqué de enseñanzas en el proceso de su significación desde que designaba una bocina de resonancia; luego, la que iba unida a la careta que usaban los actores romanos y la careta misma; más tarde, el personaje representado en el drama; después, el papel que representamos en la sociedad humana, y, por último, en el escenario de nuestra propia conciencia!

\*  
\* \*

Si de los resultados generales del estudio filológico del castellano pasamos a los especiales, nos encontramos con que es un medio de dar a nuestra lengua literaria precisión, fecundidad y libertad.

Al considerar a cada vocablo como un producto, como el término de un proceso, adquiere tal vocablo precisión, pues vemos en él su pasado, su tradición, su historia; su sentido se llena y como que se preña; a las veces pierde

---

que sea San Andrés, y esto es, sin duda, lo que ha hecho inventar una abadía de tal santo. Sin embargo, *Santander*, pasando por *Santandero*, *Santanderio*, *Sant Amterio* y *Sant Ameterio*, cada uno de cuyos cambios puede ilustrarse con multitud de ejemplos análogos, no es más que San Emeterio, uno de los patronos de la ciudad.

vaguedad para adquirir contornos limpios; otras veces gana una cierta vaguedad que le da flexibilidad mayor. Sirvanos de ejemplo no un vocablo, una frase, *entrar de hoz y de coz*. Cuando se averigua que el vocablo *hoz*, usado en algunas regiones en el sentido de encañada, garganta y desfiladero (lo usa Pereda y es el sentido que lleva en el apellido La Hoz) deriva del latín *fauce*, garguero, que es de donde sacamos el diminutivo *hoc-ico*; y cuando se averigua que *coz* es el latín *calce*, calcañal o talón, que ha cambiado en el uso corriente de significado por la misma razón que decimos *dar un palo*; averiguado eso, ¿no adquiere precisión la frase «entrar de hoz y de coz», es decir, «de hocico y de calcañal», «de pies y de cabeza?»<sup>1</sup>.

Contribuiría, además, el conocimiento del proceso de formación del castellano a dar a la lengua literaria la fecundidad y libertad que tuvo en su infancia, en tiempo de Berceo y en otros posteriores. Porque está muy generalizado el prejuicio de creer que no hay más palabras legítimas que las contenidas en el Diccionario *oficial*; que éste es el arca cerrada y sellada del caudal de nuestra lengua, que debe proscribirse toda voz no contenida en él, que la función de la Academia es *decretar* lo que ha de ser tenido por buen castellano. Y está tal prejuicio tan extendido y tan arraigada la idea que hace de la Academia una corporación legislativa cuyos recuerdos obligan, que padecen del prejuicio los que más combaten a ese instituto. Los periodistas que han dicho más horrores de la Academia, escriben como mansos corderos *subscriber* y *Septiembre* y otros desatinos análogos, y acuden al Diccionario como a código de última instancia<sup>2</sup>.

El castellano ha perdido fecundidad; casi ningún escritor se permite formar nuevos derivados dentro de la índole del idioma, inventar voces nuevas, y cuando se permite alguno hacerlo, valiera más se contuviese. Españoles hay

---

1 Otro ejemplo. Se cree de ordinario que *malogrado* es *mal logrado*, y aun lo he visto escrito así. En averiguando que es *mal augurado*, *malum auguratum* (análogo al italiano *sciaugurato*), de mal agüero o augurio, víctima de un mal destino, el vocablo adquiere en la mente nuevo relieve.

2 Al discutirse en la prensa el nombramiento para académico de un filólogo, mejor o peor, en frente de un literato de fama, y al criticar luego acerbamente el que salga un ciempiés, cuando ha querido hacer obra filológica una corporación en que predominan los literatos, *aficionados* algunos a filología, grandes estilistas otros, pero deplorables hablistas, al discutir aquéllo y criticar ésto, pusieron de relieve el lío que llevan en la cabeza en tratándose de cosas de lengua y lo absurdo que resulta querer hacer de la Academia un panteón de celebridades literarias y dejarle encomendada la labor lingüística, como si fueran mejores concedores de las funciones de la digestión los que de mejor estómago gozan.

que envidian esa facilidad de que gozan los alemanes en idear nuevos vocablos; y si aquí no se hace lo mismo, es en gran parte por ignorancia de la formación viva del léxico castellano.

