

9(70-6)

ESTUDIOS

SOBRE

INSTRUCCIÓN PÚBLICA

POR

MIGUEL LUIS AMUNÁTEGUI,

Individuo correspondiente de la Real Academia Española  
i de la Real Academia de la Historia

---

EDICIÓN OFICIAL

---

TOMO I

---

SANTIAGO DE CHILE

IMPRENTA NACIONAL, CALLE DE LA MONEDA NÚM. 1455

---

1897

EL ESTUDIO DE LAS HUMANIDADES

---

Desde dos o tres años a esta fecha (1874), se ha levantado en Chile una vigorosa oposición contra la práctica actual de exigir, como condición para conceder ciertos diplomas profesionales, el conocimiento de los ramos que forman la instrucción segunda o colejial, o sea, el curso de humanidades.

Como esta idea acaba de ser sometida a la consideración de la Cámara de Diputados, me propongo manifestar brevemente las razones que tengo para creer que la adopción de tal idea sería funestísima para el desenvolvimiento de la civilización chilena.

Los que defienden la opinión a que aludo, no niegan que los ramos del curso de humanidades son mas o menos útiles.

Se limitan a sostener que no son necesarios para el acertado ejercicio de las profesiones científicas.

I de esto deducen que el conocimiento de ellos no debe exigirse como condición previa para conceder los diplomas.

La mera utilidad del conocimiento de esos ramos, dicen, no puede justificar que ese conocimiento se imponga imprescindiblemente a los ingenieros, a los médicos i a los abogados.



Hai muchos otros conocimientos útiles; i sin embargo, esos conocimientos no se exigen a los que aspiran a cualquiera de las tres profesiones antes enumeradas.

Nadie puede negar la utilidad de saber medir un campo o una mina.

¿Por qué entonces no se exige este conocimiento a los médicos i a los abogados?

Nadie puede negar la utilidad de saber ejecutar una operación quirúrgica, o curar una enfermedad.

¿Por qué entonces no se exige este conocimiento a los ingenieros i a los abogados?

Nadie puede negar la utilidad de saber el derecho.

¿Por qué entonces no se exige este conocimiento a los ingenieros i a los médicos?

Tal es el argumento que se hace, espresado con claridad i con toda su fuerza.

Puedo equivocarme; pero me lisonjeo de desvanecerlo sin mucho trabajo.

En mi concepto, casi todos los ramos que componen el curso de humanidades son, no solo útiles, sino necesarios.

Por mi parte, esceptuaría, verbigracia, entre otros, el latín, por razones que no es esta la oportunidad de esponer.

Pero, en una discusión jeneral de esta especie, la opinión de suprimir el estudio de dos o tres ramos o el de agregar el de otros tantos, no puede tomarse en cuenta.

Tampoco se trata de determinar ni la extensión relativa que debe darse a la enseñanza de cada uno de ellos, ni los métodos que deben seguirse.

Son estas cuestiones técnicas cuya resolución compete a los hombres especiales.

Me conviene todavía hacer notar que reputo el estudio de los ramos del curso de humanidades, no solo útil, sino necesario para formar un buen ingeniero, un buen médico i un buen abogado.

Bien puede suceder que la posesión de un talento privilegiado i de una aplicación estremada permita que un individuo adquiriera por sí solo en su gabinete lo que no ha adquirido en la clase de un colegio.

Pero los casos de esta especie han sido siempre escepcionales.

Por punto jeneral, las personas que no han estudiado los ramos del curso de humanidades, o que han estudiado pocos de ellos, han sido ingenieros, médicos o abogados sumamente adocenados.

Los mismos individuos que, a fuerza de talento i de constancia, han logrado remediar la insuficiencia de su instrucción, han tenido que someterse a una tarea mucho mas pesada de la que habrían tenido que soportar si hubieran adquirido los rudimentos de los ramos necesarios bajo la dirección de profesores idóneos, i metódicamente.

El conocimiento del idioma es utilísimo para que el hombre comunique sus pensamientos a sus semejantes; pero no es indispensable.

Los sordo-mudos también logran hacerse entender por medio de signos.

Pero ¡con cuánta dificultad, i con cuánta fatiga!

Me complazco en creer que ha de serme mui fácil demostrar la proposición que he sentado, con solo hacer lijeras consideraciones sobre algunos de los ramos que forman el curso de humanidades.

Los hombres deben antes de todo espresar clara i correctamente sus ideas.

Si así no lo efectúan, ni ellos logran darse a entender, ni comprender a los demás.

No concibo cómo esto pudiera conseguirse sin un estudio detenido i profundo del idioma patrio.

Luego la gramática castellana es un ramo de humanidades, no solo útil, sino también necesario.

El ejemplo de lo que ha sucedido entre nosotros, es sumamente significativo.

Bajo el réjimen colonial, nadie se cuidó de enseñarnos ni a pronunciar las palabras, ni a construir las frases.

En los primeros tiempos que siguieron a la revolucion de la independenciam, no hubo profesores capaces de corregir con sus lecciones tamaños resabios.

Así se había formado en Chile un dialecto que cada vez tendía a separarse mas i mas del castellano.

La historia de los jesuítas del padre Olivares que acaba de darse a la estampa, i casi todos los escritos de la época revolucionaria i del período inmediato

a ella, pueden suministrar idea de lo que era aquel dialecto deforme i ridículo.

Podría llenarse un libro de chistes con las sandeces de lenguaje que usaban nuestros mayores.

Se conocen los mui variados oficios que la palabra *que* puede desempeñar en castellano.

Pues los chilenos le habian agregado uno nuevo: la habian convertido en una de las formas del verbo *caer*.

«Ese hombre ya se *que*» era una locución mui usada, no solo por los individuos del vulgo, sino también por los personajes que ocupaban las mas encumbradas posiciones.

El ejemplo citado me dispensa de presentar otros análogos.

Cuando llegaron al país, con corta diferencia de tiempo, don José Joaquín de Mora i don Andrés Bello, dos gramáticos consumados, fueron sometidos a un verdadero tormento al oír cómo hablaban los chilenos, i al leer cómo escribian.

Los dos se dedicaron desde luego con el mayor i el mas laudable empeño a corregir un defecto que aislaba a Chile del resto de las naciones de lengua española.

El corto tiempo que Mora permaneció entre nosotros, impidió que su enseñanza produjera todos los frutos que de ella debian esperarse.

Cuando tuvo que salir de nuestro país, es mui sabido que se retiró riéndose en verso del *dentrar*

i el *endenantes*, que constituian el lenguaje culto de los magnates chilenos.

Por fortuna nuestra, don Andrés Bello tuvo entre nosotros una residencia harto mas larga para trabajar empeñosamente en jeneral por la ilustración de su patria adoptiva, i mui en especial por el acertado uso del idioma español.

Este ilustre sabio veía con espanto acercarse la época de la formación en las jóvenes repúblicas hispano-americanas de dialectos irregulares i bárbaros que las privarian de las inmensas e inapreciables ventajas de hablar un idioma común a todas ellas i a España.

Cualquiera puede imaginarse fácilmente los perjuicios irreparables que tal desgracia podía ocasionar a los intereses de la política, de la industria, del comercio, de la civilización; i por lo tanto, creo inútil entrar a especificarlos.

El distinguido maestro procuró, con un celo que jamás será suficientemente aplaudido, alejar la realización de tal peligro.

Con esta intención, hizo valer su influencia para que se abrieran clases de gramática castellana en todos los establecimientos públicos, i para que el conocimiento de este ramo se exijiese como condición previa e indispensable para la concesión de todos los diplomas profesionales.

Guiado por el mismo propósito, escribió la gramática mejor concebida i mas lójica que talvez exista en lengua alguna.

Gracias a tantos i tan intelijentes esfuerzos, los chilenos dejaron de ser los últimos en hablar i escribir su hermoso idioma.

Pero estoi cierto que si, como algunos parecen proponerlo, se dejara de exigir el conocimiento de la gramática castellana para el otorgamiento de los diplomas profesionales, retrogradaríamos treinta años, i volveríamos a emplear la jerigonza de nuestros mayores.

Los que reputen necesario el estudio de la gramática castellana, deben estimar también necesario el de lo que se denomina literatura, que es complemento del primero.

Este ramo contiene solo una esposición sucinta de las reglas mas elementales para juzgar las obras del espíritu i para componerlas, i una noticia compendiosa de los principales escritores que han honrado al jénero humano.

Es imposible suprimir un estudio que comprende las reglas mas elementales de todos los razonamientos que puede hacer el hombre desde la conversacion familiar hasta el discurso académico, i las reglas de todas las producciones que su mano puede consignar en el papel desde la carta hasta el libro.

Es imposible suprimir un estudio que nos da a conocer, siquiera de nombre, a los jenios mas culminantes i las obras con que se han ilustrado.

¿Hai alguien que estime el conocimiento del francés únicamente útil, i no necesario?

Si existe ese individuo, querría que me indicara el arbitrio a que puede apelar el que solo sabe el castellano para leer las obras monumentales del linaje humano, i aún muchos de los libros mas vulgares que se han menester para la práctica de una industria, o de una profesión.

¿Pretendería alguna persona de buen sentido que puede omitirse el estudio de la aritmética?

¿Se concibe que alguno que no sea un araucano, un patagón, un bárbaro, ignore la manera de hacer un cálculo, de sacar una cuenta, como decian nuestros mayores?

Por lo que toca al álgebra, es la aritmética misma considerada desde un punto de vista jeneral para facilitar por medio de fórmulas la resolución de los problemas numéricos.

El individuo necesita frecuentemente en la vida los procedimientos que se aprenden en este ramo de las matemáticas.

Bastaría que el álgebra contuviera la teoría de los logaritmos para que ella no se omitiera en un buen plan de enseñanza.

Los ramos que acabo de enumerar, son necesarios, tanto para que espresemos con corrección nuestros pensamientos, como para que entendamos con facilidad los que nuestros semejantes deseen trasmitirnos.

Siendo así, no concibo francamente cómo un sistema regular de instrucción podría desdeñarlos.

Los demás ramos que por lo común forman el

curso de humanidades, son tan importantes como los ya mencionados.

El hombre debe tener algunas nociones, aún cuando sean rudimentales, sobre lo que es él mismo, sobre sus semejantes, sobre este mundo en que vive, sobre el creador del universo.

La sicología le enseña lo que es el espíritu humano.

La lójica, los métodos que deben emplearse en la investigación de la verdad.

La moral, la norma a que debe ajustar su conducta.

La teodicea, lo que es dado a la razón comprender acerca de Dios.

La jeografía política, la manera como los diversos pueblos se han dividido i han ocupado la superficie de la tierra.

La historia, los sucesos mas memorables de toda clase que han ocurrido.

La jeometría, la física, la química, la historia natural, la cosmografía, lo que es la tierra que habitamos, i los demás cuerpos con los cuales ella está en estrecha e inmediata relación.

Un individuo medianamente ilustrado debe poseer siquiera rudimentos de todas estas ciencias.

La mayor parte de los que se oponen al estudio de las humanidades, rechazan especialmente el de los elementos de las ciencias matemáticas i físicas.

Tal aversión es del todo infundada.

En la época moderna, no es lícito ya al hombre educado una ignorancia de esta especie.

Las aplicaciones de esas ciencias son tan frecuentes i variadas, que es imposible no tener alguna noción de los principios en que esas nociones se apoyan.

En el día, es vergonzoso no saber la diferencia que hai entre un termómetro i un barómetro, i los objetos para que sirven estos i otros aparatos.

Todas nuestras ciudades están cruzadas por esos alambres que aseguran la comunicación instantánea entre los lugares mas apartados.

El vapor hace mover los barcos, las locomotoras, las máquinas de toda especie.

La industria, grande i pequeña, es una constante aplicación de la ciencia.

Un hombre que piensa, no puede asistir a ese inmenso movimiento sin tener alguna idea de su orijen propio i de las leyes del universo.

El que no tiene alguna noción de las ciencias matemáticas i físicas, no puede tomar parte en las conversaciones mas ordinarias; no puede comprender las demostraciones i alusiones de los libros mas elementales i populares.

Representa el papel que habría representado un escita verdadero (no el del abate Barthelemy) que hubiera viajado por las naciones cultas de la antigua Grecia; el papel desairado i ridículo que representa aquel de nuestros intonsos señores campesinos

que va a pasearse por Inglaterra, Italia, Alemania o Francia.

Los estudios de que voi tratando, desenvuelven también facultades especiales; hábitos o procedimientos intelectuales *sui generis*; abren a la inteligencia vastos horizontes, mui distintos de los que pueden ser proporcionados por los estudios exclusivamente literarios.

Hé aquí por qué no puede haber una educación completa sin que contribuyan a ella las letras i las ciencias.

Los que combaten el estudio de las humanidades, no se fijan en una consideración mui importante sobre la cual me permito llamar la atención.

Supongamos que los ramos mencionados no fueran en sí mismos necesarios, como creo haber manifestado que lo son.

Las circunstancias de los alumnos a quienes son enseñados, darian en todo caso a los ramos de las humanidades ese carácter.

Por lo jeneral, un niño entra en el colejo a os nueve o diez años, i sale de él a los quince o diez i seis.

Durante ese período, es indispensable acostumbrarle al trabajo, a un trabajo que no sea abrumador, pero que sea suficiente.

Si así no se hace, ese niño adquiere el hábito de la pereza i de la holgazanería.

Nadie pone en duda la sabiduría del refrán que dice; la ociosidad es madre de todos los vicios.

El corrompido vale tanto como el corruptor.

Si queremos que el colejo conduzca a la honra-  
dez, i no al crimen, es preciso que sea la morada  
de la laboriosidad.

Suprimid las humanidades.

¿Qué podeis enseñar en lugar de ellas a un niño  
de nueve o diez i seis años?

Me parece que no habreis de ir a enseñarle ana-  
tomía, ni derecho romano.

Será entonces indispensable que le hagais apren-  
der esos ramos de humanidades que, aún prescin-  
diendo de esto, son tan interesantes.

Según este sistema aconsejado por la naturaleza  
misma de las cosas, se obtendrá una ventaja ina-  
preciable.

Se trata de la elección de una profesión.

Un niño antes de los diez i seis años no puede  
haber manifestado sí es apto para esta o la otra  
profesión, ni saber él mismo cuál es aquella a que  
siente afición.

En los tiempos bárbaros, era costumbre destinar  
en la cuna al niño a ser guerrero o sacerdote; pero  
el buen sentido condena un procedimiento tan es-  
peditivo, adoptado sin consultar el consentimiento  
del interesado.

Un padre sensato no puede resolver que su hijo  
de nueve o diez años, o de doce o catorce, haya de  
ser precisamente médico, abogado o ingeniero.

I por esto, debe hacerle cursar, no los ramos  
de una carrera especial para la cual no sabe todavía

si el alumno será apto, sino los de un estudio jeneral que debe aprovecharle en todas las situaciones de la vida.

Esta es la oportunidad de mencionar otra de las poderosas razones que aconsejan incluir en el curso de humanidades los elementos de las ciencias matemáticas i físicas.

Voi a esponer esa razón en brevísimas palabras.

Conviene que el alumno aplique su intelijencia a los ramos elementales mas diversos para que así pueda experimentar cual es la profesión para que siente mas vocación.

Lo que he espuesto, no significa de ninguna manera que deba imponerse al alumno una tarea excesiva.

Ni tanto, ni tan poco.

La distribución de los ramos, i la estensión relativa que, según su importancia, debe darse a cada uno, son cuestiones técnicas que deben encomendarse a la decisión de los hombres especiales.

La esperiencia de Chile i de todos los países civilizados está demostrando que los niños son jeneralmente mui capaces de seguir con provecho todo un curso de humanidades.

Si algunos de ellos no alcanzan por cualquier motivo a recorrerlo en seis años, pueden sin inconvenientes, i aún con ventajas, prolongarlo dos, tres o cuatro años.

La variedad de los estudios es un alivio i un pasatiempo para el entendimiento.

Lo que mas embrutece, es la dedicación constante de todas las facultades a un solo objeto.

Esta diversidad de conocimientos no produce la frivolidad, como algunos lo pretenden.

Dando al alumno una abundante copia de ideas generales, i aprendidas con método, la variedad vigoriza todas sus potencias intelectuales, i le habilita para perfeccionar pronto i bien el ramo especial a que quiera destinarse.

La peor de las futilidades es la ignorancia.

Puede colocarse en segundo lugar aquella que resulta de haber aprendido mal i por mal cabo algunas nociones inconexas adquiridas al vuelo por decirlo así.

Un curso de estudios hechos con método no produce la insustancialidad, sino que madura el entendimiento.

I por lo mismo es necesariamente mui provechoso para el acertado ejercicio de cualquiera profesión.

La Harpe (según el obispo de Orleans, monseñor Dupanloup, que acepta también por su parte esta opinión) asevera lo que sigue:

«No ha existido entre los modernos un solo hombre de primer orden en las letras, en las ciencias, en la magistratura, en el ministerio eclesiástico, que no haya sido un excelente *humanista*».

Don Antonio Jil de Zárata atribuye la inferioridad de los prácticos españoles que suele notarse a menudo cuando se comparan los teólogos, aboga-

dos i médicos de esta nación con los de las extranjeras, a que los primeros se dedican con preferencia a estudios especiales desdeñando los jenerales, mientras que los segundos siguen un método precisamente contrario.

I en efecto, sin salir de España, el ejemplo de sus hombres mas ilustres confirma la opinión de don Antonio Jil de Zárate.

El jurisconsulto Pacheco escribió dramas que merecieron aplausos.

El teólogo Balmes era literato i matemático consumado.

«El que se limita a estudiar una sola materia, dice Jil de Zárate, tras de adquirir suma estrechez de ideas, no logra nunca saberla con perfección, porque no hai ciencia que no esté relacionada con otras muchas, i que no necesite de su auxilio para elevarse a la mayor altura».

Pero, aunque el conocimiento de los ramos de humanidades sea una excelente preparación para el acertado ejercicio de la profesiones, no es este su objeto primordial.

Ese objeto es, como lo indica el nombre de *humanidades*, la formación de hombres, la educación de ciudadanos.

El curso de humanidades debe ser una instrucción completa, que pueda aprovechar, no solo a los médicos i a los abogados, sino también a los que se dediquen a la industria, al comercio o a cualquiera ocupación.

Lo que ese curso debe formar, es individuos ilustrados, capaces de entender i de resolver bien todos los asuntos domésticos i públicos.

Por esto, es el que mas importa a la prosperidad de los estados, i el que debe ser fomentado con mas empeño i eficacia.

---

LA LIBERTAD DE PROFESIONES

---

Es esta una cuestión compleja que tiene dos aspectos: el del interés individual i el del interés social.

He dicho mal aspecto del interés individual, porque debería haber escrito aspecto de la mas amplia libertad individual, ya que frecuentemente el interés individual i el social se identifican.

Me parece que no es difícil llegar a una solución que concilie lo uno i lo otro.

Voi a ensayar el demostrarlo.

Los que resuelven la cuestión en nombre del derecho individual mas absoluto, raciocinan mas o menos como sigue:

La autoridad no debe ejercer una tutela opresora sobre los ciudadanos.

Además, conviene que ajuste siempre sus procedimientos a un sistema racional i lójico.

Si no obliga a los particulares a elegir sus arquitectos, sus albéitares, sus herreros, sus carpinteros, sus sastres, sus cocineros, sus peluqueros, sus cocheros, i todos los demás de esta especie que quieran agregarse, entre un cierto número de personas a quienes se haya conferido un diploma de idonei-

dad, tampoco debe obligárseles a elegir sus ingenieros, sus abogados i sus médicos entre un cierto i determinado número de personas a quienes se haya conferido un diploma de idoneidad.

Los adversarios de las profesiones privilegiadas u oficiales hacen valer también con mucho énfasis la proposición recíproca de la anterior.

Cualquiera individuo puede, cuando lo quiere, i haya quien acepte sus servicios, administrar una cocina.

Cualquiera individuo puede con las mismas condiciones abrir un taller de carpintería, de herrería o de zapatería.

Cualquiera individuo puede ocuparse en techar una casa, o en blanquear una pared, etc., etc., etc.

Pues entonces cualquiera individuo debe poder practicar las operaciones de un ingeniero, de un abogado o de un médico.

Para fijar bien la cuestión, permítaseme hacer notar que los casos están mui distantes de parecerme completamente idénticos.

Las obras de los artesanos son esencialmente materiales, por decirlo así.

Cualquiera puede juzgar por sí solo sobre la buena o mala calidad de ellas.

