



FONDO  
RICARDO COVARRUBIAS

Es propiedad.

Queda hecho el depósito que marca la ley.

CAPILLA ALFONSINA  
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA  
U. A. N. L.

Madrid: Imp. de Fortanet, Libertad, 29.

PA6639  
.73  
ES  
V.2

LA ENSEÑANZA DEL LATÍN  
EN ESPAÑA

864.6

H.

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 trastornos.

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 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 medianamente, para con el gobierno que le paga y le da 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 parecernoslo, 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 fué 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 fué en gran parte una lengua artificial, de clérigos, un volapük, pero un instrumento indispensable de cultura. Era entonces su conocimiento tan necesario como útilísimo 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 fué 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 fué 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 a 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 ideologiquerías 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 a menudo 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 reci-

bido 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 cervicem*, de quebraderos de cabeza en la ingente labor de ordenar a prio-

*ri*, es decir, sin saber antes el significado de las voces, aquellos fatigosos textos que parece revolveron y desordenaron adrede los romanos para atormentar a los niños de las generaciones futuras con tal rompecabezas. 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 hicieron 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 dán-

dose 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, dígase 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 necesaria-*

*mente 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 in-

troduciéndose, 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 á 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.

Esta manera de considerar al lenguaje desde un 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

<sup>1</sup> 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.

lo inconciente en nosotros, y si bien es cierto que ésta sirve de base a la higiene y a la patología que la gramática científica no nos enseña a hablar como la fisiología no enseña a digerir, así como 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 íntimo 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 ad-



quirir «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 dedi-

<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!

cando 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 a menudo el caso de que un opositor se corriera por los cerros de Úbeda 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 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 nombre, que enquistada 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 se-

miótica, 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, 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

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

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 al 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>.

<sup>1</sup> 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 *nasci*) 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 nada*, *mujer nada*, etc., para no hacer caso de ese *sentido común*, que se reduce a ignorancia.

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 *ligere*, atar, porque cuadran con sus conceptos! Y, sin embargo, tales etimologías son, científicamente, incorrectas. ¡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>1</sup>.

El estudio de la evolución lingüística serviría, además, para sacudirse de la ideología lingüística, lo cual contribuirá a quebrantar el prestigio

<sup>1</sup> Lo primero que se ocurre al pensar en el origen de la voz geográfica *Santander* es que sea San Andrés, y esto es, sin duda, lo que ha hecho inventar una abadía de tal santo. Sin embargo, *Santander* pasando por *Santanderi*, *Sant Amteri* y *Sant Ameteri*, 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.

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 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.

Tomemos un ejemplo, el vocablo *persona*: ¡qué de enseñanzas en el proceso de su significación

desde que se 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 escena de 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 el 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 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 o 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*, calcañar 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 calcañar», «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 proibirse 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 corpo-

<sup>1</sup> Otro ejemplo. Se cree de ordinario que *malogrado* es *mal logrado*, y aún 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.

ración legislativa cuyos acuerdos 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>1</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 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,

<sup>1</sup> Al discutirse en la prensa el nombramiento para académico de un filólogo, mejor o peor, enfrente 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 aquello y criticar esto, pusieron de relieve el lio 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 conocedores de las funciones de la digestión los que de mejor estómago gozan.

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, que rodando de boca en oído y de oído en boca vino poco a poco, *ab origine*, con la lengua misma, trasformándose, el vocablo que vivió en la lengua popular hablada desde que el pueblo hablaba aquí el 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*, dobles, y pondremos como ejemplos: *derecho* y *directo*, *tilde* y *título*, *letrado* y *literato*, *entero* e *integro*, *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 desdeniar 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 á los que hicieron del *percontari* latino nuestro *preguntar*, que al decir *acetar* por *acceptar* habla como nuestros padres, que dijeron *recetar* 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 poco poder quebrantar los cimientos de la pedantería bachillerescas, 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 castellanas*, no un diccionario-código de los que hacen de cedazo <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Conviene distinguir entre voces literarias, populares y popularizadas. Así, v. gr., *estricto* es voz literaria, *estrecho*, popular, y *distrito*, popularizada (en forma popular sería *des-*

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 *literatistmitis*. 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 cojer 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

*trecho*). 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*, *alestiguar*, *amortiguar* de *verificare*, *sanctificare* *testificare*, *mortificare*).

<sup>1</sup> El decir en singular *metamorfosis* y en plural *metamorfoseos* es un desatino mayor que decir *méndigo*, *périto*, *pre-sona* o *iolerno*.

latín clásico es un 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>1</sup>, en medio de ello brilla el desconocimiento u olvido mas absoluto del bajo latín. Así es que se dicen cosas como 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 período 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 *exturpitiun*, 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

<sup>1</sup> Para redactar la parte etimológica ni siquiera han debido de leer el «Lexicon» de Díez.

hasta los documentos medio-evaes castellanos, como los 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».

## V

«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 a menudo 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 acarreo 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 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, ¡convenido!, 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 apren-

derán tal vez a entender mejor los clásicos, como no lo conseguían ya con los antiguos empequeñecidos, pero aprenderán otra cosa acaso más 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 confu-

34 III

UNIVERSIDAD DE NUEVO LEÓN  
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA  
"ALFONSO REYES"  
No. 1025 MONTERREY, MEXICO

sión 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 veces 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 aun 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 mnemotecnica 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 mnemotecnica 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 sólo, al conocimiento histórico del castellano, pero con juicio y ciencia, se prepararía a las generaciones futuras para que hicieran un uso más racional y seguro de su lengua, que adquiriría así mayor precisión, fecundidad y libertad.

<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.

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 rémora que el otro.

Octubre de 1894.