Hay otro resultado, y de no poca importancia, que nos traería el estudio de la historia del castellano. Vemos en ella dos procesos de formación, el popular y el literario, dos capas de latín en nuestra lengua. Muchos vocablos latinos tienen en castellano dos representantes, el uno popular, el vocablo que, rodando de boca en boca y de oído en oído, vino poco a poco, *ab origine*, con la lengua misma, transformándose el vocablo que vivió en la lengua popular hablada desde que el pueblo hablaba aquí latín; y otro representante del mismo vocablo latino, que es el que más tarde trajeron los letrados del latín escrito a los libros y de éstos pasó al pueblo, el que entró por los ojos. A esto llaman los franceses *doublets*, dobletes, y pondremos como ejemplos: *derecho* y *directo*, *tilde* y *título*, *letrado* y *literato*, *entero* e *íntegro*, *diseño* y *designio*, *hastío* y *fastidio*, *pardo* y *pálido*, etc.

El estudio de este doble proceso, de las influencias mutuas de la lengua popular sobre la literaria y viceversa, de su mezcla en un terreno común, de sus alternativas concesiones, todo esto serviría para que los jóvenes que van a bachillerarse aprendieran a no desdeñar los llamados disparates del pueblo ni las acepciones que vienen del arroyo, aprendieran que vale más remozar la lengua literaria en la fuente viva del habla popular que en los estanques miasmáticos del arcaísmo. Sería una lección provechosísima la de que mucho de lo que hace el pueblo al modificar las voces literarias es seguir aplicando a éstas las leyes que sacaron al castellano del latín y continuar el movimiento de vida que la lengua escrita tiende a paralizar; que al hacer el pueblo de *persona presona*, sigue a los que hicieron del *percontari* latino nuestro *preguntar*, que al decir *acetar* por *acceptar*, habla como nuestros padres, que dijeron *re-cetar* por *receptare*, que el plantarle, en fin, una *p* a *setiembre* (¿y por qué no a *siete*?) es el colmo de la pedantería y de la ignorancia de las leyes biológicas de una lengua. No sería poder quebrantar los cimientos de la pedantería bachilleresca del afán de *épater le bourgeois*, como dicen nuestros vecinos, de dejar turulato al hortera con majaderías cual aquellas de que el frío no existe y la sal no es sal. ¿Cuándo se estudiará la lengua del pueblo, sus disparates inclusive? Apenas se ha emprendido aún el estudio del castellano vivo, del habla de cada región, no tenemos un *inventario de voces castellanicas*, no un diccionario-código de los que hacen de cedazo<sup>1</sup>.

1 Conviene distinguir entre voces literarias, populares y popularizadas. Así, v. gr.,

Este modo de estudiar el castellano nos llevaría al conocimiento de su patología, de sus enfermedades y de que no es la menor de ellas la *literatistimitis*. Aprenderíamos que hay grandes escritores que suelen estropear la lengua más que el pueblo, que es más funesta que todas las desviaciones patológicas del instinto la razón racionante aplicada a la lengua, el afán de un escritor cualquiera por remozar su lengua, si ya no puede remozar sus ideas<sup>1</sup>.

\*  
\* \*

Pero para estudiar la Gramática comparada hispano-latina, no basta coger la española y la latina y hacer de ellas picadillo mezclando los cachos en un pisto; no basta presentar correspondencias, sino trazar series. Y es que para hacer la historia del castellano ni basta, el latín clásico, el que se enseña en las aulas, ni aun es el más útil; porque el latín clásico es el dialecto literario, en gran parte de estufa, no la fuente misma latina viva de donde brotaron los romances. En el ingente número de despropósitos que constituyen la desdichadísima parte etimológica, o lo que sea, del último Diccionario de la Academia, en medio de la sencillota y cándida ignorancia de la filología romance que allí se revela<sup>2</sup>, en medio de ello brilla el desconocimiento u olvido más absoluto del bajo latín. Así es que se dicen cosas cómo que *corazón* viene de *cor* y *cabeza* de *caput*.