Cualquiera puede apreciar si un ropero, un par de botines, un techo o un chaleco están bien o mal trabajados.

Cualquiera, con mayor razón, puede decidir si un guiso ha sido bien o mal condimentado.

No puede afirmarse otro tanto por lo que toca a las operaciones del ingeniero, del abogado i mui en especial del médico.

La justa apreciación de la idoneidad de los individuos que ejercen estas profesiones, supone conocimientos de un jénero determinado que la jeneralidad de las personas no posee, sobre todo en naciones en que la instrucción no se haya suficientemente difundida.

Hai todavía otra circunstancia que establece una diferencia profunda entre las dos categorías que se tratan de confundir.

Los constructores, los artesanos, los cocineros, los cocheros pueden indudablemente en ocasiones ser autores de accidentes deplorables i aún funestos.

Pero no puede negarse que estos accidentes pueden ser precavidos por los interesados mismos con mucha mas facilidad que los orijinados por los ingenieros, abogados i médicos; i que los causados por estas tres clases de personas, i principalmente por los médicos, pueden ser harto mas graves i mas irreparables que todos los otros.

El distinguido publicista belga M. Emilio de Laveleye, que sostiene la libertad de las profesiones en todos los pueblos donde la industria sea jeneral, opina, sin embargo, en un artículo notable, publicado el año de 1870 en la *Revista de ambos mundos*, que Europa no está todavía preparada para

permitir que la medicina i la farmacia se practiquen sin la exigencia previa de un diploma.

«La ignorancia en medicina, dice, puede causar un mal irreparable: un error mata. El enfermo no puede juzgar ni sobre el medicamento que se le administra, ni sobre los efectos que produce. Si su médico le envenena, no tiene tiempo de reemplazarle por otro».

Hai dos naciones, una de Europa, la Inglaterra, i otra de América, los Estados Unidos del Norte, en los cuales se permitió el libre ejercicio de la medicina; pero una triste esperiencia ha obligado en las dos a adoptar precauciones para contener a los charlatanes o a los imprudentes.

En 12 de agosto de 1858, se promulgó en Inglaterra la lei denominada *Nueva Acta Médica*, en la cual se ordena que, en lo sucesivo, los únicos establecimientos científicos para tomar exámenes válidos a los aspirantes a la profesión de médico, i para conceder *licentiam ad exercendum*, son las universidades de Oxford, de Cambridge, de Londres, de Durham, de Edimburgo, de Glasgow, de Aberdeen, de San Andrés, de Dublín i de la Reina en Irlanda, i los colejos reales de médicos de Londres, de cirujanos de Inglaterra, de médicos de Edimburgo, de cirujanos de Edimburgo, i de médicos i cirujanos de Irlanda.

Todos los que ejerzan la medicina sin haber obtenido diploma de los establecimientos mencio-

nados, no pueden reclamar judicialmente sus honorarios.

En Estados Unidos, se ha recurrido para precaver los males resultantes del libre ejercicio de la medicina al arbitrio de someter a los que la practican, i a los que preparan las recetas, a una rigurosa responsabilidad.

Sin embargo, el medio mencionado no ha bastado para evitar en la gran república del norte las mas deplorables consecuencias.

El célebre ministro del emperador Napoleón III M. Víctor Duruy, encargó a un hábil doctor francés M. Teodoro de Valcourt, que fuera a estudiar las instituciones médicas de los Estados Unidos de la América del Norte.

M. Valcourt dio a luz en 1869 un libro en que ha consignado el resultado de sus investigaciones.

«La mayor parte de las profesiones, dice, deben ser dejadas bajo el réjimen de una libertad completa con gran ventaja de la sociedad, porque cada uno puede defender sus intereses i comprender la importancia de sus transacciones; i porque, si se comete algún fraude o algún error, el perjuicio se resume en una pérdida material.

«La profesión médica debe, por su naturaleza, ocupar un lugar escepcional. Ella reclama estudios profundos. Cada uno lo sabe, i sin embargo, cada uno tiene la pretensión de conocer algo de ella. Si un charlatán viene con destreza i desfachatez a afirmar a ún hombre mui enfermo que puede cu-

rarle, tiene muchas probabilidades de captarse su confianza. No obstante, una falta o un error producen las mas graves consecuencias: pueden costar la vida. En virtud de esta tendencia del espíritu humano, es preciso, por el interés jeneral, que la medicina sea ejercida únicamente por hombres instruídos, i que la libertad del público consista en escojer, entre éstos, a aquel que inspire a cada uno mas confianza. Es necesario exigir de aquellos que profesan el arte médica estudios sólidos i una perfecta honorabilidad.

«En Estados Unidos, el réjimen de la libertad absoluta tiene el inconveniente de facilitar singularmente los fraudes. A causa de ello, este país, tan asombroso por los contrastes, es penoso de habitar. Se vive en él en un estado de desconfianza perpetua respecto a todos aquellos cuyos antecedentes no se conocen con exactitud. Se encuentran en él hombres que llevan la probidad hasta el rigorismo mas absoluto, i a su lado, bribones de una audacia inaudita. Cualquier zapatero puede hacerse llamar duque, jeneral o doctor. No solo la usurpación de los títulos es perfectamente lícita, sino que todos los diarios contienen anuncios médicos que en Francia conducirian infaliblemente a sus autores a la policía correccional, i aún a la corte de Assises, con el asentimiento de los mas ardorosos defensores de la libertad».

M. Valcourt termina su obra formulando, como

sigue, el juicio que se ha formado acerca de la organización médica en Estados Unidos:

«Dos enseñanzas deben deducirse para nosotros de esta serie de observaciones. Primera, que la libertad misma de que gozan los americanos los ha conducido a centralizar en las manos de una autoridad especial la parte mas importante del servicio de los hospitales, a crear poderosas asociaciones médicas, a fundar numerosas i florecientes universidades. Segunda, que, para los estudios médicos en jeneral, los americanos mismos, al propio tiempo que desean conservar la libertad completa de la enseñanza, comprenden que, para garantir su valor, el estado *solo* puede asegurarles una consagración formal, i conferir títulos serios».

Advierto que el que ha tarjado la palabra *solo* en la frase precedente no he sido yo, sino M. Valcourt mismo.

Los hechos que he citado i las razones que he desenvuelto, manifiestan demasiado que el argumento tan vociferado de la diversidad de condiciones que se exigen a los que se dedican a la industria i a los que se dedican a las profesiones, está sumamente distante de tener la fuerza que se le atribuye.

Pero prescindamos de estas reflexiones en que he entrado solo para dilucidar la cuestión en sus principales aspectos, i para hacer notar que ella no es tan sencilla como se la imaginan los adversarios del réjimen actual.

A pesar de todo, siempre quedan en pie dos principios que no pueden desatenderse completamente para resolver con acierto un asunto de tanta importancia.

Esos dos principios son la libertad que debe tener todo individuo para solicitar en sus negocios privados la cooperación de quienes mejor le parezcan, i la libertad que tiene todo individuo de escojer una industria o profesión con las menores trabas posibles.

En mi concepto, solo deben ponerse a esos dos principios las escepciones mui indispensables.

Por lo tanto, creo que no debe impedirse a los particulares el que elijan los ingenieros o abogados que tengan a bien.

Yo haría estensiva igual libertad para la elección de médicos i de los individuos que ejercen los diversos ramos que tienen conexión con el arte de curar, siempre que se pusieran en planta precauciones para hacer lo menos frecuentes que se pudieran las desgracias irreparables causadas por la ignorancia i el charlatanismo.

Me parece que de este modo quedaría satisfecha la libertad individual.

Pero juntamente debe tomarse en cuenta el interés social.

Desde que se dejen ejercer las profesiones sin exigirse una cierta suma de conocimientos, es fuera de duda que se descuidará, o se abandonará comple-

tamente el estudio de aquellos ramos que no sean mui esenciales para la práctica.

Las profesiones tenderán a ser simples oficios.

El hijo de un eminente escritor católico, M. Carlos Lenormant, cuya muerte fue justamente sentida por todos los amigos de las letras, acaba de reunir el año pasado de 1873 en un solo volumen varios ensayos mui interesantes de su padre relativos a la instrucción pública.

M. Carlos Lenormant alza en estos escritos su elocuente voz en defensa de esos estudios del curso de humanidades que, como su nombre mismo lo indica, son los que tienen por objeto formar el hombre i el ciudadano.

M. Lenormant cree mui sensatamente que esos estudios tan importantes, tan esenciales, los que determinan el nivel intelectual de una nación, serian desdeñados del todo si no se hicieran obligatorios a los que se dedican a las profesiones lucrativas.

«Si esos estudios, dice, no se imponen en esas carreras que se llaman liberales, ¿a quiénes se exigirán? I con la tendencia de nuestro siglo a preferir, en todo, lo que es materialmente útil, ¿qué llegarán a ser esos estudios, i la dignidad intelectual, que es su consecuencia, si esos estudios no son necesarios para la fortuna de nadie? ¿Que llegarán a ser todas las carreras liberales si, dispensadas así de toda preparación literaria, son precedidas a lo sumo de una instrucción especial, que es fácil recibir, i aún dar sin ninguna erudicción, i sin el cono-

cimiento de ninguna lengua sabia? Llegarán a ser cada día mas i mas lo que ya tienden demasiado a ser: negocio de rutina, de oficio, de tráfico».

M. Lenormant tiene plenísima razón en lo que observa respecto de lo necesario que es hacer obligatoria una preparación literaria i científica para todas las carreras profesionales.

Ahora bien, es indudable que, si se declara la libertad de profesiones, i no se toman juntamente otras providencias, todos los estudios que no sean absolutamente indispensables para la práctica rutinaria serán descuidados por la inmensa mayoría, i algunos de esos estudios desgraciadamente por todos o casi todos.

Hemos conocido una jeneración de agrimensores i de abogados entre los cuales había mui pocos que supieran traducir pasablemente el francés.

Para remediar este mal, se exijió mas tarde que todos los que aspirasen a las profesiones liberales hubieran de aprender precisamente el francés o el inglés.

¿Cuántos son los que han estudiado estos dos idiomas tan sumamente útiles?

Puede sentarse como regla casi jeneral que no se estudia casi ningún ramo que no sea obligatorio para alguna profesión.

I esto sucede, no solo en Chile, sino en países mui adelantados.

Cuando el sabio M. Courcelle Seneuil volvió a Francia después de su residencia entre nosotros,

notó que el importantísimo ramo de la economía política era cursado por escasísimo número de personas, i escribió un artículo que apareció el año de 1863 en *El Diario de los economistas*, en el cual proponía que se introdujera en el curso de derecho el estudio de la economía política, como se hace en Chile, para popularizar su conocimiento.

Supongamos que no se exigiera el examen de economía política para ser bachiller en leyes, esto i cierto que la clase quedaría desierta.

Lo que ahora se propone con tanto empeño realizar entre nosotros, fue ensayado con entusiasmo i en grande escala en una de las repúblicas hispano-americanas, en la Nueva Granada.

Las consecuencias fueron desastrosas.

Al cabo de veinte años, se reorganizó la universidad.

Oigamos cómo se espresaba en el discurso de apertura de la nueva universidad en setiembre de 1868, su primer rector, el distinguido literato don Manuel Ancizar, que había sido uno de los promotores de la fatal reforma, pero que después había trabajado con laudable celo i noble franqueza en reparar su error:

«Nosotros, con nuestra jenial impaciencia, i deslumbrados por las teorías europeas de libertad de enseñanza, no nos detuvimos en examinar si nuestras universidades, hijas de la república, eran lo que la mayor parte de las de Europa, restos de la época feudal i teológica, a las que cuadraban

perfectamente las censuras de Bentham i otros defensores de la emancipación del pensamiento i la abolición del privilejio; no investigamos si la ciencia sufría prescripciones para levantarla, ni si el método de enseñanza era defectuoso para corregirlo; nos pareció que lo acertado i eficaz era destruir las universidades, i con ellas estudios profesionales metódicos, destruir la enseñanza oficial gratuita i con ella la posibilidad de cultivar el talento de los pobres. Corriendo tras la democracia, estuvimos a punto de fundar la oligarquía mediante la instrucción de los ricos i la irremediable ignorancia de los pobres; i si no la fundamos, fue porque en realidad destruimos la instrucción científica verdadera para los pobres i para los ricos.

.....  
«En veinte años de experimentación, este sistema ha dado todos los frutos que de él pueden esperarse. Mui contados son los jóvenes que, merced a una vigorosa intelijencia, i creandose ellos mismos un método de estudios, han llegado a ser científicos; i es la verdad que entre la jeneración universitaria de 1848 i la que hoi estudia, se encuentra un irreparable vacío intelectual».

*El Independiente* fecha 2 de abril último (1874) insertaba con aplauso un artículo de *El Tradicionalista* de Bogotá, el cual principiaba como sigue:

«En épocas anteriores a la presente, el que nacía en nuestra patria desheredado de bienes de fortuna, i sentía luego la necesidad o la noble ambición de

formarse una posición respetable i lucrativa en la sociedad, ocurría a los claustros universitarios a cursar en las facultades de derecho o de medicina; o bien si por ello sentía vocación, optaba por la mas noble, aunque mas difícil carrera eclesiástica.

«Al principio, tales profesiones, especialmente las dos primeras, brindaban a sus aficionados con rentas nada despreciables i con honores mas halagüeños aún para los jóvenes de corazón i sentimiento.

«Mas presto la competencia hubo de hacer bajar el precio de los honorarios de médicos i abogados, i tras ello se vino el amenguamiento del honor que tales carreras reportaban, sobre todo desde que la jurisprudencia dejó de ser una ciencia para convertirse en un arte mezquino i rutinario en el que el hombre honrado, inteligente o estudioso no puede cobrar ventajas sobre el ignorante o corrompido, i desde que la medicina vino a avilantarse por la supresión de los estudios i grados universitarios, perdiendo así ella su prestigio, i la sociedad la garantía que en materia tan interesante necesita.

«Hoi para cada cura, hai cincuenta médicos, que por lo menos recetan, i para cada proceso cien leguleyos. De su peso parece, pues, que la fortuna no podrá ser pródiga de sus favores a quienes por estos lados la llaman».

¿Cuál es la consecuencia que lójicamente se deduce de los antecedentes espuestos?

Una que a mi juicio es harto obvia.

Ya que se ha atendido a la mas amplia libertad individual, debe atenderse del mismo modo al interés social.

Me parece mui fácil conseguirlo.

Se permite a los particulares enseñar lo que quieran i como quieran.

Los jóvenes que se forman en los establecimientos privados pueden dedicarse sin trabas de ninguna especie a la práctica de las profesiones científicas.

Pues entonces, los ciudadanos no tienen individualmente nada mas que reclamar.

La autoridad debe conceder como por prima ciertas ventajas a los jóvenes que se dediquen a aprender los ramos cuyo conocimiento importa a la sociedad en jeneral.

La primera de esas ventajas debe consistir en que la autoridad otorgue diploma de idoneidad solo a los que comprueben de un modo bien fehaciente haber estudiado seriamente esos ramos.

Con esto, no se irroga perjuicio a ningún interés individual.

La autoridad solo debe garantizar la idoneidad de quien lejítimamente la ha comprobado ante ella misma.

La segunda de esas ventajas debe consistir en la admisión a los cargos i comisiones públicas.

La autoridad es dueña absoluta de fijar las condiciones de admisibilidad para los empleos.

Con esto, no se ofende tampoco ningún derecho individual.

Basta que la autoridad administrativa o la judicial se ajusten estrictamente a esta regla para que se estimule la dedicación a los ramos de interés social.

I con esto, se obtienen al mismo tiempo otros bienes importantísimos.

Se pone coto al capricho i al favoritismo de la autoridad administrativa.

Se señalan los límites dentro de los cuales debe obrar la autoridad judicial.

Dos litigantes disputan sobre la extensión de un terreno; o bien sobre la internación de una mina; o bien sobre una cuestión espinosa relativa a la partición de una herencia.

No logran uniformarse sobre la elección del perito o árbitro que ha de fallar.

Me parece indudable que el juez en la discordia de sus pareceres, no puede imponerles como árbitro o perito al primer individuo que se le ocurra.

Es indudable que debe fijarse en un ingeniero jeógrafo, en un ingeniero de minas, o en un abogado.

Esto, que es indispensable para el buen servicio, basta para el fomento de la instrucción.

Siendo así, es fácil resolver la cuestión a satisfacción de todas las personas razonables.

---

# LA CUESTIÓN DE EXÁMENES

---

---

## I

La cuestión del mejor plan de exámenes, después de haber sido largamente discutida en la prensa i en la universidad, pende al presente ante la consideración de la cámara de diputados.

Me propongo hacer algunas reflexiones acerca de tan importante materia, apoyándome, no solo en las observaciones que me ha suministrado la práctica de mas de veinte i siete años dedicados a la enseñanza, sino principalmente en la ciencia i la autoridad de algunos de los hombres mas conspicuos que estudian este mismo punto actualmente en Francia.

Doi por establecido el antecedente de que ha de haber exámenes i pruebas oficiales.

Sé demasiado que no faltan quienes se opongan a ello.

Pero, en primer lugar, me parece indudable que los sostenedores de esta opinión forman solo una minoría reducida; i en segundo, el asunto, sobre haber sido dilucidado detenidamente en otras ocasiones, no se halla en tabla.

Sin embargo, no puedo resistir al deseo de dar a conocer de paso, i por lo que pueda servir, el resultado que produjo en el antiguo reino de Nápoles el planteamiento del sistema que sus partidarios denominan la *libertad de enseñanza*.

Un distinguido escritor francés, M. Marc-Monnier, hablando sobre este particular en el *Diario de los debates*, se espresa como sigue:

«Recuerdo que en Nápoles, bajo el reinado de Fernando II, quise recojer datos relativos a la instrucción pública, i partí una hermosa mañana para el antiguo claustro de los jesuítas, llamado (no sé bien por qué) la universidad. Me paseé largo rato en el patio, i en los corredores del convento, sin encontrar en ellos alma viviente. Me atreví a empujar algunas puertas, que cerraban salas desiertas, amuebladas con cátedras sin profesores, i con bancas sin alumnos. Mis zapatos eran los únicos que resonaban en la concavidad de aquellas soledades. En fin, percibí a un viejecito con traje de presbítero que entraba en uno de aquellos cuartos tan poco habitados. Corrí hacia él con la esperanza de oír una lección. Cuando llegué a la puerta, el viejecito salía de la sala en donde él acababa de entrar. Aquella sala estaba vacía, como las otras. El excelente clérigo me esplicó que era profesor de derecho en aquella universidad, donde nada embarazaba la circulación, i donde, gracias al rei Fernando, los estudios eran libres. Resultaba de esta libertad una

completa ausencia de población universitaria, lo cual entraba en las miras del suspicaz monarca.

«Este príncipe temía las reuniones; i las evitaba en la universidad, autorizando a los estudiantes para no instruírse. Libres de escojer a sus maestros, los jóvenes tenían a sus órdenes un espíritu vivo, una memoria despierta i un cierto número de fabricantes, que, a vil precio, i en uno o dos años, los ponían al corriente de lo poquísimo que era necesario para matar un enfermo o para enviar un cliente a la penitenciaría. Así se fabricaban los abogados, los médicos, los profesores de aquel *país modelo*, que contaba ochenta ignorantes por cada cien habitantes.

«En consecuencia, la primera obra de Italia, cuando quiso combatir su ignorancia i su miseria, fue suprimir esa pretendida libertad. Inmediatamente, diez mil estudiantes obstruyeron la universidad de Nápoles».

Hago los mas fervientes i sinceros votos para que jamás se arraigue en Chile esa libertad de enseñanza, la única que el último de los Borbones de Nápoles, Fernando II, de famosa memoria, tenía a bien conceder sin linitación a sus súbditos.

I por lo mismo, atribuyo la mayor importancia a que se establezca un acertado plan de exámenes que fomente la afición a los estudios serios i sólidos.

Tres son los sistemas que se proponen para esto. Los unos quieren que haya un solo examen com-

prensivo de todos los ramos, el cual debería rendirse al tiempo de solicitarse el correspondiente grado universitario.

Los otros quieren que se den solo tres o cuatro exámenes, entre los cuales se distribuyan todos los ramos del curso.

En fin, los otros quieren que se persevere en el método actual de tomar exámenes especiales de cada ramo.

Según esto, hai el sistema de la prueba única; el de las pruebas mas o menos comprensivas por grupos de ramos; i el de los exámenes especiales de cada ramo.

Voi a manifestar a la lijera las ventajas i los inconvenientes de cada uno de estos sistemas.

Terminaré proponiendo el plan que en mi concepto debería adoptarse, dadas las circunstancias en que nos hallamos.

## II

El sistema de la prueba única consiste en obligar al alumno a estar preparado para manifestar en un día dado que posee todos los conocimientos exigidos por el plan de estudios, i que, se supone, haya adquirido en una serie mas o menos larga de años.

Mientras no llega el día determinado de la prueba, no hai ningún medio eficaz de cerciorarse si el alumno ha aprovechado o perdido el tiempo.

Este sistema de la prueba única es el que ha rejido en Francia.

Así, podemos saber cuáles son los resultados que produce, no por presunciones mas o menos fundadas, sino por datos positivos, que ha suministrado una larga esperiencia.

M. Julio Simon, el ilustre filósofo, que se ha adquirido en el mundo civilizado tan merecido renombre por sus escritos i por sus actos, acaba de dar a luz este año de 1874 una obra titulada: *La Reforma de la enseñanza secundaria*.

Léase lo que dice con su elocuencia característica acerca de los efectos del sistema de la prueba única:

«En Francia, el curso completo de los estudios, desde la clase primera hasta la de filosofía, dura nueve años, i a veces diez cuando hai que duplicar una clase, lo que no es raro. Muchos niños que comienzan sus estudios, se detienen en el camino. Entre aquellos que llegan hasta el fin, un número bastante considerable de ellos no logran ni entrar en las escuelas especiales, ni obtener el diploma de bachiller. En fin, entre los bachilleres, hai algunos que, habiendo sido recibidos solo después de muchos fracasos, i a consecuencia del cansancio de los examinadores, por decirlo así, no tienen sino una suma mui débil de conocimientos adquiridos.

«El hecho de pasar un joven nueve años en el colejio para no aprender nada, o para aprender poca cosa, es una desgracia para él; es una desgra-

cia para la sociedad; i es también una desgracia para el colejio donde ha dado, durante tan largo tiempo, un mal ejemplo, i donde ha dañado los progresos de sus condiscípulos. Estas tres proposiciones son evidentes. Si insisto un momento para demostrarlas, es porque, a pesar de reconocerse el mal, no se toma el único medio eficaz de remediarlo.

«Se cree que, para garantir a la sociedad contra la afluencia de los individuos sin aptitudes, basta hacer los últimos exámenes difíciles. Esta opinión es la que, durante un tiempo largo, ha hecho abultar desmesuradamente los programas, i causado a los estudios un mal incalculable. La prudencia aconseja, no aguardar nueve años para comprobar la incapacidad del alumno, sino detenerle en el camino, i dirigirle oportunamente hacia una carrera menos difícil. Sin duda, es mui desagradable que un incapaz obtenga un diploma. Esto constituye una injusticia, i hace perder a los exámenes toda significación; pero el hombre sin profesión ni diploma es apenas menos nocivo, que el incapaz con diploma. Esos nueve años de holgazanería tienen el triste resultado de aumentar a la vez su incapacidad i sus exigencias. Está demasiado viejo i está demasiado poco habituado al trabajo para comenzar a aprender; es demasiado vano, i ha alimentado demasiadas ilusiones para aceptar ocupaciones materiales. Se hace bien en rehusarle el bachillerazgo; pero se procedería mucho mejor impidiéndole que

pretendiera este título. En sustancia, tiene algún derecho para quejarse de la sociedad que no le ha advertido. Si estuviera en una escuela pública, podría preguntar: ¿por qué se le ha dejado perder nueve años, cuando se sabía, desde tanto tiempo antes, que no era propio para nada, i que se obstinaba a pura pérdida?

«¿Por qué se le ha retenido en el colejio?

«¿Es por respeto a su libertad?

«No veo lo que la libertad tiene que hacer en todo esto; ya que existen exámenes a la entrada de todas las escuelas públicas, sin que nadie lo censure.

«¿Es para lucrar con el estipendio que paga a la caja del establecimiento?

«Esa sería una mala acción en una institución privada. ¿Cómo no lo sería con mayor razón en una escuela del estado?

«Esta tolerancia, tan funesta para la sociedad, i para aquel con quien se ejerce, constituye una verdadera injusticia en detrimento de los otros alumnos. Todo el mundo se queja de que las clases son demasiado numerosas. El profesor no puede ni corregir todas las composiciones, ni interrogar a todos los alumnos, ni formarse idea exacta de sus progresos. Los malos alumnos le incomodan mas que los buenos. Si es profesor para los buenos, tiene que ser vijilante para los malos, quienes se llevan en continua lucha contra él, i hacen constantes esfuerzos para fastidiar a los estudiosos, e

impelerlos a la corrupción. La clase estaría mucho mejor compuesta si se pudiera desembarazarla de esos ociosos i corruptores. Ahora bien, se puede hacer esto, i aún debe hacerse, aún cuando solo fuera para poner en ejecución los reglamentos. Comprendo en rigor que un especulador poco honrado cierre los ojos para no experimentar una pérdida; pero una conducta semejante en un profesor del estado es sin excusa i sin explicación. No puede decir que, si espulsa a los malos alumnos, éstos irán a llenar la escuela rival. Tanto peor para ella si los recibe; porque tal conducta poco delicada si se atiende a la probidad, la desacreditará también si se atiende al buen resultado. Por otra parte, el estado no es el concurrente de nadie. Desempeña un servicio público, i no puede tener otro interés, que el bien jeneral.

«Un niño ha seguido durante todo un año, sin hacer nada, la primera clase. En los pasos de estudios, si asiste a ellos, se duerme, o toma un libro o dibuja jeroglíficos, o se va antes de que se haya concluído. Al año siguiente, entra en la segunda clase algo menos capaz de lo que era un año antes cuando puso por la primera vez los pies en el colegio; i sucederá lo mismo después de cada clase, sin que ninguna autoridad intervenga. Tomad el último alumno de la cuarta clase, i hacedle competir con los niños de la primera. ¿Creereis que será el mas sobresaliente? No lo será, por cierto. Sin embargo, hace cuatro años que le conservais. Con-

vengo en que su padre es culpado; pero vosotros ¿no lo sois?»

Me complazco en hacer presente que yo había indicado con estilo humilde en una memoria leída ante el Consejo Universitario, en la sesión del 17 de marzo de 1873, esta misma observación que M. Julio Simón acaba de espresar en su última obra con brillantes i convincentes desenvolvimientos.

La institución de una prueba única comprensiva de todos los ramos ofrece, entre otros inconvenientes, el mui grave de advertir al alumno i al padre de familia que el primero carece de los conocimientos necesarios, solo al fin de varios años, cuando ya no hai arbitrio de recuperar el tiempo perdido.

Es este un mal sumamente serio, sobre el cual es menester fijar mucho la consideración.

El ilustre obispo de Orleans, monseñor Dupanloup, uno de los prelados católicos mas eminentes por la literatura, hacía notar en un informe que pasó en julio de 1873, como presidente del consejo superior de instrucción pública, al ministerio del mismo ramo en Francia, otro de los perniciosos resultados de la prueba única, el cual vicia en lo sustancial la intelijencia de los jóvenes.

«El examen del bachillerato (la prueba única), dice el sabio obispo, se halla estraordinariamente recargado, i comprende juntamente las materias de casi todos los estudios literarios, históricos i científicos, i llega a ser así una ciencia universal, tan imposible como ineficaz, una seca i árida nomen-

clatura que habla de todo en el aire, i que no enseña nada en sustancia, espanto de los jóvenes i desesperación de los padres de familia, i por estos diversos motivos, nivel fatal de abatimiento intelectual para la juventud francesa.

«Comprendido así, el bachillerato no es, ni puede ser, sino una mezcla inmadura i confusa de nociones mnemotécnicas con las cuales se carga el espíritu para un día dado, salvo olvidarlas al día siguiente, i no recordarlas jamás».

Monseñor Dupanloup sigue esponiendo hechos prácticos que comprueban la funesta influencia de la prueba única en la mala dirección de los estudios.

Al fin, resume su pensamiento, como sigue:

«Una tal preparación (la que conduce a la prueba única), tan ficticia i tan precipitada, lo devora todo, supliendo a todo. Desde entonces, el manual reemplaza a todos los libros; el preparador reemplaza a todos los profesores. En este sentido, i a la vista de tales resultados, he podido decir e imprimir veinte años atrás:—Pedimos hombres, i se nos dan solo bachilleres.

«Así, la enseñanza que debía coronar i fortalecer todas las otras, se halla casi reducida a nada; i la alta educación intelectual de nuestro país, esa educación que nos ha hecho grandes en el pasado, corre riesgo de dejenerar cada día mas i mas en un mecanismo estéril, que traerá a la larga una decadencia profunda del espíritu francés».

He tenido el honor de someter consideraciones

enteramente análogas al Consejo Universitario de Chile en el párrafo 5.º de una memoria que leí en la sesión del 21 de marzo de 1873.

Traigo a la memoria este hecho, no solo por una lejitima complacencia personal, que me lisonjeo se ha de juzgar mui natural, sino también para manifestar que las objeciones contra la prueba única son tan obvias, que se ocurren, no solo a los entendimientos privilegiados como el de monseñor Dupanloup, sino también a los mas vulgares, por poco que hayan tenido oportunidad de observar lo que sucede en este orden de cosas.

El obispo de Orleans nos hace saber, en el informe mencionado, que han condenado la prueba única, todos los miembros del consejo de instrucción pública, menos uno, todas las facultades de la universidad de Francia, i una reunión de todos los rectores de los liceos de París.

I en efecto, en el mes de abril próximo pasado, el ministro de instrucción pública de Francia acaba de espedir un decreto por el cual se divide en dos la prueba que hasta ahora había sido única.

Sin embargo, los hombres mas competentes en materia de instrucción pública no se han dado por contentos con esta medida, i perseveran en exijir el establecimiento de los exámenes por ramos.

Así en Francia, todas las personas entendidas en el asunto, trabajan por realizar lo que nosotros tenemos, i lo que algunos se empeñan por destruir.

### III

El sistema de los que proponen los exámenes de varios ramos a la vez, es completamente inadmisibile.

En la actualidad, los que siguen el curso de humanidades tienen que rendir mas o menos veinticuatro exámenes finales.

Los sostenedores del sistema de que voi tratando, quieren que las materias de esos veinticuatro exámenes se distribuyan, verbigracia, en solo tres exámenes, cada uno de los cuales versaría sobre ocho de las materias mencionadas.

Al presente, los veinticuatro exámenes finales del curso de humanidades se dan mas o menos en el término de seis años.

Si se adoptara el sistema de las tres pruebas, los alumnos tendrian que irse sometiendo a ellas mas o menos cada dos años.

¿Cuál sería la ventaja de una innovación semejante?

Sin duda alguna, el sistema de las pruebas por grupos de ramos ofrece los mismos inconvenientes que el de la prueba única, con la diferencia de que esos inconvenientes se irán atenuando a medida que se vayan multiplicando los grupos de ramos para acercarse al sistema de tomar los exámenes ramo por ramo.

Uno de los principales objetos con que se han

establecido los exámenes o pruebas escolares, es el de estimular la aplicación de los alumnos.

Es mui fácil demostrar que el sistema de exámenes por grupos de ramos contraría este propósito.

Supongamos que se adoptara el de las tres pruebas, que, según se dice, es el que se piensa someter a la deliberación de las cámaras.

Puesto en práctica, los alumnos tendrían que rendir uno de los tres exámenes, mas o menos cada dos años.

Cualquiera que tenga mediano conocimiento de los hábitos de los estudiantes tendrá que convenir en que la inmensa mayoría de ellos perderán miserablemente el primer año de cada bienio.

El *Vuelva usted mañana* de Larra, es la regla predilecta a que los jóvenes de los colejos, hablando en jeneral, ajustan su conducta.

Casi todos ellos estudian con constancia i dedicación solo en la proximidad del examen.

Mientras lo ven distante, estudian poco, o no estudian nada.

Esta observación se aplica mui especialmente a los alumnos del curso de humanidades, los cuales, siendo todavía niños, no comprenden la importancia del estudio.

«Usted sabe bien, decía el ministro don Abdón Cifuentes a los rectores de los colejos nacionales en una circular fecha 29 de enero de 1872, que la época de los exámenes es la mas fructuosa para los

estudios, por cuanto la proximidad de las pruebas hace redoblar a los alumnos sus esfuerzos».

I el señor Cifuentes decía con esto una verdad incontestable.

M. Julio Simon, en su reciente obra titulada: *La Reforma de la enseñanza secundaria*, proclama también la eficacia de los exámenes para el aprovechamiento de los alumnos.

«Aún cuando no hubiera otras razones que invocar (dice), el examen en sí mismo es un ejercicio tan útil, por lo menos, como las esplicaciones de los autores i las composiciones escritas. El examen da al espíritu prontitud; al lenguaje, firmeza i precisión. Tiene, para el espíritu, todas las ventajas de la esgrima para el cuerpo. Es menester no abusar de ellos, como en la antigua universidad, por temor de que, en lugar de habituar el espíritu a la reflexión, lo lleven a las sutilezas dialécticas. Contenido en justos límites, el arbitrio del examen es un estímulo poderoso para el trabajo. Los premios i las recompensas solo son para el menor número; la promoción de clase atañe a todos. El último de los alumnos toma en esto tanto interés, como el mas distinguido; porque va a recibir el castigo de su pereza, o a tener oportunidad de rehabilitarse. Podemos convencernos de la eficacia de este medio de acción, comparando en un colejo los que se preparan para un examen con los que siguen indolentemente el curso de los estudios solo para aguardar el tiempo de vacaciones. Comparecer delante del

público, esponer su persona, correr el riesgo de quedar mudo o de hacer reír a los oyentes, i el riesgo mas grave de permanecer en la misma clase, de ser espulsado, de ser relegado a una escuela primaria, esperar por el contrario un triúfno inmediato seguido de un premio i de una promoción, hai con esto cómo estimular el interés, el amor propio, todo lo que impulsa a los hombres, todo lo que los incita a enérgicos esfuerzos».

El obispo de Orleans defiende, con el mayor calor, en el informe a que aludí en el párrafo precedente, esta misma necesidad de los exámenes de ramos.

«Lo que importa, dice, es mantener con un rigor inflexible el nivel de los exámenes de pasaje de una clase a otra i esto para todas las clases sin excepción. I para hacer de estos exámenes una prueba seria, es menester someterlos a la vijilancia del público, permitiendo, como en Alemania, a los padres de los alumnos i a las personas notables inspeccionar los exámenes. Esta medida estimulará el ardor de los alumnos; perseguirá la pereza de los otros; eliminará poco a poco de las clases la categoría desesperante de los incapaces i de los *frutos secos*; establecerá en práctica, como en teoría, que no es permitido concurrir a las clases sin estudiar; i se llegará por este medio a formar una jeneración de alumnos preparados por el hábito del trabajo a las pruebas mas difíciles».

Siendo esto así, como nadie podría razonablemen-

te negarlo, ¿qué se busca cuando, por la institución de las tres pruebas, se quita a los exámenes de ramo toda su significación i toda su importancia?

¿Por qué habremos de despreciar todas las ventajas que ellos proporcionan, sobre todo cuando son bien solemnes, i producen efectos decisivos en la carrera del estudiante?

Pasemos a otra consideración, que no debe desatenderse.

Los examinadores pueden desempeñar su comisión mucho mas bien en los exámenes de ramos, que en los exámenes de grupos de ramos.

Esto no necesita demostrarse.

Es mucho mas fácil comprobar los conocimientos de un alumno cuando se le interroga solo sobre gramática castellana, o solo sobre historia de la edad media, que cuando se le interroga conjuntamente sobre estos dos ramos, i además sobre otros seis.

I el método que hace mas espedita la tarea del examinador, es al propio tiempo felizmente el mas cómodo para el examinando.

No me costará mucho patentizarlo.

El examen de gramática castellana, rendido aisladamente, por ejemplo, es bastante difícil.

No concibo entonces cuál sería la ventaja que se buscaría para el alumno obligándole a rendir este examen, ya laborioso por sí solo, junto con otro de historia moderna, i junto con otro de jeometría, i con otro de francés o de inglés, i junto con otro de

física, i junto con otro de fundamentos de la fe, i junto con otro de cosmografía.

Combínense, como se quiera, los ocho exámenes de que debe componerse cada uno de los tres grupos; i hágase lo que se haga, siempre se llegará al resultado señalado.

Todos sabemos que los alumnos solicitan que se les deje algún tiempo intermedio entre examen i examen.

Nada mas natural.

La intelijencia limitada del hombre, i mucho mas la del niño, no puede fijarse con provecho en muchas materias a la vez.

No se comprende entonces cuál es el objeto que pudierà tenerse en mira al imponer a los estudiantes un trabajo tan excesivo i tan inútil.

Lejos de descubrirse ventajas, lo que se percibe en esto son los mas serios inconvenientes.

Una tarea tan pesada puede poner en peligro la salud de los niños, quizá su vida.

Léase lo que el ministro don Abdón Cifuentes decía con mucha razón a los rectores de los colejos nacionales en la circular del 29 de enero de 1872:

«Usted sabe bien que la época de los exámenes es la mas fructuosa para los estudios por cuanto la proximidad de las pruebas hace redoblar a los alumnos sus esfuerzos. Dejar este natural aumento de trabajo solo para la época mas ardiente del año, único que actualmente existe para los exámenes, es esponer la salud de los niños e imponerles sin ne-

cesidad una suma de trabajo que puede disminuirse con ventaja para ellos i sin perjuicio para los estudios. Conviene, por lo tanto, procurar este resultado en cuanto sea posible.

«Prevengo a Usted, en consecuencia, que los exámenes de ramos que puedan estudiarse en cuatro o cinco meses, como el álgebra, la teneduría de libros, la historia de América, la historia griega, la jeografía física, se rindan en julio o en agosto, según lo permita la mas o menos rápida preparación de los alumnos. De este modo, las tareas escolares de diciembre serán para ellos mas llevaderas».

Todo esto es mui puesto en razón.

El ministro mencionado se empeñaba por fundamentos irreplicables en impedir la acumulación de los exámenes.

¿Por qué motivo se quiere ahora hacer lo contrario?

Con los exámenes de grupos de ramos, precisamente ha de suceder una de estas dos cosas:

O se deja pasar al alumno que ha respondido satisfactoriamente solo a las preguntas relativas al mayor número de los ocho ramos comprendidos en el grupo, aunque haya manifestado la mas completa ignorancia por lo que toca a los restantes;

O se le impide pasar por este motivo hasta que sea capaz de responder bien acerca de los ocho ramos del grupo.

Esta alternativa es inevitable.

Supongamos que se acepte lo primero.

Se deja entonces al arbitrio de los alumnos el que en cada grupo aprendan solo cinco o seis ramos, no cuidándose de adquirir siquiera nociones elementales de los otros tres, o de los otros dos.

Supongamos que se acepte lo segundo.

Sería la mas perniciosa de las determinaciones.

Hai niños que, por corta intelijencia, por mala salud, o por poca aplicación, no pueden aprender en dos o tres años los ocho ramos del grupo.

Pero esos mismos niños pueden ser capaces de aprender solo algunos de esos ocho ramos.

No se comprende por qué no había de permitírseles, como sucede en el sistema de los exámenes por ramos, el salir de aquellos exámenes que saben para poder dedicar todo su tiempo al estudio de los que aún no han aprendido.

Son muchos los niños que, gracias a este arbitrio, logran concluir su curso.

Si se establecen los exámenes por grupos de ramos, los niños escasos de intelijencia, de salud o de constancia, quedan escludidos sin remisión de las carreras científicas.

¿Sería esto justo?

¿Sería conveniente?

Se atribuye grande importancia a que los alumnos que lo tengan a bien puedan estudiar sea en colejos particulares, sea en clases privadas, los ramos del curso en el orden que mejor les parezca.

Esto puede practicarse sin embarazo en el sistema de los exámenes por ramo.

Pero, si se adopta el sistema de los exámenes por grupos de ramos, ya nadie podría apartarse de la distribución fijada.

Hago la observación por lo que pueda convenir a los interesados.

#### IV

M. Julio Simon resume como sigue en la notable obra que acaba de publicar con el título de *La Reforma de la enseñanza secundaria* su pensamiento en materia de exámenes:

«Considero el examen del bachillerato como el grado mas elevado de una serie de exámenes obligatorios para todos los alumnos, que yo desearía ver rendir cada año para el pasaje de una clase a otra».