Para el estudio histórico del castellano lo importante es el bajo latín, el período de intensa vida interna de rapidísima transformación por que pasó el latín popular a la caída del Imperio romano, aquel periodo de tanta fecundidad, de tanta riqueza en la derivación de nuevos vocablos. Nadie es capaz de sacar *cupe* de *cepi*, si no acude al *capui*, ni nadie encontrará en los clásicos el *exturpitiu* de donde ha venido nuestro *estropicio*. Para aclarar los orígenes del castellano, el Ducange es mucho más útil que el Forcellini.

Y lo más útil en la enseñanza sería una colección por orden cronológico de trozos bajo-latinos hasta los documentos medioevales castellanos, como los

---

*estricto*, es voz literaria; *estrecho*, popular, y *distrito*, popularizada (en forma popular sería *distrecho*). El pueblo suele usar *sinificar* por *significar*; pero a nadie se le ocurriría inventar un *aseñiguar*, que sería, según la fonética popular histórica, el representante del *significare* latino (como *averiguar*, *santiguar*, *atestiguar*, *amenguar*, de *verificare*, *sanctificare*, *testificare*, *minuficare*).

1 El decir en singular *metamorfosis* y en plural *metamorfoseos*, es un desatino mayor que decir *méndigo*, *périto*, *presona* o *ivierno*.

2 Para redactar la parte etimológica, ni siquiera han debido leer el *Lexicón*, de Díez.

fueros de Cillaperil, de Belorado, de Palenzuela, y de trozos castellanos desde el *Poema del Cid* en adelante. En Francia se ha introducido este sistema en la segunda enseñanza, y aquí sería más fácil, porque el castellano se ha separado menos que el francés de la madre común a ambos, y ha cambiado menos, hasta tal punto que, mientras para un francés es el estudio de la lengua de la *Chanson de Roland* tan difícil como el de algunas lenguas modernas extranjeras, cualquier español medianamente culto llega con poco esfuerzo y un breve glosario a entender en pocos días el *Poema del Cid*.

«Todo eso está bien», podrá acaso decir alguien; «todo eso está bien; pero ¿cómo llevarlo a la práctica?» Y sacará a relucir en seguida todo eso de la tierna edad de los alumnos de segunda enseñanza, de su poca preparación y de la madurez de entendimiento que cree hace falta para penetrar esas que se le antojan intrincadas profundidades.

A los que no conocen, sino a lo más, por encima o de oídas, los procedimientos y métodos filológicos, les asusta lo más exterior y fútil, el tecnicismo nuevo, como los que desconocen el hebreo, lo creen difícil por tener una escritura tan peregrina. Al mismo tiempo son víctimas de la ilusión que nos hace creer que porque en nuestra mente se engendra confusión al choque de ideas nuevas con las ya arraigadas en ella, igual confusión ha de producirse al entrar los nuevos conceptos en una mente limpia como tabla rasa.

Los partidarios de la vieja escuela ponderan amenudo los excelentes resultados que ella les ha dado en la enseñanza, y apelan a su experiencia. Nada más vano y falaz que lo que llaman muchos experiencia de sus años, en que se corroboran y robustecen los errores. Un médico viejo jamás se convence de que se le hayan muerto muchos enfermos porque los ha matado. Quien no ha aplicado toda su vida más que un solo procedimiento, no tiene experiencia ni aun de él. Y muchos no aplican otros porque la indolencia y la rutina les aferra a aquel conocido proverbio que formula la quinta esencia del conservatorismo: más vale lo malo conocido, que lo bueno por conocer. Hay, sí, una tradición eterna, una experiencia incommovible de los siglos; pero ésta es la que el progreso forma, como los ricos terrenos de aluvión se forman de los acarreos de los ríos que en sus crecidas barren la capa superficial. Mas dejando, por puro sabido, esto de las falacias de la rutina, hay que hacer observar que los maestros que aplican los métodos tradicionales podrán alegar que han conseguido aprendan sus discípulos *lo que ellos quisieron enseñarles*; pero que lo puesto en tela de juicio es precisamente la utilidad final de esto que les han enseñado. Con su método consiguen el resultado que se proponen: iconvenido!; pero lo que se niega es la validez de tal resultado. Es como cuando se dice que los antiguos humanistas aprendían latín sin filología comparativa ni las fonéticas al uso. Es cierto; pero no se trata de hacer humanistas a la antigua.