Desenvolviendo mas adelante esta misma idea, que enuncia diversas veces con insistencia, se expresa en esta forma:

«Querría que los exámenes de pasaje fuesen en lo sucesivo una parte importante de la vida de colegio. El alumno tendría que esponerse en ellos a un riesgo personal; sería obligado a mostrar serenidad i a dar prueba de conocimientos adquiridos. Si tiene talento i facilidad, lo mostraría infaliblemente en estas ocasiones. Se habituaria poco a poco, no solo a los exámenes multiplicados que le será preciso rendir cuando se incorpore en las escuelas especiales, sino también a la vida pública,

en la cual es frecuentemente mas importante saber disponer de su pensamiento i de su palabra, que hallarse en aptitud de redactar un informe con todo descanso. En lo que toca a los exámenes de fin de año, por desgracia tan descuidados ahora, son el nervio de los estudios. Nuestros elojios solo producirian buenos resultados cuando estos exámenes sean rendidos con equidad i severidad. Todos los intereses ganarian con el establecimiento de una institución excelente. Se prestaría así un verdadero servicio, tanto a los alumnos a quienes se rechazara, aunque no dejarían por cierto de arrojar grandes gritos, como a sus condiscípulos i a la sociedad; porque es una desgracia para un joven permanecer en el colejio cuando no puede aprender nada; una desgracia para una clase, estar atestada de malos alumnos; i una desgracia para una sociedad, ser molestada i perturbada por una lejión de hombres sin profesión i sin industria. Se prestaría también un servicio a los alumnos, a quienes se retendría seis meses o un año en la clase inferior. En cuanto a los otros, llegarían con seguridad al fin de sus estudios. El examen del bachillerato sería solo, por decirlo así, el último i el mas solemne de los exámenes de pasaje del colejio a las facultades, i efectivamente, esto es lo que debe ser».

Aparece claramente que lo que M. Julio Simon propone, con el mayor ahínco, como una grande i benéfica reforma para la Francia, es lo mismo que

se ha practicado desde tantos años en Chile, i lo mismo que ahora se trabaja por destruir.

I téngase bien presente que la que reclama esa reforma es, no la voz aislada de un pensador ilustre, sino la de centenares tan competentes como él, entre otras, la del obispo de Orleans monseñor Dupanloup.

El hecho mencionado debe ser mui lisonjero para todos los chilenos.

Sobre todo, es en extremo glorioso para los que han prestado a nuestro país el eminente servicio de dotarle con instituciones semejantes, para aquellos que supieron organizar con tanto acierto la instrucción pública entre nosotros.

Es de esperarse que los que sobreviven todavía, acudirán decididos en este momento de peligro a estorbar que su obra monumental sea reemplazada por algo que se parezca mas o menos a lo que había establecido en Nápoles Fernando II, ese monarca condenado al desprecio de la jeneración actual i de las futuras.

A la verdad, no hai nada mas racional i mas sostenible que un plan de exámenes especiales de cada ramo.

Voi a recapitular brevemente algunas de sus ventajas indispensables.

Principiaremos por estudiarlas tomando en consideración el interés de los alumnos.

Nadie negará que importa mucho llamarles la atención sobre cada ramo en particular.

El aprendizaje de cada materia aislada es mas fácil i provechoso, que el de varias materias reunidas.

El sistema de los exámenes de ramos permite la adopción de este método, aconsejado por el buen sentido; mientras que el sistema de la prueba única, i el de las tres pruebas, lo hacen imposible.

Todas las inteligencias juveniles que no sean inferiores a la mediocridad, pueden con algún esfuerzo ir aprendiendo ramo por ramo.

Solo las mui privilegiadas pueden aprender i retener conjuntamente varios ramos o todos los ramos de un curso para contestar satisfactoriamente a las preguntas que les dirijan los examinadores en un día determinado.

I todavía los jóvenes provistos de aptitudes extraordinarias se espondrían a perder la salud, a causa de las tareas excesivas, para salir airosos en un examen mas o menos enciclopédico, que no tiene utilidad de ninguna especie.

Lo que conviene, es ir cultivando el espíritu, como se vigoriza el cuerpo poco a poco, según las fuerzas lo soporten.

El alimento suministrado en la proporción debida robustece al cabo de algún tiempo la constitución física del hombre.

Si se toma en cantidades exorbitantes, trae enfermedades o la muerte.

Sucede otro tanto con la educación del espíritu.

Las indigestiones intelectuales (dispénsese la

espresión en obsequio de la claridad) serian tan funestas como las materiales.

Lo que debe hacerse, es ir suministrando paulatinamente a los alumnos los conocimientos literarios i científicos.

Cuando se presume que ya han adquirido los de una materia dada, debe sometérseles a un examen para comprobar que realmente los poseen.

En seguida, no puede exigirse que retengan, por largo tiempo, todos sus pormenores, o siquiera muchos de sus pormenores, tales como los sabian inmediatamente después de un estudio esmerado de algunos meses.

No, eso es imposible.

Un niño aprende el álgebra, o la historia de América.

Es utilísimo cerciorarse por medio de un examen de que posee bien las nociones fundamentales de tales ramos.

Pero sería una insensatez pretender que, trascurridos algunos meses, hubiera de conservar en la memoria todas las demostraciones, o todas las noticias sobre que podía disertar en el día del examen cuando acababa de cerrar el texto.

Lo que se busca con la enseñanza de un ramo cualquiera, es el alimento del espíritu, como lo que se procura con la satisfacción del hambre i de la sed es el alimento del cuerpo.

La comida i la bebida desaparecen, pero queda la robustez.

El niño olvida muchas demostraciones i fórmulas del álgebra, i muchos sucesos i fechas de la historia de América; pero conserva el mayor vigor que esos estudios han dado a sus facultades intelectuales.

Las personas instruídas, los sabios aún, salvo escepciones que se esplican por circunstancias especiales, son menos capaces que un examinando vulgar para responder instantáneamente a las minuciosidades de una materia dada.

Esta esposición de hechos, que cualquiera persona medianamente ilustrada puede atestiguar, manifiesta que los exámenes de ramos son posibles i mui útiles; pero que los de muchos o de todos los ramos de un curso son una barbarie absurda.

Por esto, los últimos son orijen de lamentables catástrofes.

Tengo precisamente a la mano el número del diario francés titulado *El Universo*, fecha 22 de abril de 1874, en el cual se anuncia que un alumno del liceo Enrique IV se había suicidado por haber fracasado en la prueba única del bachillerato.

Es mas que probable que aquel desgraciado no se habría quitado la vida si, como lo pide M. Julio Simon, estuviera ya planteado en Francia el sistema racional de los exámenes de cada ramo que se practica en Chile.

I esta es la oportunidad de advertir que ese examen único del bachillerato, que impele a los estudiantes franceses hasta el suicidio por la deses-

peración, es mucho menos serio i severo que nuestros exámenes especiales de ramos, que rinden con provecho i facilidad aún nuestros alumnos poco bien dotados por la naturaleza.

Voi a dar a conocer la descripción que hace de esta prueba única el concienzudo escritor M. Máximo Du Camp en la *Revista de ambos mundos*, fecha 15 de febrero de 1873.

«Puede observarse el resultado del sistema de estudios seguido hasta el presente, asistiendo a los exámenes del bachillerato en humanidades. La enseñanza secundaria se muestra en ellos con toda su esterilidad. Con el mayor dolor, he contemplado a los hombres del mérito mas efectivo, a profesores de la Sorbona, a miembros del Instituto, perder un tiempo precioso, que saben emplear tan bien en otra parte, interrogando a niños turbados que parecen no comprender lo que se les pregunta. En esa salita tan humilde, tan modesta, he visto desfilar a esos jóvenes, «que, según se pretende, han hecho sus estudios» i que manifestaban no haberlos empezado. Las materias del examen no son, sin embargo, mui complicadas: algunos fragmentos de latín i de griego, algunos autores franceses (que son siempre Corneille, Boileau, Racine, La Fontaine i Molière), algo de filosofía, algunas palabras de historia i de jeografía, matemáticas las suficientes para probar que se sabe contar. La historia, que está limitada a la de Francia, principia con Luís XIV, de suerte que, si se preguntara a esos niños

cuál es el rei que tuvo el honor de tener a Sully por ministro, puede rehusar responder, porque la pregunta no está en el programa fijado por el reglamento.

«He visto al decano de las letras francesas, a un anciano cuya vida entera ha sido dedicada al trabajo, i que encuentra cada día un vigor nuevo en el culto de las grandes cosas del espíritu, hacer esfuerzos asombrosos, multiplicar las preguntas, ayudar a los candidatos, estimularlos, *soplarles* él mismo, sin lograr sacar de ellos una respuesta pasable. He aprendido allí, en el mismo día, muchas cosas que ignoraba, por ejemplo, que, en la conquista del vellocino de oro, Jasón fue ayudado por Andrómeda; que *Anfitrión* es una pieza de Racine; i que el *Facistol* es una comedia de La Fontaine. Sé ahora que el verso del *Arte Poética* de Horacio *Ne... vertatur Cadmus in anguem* significa que Cadmo no debe ser transformado en pescado».

Estos tristes resultados, que deplora M. Du Camp, son, sin embargo, mui naturales i mui lógicos.

Son la consecuencia precisa de la prueba única; consecuencia a que también llevarian las pruebas de los grupos de ramos.

La mayor parte de los alumnos, por una propensión mui propia de la imprevisión de los niños, van dejando trascurrir el tiempo, estudiando poco o nada, con la idea de sacar la tarea en la proximidad de la prueba; pero jamás principian a hacerlo,

i cuando llega el momento del examen, no saben una sola palabra.

Los alumnos laboriosos no pueden por su parte retener toda la suma de nociones enciclopédicas i heterojéneas que se les exigen.

Solo la casualidad de que se les interrogue sobre algunos puntos que han logrado mantener frescos en la memoria, puede salvarlos.

Pero muchos de los aprovechados sucumben, como los flojos i los incapaces.

Se les exige una cosa imposible.

Los exámenes especiales de ramos habrian evitado o minorado fácilmente todos los inconvenientes señalados.

Los buenos alumnos, pudiendo prepararse para responder con seguridad en todas las materias del ramo, habrian impedido que el resultado del examen fuera para ellos un lance aleatorio.

Sin duda, el sistema de los exámenes de ramos no estorba, por desgracia, que haya flojos o incapaces; pero notifica siquiera en tiempo oportuno a los padres de familia para que, o hagan recuperar a sus hijos lo perdido, o los destinen a la industria, al comercio o a otra ocupación cualquiera, si la experiencia manifiesta que no son idóneos para el cultivo de las letras o de las ciencias.

Entre tanto, el sistema de la prueba única, i el de las pruebas comprensivas dan este aviso a los padres de familia cuando el mal ha llegado a ser irremediable.

Consideremos ahora el punto por el aspecto, no menos importante, de la dedicación de los profesores.

Supongamos que se planteara el sistema de la prueba única, o el de las tres pruebas de ocho ramos cada una.

¿Cómo se haría efectiva la responsabilidad del profesor?

Actualmente, en el sistema de los exámenes especiales, se conocen por el resultado el celo i la idoneidad del maestro.

No niego que un profesor puede tener la triste suerte de que en cierto año le hayan tocado malos alumnos.

Pero esto no puede repetirse siempre.

Si los exámenes no fueren satisfactorios en tres o cuatro años consecutivos, podrian concebirse vehementes presunciones contra el profesor.

Así, los exámenes especiales de ramo son un excelente medio de hacer efectiva su responsabilidad.

No ocurre otro tanto ni en el sistema de la prueba única, ni en el de las tres pruebas.

No hai en estos sistemas arbitrios eficaces de averiguar la dedicación de los profesores.

Desde entonces, es mui de temerse que muchos de ellos se descuïden.

Tal es lo que se ha experimentado en Francia, como lo hace saber M. Máximo Du Camp en el artículo citado.

Según este autor, los profesores acostumbran atender solo a los siete u ocho alumnos mas sobresalientes, destinados a tomar parte en el concurso jeneral i a desdeñar completamente a todos los demás, por cuyo adelantamiento no tienen ningún interés.

«En 1847 (dice), M. Saisset, profesor de filosofía en el colejo de Enrique IV, dejaba su cátedra, venía a sentarse en la primera grada, donde había reunido a los seis alumnos mas aprovechados, i les explicaba la lección en voz baja. Cuando los demás estudiantes hablaban demasiado alto, se interrumpía para decirles:—No hagais tanto ruido; porque nos impedís conversar!»

M. Saisset habría tenido otra conducta si hubiera estado obligado a someter a sus discípulos a la prueba de un examen especial de filosofía.

## V

Los hombres mas eminentes de Francia que han dedicado su atención a la mejor organización de la enseñanza pública están acordes en reconocer la importancia fundamental de los exámenes especiales de cada ramo, o sea de los exámenes de pasaje de una clase a otra, como algunos los denominan.

He invocado en los párrafos anteriores algunas manifestaciones recientes mui autorizadas de esta opinión.

Ya había citado otras de igual especie en una

memoria relativa a esta cuestión de exámenes que leí al Consejo de la Universidad en la sesión de 17 de marzo de 1873.

Los escritores mencionados opinan que, sin estos exámenes, es imposible el establecimiento de un buen réjimen escolar.

Estos exámenes son los que avivan el celo de los profesores, interesándolos en atender a la jeneralidad de sus discípulos; los que estimulan eficazmente la aplicación de los jóvenes; los que los habitúan a espresarse en público con claridad i precisión, i talvez con brillantez, a ser dueños de sus palabras i de sus pensamientos, a tener serenidad de ánimo en las ocasiones mas o menos espinosas; los que impiden que en el mismo curso haya alumnos de preparación i de conocimientos desiguales; los que advierten oportunamente a los padres de familia si sus hijos se han entregado a una pereza culpada, o si éstos carecen de las dotes precisas para seguir las carreras literarias i científicas; los que abren camino a los niños poco intelijentes o enfermizos para ir avanzando poco a poco en sus estudios, sin hacerlos estrellarse en la dificultad insuperable de las pruebas demasiado comprensivas i complicadas.

Los chilenos que se ocupan en este asunto, reconocen que los exámenes especiales de ramos tienen todas las ventajas que quedan enumeradas.

No recuerdo que ninguno de ellos las haya negado.

Repiten, por el contrario, a quien se lo pregunta,

que, en su concepto, esos exámenes deben conservarse con la mayor estrictez como procedimientos de disciplina escolar doméstica en los colejos.

Mientras tanto, algunos de los mismos que esto declaran, pretenden someter a los alumnos, o a una prueba única comprensiva de todos los ramos, o a tres o cuatro pruebas comprensivas de ocho o seis ramos cada una.

Es esta una proposición que me parece enteramente infundada.

Comprendo que algunos escritores franceses propongan la división de la prueba única, que se practica actualmente en su país, en dos o mas pruebas como un arbitrio de transición para ir aproximándose al sistema alemán de los exámenes periódicos i frecuentes; pero no comprendo que esto mismo se proponga en Chile, donde estamos acostumbrados a otro réjimen mucho mas cómodo i provechoso.

Hágase lo que se haga, si los exámenes especiales de ramos no producen efectos bien positivos en la carrera de los alumnos, serán siempre desatendidos.

Sucedirá con ellos lo que ha sucedido en Francia.

Los reglamentos de los colejos franceses ordenan terminantemente que se rindan esos exámenes; pero como no tienen ningún valor universitario, no ha podido conseguirse nunca que sean actos serios, por mas que se ha trabajado en ello.

Por lo mismo que se reputan esos exámenes tan esenciales, debe dárseles la mayor solemnidad

e importancia, i hacerse que ejerzan una influencia decisiva en la colación de grados.

Este es el único medio de conseguir que esos exámenes sean tomados con la debida seriedad.

Pero quiero suponer que, aún suprimido su valor universitario para la concesión de grados, esos exámenes prosiguieran recibándose con el mayor cuidado i vijilancia.

No se concebiría con qué objeto hubieran de multiplicarse los trámites i las pruebas.

¿Se pretendería acaso molestar a los alumnos por molestarlos?

Estoi cierto que nadie se propone una cosa semejante.

Sin embargo, ese sería precisamente el resultado.

Un alumno ha probado en los exámenes especiales, reputados por todos indispensables para el buen réjimen escolar, que sabe perfectamente las matemáticas elementales, las lenguas exigidas, la historia, las ciencias naturales, la literatura, la filosofía, etc., etc.

¿Con qué objeto se le obligaría entonces a rendir una nueva prueba minuciosa, i por demás dificultosa, de ramos que ha manifestado ya poseer?

Esta observación no tiene réplica razonable.

Sin embargo, hai personas que, por estos o los otros motivos, pretenden que se permita a sus hijos o a sus alumnos someterse en materia de exámenes al sistema de la prueba única, o al de las tres pruebas de ocho ramos cada una.

En cuestión de gustos, no hai disputa, dice el adajio.

Me parece que no habría inconveniente para permitir a los que lo solicitasen el someterse a una prueba única, o a tres pruebas.

Se entiende con la condición de dejar también libertad para que los de diverso dictamen continuaran dando sus exámenes ramo por ramo.

Sería sumamente fácil dictar las medidas para que los exámenes pudieran rendirse a voluntad de los interesados según estos tres sistemas.

Precisamente este es el arreglo que ha propuesto el célebre escritor francés M. Víctor de Laprade, miembro de la Academia francesa, profesor durante muchos años, poeta i prosador de primera clase, estadista que bajo la dominación de Napoleón III dio muestras de grande entereza de carácter.

M. Víctor de Laprade ha dado una atención especial a las cuestiones de instrucción pública, i ha compuesto diversas obras acerca de ellas.

En una que lleva por título *El Bachillerato i los estudios clásicos*, se espresa como sigue:

«Hemos dado ya nuestro parecer sobre la formación de las comisiones encargadas de tomar exámenes. Nos parece necesario que por ahora esas comisiones funcionen en nombre del estado; que sean designadas por él, i compuestas, como lo son, de profesores de Facultades, salvo agregarles algunos

miembros de la enseñanza libre, como la opinión lo reclama.

«Pero la reforma mas radical i mas sabia que se haya propuesto contra el sistema actual de examen para el bachillerato, es la que sustituiría a la prueba única rendida al fin de los estudios, una serie de pruebas colocadas al fin de cada clase. Un gran número de talentos distinguidos apoyan esta idea: ella obtendría, según creo, la mayoría de los votos en el cuerpo docente. Presenta algunas dificultades de ejecución estudiada a la luz de la libertad de enseñanza; pero esas dificultades podrían ser superadas, suponiendo una administración sinceramente liberal, e institutores libres sinceramente amigos de la instrucción.

«Escusado parece advertir que estos exámenes públicos i decisivos se verificarían en las clases superiores; i que, por lo tocante a las clases de gramática, cada establecimiento sería juez de sus alumnos i de su aptitud para subir un grado en la escala de los estudios. Fijar de una manera precisa la época del primer examen, si debería ser después de la tercera o después de la segunda, es un punto de detalle que la esperiencia resolvería. Pero ciertamente este jénero de pruebas tendría una gran ventaja: la de obligar a los alumnos a ocuparse seriamente cada año en las materias de su clase, sin aplazar su preparación hasta el año del examen único, como sucede a los perezosos, sin pretender anticipar las materias de los años siguientes, como

lo ensayan muchas veces los mas aplicados, i en fin sin rellenarse con el contenido de los ridículos manuales, como casi todos están obligados a hacerlo ahora. Así habría verdaderas humanidades, verdaderas clases de retórica i filosofía, en lugar del *arrastramiento* i del *lanzamiento* al galope de un solo i único examen. Se saldría del colejio, como en otro tiempo, bachiller sin haber pensado en serlo, habiendo trabajado i ejecutado cuanto se ha podido, día a día, bajo la dirección respetada de un maestro, como conviene a estudiantes. No se vería ya a alumnos, i frecuentemente a los mejores, recordar a su profesor el manual del bachillerato desde que éste tiene la pretensión de cultivar el entendimiento de ellos en lugar de la memoria, i de enseñarles el fondo de las cosas en lugar de ponerlos pronto en posesión de las palabras que responden ajustadamente a una pregunta del programa.

«Para dejar los establecimientos no universitarios, i las educaciones domésticas, enteramente libres en los métodos, en la clasificación de los años de estudios, en todo su réjimen interior, se conservaría el examen único i jeneral, rendido después de la edad de diez i siete o diez i ocho años, para todos los jóvenes que no se hubieran sujetado a los exámenes de fin de año. De esta manera, todos los derechos serian respetados.

«Es de creerse que un corto número de establecimientos libres se opondrian a este sistema de exámenes, tan útil para obligar a los alumnos a un

trabajo constante i paciente en todas las clases, i a los profesores a la vijilancia igual de todos los alumnos; a una prueba, en fin, que permitiría al buen alumno aprovechar al fin de cada curso sus notas de todo el año, i que aseguraría, en consecuencia, al juício del maestro sobre cada alumno una grande influencia en el éxito del examen. Parece escusado advertir que, en las pruebas de este jénero, los jueces que fuesen suministrados por las Facultades, o designados de otro modo, estarian obligados a asociarse con el profesor de la clase, a tomar en cuenta para la decisión el resultado de las notas que haya apuntado a sus alumnos durante todo el curso, i a oír todas las observaciones del profesor.

«Este método sería mucho mas paternal, mucho mas liberal i al mismo tiempo mucho mas seguro. Haría desaparecer lo que da al examen del bachillerato algo de lotería. No se vería ya lo que sucede a veces, que buenos alumnos fracasan en esta prueba, i, lo que todavía sucede con mas frecuencia, que los peores alumnos salen bien por la feliz casualidad de una cuestión estudiada la víspera. Se suprimirian esos excesos de trabajo de los atrasados, quienes tratan de reemplazar por tres meses de preparación mecánica los diez años que han perdido, i los esfuerzos de los tímidos que tienen necesidad de excitar su memoria; espantoso réjimen intelectual i físico, que produce tantas fiebres cerebrales, i tanta ignorancia con diploma o sin él.

«Desde el punto de vista de la libertad, lo mejor que puede hallarse es esta medida, que encomienda la inspección de los estudios a los profesores libres i a los jurados nombrados por el estado. Los actos de los funcionarios del estado estarian sometidos a una vijilancia continua i perpetua, como deben estarlo en todos los objetos de la vida pública, a las cuales se pretende aplicar el réjimen de la libertad».

No acepto precisamente todas las ideas espresadas en el pasaje que acaba de leerse; pero sí la parte sustancial.

Estoi sinceramente convencido de que los exámenes especiales de ramos son los que mejor consultan el interés de todos, el de los alumnos, el de los padres de familia, el de la sociedad; pero convengo en que se deje libertad de someterse a una prueba única o a tres, porque espero que serán mui pocos (si los hai) los que prefieran algunos de los últimos sistemas al de los exámenes de ramos.

Este experimento demostrará prácticamente por la elección de los interesados la inmensa superioridad del réjimen que se trata de destruir sobre todos los demás que se proponen para reemplazarlo.

LO QUE ALGUNOS ESCLARECIDOS  
INJENIOS ESPAÑOLES  
HAN PENSADO ACERCA DEL LATÍN

---

## I

Corría el siglo XVI, ese principio de la que, con razón, se ha denominado la edad de oro de las letras españolas.

La lengua nacional, una lengua rica i armoniosa, podía ya, bien manejada, espresar perfectamente as jentilezas mas graciosas, i las concepciones mas lprofundas i sublimes del espíritu humano.

Algunos talentos preclaros lo habian manifestado prácticamente así, en obras mas o menos buenas, que la posteridad no ha relegado al olvido.

El emperador Carlos V, sin que nadie le tildase de inexacto, había podido establecer a esa fecha su famosa clasificación entre los idiomas modernos que poseía: el inglés es lengua para hablar con los pájaros; el alemán, con los caballos; el francés, con los hombres; el italiano, con las damas; el español, con Dios.

El castellano, a la sazón, estaba a la moda en Londres, en París, en Roma.

Los grandes señores de esas tres cortes buscaban maestros que se lo enseñasen.

Antonio Pérez, el célebre secretario de Felipe II de España, fue elegido para instruir en él a Enrique IV de Francia.

Miguel Cervantes Saavedra recibió propuestas ventajosas para que fuese a enseñarlo en París.

Sin embargo, en ese mismo tiempo, la inmensa mayoría de los que aspiraban al dictado de serios i de sabios, tenían a menos el emplear en sus discursos i escritos el castellano, que consideraban idioma vulgar propio para las ficciones de la imaginación, pero no para las lucubraciones de la razón.

Los que disertaban sobre la gramática i la retórica, sobre las ciencias matemáticas i físicas, sobre la jurisprudencia, sobre la teología, hablaban i escribían exclusivamente en latín.

Era este el único idioma de las escuelas i de las universidades.

Hasta los sirvientes en los establecimientos escolares, a fin de imitar a los catedráticos i a los colegiales, daban a los vocablos desinencias latinas.

Esa jerga grotesca es lo que se llamaba *latín de cocina*.

Se encuentran ejemplos de ella en nuestra literatura picaresca.

Los que hablaban i escribían en latín, despreciaban a los que hablaban i escribían en castellano.

Ambrosio de Morales aseveraba en 1585 «que bastaba ser un libro escrito en castellano para ser tenido en nada».

«Éstos quieren, añadía con amargura, condenar

nuestra lengua a un extraño abatimiento, i como enterrarla viva donde miserablemente se corrompa, i pierda todo su lustre i hermosura».

Los sostenedores del latín a que voi aludiendo, querian además otra cosa tan difícil, como la indicada por Morales.

Efectivamente, pretendian, no solo «enterrar vivo» el castellano, sino también resucitar una lengua muerta como el latín.

A pesar de todo, la lucha trabada entre ellos i los sostenedores del castellano ha durado por mas de tres siglos.

¡Formidable imperio aún el de las preocupaciones menos fundadas!

## II

Los latino-hispanos estaban animados para realizar, costara lo que costara, la ardua empresa de sustituir una lengua antigua a la usual, i de crear una literatura extranjera, por decirlo así, en medio de la nacional, por razones de importancia diferente, que voi a enumerar a la lijera.

El latín había sido declarado el órgano oficial de la iglesia católica.

Esto le daba a los ojos de los creyentes una especie de carácter sagrado, no obstante que los cánones de la relijión, i las obras de muchos de los padres, no se habian escrito primitivamente en este idioma.

Así los autores seculares, i con mayor funda-

mento los eclesiásticos, tenían a honra el espresar sus pensamientos en latín.

Agréguese a lo espuesto el prestigio inmenso de que estaba rodeado cuanto pertenecía a Roma, la señora del mundo, particularmente cuando apenas acababa de trascurrir esa época llamada el *Renacimiento*, en la cual se habían reavivado i retemplado el amor i el respeto a todo lo romano.

A causa de ello, los cultivadores de las ciencias divinas i profanas empleaban de preferencia el latín, no solo en España, sino igualmente en Italia, en Francia, en Inglaterra, en Alemania.

La circunstancia mencionada proporcionaba la ventaja, no desatendible, de que una obra escrita en latín podía ser inmediatamente leída i apreciada por todos los sabios europeos.

Tales eran las principales razones que influían en la jente seria para decidirse por el latín, mas bien que por el castellano.

Este último era reputado bueno solo para las producciones de mero entretenimiento.

Ambrosio de Morales, en el discurso antes citado, declaraba lo que va a leerse:

«I no me parece sin duda que hasta ahora les ha faltado a los hombres doctos en España escusa de este su desamor o descuido por estar la lengua castellana tan abatida i sujeta a servir en tan viles usos, que tenían razón de desesperar que podía levantarse a cosas mayores i de mucha dignidad, cuales eran las en que ellos quisieran ocuparla. No

se escribía en castellano, sino, o sucios amores, o fábulas vanas: ¿quién había de osar encomendarle mejores materias?»?

Había aún otro motivo menos decoroso para la preponderancia que muchos daban al latín sobre el castellano.

Los pedantes, que no escasean ni en ningún país ni en ningún tiempo, buscaban, empleando un idioma extranjero, como aparentar i ostentar sabiduría ante el vulgo, esto es, ante la gran mayoría de los oyentes i lectores, i como ocultar por este arbitrio la necesidad o la ignorancia.

El fecundo e insigne filósofo español Juan Luís Vives dio a la estampa el año de 1531 una obra titulada: *De corruptis artibus et tradendis disciplinis*.

A pesar de estar escrita en latín, como todas las de su autor, Vives sostiene en ella que una de las causas de la corrupción literaria es el uso de esa lengua extranjera que muchos entendían mal.

En esa misma obra, Vives advierte que, como yo lo esponía poco há, algunos se valían del latín para acreditarse de doctos ante el vulgo o el pueblo, el cual acojía, como prodijiosos misterios, lo que aparecía consignado en un lenguaje incomprendible para él.

El gran Lope de Vega Carpio asevera que éste era achaque de su época: habría podido afirmar que de todas.

Recuerda en comprobación casos prácticos.

Voi a citar uno solo de los que menciona, el cual se refiere a una de las glorias de la literatura española.

Frai Luís de León entró en una librería de Sevilla, donde pidió una *Biblia*, si, por acaso, la había hebrea.

Dióselo el dueño, admirado de que la pidiese, i mucho mas de que la leyese en alta voz.

Acompañaba al padre León un sobrino suyo de ingenio singular, i también de hábito agustiniano.

Este joven preguntó si había en la tienda algún otro libro cualquiera, escrito igualmente en la lengua del pueblo escojido.

El librero se apresuró a presentarle un ejemplar de los *Salmos* de David, impreso en caracteres maravillosos por el excelente Plantino.

El frailecito, completamente ignorante en el hebreo, se puso a leer en alta voz los mayores disparates.

—¿Qué significa esto? le preguntó con enojo su ilustre tío.

El joven contestó a frai Luís con desenfado:

—Déjeme vuestra paternidad, pues para el señor librero vale tanto este mi hebreo, como el que vuestra paternidad acaba de leer.

Algunos de los que empleaban en sus discursos i escritos el latín, trataban de proceder con el vulgo, o sea con el pueblo, como el sobrino de frai Luís de León con el librero de Sevilla.

### III

El egregio poeta i asceta de quien acabo de hablar en el párrafo precedente, fue uno de los principales caudillos de la literatura vulgar o castellana en oposición a la erudita o latina.

Frai Luís de León, deseoso de manifestar las excelencias del castellano, emprendió una versión literal en prosa del *Libro de los Cantares* de Salomón.

Sin embargo, mantuvo reservado por mas de diez años este bien ejecutado trabajo, el cual fue conocido solo de algunas personas por ciertas copias que se sacaron sin noticia del autor.

Pero, como la inquisición hubiera ordenado que los libros sagrados no se leyeran en lengua vulgar, algunos émulos de frai Luís le delataron, entre otras causas, por tamaña temeridad literaria al santo oficio, que, el año de 1572, le encerró en sus calabozos, donde permaneció cinco años.

Frai Luís de León, abrumado por tan rigorosa persecución, se mostró, en la confesión que rindió a 6 de marzo del año citado, mui arrepentido de aquella falta o pecado de que se había hecho reo por su adhesión a la lengua nacional.

¿Quién podría figurarse, sino lo viera probado, haber sido delito llevar a cabo una traducción al castellano?

«I aunque es verdad que el dicho libro (el *Cantar*

*de los Cantares*) ha contentado mucho a muchos hombres doctos que le han visto, i en lo que toca a la doctrina que en él hai nadie que lo haya visto ha puesto tacha, antes por él me han enviado recaudos de mucha amistad i aprobación personas mui señaladas en letras, como son el padre Foreiro con un fraile dominico, portugués, i deudo suyo, que está en este monasterio de Santisteban, i otras personas; pero, no obstante esto, a algunos amigos míos i a otros, les ha parecido tener inconveniente por andar en lengua vulgar; i a mí, por la misma razón, me ha pesado que ande; i si lo pudiera estorbar, lo hubiera estorbado. I para remedio dello, el año pasado, comencé a ponello en latín, para, siendo examinado i aprobado, imprimillo, dando por cosa ajena, i no mía, todo lo que anduviese en vulgar i escrito de mano. I por falta de salud que he tenido, como es notorio, no le he podido acabar, i así digo que estoi presto a hacer esta u otra cualquier dilijencia que por vuestra merced me fuere mandada; i que me pesa de cualquier culpa que haya cometido, o en componer en vulgar el dicho libro; o en haber dado ocasión directa o indirectamente a que se divulgase. I estoi aparejado a hacer en ello la enmienda que por vuestra merced me fuere impuesta; i digo que sujeto humilde i verdaderamente a vuestra merced, i a este santo oficio i tribunal, así este dicho libro, como cualquier otra obra i doctrina que, o por escrito o por palabra, leyendo o disputando, o en otra cualquier manera,

haya firmado o enseñado, para en todo ser enmendado i correjido».

A pesar del desagrado harto amargo que su versión castellana del *Cantar de los Cantares* le había atraído, frai Luís de León persistió en el empeño de escribir obras serias en idioma vulgar.

Antes de salir de la prisión, utilizó «la ocasión del ocio en que la injuria i mala voluntad de algunas personas le habían puesto», para escribir en romance los dos primeros libros de los *Nombres de Cristo*, que dio a luz, cinco años después de recobrada la libertad, el de 1583, junto con la *Perfecta Casada*.

La preferencia que se concedía al latín era, sin embargo, tanta, que frai Luís publicó antes que las dos obras en castellano mencionadas, otras dos en el idioma clásico.

Los dos primeros libros de los *Nombres de Cristo* provocaron un verdadero escándalo en muchos que tuvieron mui a mal el que se trataran cosas tan graves en lengua vulgar.

Es el mismo frai Luís quien lo hizo saber el año de 1585, en la introducción del libro tercero, dedicado al obispo don Pedro Portocarrero.

«De los dos libros pasados que publiqué para probar en ellos lo que juzgaba de aqueste escribir (lenguaje castellano), he entendido, ilustrísimo señor, que algunos han hablado mucho i por diferente manera; porque unos se maravillan que un teólogo, de quien, como ellos dicen, esperaban al-

gunos grandes tratados de profundas cuestiones, haya salido a la fin con un libro en romance; otros dicen que no eran para romance las cosas que se tratan en estos libros, porque no son capaces dellas todos los que entienden romance; i otros hai que no los han querido leer, porque están en su lengua, i dicen que, si estuvieran en latín, los leyeran.....

«Es engaño común tener por fácil i de poca estima todo lo que se escribe en romance, que ha nacido de lo mal que usamos de nuestra lengua, no la empleando sino en cosas sin sér; o de lo poco que entendemos della, creyendo que no es capaz de lo que es de importancia; que lo uno es vicio, i lo otro engaño, i todo ello falta nuestra, i no de la lengua, ni de los que se esfuerzan a poner en ella todo lo grave i precioso que en alguna de las otras se halla.

«Así que, no piensen, porque ven romance, que es de poca estima lo que se dice; mas, al revés, viendo lo que se dice, juzguen que puede ser de mucha estima lo que se escribe en romance, i no desprecien por la lengua las cosas, sino por ellas estimen la lengua, si acaso las vieron, porque es mui de creer que los que esto dicen no las han visto ni leído. Mas noticias tienen dellas, i mejor juicio hacen los segundos, que las quisieran ver en latín, aunque no tienen mas razón que los primeros en lo que piden i quieren. Porque pregunto:—¿Por qué las quieren mas en latín? No dirán que por entenderlas mejor, ni hará tan del latino ninguno, que profese entenderlo mas que a su lengua, ni es justo

decir que porque fueran entendidas de menos, por eso no las quisieron ver en romance; porque es envidia no querer que el bien sea común a todos, i tanto mas fea, cuanto el bien es mejor.

«Mas dirán que no lo dicen sino por las cosas mismas, que, siendo tan graves, piden lengua que no sea vulgar, para que la gravedad del decir se conforme con la gravedad de las cosas. A lo cual se responde que una cosa es la forma del decir, i otra la lengua en que lo que se escribe se dice. En la forma del decir, la razón pide que las palabras i las cosas que se dicen por ellas sean conformes, i que lo humilde se diga con llaneza, i lo grande con estilo mas levantado, i lo grave con palabras i con figuras cuales convienen; mas, en lo que toca a la lengua, no hai diferencia; ni son unas lenguas para decir unas cosas, sino en todas hai lugar para todas; i esto mismo de que tratamos, no se escribiera como debía por solo escribirse en latín, si se escribiera vilmente; que las palabras no son graves por ser latinas, sino por ser dichas como a la gravedad le conviene, o sean españolas, o sean francesas, que si, porque a nuestra lengua la llamamos vulgar, se imaginan que no podemos escribir en ella sino vulgar i bajamente, es grandísimo error; que Platón escribió, no vulgarmente, ni cosas vulgares, en su lengua vulgar, i no menores, ni menos levantadamente las escribió Cicerón en la lengua que era vulgar en su tiempo; i por decir lo que es mas vecino a mi hecho, los santos Basilio i Crisóstomo i

Gregorio Nacianceno i Cirilo con toda la antigüedad de los griegos, en su lengua materna griega, que, cuando ellos vivian, la mamaban con la leche los niños, i la hablaban en la plaza las vendedoras, escribieron los misterios mas divinos de nuestra fe, i no dudaron de poner en su lengua lo que sabian que no había de ser entendido por muchos de los que entendian la lengua; que otra razón en que escriban los que nos contradicen, diciendo que no son para todos los que saben romance estas cosas que yo escribo en romance, como si todos los que saben latín, cuando yo las escribiera en latín, se pudieran hacer capaces dellas, o como si todo lo que se escribe en castellano fuese entendido de todos los que saben castellano i lo leen. Porque cierto es que en nuestra lengua, aunque poco cultivada por nuestra culpa, hai todavía cosas bien o mal escritas, que pertenecen al conocimiento de diversas artes, que los que no tienen noticia dellas, aunque las lean en romance, no las entienden.

«Mas a los que dicen que no leen aquestos mis libros por estar en romance, i que en latín los leyeran, se les responde que les debe poco su lengua, pues por ella aborrecen lo que, si estuviera en otra, tuvieran por bueno. I no sé yo de dónde les nace el estar con ella tan mal; que ni ella lo merece, ni ellos saben tanto de la latina, que no sepan mas de la suya, por poco que della sepan, como de hecho saben della poquísimo muchos. I destos son los que dicen que no hablo en romance, porque no

hablo desatadamente i sin orden, i porque pongo en las palabras concierto, i las escojo, i les doi su lugar; porque piensan que hablar romance es hablar como se habla en el vulgo, i no conocen que el bien hablar no es común, sino negocio de particular juicio, así en lo que se dice, como en la manera como se dice; i negocio que de las palabras que todos hablan elije las que convienen, i mira el sonido dellas, i aún cuenta a veces las letras, i las pesa, i las mide, i las compone, para que, no solamente digan con claridad lo que se pretende decir, sino también con armonía i dulzura. I si dicen que no es estilo para los humildes i simples, entiendan que, así como los simples tienen su gusto, así los sabios i los graves i los naturalmente compuestos no se aplican bien a lo que se escribe mal i sin orden; i confiesen que debemos tener cuenta con ellos, i señaladamente en las escrituras que son para ellos solos».

El trozo que acaba de leerse, resume; al esponer las razones favorables a la tesis del autor, toda la controversia que se había trabado calorosamente acerca de tan interesante asunto.

Al finalizar el siglo XVI, el pujante i poderoso bando de los *latinistas* estaba todavía mui distante de ceder el campo a los defensores del idioma nacional.

Las dotes extraordinarias i la autoridad reconocida de todo un frai Luís de León no eran suficientes para tenerlos a raya.

Los doctores alistados en ese bando, i los que aspiraban a ser tenidos por semejantes suyos, persistian impertérritos i denodados, con una enerjía i una constancia dignas de mejor causa, en sostener, con la palabra i el ejemplo, que las materias graves solo debian espresarse en latín, i por nada en castellano.

Tal opinión parece en el día una monstruosa enfermedad; pero en el tiempo a que aludo, i por muchos años después, contaba numerosos prosélitos en la flor i nata de la sociedad.

¡Osar escribir en castellano algo que no fuesen amoríos, ficciones i frivolidades!

Eso era una especie de profanación.

¡Con cuántas de las opiniones corrientes en el día irá a suceder otro tanto!

#### IV

Otro agustino, frai Pedro Malón de Chaide, es critor de mérito, aunque no tan excelso, como el padre León, salió, el año de 1592, con la vehemencia que le era característica, a la defensa de la injustamente desdeñada lengua castellana, demostrando que podía emplearse con ventaja a la latina.

Las razones alegadas por Malón de Chaide son, como va a verse, análogas a las de frai Luís de León.

Sin embargo, ha de saberse que Malón de Chaide, para ponerse a salvo de la nota de plajiaro.

advierde que, si bien no lo había dado a la estampa, tenía trabajada esta disertación algunos años antes de que el padre León diera a luz la suya.