Una razón del desprestigio en que para muchos han caído los modernos procedimientos, estriba en que ha habido quienes han pretendido aplicarlos

para conseguir los resultados antiguos, quienes han querido hacer que los adelantos de la filología sirvan para fines extraños. Es como si algún *modernista* (que suelen ser los menos *modernos*) pretendiera hacer un pintor enseñándole óptica y sin darle un pincel a la mano, y en vista de su fracaso se pronunciara la inutilidad de la óptica. Es cierto que con los nuevos métodos no aprenderán tal vez a entender mejor los clásicos, como no lo conseguían ya con los antiguos empequeñecidos; pero aprenderán otra cosa acaso mas útil.

Al mal de esa aplicación torcida de la filología, en que se pretende variar de procedimientos sin variar de fin en la enseñanza del latín, se une el mal mucho mayor de que se meten a aplicar lo nuevo quienes apenas lo conocen o lo conocen mal, saliéndose de sus casillas para meterse en camisa de once varas, haciendo un *totum revolutum* de lo antiguo y lo moderno sin entender ni lo uno ni lo otro, olvidados de aquéllo y no enterados de ésto, o dejándose llevar de la última novedad sin prudencia alguna. El método tradicional es compacto, coherente, cristalizado, tiene la solidez que da el tiempo; el nuevo está en gran parte en vías de formación, y la enseñanza debe progresar; pero a remolque.

Se dice que la aplicación de los nuevos métodos exige más inteligencia en el estudiante, y es un error. Es más inteligible, menos confuso, más sencillo, como todo lo que es más racional. Se reduce a clasificar bien los hechos. Sea, por ejemplo, el estudio de los verbos irregulares. De ordinario se aprenden en listas, confiándolos a la memoria, y si acudimos a la *Gramática castellana* de la Academia, veremos la inevitable confusión en que se cae, empeñándose en clasificar las conjugaciones irregulares tomadas en conjunto. Clasifíquense en vez de los verbos irregulares las irregularidades de los verbos, y la confusión se disipa; porque sólo conduce a confusión pretender clasificar las combinaciones binarias, ternarias o cuaternarias de varios elementos en vez de clasificar éstos. No hay clasificación científica donde no va precedida de análisis.

Toda la labor del maestro se reduce a fijar bien los hechos y ordenarlos, alinearlos, para que se expliquen a sí mismos. Basta escribir en el encerado series de formas convenientemente dispuestas para que surja la ley, que no es cosa que se distinga realmente de los hechos mismos, sino la generalización de éstos. En un caso dado, en un vocablo, pueden ocurrir varios cambios entrecruzados; el análisis los desenreda. Lo primero es fijar los hechos, fijarlos con exactitud, definirlos, demarcarlos, y esta labor es una de las mejores

lecciones de lógica. No hay cosa más difícil que conocer hechos; como que es el fin último de la ciencia. Recuerdo haber leído no sé en qué libro que *a las voces cambia la o latina en ue*. He aquí un hecho, pero un hecho confuso, vago, indefinido; un hecho no fijado científicamente. Porque el hecho es que la *o* latina, breve o larga por posición, cambia en *ue* cuando recae sobre ella el acento tónico, y aún quedan delimitaciones ulteriores.

Así como mueren más personas de miedo al frío que del frío mismo, hace más daño en la enseñanza el miedo a la razón que la razón. Con el pretexto de lo tierno de la inteligencia del niño, no se le robustece ésta.

No sólo es fácilmente asequible a la inteligencia de los alumnos de segunda enseñanza el procedimiento lingüístico, sino que sirve a la vez para ayudar a su memoria. No hay, en efecto, más mnemotecnia verdadera y viva que la asociación espontánea y natural de las ideas sobre la base de la asociación de las cosas; no hay memorialines, ni coplas, ni fórmulas que valgan lo que vale el enlace lógico de los conceptos paralelo al enlace objetivo de los hechos. Es mucho más fácil aprenderse cinco leyes fonéticas y ver en cada caso su entrecruzamiento, que aprenderse veinticinco reglas en que se formulan combinaciones binarias o ternarias de aquellas leyes. Y lo que no quepa en la memoria se lleva apuntado en el bolsillo; éste, éste sí que es el gran principio de mnemotecnia sana.

Como los alumnos estudian Francés además de Latín, tienen ya tres términos de comparación, lo cual contribuye a que conozcan mejor cada uno de ellos.