Hé aquí ahora lo que frai Pedro Malón de Chai- de escribe sobre nuestro asunto en el prólogo de *La Conversión de la Madalena*:

«Habiendo yo comenzado esta niñería (la obra mencionada) en nuestro lenguaje vulgar, con propósito de que quien me la pidió, pues no ha llegado a la noticia de la lengua latina, no por eso quedase privada de la doctrina i conocimiento de las cosas divinas, he tenido tanta contradicción i resistencia para que no pasase adelante, como si el hacerlo fuera sacrilejio, o por ello se destruyeran todas las buenas letras, i de ahí resultara algún grave daño i perdición a la república cristiana. Unos me dicen que es bajeza escribir en nuestra lengua cosas graves; otros que es leyenda para hilanderuelas i mujercitas; otros que las doctrinas graves i de importancia no han de andar en manos del vulgo liviano, despreciador de los misterios sagrados, movidos por aquel dicho de Platón que: *No era licito profanar los misterios ocultos de la filosofía*; que así lo hizo él mismo, i Aristóteles escribió con tanta escuridad, como si no escribiera. I el Redentor dijo: *No arrojeis las piedras preciosas a los puercos*; i que Hermes Trimejisto fue deste parecer; i así escribieron los mas graves i antiguos de los filósofos su doctrina debajo enigmas i figuras. Finalmente, cada uno ha dado su decreto, i dicho su alcaldada.

«Podría responder a todo junto que, como dice mi padre san Agustín, huelgo que me reprehenda el gramático a trueque de que todos me entiendan. Así yo quiero, si pudiese, hacer algún provecho a los que poco saben de lenguas extranjeras, aunque por ello me murmure el bachiller de estómago, mofador de trabajos ajenos. A los que dicen que es poca autoridad escribir cosas graves en nuestro vulgar, les pregunto:—¿La lei de Dios es grave?— La sagrada Escritura que reveló i entregó a su pueblo, adonde encerró tantos i tan soberanos misterios i sacramentos, i adonde puso todo el tesoro de las promesas de nuestra reparación, su encarnación, vida, predicación, doctrina, milagros, muerte i lo que Su Majestad hizo i padeció por nosotros, todo esto junto, i lo demás que con esto iba, pregunto a estos tales:—¿En qué lengua lo habló Dios; i por qué palabras, lo escribieron Moisés i los profetas?—Cierto está que en la lengua materna en que hablaban el zapatero i el sastre i el tejedor, i el cava-tierra i el pastor, i todo el valgo entero. El santo profeta Amós, pastor era, criado en vrear bellota, en apacentar ganado por los montes i sierras, i profetizó, i dejó su profecía escrita; pues cierto es que no aprendió, en Atenas ni en Roma, otro lenguaje que el que se hablaba en su tierra. Pues si misterios tan altos, i secretos tan divinos, se escribian en la lengua vulgar con que todos a la sazón hablaban, ¿por qué razón quieren estos invidiosos de nuestro lenguaje que busquemos lenguas

peregrinas para escribir lo curioso i bueno que saben i podrian divulgar los hombres sabios? Que yo no trato de mí (pues ni lo soi, ni importaría mucho que lo que puedo sacar a luz se sepultase en silencio olvidado); mas dígolo por otros muchos, i mui sabios, que podrian dar luz con su dotrina, i ilustrar nuestra lengua con su buen estilo.

«Si dicen que aquella lengua hebrea era mui misteriosa, i que, por eso, la escritura sagrada se escribió en ella, pregunto:—¿No se tradujo en griego por muchos tradutores? I después, ¿no se escribió en latín, que era la lengua ordinaria en Roma, como ahora lo es para nosotros la castellana? —Sí. Pues, si nuestro español es tan bueno como su griego, i como el lenguaje romano, i se sabe mejor hablar que aquellas lenguas peregrinas, i por poco bien que se escriba en el nuestro se escribirá con mas propiedad que en el ajeno, ¿por cuál razón les ha de parecer a éstos que es bajeza escribir en el cosas curiosas i graves? Escribió Tulio en la lengua que aprendió en la leche, i Marco Varrón, i Séneca, i Plutarco, i los santos Crisóstomo, Cirilo, Atanasio, Gregorio Nacianceno i san Basilio, i todos los de aquel tiempo, cada uno en la suya i materna, i hicieron bien, i estúvoles a bien, i pareció a todos bien; i Platón, Aristóteles, Pitágoras, i todos los filósofos escribieron su filosofía en su castellano (porque lo digamos así), de suerte que la moza de cántaro, i el cocinero, sin estudiar mas que los términos que oyeron i aprendieron de sus ma-

dres, los entendian i hablaban de ello; i agora les parece a estos tales que es poca gravedad escribir i saber cosa buena en nuestra lengua, de suerte que quieren mas hablar bárbaramente la ajena, i con mil impropiedades, i solecismos, i idiotismos, que en la natural i materna con propiedad i pureza, dando en esto que reír, i burlar, i mofar a los extranjeros que ven nuestro desatino.

«No se puede sufrir que digan que, en nuestro castellano, no se deben escribir cosas graves; pues ¿cómo? ¿Tan vil i grosera es nuestra habla que no puede servir sino de materia de burla? Este agravio es de toda la nación i jente de España, pues no hai lenguaje, ni le ha habido, que al nuestro haya hecho ventaja en abundancia de términos, en dulzura de estilo, i en ser blando, suave, regalado i tierno, i mui acomodado para decir lo que queremos, ni en frasis, ni rodeos galanos, ni que esté mas sembrado de luces, de ornatos floridos, i colores retóricos, si los que tratan quieren mostrar un poco de curiosidad en ello. Esto no puede alcanzarse si todos la dejamos caer por nuestra parte, entregándola al vulgo grosero i poco curioso. I por salirme ya desto, digo que espero, en la diligencia i buen cuidado de los celosos de la honra de España, i en su buena industria, que, con el favor de Dios, habemos de ver mui presto todas las cosas curiosas i graves escritas en nuestro vulgar, i la lengua española subida en su perfección, sin que tenga invidia a alguna de las del mundo, i tan estendida quanto

lo están las banderas de España, que llegan del uno al otro polo, de donde se seguirá que la gloria que nos han ganado las otras naciones en esto, se la quitemos, como lo habemos hecho en lo de las armas. I hasta que llegue este venturoso tiempo, que ya se va acercando, habremos de tener paciencia con los murmuradores los que somos de los primeros en el dar la mano a nuestro lenguaje prostrado».

Las disertaciones precedentes de frai Luís de León i de frai Pedro Malón de Chaide atestiguan que uno de los principales propósitos de los que se empeñaban por que todo lo importante se espresara en latín era ocultar el conocimiento de ello a la jeneralidad, que reputaban inepta para comprenderlo, i que, por lo tanto, condenaban a una ignorancia irremediable.

I este era, no un propósito secreto, o siquiera disimulado, sino francamente declarado.

La literatura seria i la ciencia habian de ser, según ellos, el patrimonio esclusivo de una clase privilegiada.

Lo contrario era peligroso i absurdo.

Así, aquella ardorosa lucha entre los sostenedores de un idioma muerto, i los de un idioma vivo, encubría otra entre dos grandes sistemas políticos i sociales: el de los que solo buscan el perfeccionamiento de un limitado número de familias o aún de individuos, i el de los que anhelan el de todos, o a lo menos el de la mayoría.

V

Existió en el siglo XVI un humanista español llamado Pedro Simón Abril, calificado de «apreciable» por don Vicente Salvá, i de «sabio traductor de la *República de Aristóteles*, i de las *Comedias de Terencio*», por don Adolfo de Castro.

Este docto varón, en una presentación dirigida a Felipe II, en 1589, decía que llevaba «cuarenta i tres años de estudios de letras griegas i latinas, i todo jénero de doctrina en que se había ejercitado».

No solo vertió al castellano varias obras de Aristóteles i de Terencio, sino también varias de Esopo, de Eurípides, de Platón, de san Basilio, de san Juan Crisóstomo, de Cicerón, de Plauto.

Escribió igualmente diversas obras en latín, ya orijinales, ya traducidas, en las cuales latinizó su apellido convirtiéndolo en *Aprilus*.

Imprimió en 1582 una cartilla con el título de *Tablas de leer i escribir bien i fácilmente*.

Compuso una gramática griega en castellano, i una gramática latina en este idioma.

Tiene el honor de haber escrito la quinta gramática castellana de que se tiene noticia.

Este profesor tan estudioso i tan experimentado presentó a Felipe II en 1589 unos *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas, i la manera de enseñarlas para reducillas a su antigua entereza i perfección, de que, con la malicia del*

*tiempo, i con el demasiado deseo de llegar los hombres presto a tomar las insignias dellas, han caído.*

Este título (lo haré notar de paso) revela ser bastante antiguo el achaque de aspirar a obtener luego los grados universitarios, sépase o no se sepa.

Abril se declara en esta obra ferviente sostenedor de la lengua nacional, tan menospreciada i atacada por otros, i manifiesta los mui sólidos fundamentos que le asisten para esto.

Ya desde la introducción, insinúa con finura el poco fruto i la ineficacia de los libros redactados en un idioma muerto, jeneralmente mal comprendido, o ignorado.

«De las muchas faltas que hai en el enseñar las doctrinas en las públicas escuelas, dice hablando con el rei, escribieron discretamente Luís Vives, valenciano, en un libro que particularmente escribió de esta materia, i frai Melchor Cano, obispo de Canaria, en los libros que escribió en los lugares teolójicos; pero, como lo escribieron en latín, lengua que leen pocos, i menos la entienden, estáse esto encerrado en los libros, i no viene a la noticia de Vuestra Majestad, a quien toca poner remedio en esto, como en cosa en que le va gran interés a la república, i particularmente al servicio de Vuestra Majestad, para poder tener abundancia de ministros bien enseñados para que sirvan a Vuestra Majestad en este ministerio del gobierno, como jente que se ha dispuesto para ello».

Abril, en el cuerpo de su memoria, dilucida mas apretadamente la cuestión.

Léanse sus propias palabras:

«Primer error en el enseñar comúnmente las ciencias, es él enseñallas en lenguas estrañas i apartadas del uso común i trato de las jentes, porque, en los tiempos antiguos, no hubo nación tan bárbara, que tal hiciese, desde que Dios formó el linaje humano, sino que enseñaron los caldeos en caldeo, i los hebreos en hebreo, i lo mismo hicieron las demás naciones, jitanos, fenices, griegos, latinos, árabes, i casi desde los primeros tiempos los españoles, cada uno a su nación en la lengua que le era natural, de donde resultaba que los discípulos entendian a sus maestros con gran facilidad, i los maestros enseñaban a sus discípulos con mayor llaneza i claridad; porque agora los mas de los que enseñan, por no enseñar en sus propias lenguas, sino en estrañas i poco usadas en el mundo, no declaran sus conceptos a los que aprenden, por términos llanos, claros i propios, sino por impropios i mui oscuros, de donde nace gran dificultad en el entenderse los maestros i los discípulos; i si acaso se halla algún maestro que entienda bien el propio uso del griego o del latín, los que le van a oír no son tan ejercitados en el uso de aquellas lenguas estrañas, que entiendan fácilmente los conceptos i palabras del maestro de do les procede el quedar mal alumbrados en el conocimiento de las cosas, las

cuales se perciben por la luz i significación de las palabras.

«Demás de esto, es grande la pérdida del tiempo que se pone en el aprender lenguas tan estrañas i tan apartadas del uso popular, de tal manera que, en menos tiempo del que se gasta en el aprender mal aquellas lenguas, se sabrían las ciencias de las cosas, enseñadas en el propio lenguaje con mayor luz i facilidad, como las aprendían todas las naciones antiguas de que arriba hice mención; i así agora, cansados los hombres de aprender lenguas estrañas con tan poco gusto, emperezan en pasar adelante a los estudios de las cosas, dándose a juegos, deleites, ganancias, i cosas semejantes, que estragan la lumbré natural de la razón».

Aplicando esta doctrina al plan de estudios vigente a la sazón en España, Pedro Simón Abril censura, entre otros, los siguientes defectos:

El no enseñarse a los niños la gramática de su propia lengua.

El enseñarles el latín por gramáticas escritas en latín.

El enseñar la retórica i otros ramos, no en la lengua nacional, hablada por el pueblo, sino en una lengua muerta, usada solo por los eruditos.

Pedro Simón Abril levanta acertada i esforzadamente la voz para que las leyes i las esplicaciones que se hagan de ellas, sean hechas en el lenguaje ordinario de la nación a que se destinan.

«Sin duda ninguna, dice, el derecho escrito es

mui conveniente manera de gobierno, si le remediase los vicios presentes, que del todo le tienen destruído i estragado. Primeramente ponello en lengua común i popular de la nación para quien se hace, i quitallo de lengua ya perdida i dificultosa de entender; porque, si el fin del derecho civil es dar orden que los hombres vivan honestamente, i sin hacerse unos a los otros perjuicio, ¿cómo podrán los hombres alcanzar este fin, no entendiendo lo que las leyes les mandan hagan, i lo que les prohíben? I ¿cómo lo podrán esto entender, no entendiendo los términos i palabras en que las tales leyes se escriben? I ¿cómo las podrán entender, no siendo escritas en lengua popular i común en el uso i trato de los hombres? I así no hubo jamás nación que, aunque la doctrina legal la tomase de otra nación, la dejase de poner en el uso de su lengua popular.

«.....

«Bien lo entendieron esto los reyes antepasados de Vuestra Majestad, i particularmente el rei don Alonso, de gloriosa memoria, el cual, viendo a la clara este daño tan notorio, i entendiendo que convenía dar al pueblo leyes con que se gobernase, escritas en lengua que las entendiese, juntó los mas graves letrados en la facultad de leyes que se hallaron en sus tiempos; i de parecer dellos, hizo ese derecho civil que llamaban las *Leyes de Partida*, tanto mejor dispuesto, que el que Justiniano hizo de pedazos de doctrina de consultos, cuanto la en-

tereza del uno i las faltas del otro muestran claramente a quien quisiere conferillos sin pasión.

«Este pío celo de los pasados reyes lo han escuchado los doctores, que, pareciéndoles que les era mas honra escribir bárbaramente en latín, que elegante en castellano, les han hecho comentarios o declaraciones en lenguaje estraño, haciendo cuanto es de su parte inútil al pueblo aquel derecho, i yendo contra el santísimo intento de los buenos lejisladores; porque el intento de los lejisladores fue que el pueblo supiese las leyes por donde se ha de gobernar para que las pusiese en práctica, i el de los glosadores fue que los hombres no las entendiesen, porque acudiesen a ellos como a oráculos, a preguntar el entendimiento de la lei. Porque, si aquellas sus declaraciones son de momento para el entendimiento de la lei, ¿por qué no las hacen de manera que el pueblo se pueda servir dellas para mejor entender las leyes conforme a las cuales ha de vivir? I si no sirven de nada para esto, ¿por qué hacen mas costosos los libros con sus vanas declaraciones? No lo hicieron así aquellos consultos romanos, sino que las leyes escritas en lengua romana para uso del pueblo romano, las declararon en lengua romana, i no en griego, para que mejor pudiesen entendellas los romanos, a cuyo ejemplo ellos las leyes castellanas las habian de declarar en lengua castellana, i no en latín para que las entendiese mejor el pueblo castellano».

Como puede observarse, Pedro Simón Abril

trató la cuestión de un modo distinto que los padres León i Malón de Chaide, i con argumentos llenos de sensatez i fuerza, i tan contundentes, como los de los otros dos autores citados.

Habría sido de presumir que nadie hubiera desconocido la solidez de esos argumentos.

Mientras tanto, estuvo mui distante de suceder así.

Mencionaré, entre otros muchos, un ejemplo notable que lo comprueba.

El jesuíta Juan de Mariana imprimió el año de 1592 la *Historia de rebus hispanis*, que reimprimió en 1601 traducida al castellano con agregaciones i retoques.

En esa obra, Mariana asevera, contra lo que Pedro Simón Abril sostiene tan acertadamente, haber sido una medida funesta la de Alonso el Sabio, cuando ordenó el uso oficial de la lengua patria.

Si se nos contara sin pruebas una cosa semejante, naturalmente nos resistiríamos a creerla, o por lo menos suspenderíamos el juicio; pero se haya expresada en latin i en castellano, i corre impresa en letras de molde.

Don Alonso X de Castilla, dice el padre Mariana, «fue el primero de los reyes de España que mandó que las cartas de venta, contratos i instrumentos todos, se celebrasen en lengua española, con deseo que aquella lengua, que era grosera, se pudiese i enriqueciese. Con el mismo intento, hizo que

los sagrados libros de la *Biblia* se tradujesen en lengua castellana. Así, desde aquel tiempo, se dejó de usar la lengua latina en las provisiones i privilegios reales, i en los públicos instrumentos, como antes se solía usar: *ocasión de una profunda ignorancia de letras que se apoderó de nuestra jente i nación, así bien eclesiásticos como seglares*».

Don Manuel José Quintana se ha tomado la molestia de rebatir la temeraria aserción contenida en las últimas líneas del trozo antes copiado.

Alonso X, dice este gran crítico, grande historiador, i gran poeta, «fue quien puso en el debido honor la lengua patria, cuando mandó que se entendiesen en ella los instrumentos públicos que antes se escribían en latín. Mariana, poco favorable a este rei, asegura que esta providencia fue la causa de la profunda ignorancia que se siguió después. Pero ¿qué se sabía antes? El latín de que se usaba, era tanto i mas bárbaro, que el romance: los nuevos usos a que éste se aplicaba por aquella resolución, la dignidad i autoridad que adquiría, era fuerza que influyeran en su cultura, pulimiento i progreso. ¿Puede, por ventura, creerse que estas utilidades de la lengua no tuvieron influjo ninguno literario, o que hai ilustración o literatura nacional cuando la lengua propia no se cultiva? Considérese, pues, la aserción de Mariana como hija de las preocupaciones un poco pedantescas del siglo en que vivía; i nosotros, aún prescindiendo de la conveniencia política de dicha lei, mirémosla como una de las causas

que, influyendo en la mejora de la lengua, debió también influir en el adelantamiento de nuestra poesía».

El jesuíta Juan de Mariana perseveró toda la vida en sostener el predominio del latín sobre el castellano, no solo con la práctica, pues redactó casi todas sus producciones en este idioma, sino también con la doctrina.

Aspiraba a que esa lengua muerta llegara a ser una lengua viva.

Es curioso lo que recomienda acerca de este punto en su famosa obra: *De Rege, et Regis Institutione*, que dio a la estampa en 1598.

Destina en ella el capítulo 6, libro 2, a la educación literaria del príncipe.

Esa educación ha de consistir principalmente en el estudio detenido i profundo del latín.

Debe ponerse el mayor ahínco «en hacerle escribir i hablar en latín, pues que, con ejercicios mas que con preceptos, i solo con un uso nunca interrumpido, se ha de lograr que le sea la lengua latina tan familiar, como la de Castilla».

El padre Mariana enumera complacientemente los autores clásicos de Roma que conviene poner en manos del príncipe; pero se olvida de mencionar para el mismo objeto a algunos de los prosistas o poetas castellanos.

Solo se cuida de que el futuro monarca sea buen latino, capaz de haberse hecho entender en el mismo foro romano.

«Traduzca del latín al español, i del español al latín, dice, que le servirá de mucho para aumentar su facilidad i soltura en hablar las dos lenguas; le dará las verdaderas formas del discurso, en que estará versado; le proporcionará facundia de lenguaje; i le enseñará a componer i usar figuras, que, lejos de ser rebuscadas, nazcan con espontaneidad del tesoro de su entendimiento; se conformará así, por fin, tanto en el escribir, como en el hablar, a los modelos de la gravedad i de la elegancia antiguas. Quiero que no se contente con escribir; que oiga hablar latín, i tome parte en eruditas conversaciones; que hable no poco, ni pocas veces, con sus iguales; medios con que podrá adquirir facilidad para revolver las historias antiguas, entender a los oradores extranjeros, que hablan casi siempre el latín, contestar en pocas palabras, pero graves i selectas. No quisiéramos a la verdad que el príncipe perdiera mucho tiempo, ni languideciese en los estudios; mas esto podría alcanzarse fácilmente, con tal de que el profesor cuide de que, por una constante práctica, llegue a ser para él la lengua latina una lengua familiar, cuasi su lengua patria».

El padre Mariana propone que el príncipe, en vez de educarse solo, tenga un número no escaso de condiscípulos.

Encuentra en tal sistema dos ventajas principales, que da a conocer en los términos que van a leerse:

«Apenas conviene azotar al príncipe, por ser ya

esto servil i vergonzoso; mas ¿será tan malo que oiga i vea como ya se reprende a los demás, ya se les castiga en casos necesarios con golpes, o de otra manera capaz de atormentar el cuerpo? Con las faltas ajenas, ¿cómo no ha de hacerse mas instruído i cauto? Podrá suceder además que, entre sus compañeros, haya uno que otro práctico en hablar latín; i es indudable que, si se les hace emplear esta lengua en todas las conversaciones familiares, se tendrá mucho adelantado para que hable el príncipe en latín, como podría hablar en castellano. Es extraordinario lo que se puede alcanzar por este medio».

Pero ¿cómo asombrarnos mucho de que el jesuíta Mariana, a pesar de su talento i de su instrucción, no atribuyera su verdadero valor a las poderosas razones alegadas por Pedro Simón Abril en defensa de la lengua nacional, cuando vemos que ha continuado enseñándose en latín hasta el presenta siglo?

Mi padre don José Domingo Amunátegui fue el primero que tuvo el honor, el año de 1824, de emplear la lengua vulgar para enseñar la filosofía en el Instituto Nacional de Chile, esponiendo las doctrinas de Condillac i de Destutt de Tracy.

Sin embargo, en 1827, don Juan Egaña publicaba un *Tractatus de re logica, methafísica et morali*.

Fue el año siguiente de 1828, cuando el profesor don Miguel Varas imprimió el primer texto de filosofía en castellano que haya aparecido en nuestro país: *Lecciones Elementales de Moral*; i el de 1830,

cuando, en unión de su amigo i colega don Ventura Marín, imprimió el segundo de la misma clase: *Elementos de Ideología*.

El recordado don Ventura Marín dio a luz en Santiago el año de 1834 unos *Elementos de la Filosofía del Espíritu Humano*.

Este autor se creyó obligado a disculparse de haberlos escrito en castellano.

Lo que dice sobre este particular en el prólogo, revela el imperio que la añeja enseñanza en latín ha ejercido sin fundamento razonable hasta nuestro mismo tiempo, i permite formar idea de como, aunque lentamente, ha ido perdiendo terreno.

Pero leamos a Marín:

«¿Por qué estas lecciones no están escritas en latín?

«A esto responderé que mi objeto es hacer accesibles estos conocimientos a toda clase de personas, i que ciertamente no lo conseguiría escribiendo en latín, pues entre los que entienden este idioma, son mui pocos los que quisieran contraerse a estudiar en él un tratado didáctico i abstracto. Por otra parte, si nos atenemos a la práctica de la mayor parte de las universidades i establecimientos de Europa, i a la de los escritores modernos que mas han ilustrado la ciencia, veremos que todos prefieren el idioma vulgar. La razón es obvia: para hablar bien el lenguaje de Cicerón i Séneca, es preciso sacrificar en parte la claridad; i este sacrificio es mui costoso a los que no quieren lucir su estilo, sino

espreñarse con la mayor exactitud posible. El único medio de conciliar estos dos extremos es usar de voces latinas, i enseñarlas a la moderna; pero esta jerga ni es latín, ni francés o español, i solo es tolerable de los que no entienden bien el idioma patrio ni la índole i bellezas del que se hablaba en el siglo de Augusto. No recuerdo qué escritor, tocando esta materia, decía con gracia que, si revivieran César, Cicerón i Virjilio, i oyesen el latín de nuestras escuelas, o lo creerian un idioma estraño, o se taparian los oídos por no sufrir tanto barbarismo.

«Esta dificultad es todavía mayor en el estado actual de la ciencia. El lenguaje adoptado últimamente es nuevo; i traducido al latín, sonaría tan mal o peor, que la antigua jerigonza escolástica. ¿Quién podría tolerar estas espresiones: *ego, non ego, aliud a me*, u otras semejantes? ¿Quién puede leer con gusto la traducción latina de Kant impresa en Leipzig?

«Hablemos sin rebozo: el empeño de enseñar la filosofía en latín nace del deseo que tienen los padres de que sus hijos perfeccionen en la filosofía los cortos rudimentos de latinidad que han tomado en los tres o cuatro primeros años de su carrera. Pero los padres debian reflexionar que, por este camino, se quedan los niños sin latín, ni filosofía: sin latín, porque los libros escolásticos no son los mejores modelos; sin filosofía, porque, medio conservando el texto que toman de memoria, apenas entienden el

sentido de las proposiciones principales, i se quedan a oscuras acerca de la demostración.

«La única ventaja que se lograba en la enseñanza según el plan antiguo, era habilitar a los niños para silojizar en un lenguaje medio escolástico, medio infantil, i para disputar en cualquiera materia a gritos descompasados, con las contorsiones i ademanes de un furioso. Esta ventaja, si como tal se le considera, es por cierto mui triste.

«Se equivocará sin duda el que de esto infiera que mi ánimo es desterrar la enseñanza del latín. Mui al contrario: lo que mas deseo, es que se perfeccione este estudio, i se le haga una de las primeras bases de la educación científica. Solo discuerdo en los medios. Mi opinión es que, mientras se cursa la filosofía, se continúe el aprendizaje del latín, versándose para ello en la traducción de Tácito, Virjilio i Horacio, u otros autores de primera clase. Durará el estudio cinco o seis años: ¿qué importa? Así se practica en las universidades de ultramar; i sobre todo, el que traduce bien a Horacio i Virjilio, conoce la índole i bellezas de la lengua latina, i traduce además cuantos libros estén escritos en este idioma, cuando el que solo entiende a Paz o Gómez no traduce mas que a Paz i a Gómez.

«Lo que decimos de la enseñanza de la filosofía, no es aplicable a la teología, ciencia creada por los santos padres, de los que una buena parte han escrito en latín. Tampoco lo es al derecho romano, porque el idioma jurídico ha sido tomado del latín,

i porque las *Instituciones* de Justiniano, que son el manual de este estudio, se escribieron orijinalmente en aquel idioma, aunque en un estilo semibárbaro».

Indudablemente don Ventura Marín se muestra tímido en la reforma de la lengua empleada para la enseñanza; pero describe con bastante exactitud lo que había llegado a ser el latín escolar.

¿Cómo ha podido, durante siglos, darse la preferencia sobre la lengua nacional a un instrumento tan inadecuado de enseñanza?

¿Cómo puede conservarse hasta el día en algunos establecimientos de instrucción?

## VI

Uno de los mas excelsos príncipes de los ingenios españoles, frai Lope Félix de Vega Carpio, fue otro de los que proclamaron francamente la conveniencia de que la lengua nacional prevaleciera sobre la lengua extranjera i muerta por la cual se pretendía reemplazarla.

En la dedicatoria de la comedia *El Verdadero Amante*, que, allá por los años de 1620, hizo a un hijo natural de su mismo nombre, tenido en doña María de Luján, se encuentra el siguiente pasaje harto oportuno para esta disertación:

«Estais en los primeros rudimentos de la lengua latina, cosa que no podeis escusar, aunque, si hubiera quien os enseñara bien la castellana, me contentara mas de que la supiérades, porque he visto

muchos que, ignorando su lengua, se precian soberbios de la latina, i todo lo que está en la vulgar desprecian, sin acordarse que los griegos no escribieron en latín, ni los latinos en griego; i os confieso que me causa risa ver algunos hombres preciarse de poetas latinos, i en escribiendo en su lengua parecer bárbaros, de donde conoceréis que no nacieron poetas, porque el verdadero, de quien se dice que ha de tener uno cada siglo, en su lengua escribe, i en ella es excelente, como el Petrarca en Italia, el Ronsardo en Francia, i Garcilaso en España, a quien también deben sus patrias esta honra; i lo sintió el celestial ingenio de frai Luís de León, que pretendió siempre honrarla escribiendo en ella, como también le sucedió a frai Luís de Granada después de muchos sermones que hai suyos en la lengua latina; i en ella escribieron frai Fernando del Castillo, frai Agustín de Ávila, i el padre Rivadeneira, el doctor Mariana, i otros excelentes ingenios, sus historias. No os desanimos para que con menos cuidado estudiéis esta reina de las lenguas, tercera en orden a las del mundo, aunque mas común que todas; procuradla saber».

Aparece que Lope de Vega consideraba la lengua latina inferior solo a la hebrea i a la griega; pero, con todo eso, i por razones harto obvias, daba indisputable preferencia sobre ella a la lengua patria.

Lope de Vega, en la dedicatoria de *El Verdadero Amante*, condena mui especialmente a los «ver-sistas mecánicos», como con mucha propiedad los

ha denominado un erudito español contemporáneo, los cuales gastaban una paciencia imponderable, e imponen otra no menor a los lectores (si por acaso los logran), fabricando versos latinos.

Realmente esta ha sido una de las plagas de las literaturas europeas, i entre ellas, de la española.

El laborioso i escudriñador don Adolfo de Castro ha mencionado nominalmente a diez i seis de estos humanistas españoles del siglo XVI que se entretuvieron en acomodar vocablos latinos a guisa de versos, como se ensartan cuentas en un rosario o collar, i agrega que aún quedan otros «menos conocidos».

Lope de Vega destinaba probablemente a todos estos vates vetustos, o por lo menos a algunos de ellos, el latigazo consabido.

Sin embargo, parece que no lo sintieron, puesto que don Adolfo de Castro, escritor de mucha autoridad en la materia, afirma que, en el siglo XVII, prosiguió cultivándose este jénero de composiciones exóticas por gran número de varones doctos.

Yo pregunto: ¿cuántos son los que leen a esos pretendidos Virjilios, Horacios, Ovidios, Juvenales, Marciales, Lucanos?

Puede suceder que algún anticuario benemérito se imponga la penitencia de leer completas, por vía de estudio e investigación, las obras de algunos de ellos, o por lo menos ciertos trozos de sus insípidas producciones, entre las cuales abundan las laudatorias elaboradas para ponerse al frente de los libros

de jurisprudencia o de teología; pero creo que podría sin injusticia aplicarse a todos en conjunto lo que Falcó escribió de Lorenzo Palmireno:

Valete, Musæ, si potestis amplius  
amare Palmirenum

Todas esas obras son pura paja literaria para rellenar estantes, que no se quiere dejar aparecer vacíos.

Lo único que puede hacerse con ese fárrago, es estimular por medio de recompensas honoríficas o pecuniarias a los héroes de la erudición, como lo ha propuesto el joven e intelijente académico don Marcelino Menéndez Pelayo, para que se tomen la molestia de examinarlo, i comuniquen al público el fruto de sus penosas indagaciones.

## VII

Fueron muchos los que en España, a pesar de las observaciones i las protestas de un frai Luis de León, de un Ambrosio de Morales, de un frai Pedro Malón de Chaide, de un Pedro Simón Abril, i de otros humanistas, emplearon esclusivamente el latín en sus discursos i en sus escritos.

Por lo jeneral, los filósofos, los jurisconsultos, los teólogos, los autores de obras didácticas usaron solo esa lengua en los siglos XVI i XVII, i aún, pero ya menos, en el XVIII.

No faltaron tampoco versistas que espresaran sus conceptos en latín macarrónico.

Los mismos que combatian con la doctrina i el ejemplo la sustitución del idioma nacional por otro muerto profesaban, sin embargo, a éste una especie de veneración i leian tantos libros latinos como castellanos, i quizá mas de los primeros, i aprendian de memoria, i citaban a menudo las sentencias de los oradores e historiadores romanos, i los versos de los poetas de la misma nación, a todos los cuales tributaban el mayor respeto.

«Los maestros León, Granada, Malón, Ávila i Márquez, advierte con grande exactitud don Vicente de la Fuente, representan al hablista castellano, pero instruído, culto, teólogo i conocedor del latín, cuyos términos e hipérbaton remedan a las veces. Lope, Cervantes, Antonio Pérez i Quevedo son jente culta e instruída, *latina i ladina*, frecuentadora de las escuelas, de los salones de la corte, i a veces también de los campamentos militares».

Ese acatamiento idolátrico a la lengua i literatura latinas ejercieron un influjo dañoso en la lengua i literatura castellanas.

Se llevó la admiración hasta el exceso.

Como se ha visto, esa admiración exajerada arrastró a muchos a reemplazar la lengua patria, que aprendian naturalmente en el hogar, por una lengua extranjera, que aprendian trabajosamente en las aulas.

Los mismos que evitaron semejante absurdidad,

se esforzaron por construir sus frases a la atina, sin reparar en las diferencias jeniales de los dos idiomas.

El resultado de este sistema mal concebido fue la formación de cláusulas artificiosas, enmarañadas, llenas de desaliño, i, por lo tanto, oscuras i deslucidas.

Algunas de las que he copiado antes, tomadas en las obras de escritores eminentes, suministran ejemplos que comprueban mi aserción; pero, no obstante, quiero confirmarla con el testimonio de críticos mui versados en esta materia, ya que no faltan en el día quienes den a entender que el estudio del latín es una necesidad jeneral, por haber de ajustarse las buenas construcciones del lenguaje español a las del romano.

«El estilo castellano de frai Luís de León, dice don Gregorio Mayans i Siscar, es castizo, propio, juicioso i elegante. Don Nicolás Antonio quiere que sea el mejor de la lengua española. Ciertamente lo es si se mira el agregado de todas sus bellezas, juntas con una exactitud de pensar mui digna de imitarse; porque no usa de pensamientos falsos, ni de argumentos débiles, ni de semejanzas violentas, ni de voces extranjeras. Solamente quisiera yo que algunas veces no fueran sus cláusulas tan largas. La lengua castellana le debe una singular prerrogativa, i es haber sido el primero que procuró introducir en ella la armonía del número. El estudio del maestro León para alcanzar esto tal-

vez fue causa de que algunas de sus cláusulas tengan la colocación algo traspuesta, artificio que la lengua española, amiga de la colocación natural, no quiere sufrir, para que se vea cuán dificultoso es hacer armoniosa la oración natural».

El colector de las obras de frai Luís de León en la *Biblioteca de Autores Españoles*, pone al precedente trozo de Mayans el comentario que va a leerse:

«Este mismo cuidado de frai Luís de León en colocar las palabras, no solo le llevó, como dice Mayans, a trasposiciones violentas, sino que en muchos pasajes de sus mejores obras le hizo precisamente lo que él quería evitar: áspero i duro. Se observa en su estilo cierto martilleo que no pocas veces fatiga. Encabalga las ideas de una manera lastimosa; turba con largos i numerosos incidentes la marcha de sus cláusulas; coloca mal las muchas citas con que salpica sus escritos. Es *castizo, propio, juicioso, elegante* casi siempre; pero dista mucho de poseer un estilo que merezca la alta calificación de Nicolás Antonio».

Los principales de los defectos señalados son la consecuencia precisa de pretender imitar la frase latina con una lengua como la castellana, que, aunque derivada de la de Roma, ha llegado a tener una naturaleza esencialmente distinta.

Don Francisco Pi i Margall, en un notable discurso preliminar que ha colocado al frente de las

obras del padre Juan de Mariana, en la *Biblioteca de Autores Españoles*, se espresa como sigue:

«El principal defecto de estilo de la *Historia Jeneral de España* es la falta de unidad; lo bien sostenida que está la gravedad propia de la historia, su principal belleza... Encabalga a menudo, de una manera lastimosa, hasta los mas discordes pensamientos; o introduce en sus mas cortos períodos larguísimos paréntesis, que no siempre están unidos lójica i gramaticalmente a la idea dominante. Reúne, por medio de conjunciones i relativos, todo lo que va despertando en él la asociación de ideas; llega con frecuencia a hacer perder la memoria de lo que se ha propuesto referir, a fuerza de acumular mas o menos interesantes accesorios. Cambia cien veces de sujeto en una cláusula, aún cuando no lo exijan lo rápido de la narración, ni la naturaleza especial del argumento, sucediendo no pocas que deba dudar el mas avisado lector de a quién puede referirse lo que va leyendo.

«Produce, como es natural, esta falta de unidad, en ninguna parte menos perdonable que en una obra histórica, cierta confusión, aumentada desgraciadamente por la demasiada libertad sintáctica que se ha tomado el autor, gracias a no haberse hecho debidamente cargo *de lo diversa que es la índole de la lengua castellana con respecto a la latina*, por mas que de ésta i sobre ésta se halla aquélla derivado i constituido. Emplea los relativos a larga

distancia de sus antecedentes, sin tomarse siquiera el trabajo de determinar por medio de artículos la vaguedad que ha de resultar forzosamente de una práctica para nosotros tan inusitada como inaceptable; intercala, entre casos rejidos i rejentes, palabras cuya identidad de jénero con las mas próximas acaba de oscurecer el sentido de todo un pensamiento; violenta de un modo extraño la construcción, ya para imitar un jiro de Tácito, o poner, como todo escritor latino, el verbo al fin del período, o cuando menos al fin de alguno de sus miembros. Las lenguas, como todos los instrumentos de que se sirve el hombre para traducir sus conceptos, tienen una flexibilidad determinada: quererlas doblar mas de lo que ésta permite es destrozarlas, como hubiera hecho indudablemente Mariana, si, conociéndola a fondo, no hubiera procurado, con bellezas aún mayores que sus defectos, subsanar la falta».

Los vicios de lenguaje, provenientes del apego al latín, que el señor Pi i Margall señala con tanta verdad en las producciones del padre Mariana, afearon también las obras de otros ingenios españoles que, aún escribiendo en la lengua nacional, se empeñaban por conformarse en todo a sus autores predilectos.

Hasta algunos de los mas renombrados escritores del siglo XVIII incurrieron en latinismos de palabras i de frases.

Ahí tenemos, entre otros, al padre José Fran-

cisco de Isla, a quien don Pedro Felipe Monlau censura por sus «construcciones demasiado latinas».

Don Antonio de Capmani creía igualmente que la excesiva importancia dada al latín había ejercido pernicioso influjo en el desenvolvimiento intelectual i en la literatura de la nación española.

Léase lo que escribe acerca de esto en el prólogo de la *Filosofía de la Elocuencia*:

«Pero, cuando considero la elocuencia bajo de otro respecto, estoi persuadido de que su estudio, i mucho menos su ejercicio, no es propio de los muchachos, porque, debiéndose suponer para su práctica un rico tesoro de pensamientos, el conocimiento del hombre moral, vastas i escogidas lecturas, una razón ejercitada i diestro manejo de su lengua, requisitos de que carece i es incapaz su corta edad, no puedo juzgar por racional el método, hasta aquí jeneralmente seguido, de anticipar el estudio de la retórica al de la filosofía.

«A este inconveniente, habian añadido los profesores otro mayor, enseñando el arte en lengua latina, i en esta misma la composición, i talvez es ésta otra de las causas del poco fruto de sus instituciones. Por otra parte, ¿qué atractivo puede tener para la puericia el estudio de la elocuencia en una lengua muerta, que no entienden, o entienden trabajosamente? I cuando todas las circunstancias, difíciles de reunir, concurriesen para formar un latinista elocuente, ¿lo sería éste igualmente

en su lengua materna? Ordinariamente los que blasonan de excelentes latinos suelen ser fríos, oscuros e insípidos cuando han de escribir en romance. El método mas útil i mas prudente sería, a mi parecer, que los jóvenes retóricos ejercitasen su talento en composiciones castellanas, cultivando i probando la armonía, gravedad i riqueza de esta nobilísima lengua, saboreándose con ella».

Un literato español, de memoria grata para los chilenos, don José Joaquín de Mora, ha espresado ideas análogas acerca de este punto en la vida de frai Luís de Granada, que escribió para la *Biblioteca de Autores Españoles*.

Hé aquí sus palabras:

«Bien puede asegurarse que frai Luís se colocó a gran distancia de los buenos prosistas españoles que lo habian precedido. En éstos, se echan de ver todavía restos de locuciones vulgares, mezclados con no pocos pruritos de afectación *i con mal disfrazadas imitaciones del latín*. Sobre todo, el período no se hallaba todavía fijado en sus verdaderos límites: era casi desconocido el arte de combinar la división del pensamiento con el encadenamiento periódico de la frase; i por no saber emplear acertadamente las voces conjuntivas, ni haberse inventado aún los artificios que las suplen, el concepto se diluía, digámoslo así, en una indefinida serie de proposiciones en las que, además, a efecto de la confusa intervención de los relativos i de los pose-

sivos, la atención se estravía, i el lector llega a perder de un todo el hilo del sentido principal. *Acostumbrados los escritores a la composición latina, cuya lengua estaba en posesión de ser exclusivamente el vehículo de las ciencias i de la literatura, trasladaron a su propio idioma el jiro de aquellas frases tortuosas, de aquellas construcciones intrincadas que pueden sin inconveniente usarse, cuando la sintaxis suministra los medios de encontrar fácilmente el régimen i la concordancia.* El mismo frai Luís de León, con todo su empeño de sacar a la prosa española de la especie de abajamiento en que yacía, no se preserva completamente de aquellas imperfecciones; i en sus escritos se hallan pájinas enteras que no pueden leerse sin fatiga, ni entenderse sin dificultad».