Debe, además, tenerse en cuenta el elemento emocional. Lo que cansa y se estudia a disgusto se aprende mal. Gran parte de los pobres resultados de la enseñanza del Latín deben achacarse al hastío que produce a los muchachos la lectura de cosas que no les interesan<sup>1</sup>.

El elemento emocional se halla en la enseñanza filológica del castellano, poniendo mil veces al alumno en camino de gozar en descubrir algo, de sorprender una derivación castellana. Durante algún tiempo pude experimentar el goce que les producía a unos muchachos, jovencitos aún, el *descubrir* el representante castellano de una palabra latina.

Enderezando el estudio del latín, y no del latín clásico solo, al conocimiento histórico del castellano, pero con juicio y ciencia, se prepararía a las gene-

---

<sup>1</sup> He renunciado a emplear en mi cátedra de griego la *Anábasis* de Jenofonte como texto de sintaxis, que lo es excelente, porque he visto que los alumnos se aburren de aquella monótona y fatigosísima relación, tan lánguida, que da sueño.

raciones futuras para que hicieran un uso más racional y seguro de su lengua, que adquiriría así mayor precisión, fecundidad y libertad. A la vez ganarían no poco en cultura intelectual.

Se habría conseguido un inapreciable resultado aun cuando sólo se lograra que aprendieran a ver hechos, a inducir de ellos leyes, aun cuando se limitara el fruto a que sacaran un concepto vivo, robusto, arraigado, rico, de que la lengua es un organismo cuyo proceso no sufre imposiciones caprichosas y cuya fuente brota del pueblo que la habla.

El mayor obstáculo para la reforma no son las condiciones del alumno, son las del maestro; y entre éstos no es el elemento joven menor remora que el otro.

[Salamanca, Setiembre de 1894]



PROGRAMA HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES  
PUBLICACIONES  
ISSN: 1886-0710

1. *Estado de la Universidad de Alcalá (1805)*, estudio preliminar de José Luis Peset, edición de Diego Navarro, Madrid 1999, 120 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7875>
2. *La investigación en la universidad*, edición de Carmen Merino, Madrid 1999, 217 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7876>
3. Aurora Rivière Gómez, *Orientalismo y nacionalismo español. Estudios árabes y hebreos en la Universidad de Madrid (1843-1868)*, Madrid 2000, 143 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7905>
4. Manuel Martínez Neira, *El estudio del derecho. Libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*, Madrid 2001, 318 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7877>
5. Daniel Comas Caraballo, *Autonomía y reformas en la Universidad de Valencia (1900-1922)*, Madrid 2001, 334 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7878>
6. Carolina Rodríguez López, *La Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura y continuidad (1939-1951)*, Madrid 2002, 490 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7879>
7. Ramon Aznar i Garcia, *Cánones y leyes en la universidad de Alcalá durante el reinado de Carlos III*, Madrid 2002, 349 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7880>
8. Enrique Villalba Pérez, *Consecuencias educativas de la expulsión de los jesuitas de América*, Madrid 2003, 246 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7881>
9. *Archivos universitarios e historia de las universidades*, edición de José Ramón Cruz Mundet, Madrid 2003, 345 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7882>
10. *La enseñanza del derecho en el siglo XX. Homenaje a Mariano Peset*, edición de Adela Mora Cañada, Madrid 2004, 578 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7883>

11. Manuel Martínez Neira/José M.<sup>a</sup> Puyol Montero/Carolina Rodríguez López, *La universidad española 1889-1939. Repertorio de legislación*, Madrid 2004, 389 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7884>
12. *Hacia un modelo universitario: la Universidad Carlos III de Madrid*, edición de Adela Mora Cañada y Carolina Rodríguez López, Madrid 2004, 365 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7885>
13. *Manuales y textos de enseñanza en la universidad liberal*, edición de Manuel Ángel Bermejo Castrillo, Madrid 2004, 750 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7886>
14. Susana Guijarro González, *Maestros, escuelas y libros. El universo cultural de las catedrales en la Castilla medieval*, Madrid 2004, CD + 349 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/7887>
15. *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad*, edición de Faustino Oncina Coves, Madrid 2008, 360 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/3506>
16. Manuel Martínez Neira/José María Puyol Montero, *El doctorado en derecho. 1930-1956*, Madrid 2008, 340 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/3386>
17. Germán Perales Birlanga, *El estudiante liberal. Sociología y vida de la comunidad escolar universitaria de Valencia. 1875-1939*, Madrid 2009, 326 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/4376>
18. Alfons Aragoneses, *Un jurista del Modernismo. Raymond Saleilles y los orígenes del derecho comparado*, Madrid 2009, 259 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/5778>
19. Antonio López Vega, *Biobibliografía de Gregorio Marañón*, Madrid 2009, 187 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/6178>
20. Pio Caroni, *La soledad del historiador del derecho. Apuntes sobre la conveniencia de una disciplina diferente*, Madrid 2010, 225 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/6560>
21. Francisco Crosas López, *De enanos y gigantes. Tradición clásica en la cultura medieval hispánica*, Madrid 2010, 169 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/8346>
22. Manuel Martínez Neira/Natividad Araque Hontangas, *El marqués de Morante y la Universidad de Madrid*, Madrid 2011, 277 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/10578>

23. Antonio Planas Rosselló/Rafael Ramis Barceló, *La facultad de leyes y cánones de la Universidad Luliana y Literaria de Mallorca*, Madrid 2011, 186 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/11325>
24. Francisco Ayala/Eduardo L. Llorens/Nicolás Pérez Serrano, *El derecho político de la Segunda República*, estudio preliminar, edición y notas de Sebastián Martín, Madrid 2011, CLXXXIX + 396 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/11365>
25. Pablo Campos Calvo-Sotelo, *La evolución histórica del espacio físico de la universidad. Impulsos conceptuales, paradigmas arquitectónicos, estrategias institucionales y propuestas recientes de innovación*, Madrid 2011, 236 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/12017>
26. Andry Matilla Correa, *Los primeros pasos de la ciencia del Derecho Administrativo en Cuba. José María Morilla y el Breve tratado de Derecho Administrativo (1847)*, Madrid 2011, 329 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/12033>
27. José María Puyol Montero, *La autonomía universitaria en Madrid (1919-1922)*, Madrid 2011, 545 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/12289>
28. Manuel Cachón Cadenas, *Historias de procesalistas, universidades y una guerra civil (1900-1950)*, Madrid 2012, 681 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/14588>
29. María Paz Alonso Romero, *Salamanca, escuela de juristas. Estudios sobre la enseñanza del derecho en el Antiguo Régimen*, Madrid 2012, 722 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/15129>
30. Carlos Nieto Sánchez, *San Clemente de Bolonia (1788-1889): el fin del Antiguo Régimen en el último colegio mayor español*, Madrid 2012, 480 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/15708>
31. Natividad Araque Hontangas, *Manuel José Quintana y la Instrucción pública*, prólogo de Jean-Louis Guereña, Madrid 2013, 427 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/17196>
32. *La Universidad Central durante la Segunda República: Las Ciencias Humanas y Sociales y la vida universitaria*, edición de Eduardo González Calleja y Álvaro Ribagorda, Madrid 2013, 376 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/17394>
33. Manuel Martínez Neira, *La creación del cuerpo de catedráticos de universidad (1812-1857). Estudio histórico-jurídico*, Madrid 2013, 358 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/18077>

34. Luis Enrique Otero Carvajal (dir.), *La Universidad nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, Madrid 2014, 1098 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/18911>
35. Manuel Martínez Neira, *La regulación de las oposiciones a cátedras universitarias: 1845-1931*, Madrid 2014, 146 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/19338>
36. Leoncio López-Ocón (ed.), *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*, Madrid 2014, 364 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/19883>
37. María Ángeles Longás Lacasa, *Historia de la Biblioteca de la Universidad de Mallorca (1767-1829)*, Madrid 2015, 437 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/21552>
38. Fernando Liendo Tagle, *Pablo de Olavide y la nueva planta de los estudios*, Madrid 2016, 176 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/23895>
39. Rafael Ramis Barceló, *Doctores hispanos en leyes y cánones por la Universidad de La Sapienza de Roma (1549-1774)*, Madrid 2017, 274 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/24015>
40. Julián Gómez de Maya, *De Al-Ricotí al rector Sabater: estudios históricos sobre la Universidad de Murcia y sus antecedentes*, Madrid 2017, 388 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/24848>
41. Luigiaurelio Pomante, *A Great Research Lab on University History and Higher Education in Spain: Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad (1997-2009)*, Madrid 2017, 253 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/25309>
42. Pablo Campos Calvo-Sotelo/Laura Luceño Casals, *Las formas de la educación. Vínculos entre dimensión docente y dimensión arquitectónica en disciplinas creativas, como expresión de innovación universitaria*, Madrid 2018, 169 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/26594>
43. Rafael Ramis Barceló/Pedro Ramis Serra, *Los primeros grados de la Universidad de Baeza (1549-1580)*, Madrid 2018, 234 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/27079>
44. Víctor Guijarro Mora, *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*, Madrid 2018, 273 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/27200>

45. *Oposiciones a cátedras de derecho (1847-1943)*, edición de Javier Carlos Díaz Rico, Madrid 2018, 486 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/27454>
46. Rafael Ramis Barceló, *Estudios sobre la Universidad de Lérida (1561-1717)*, Madrid 2018, 190 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/27465>
47. Leoncio López-Ocón/Víctor Guijarro/Mario Pedrazuela (eds.), *Aulas Abiertas. Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)*, Madrid 2018, 561 pp. + ilustraciones.  
<http://hdl.handle.net/10016/27684>
48. Dámaso de Lario, *Escuelas de imperio. La formación de una elite en los Colegios Mayores (siglos XVI-XVII)*, Madrid 2019, 465 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/28127>
49. Natividad Araque Hontangas, *El Instituto Femenino Isabel la Católica: un centro modélico del CSIC*, Madrid 2019, 455 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/29046>
50. Rafael Ramis Barceló/Pedro Ramis Serra, *Las Ordenaciones de la Universidad de Barcelona de 1638*, Madrid 2019, 254 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/29070>
51. Enrique Gudín de la Lama/Javier Voces Fernández, *El Duque de Rivas y la Instrucción pública*, Madrid 2019, 80 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/29150>
52. Manuel Martínez Neira/Rafael Ramis Barceló, *La libertad de enseñanza. Un debate del Ochocientos europeo*, Madrid 2019, 476 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/29808>
53. Francisco Javier Rubio Muñoz, *La República de sabios. Profesores, cátedras y universidad en la Salamanca del siglo de Oro*, Madrid 2020, 289 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/29856>
54. Celia Alejandra Ramírez Santos/José Luis Egío, *Conceptos, autores, instituciones. Revisión crítica de la investigación reciente sobre la Escuela de Salamanca (2008-19) y bibliografía multidisciplinar*, Madrid 2020, 333 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/30100>
55. Rafael Ramis Barceló/Pedro Ramis Serra, *Estudios sobre la Universidad de Tortosa (1600-1717)*, Madrid 2020, 288 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/30367>

56. Rafael Ramis Barceló/Pedro Ramis Serra, *Actos y grados de la Universidad de Alcalá (1523-1544)*, Madrid 2020, 563 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/30817>
57. Rafael Ramis Barceló/Pedro Ramis Serra, *Los grados de la Universidad de Irache (1613-1700)*, Madrid 2020, 680 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/31395>
58. María José Torres Parra, *El ministro Lora Tamayo y la universidad*, Madrid 2021, 224 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/33131>
59. Dámaso de Lario, *Establecemos y ordenamos. Un análisis comparado de los estatutos y constituciones de los siete Colegios Mayores españoles (siglos XIV-XVII). Con una transcripción de las constituciones y estatutos del Colegio de Santa Cruz de Valladolid*, Madrid 2021, 209 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/33361>
60. Rafael Ramis Barceló/Pedro Ramis Serra, *La Universidad de Gerona (1561-1717)*, Madrid 2022, 317 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/34275>
61. Francisco Giner de los Ríos, *Sobre reformas en nuestras Universidades*, Madrid 2022, 93 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/34590>
62. Rafael Ramis Barceló/Pedro Ramis Serra, *Estudios sobre la Universidad de Tarragona (1572-1717)*, Madrid 2022, 188 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/35178>
63. Miguel de Unamuno, *De la enseñanza superior en España / La enseñanza del latín en España*, Madrid 2022, 79 pp.  
<http://hdl.handle.net/10016/35557>