Quedan patentizados con el testimonio de insignes maestros de nuestra lengua los dañosos efectos que produjo la manía de sujetar la frase castellana a las leyes inaplicables a ésta de la frase latina.

Bastaba que en el latín hubiera verdaderas declinaciones, i en el castellano nó, para que la sintaxis del primero de estos idiomas no pudiera jamás, hiciérase lo que se hiciera, adaptarse con buen éxito al segundo.

Causa realmente estrañeza el que no se hayan parado mientes en una observación tan obvia; i el que exista quienes crean i sostengan que el conocimiento de las construcciones latinas es indispensable para acertar en las castellanas.

No puedo concluir este párrafo sin señalar otro de los grandes perjuicios que el predominio del latín ocasionó a nuestro idioma.

El mal concebido procedimiento de enseñar i cultivar las ciencias en una lengua estraña fue un estorbo poderoso para que la lengua patria alcanzase desde luego todas las mejoras de que es capaz.

En efecto, las ciencias, como las artes, como las industrias, como todas las ramas de la actividad humana, suministran un inmenso i valioso surtido de voces, de espresiones, de figuras, de alusiones, que incrementan el caudal del lenguaje.

El anhelo de sustituir, por lo menos en los colejos i en las universidades, el castellano por el latín, ha sido causa de que una de las fuentes mas fecundas de progreso haya estado cegada por siglos para nuestro hermoso i perfectible idioma.

La esperiencia de los preciosos elementos con que la enseñanza de las ciencias en nuestra propia lengua ha enriquecido a ésta en el último tiempo, permite apreciar la inmensidad de las pérdidas que el método contrario le ha irrogado.

## VIII

La tenacidad con que muchos, desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, conservaron, a despecho de las reclamaciones mas fundadas i de las protestas mas enérgicas, el uso del latín en los discursos

i en los escritos, llevó a los resultados mas tristes i deplorables.

En este caso, pudo decirse, con sobrada razón, que los frutos eran el mejor i mas invencible argumento contra el sistema.

La titulada lengua sabia se convirtió finalmente en una jerigonza bárbara, formada con algunas palabras latinas i muchas castellanas latinizadas, todas las cuales se distribuian en cláusulas mal cortadas.

El padre Isla presenta, en el *Frai Jerundio de Campazas*, una curiosa muestra de este latín chabacano, que se imputaba a los boticarios i sacristanes, pero que en realidad era empleado por los mas sabiondos doctores i por los mas estirados dignatarios eclesiásticos, por los jurisconsultos que comentaban el *Dijesto* i las *Partidas*, i por los teólogos que interpretaban los libros sagrados.

Dicitur de quadam vidua, quod venit ad curatum suum, quærens ab eo consilium si deberet iterum maritari, et allegabat quod erat sine adjutorio, et quod habebat servum optimum, et peritum in arte mariti sui.

Tunc curatus dixit:—Bene, accipite eum.

E contrario illa dicebat:—Sed periculum est accipere illum, ne de servo meo faciam dominum.

Tunc curatus dixit:—Bene, nolite eum accipere.

Ait illa:—¿Quomodo ergo faciam? Non possum sustinere pondus illud quod sustinebat maritus meus, nisi unum habeam.

Tunc curatus dixit:—Bene, habeatis eum.

At illa:—Sed ¿si malus esset, et vellet me perdere et usurpare?

Tunc curatus:—Non accipiatis ergo eum.

Et sic curatus semper juxta argumenta sua concedebat ei.

Videns autem curatus quia vellet illum habere, et habere devotionem ad eum, dixit ei ut bene distinte intelligeret quid campanæ ecclésiæ ei dicerent et secundum consilium campanarum, quod ipsa faceret.

Campanis autem pulsantibus, intellexit, juxta voluntatem suam, quod dicerent:—*Prends ton valet, prends ton valet.*

Quo accepto, servus egregie verberabit eam, et fuit ancilla quæ prius fuerat domina.

Tunc ad curatum suam conquesta est de consilio, maledicendo horam qua crediderat ei.

Cui ille:—Non satis audisti quid dicant campanæ.

Tunc curatus pulsavit campanam, et tunc intellexit quod campanæ dicebant:—*Ne le prends pas, ne le prends pas.*

Tunc enim vexatio dederat ei intellectum.

Evidentemente no se necesita haber tomado la gramática de Nebrija, o de cualquier otro, para comprender el latín apócrifo que acabo de insertar.

Sin embargo, creo que el lector no tendrá a mal el que yo reproduzca la galana versión a romance de este pasaje por el padre Isla.

Héla aquí:

«Cuéntase de cierta viúda que fue a casa de su cura a pedirle consejo sobre si se volvería a casar, porque decía que no podía estar sin alguno que la ayudase, i que tenía un criado mui bueno i mui intelijente en el oficio de su marido.

«Entonces la dijo el cura:—Bien, pues cástate con él.

«Mas ella le decía:—Pero está a pique, si me caso con él, que se suba a mayores, i que de criado se haga amo mío.

«Entonces el cura la dijo:—Bien, pues no te cases tal.

«Pero ella le replicó:—No sé qué me haga, porque yo no puedo llevar sola todo el trabajo que tenía mi marido, i he menester un compañero que me ayude a llevarle.

«Entonces la dijo el cura:—Bien, pues cástate con ese mozo.

«Mas ella le volvió a replicar:—¿I si sale malo, i quiere tratarme mal i desperdiciar mi hacienda?

«Entonces el cura la dijo:—Bien, pues no te cases.

«I así la iba respondiendo siempre el cura, según las proposiciones i las réplicas que la viúda le hacía.

«Pero al fin, conociendo el cura que la viúda en realidad tenía ganas de casarse con aquel mozo, porque le tenía pasión, díjola que atendiese bien lo

que la dijeseñ las campanas de la iglesia, i que hiciese según ellas la aconsejasen.

«Tocaron las campanas, i a ella le pareció que la decían, según lo que tenía en su corazón:—*Ca-sa-te con él, ca-sa-te con él.*

«Casóse, i el marido la azotó i la dio de palos tan lindamente, pasando a ser esclava la que antes era ama.

«Entonces la viúda se fue al cura, quejándose del consejo que la había dado i echando mil maldiciones a la hora en que le había creído.

«Entonces el cura la dijo:—Sin duda que no oíste bien lo que decían las campanas.

«Tocólas el cura; i a la viúda le pareció entonces que decían clara i distintamente:—*No te cases tal, no te cases tal;* porque, con la pena, se había hecho cuerda».

Las dos variantes de una misma narración que acaban de leerse, bastan para manifestar por sí solas la superioridad inmensa que el castellano, tal como se escribía ya en el siglo XVIII, había alcanzado sobre el latín macarrónico empleado por los doctores *in utroque jure*.

A pesar de todo, había gran número de personas que, por siglos, habían estado dando la preferencia al segundo sobre el primero, i debía haber aún otro número no menor que, por muchos años, habían de continuar dándosela.

¿Podía justificarse el que se desdeñara por un idioma, no solo extranjero, sino que había llegado a

ser bárbaro, esa hermosa lengua patria, de la cual un francés dijo con fundamento ser pura como el oro i sonora como la plata?

Las ventajas indisputables del castellano pulido i ennoblecido por grandes autores, algunos de jenio, influyeron para que una porción no pequeña de la jente culta no se resignara al uso esclusivo del latín estropeado i dejenerado.

Las personas a quienes aludo, se imaginaron conciliar las pretensiones encontradas de los sostenedores de uno i otro idioma, hablando i escribiendo materialmente la mitad en castellano i la mitad en latín.

El padre Isla, en el *Frai Jerundio de Campazas*, ha puesto en acción este lenguaje misto, taraceado, como él dice, de latín i de romance, en el cual se citan a cada paso dichos, sentencias, hemistiquios, versos i frases de poetas, oradores, historiadores i gramáticos latinos, antiguos i modernos, para apoyar cualquier friolera.

Antón Zotes presenta su hijo Jerundio a cierto dómine en cuya aula desea matricularle.

El padre Isla refiere haberse trabado entre aquellos dos personajes un diálogo que empezó de esta manera:

«Díjole Antón Zotes que aquel muchacho era hijo suyo, i que como padre quería darle la mejor crianza que pudiese.

«*Optime enim vero*, le interrumpió luego el dómine; esa es la primera obligación de los padres,

*maxime* cuando Dios les ha dado bastantes conveniencias. Dijo Plutarco: *Nihil antiquius, nihil parentibus sanctius, quam ut filiorum curam habeant; iis præsertim quos Pluto non omnino insalutatos reliquit.*

«Añadió Antón Zotes que él había estudiado también su poco de gramática, i quería que su hijo la estudiase.

«*Qualis pater, talis filius*, le replicó el preceptor, aunque mejor lo dijo el otro, hablando de las madres i de las hijas: *De meretrice puta, quod sic semper filia... Nam sequitur leviter filia matris iter.* Lo que ya Vuestra Merced ve cuán fácilmente se puede acomodar a los hijos respecto de los padres».

La conversación continúa en el mismo tono; pero lo reproducido basta para ejemplo.

I no vaya a pensarse que los discursos bilingües del dómine consabido son invenciones burlescas del padre Isla.

Nó, de ninguna manera.

Era ese el estilo corriente de muchos escritores que pasaban por mui instruídos, algunos de ellos con justicia.

Este lenguaje misto era ciertamente tan insoportable como el latín de sacristía, de botica o de cocina (désele cualquiera de estas tres denominaciones) que los antiguos hombres doctos juzgaban preferible al idioma patrio.

La veneración idolátrica que se tributaba a la lengua de los romanos produjo otra especie de estilo

diferente de los dos anteriores, el cual puede citarse como una tercera plaga de la literatura española.

Así como hubo quienes latinizaron el castellano, no faltaron tampoco quienes castellanizaran el latín.

«En punto a la influencia de la antigüedad clásica en la corrupción del estilo castellano, dicen don Pascual de Gayangos i don Enrique de Vedia, sabios traductores i comentadores de la *Historia de la Literatura Española* de Ticknor, creemos que el ejemplo mas antiguo que puede citarse es el de Vasco Díaz de Frejenal, que floreció a mediados del siglo XVI. Su objeto no parece que fue otro, que introducir voces i construcciones latinas, como lo hacian los *pléyades* de Francia entonces i poco después. Esto se ve bien en sus *Veinte Triúnfos*, libro destinado a contar poéticamente los sucesos mas notables de la vida de Carlos V, como su casamiento, el nacimiento de su hijo Felipe II, su coronación en Bolonia, etc., etc., todo él escrito en metro antiguo i publicado sin fecha ni lugar de impresión, aunque se puede presumir lo fue hacia 1530, pues en este año se coronó el emperador. Así es que en el prólogo, hablando Frejenal de dedicar sus *Veinte Triúnfos* a veinte duques españoles, dice:

«—Baste que la ferventísima afección i la observantísima veneración que a vuestras dignísimas i felicísimas señorías debo, a la dedicación de mis *Veinte Triúnfos* me han convidado. Como queria

que mas coronas ducales, según mi noticia, en la indómita España no hai, verdaderamente el presente es de poco precio, i las obras de menos valor, i el autor de ellas de menos estima. Pero su apetitosa observancia, su afeccionada fidelidad i su optativa servidumbre por las nobilísimas bondades i prestantísimas virtudes de vuestras excelentes i dignísimas señorías, en algún precio estimadas ser merecen.—

«No latiniza tanto en las poesías que siguen, porque es mas difícil hacerlo en verso; pero no lo deseaba menos, como lo prueban las siguientes líneas del *Triúnfo Nupcial Vandálico*, folio 11:

Al tiempo que el fulminado  
Apolo mui radial  
entraba en el primer grado,  
do nació el vello dorado  
en el equinoccial,  
pasado el punto final  
de la espérica nación,  
su máquina mundanal  
por el curso occidental,  
equitando en Felegón.

«Esto es ya mui diferente de lo que un siglo antes había intentado Juan de Mena, pues solo tomó algunas voces latinas, i no mas, por el poco conocimiento que tenía de la antigüedad clásica; pero Frejenal lo quiere latinizar todo, i da a sus oraciones castellanas un aire i estructura romana,

que le hace, bajo cierto punto de vista, el precursor de Góngora».

Sin embargo, este último poeta fue, si no el inventor, por lo menos el perfeccionador i el propagador del estilo literario sobre que voi discurrendo, i al cual se denominó *culteranismo o gongorismo*.

«Góngora, dice don Adolfo de Castro, introdujo voces i jiros de la lengua latina, entre éstos, las mas violentas trasposiciones, a fin que las Musas hablasen en un idioma distinto del vulgar».

Indudablemente los latinismos de palabras i de frases no eran los únicos ingredientes que entraban en la composición del estilo culto; pero la imitación del lenguaje romano fue su principal fundamento, como lo manifiestan los siguientes versos dirijidos a Góngora en 1591 por Espinel:

Ya que la propiedad antigua imitas,  
tierno pimpollo, en verso regalado,  
*i en la materna lengua resucitas*  
*del latino el concepto mas cendrado,*  
estiende el claro ingenio, que limitas  
de tu pesquera a descubrir el vado;  
que hallarás en tu apacible puerto  
un caudaloso Nilo descubierto.

Así el respeto excesivo del idioma clásico enjendró tres diversos estilos: el latino castellanizado, el bilingüe i el castellano latinizado o culto, que causaron los mayores daños a la lengua i la literatura españolas, e impidieron, creando un lenguaje arti-

ficial, comprendido solo de los individuos de cierta clase, la difusión de las luces en la masa de la nación.

## IX

Don Agustín Durán, en su bien elaborada introducción al *Romancero Jeneral*, se espresa como sigue:

«En los primeros tiempos de la restauración literaria, la poesía i las lenguas vulgares tuvieron que sostener una obstinada lucha con los entusiastas de las bellezas de Homero i de Virjilio i de la perfección de sus idiomas. Pretendian nada menos que escluir todos los modelos, todas las lenguas diferentes o que no perteneciesen a los poetas i oradores que admiraban. Pero el instinto i necesidades de la nueva sociedad los obligaron a desistir de su empeño; i las grandes, sublimes i magníficas creaciones de la moderna civilización triunfaron al fin del espíritu reaccionario que procuraba ahogarlas en la cuna. Era, además, imposible que el lenguaje de las naciones que tenian obras como las *Partidas*, libros como los *caballerescos*, e iniciados poemas como la *Divina Comedia*, fuese vencido i aniquilado por el idioma latino, por mas que se le intentase reducir a su primitiva pureza, por mas que se le volviese a corromper bajo otras formas para darle la aptitud necesaria a espresar el nuevo orden de ideas introducido por otra civilización».

Trascurriendo los años, las causas que favorecían el irresistible predominio de una lengua nacional i viva sobre otra extranjera i muerta, señaladas por Durán, aumentaron en número i en poder.

Al fin, el latín hubo de ceder definitivamente al castellano el lugar que había tratado de usurparle.

Fueron ya contados los que tuvieron la rancia manía de consignar sus pensamientos en un idioma que era la parodia grotesca de aquel que Cicerón i Horacio manejaron con tamaña destreza.

Dejaron de citarse sin ton ni son numerosos i estensos trozos de prosistas i versificadores latinos, recordados sin otro designio, que el de prestar servil acatamiento a la lengua de Roma.

Se abandonó la práctica pedantesca de latinizar el castellano, lanzando a la circulación vocablos insólitos que se iban a buscar en los diccionarios, i fabricando construcciones violentas contrarias a las condiciones i tendencias de nuestra sintaxis.

Pero, la larga i porfiada lucha entre los dos idiomas que he bosquejado, dio origen i consistencia a la preocupación casi universal de que la posesión del latín era indispensable para todo hombre medianamente ilustrado, i mucho mas para los humanistas, para los poetas, para los autores de todo jénero, para los que aspiraban a conocer o profundizar las ciencias.

No se habló, ni se escribió ya por lo común en latín mas o menos bárbaro (salvo las escepciones que nadie ignora); pero se creyó i se sostuvo que

el conocimiento de la lengua i literatura romanas debía ser el fundamento de los estudios serios.

Cualquiera, verbigracia, comprende que nociones de gramática i de literatura nacionales, de aritmética i de jeometría, de historia universal, i especialmente de historia patria, de ciencias naturales, de sicología, de lójica, de moral, son elementos precisos de toda instrucción regular.

Pero ¿la lengua i la literatura latinas se encuentran en el mismo caso de los ramos antes enumerados?

Francamente no lo pienso.

A mi juício, la pretensión contraria es un resto manifiesto del antiguo i exajerado homenaje que, en tiempo anterior, se tributó al latín, hasta el estremo de preferirlo al castellano en los discursos i en los escritos.

No intento negar que el conocimiento de la lengua i de la literatura latinas sea provechoso; pero no acepto que sea indispensable para quienquiera que se dedique a la carrera de las letras i de las ciencias.

I conforme a tal convicción, me parece que no hai razón para exigir esos estudios a todos los que frecuentan nuestros colejos, como la hai para exigirles, por ejemplo, el de la aritmética, o el de la lójica.

En mi concepto, la base del curso de humanidades ha de ser, no la gramática latina, sino la castellana.

Quizá estoi equivocado; pero declaro que encuentro mui débiles los argumentos aducidos para defender la tesis opuesta.

Examinaré desde luego tres de los principales.

Se habla mucho de que el aprendizaje del latín es una excelente gimnástica para despertar i fortalecer las facultades intelectuales de los niños.

En cuanto a mí, convengo en ello sin la menor dificultad.

Pero ¿por ventura el aprendizaje del castellano no ofrece igual ventaja?

Tal como en la actualidad se enseña este ramo en los establecimientos públicos llena perfectamente ese objeto.

La enseñanza del castellano es en el día un verdadero curso de lójica aplicado al idioma patrio.

Junto con instruir a los alumnos en las reglas relativas a las palabras i a las frases, se les hace examinar con minuciosa prolijidad los elementos de cada proposición, i el modo como se hallan combinados entre sí, i se les habitúa, por lo tanto, a raciocinar con exactitud i rigor sobre una materia que está mui a sus alcances.

¿Cuál otro ejercicio mas conveniente podría haber en el estudio de la gramática latina?

Se señala también como uno de los beneficios de este ramo el de que se den, o puedan darse en él, nociones de gramática jeneral, que facilitan i abrevian la adquisición de otros idiomas.

Cierto, i mui cierto.

Pero ¿por ventura no puede practicarse, i no se practica eso mismo, en la enseñanza de la gramática castellana?

En ella, deben hacerse conocer los caracteres comunes a las palabras i a las frases en todos los idiomas.

Enseñada así la gramática castellana, permite, cuando se trata de aprender alguno de éstos, fijar la atención solo en las peculiaridades de cada uno.

No se comprende por qué, en vez de tomar por ocasión de tan importante estudio un idioma vivo i nacional, se habria de preferir uno muerto i extranjero.

Toca ahora considerar otro de los motivos que se alegan para sostener la necesidad imprescindible del latín.

El conocimiento de esta lengua-madre, se dice, nos pone en aptitud de entender inmediatamente el sentido de gran número de las palabras que se emplean en las lenguas derivadas.

Quien sepa, verbigracia, lo que significa en latín *homo*, o sea el acusativo *hominem*, entiende sin trabajo lo que significan:

*Hom, home om* en provenzal;

*Homme* en francés;

*Home* en catalán;

*Hombre* en castellano;

*Homem* en portugués;

*Uomo* en italiano.

Quien sepa, verbigracia, lo que significa en latín *populus* entiende del mismo modo lo que significan:

*Pobol*, *poble* en provenzal;

*Peuple* en francés;

*Poble* en catalán;

*Pueblo* en castellano;

*Povo* en portugués;

*Popolo* en italiano.

Nadie podría negarlo.

Pero también debe confesarse que el que entienda lo que significa *hombre* en castellano conoce inmediatamente sin la mas pequeña dificultad lo que las palabras equivalentes antes mencionadas significan en las lenguas respectivas.

El conocimiento de la palabra castellana *pueblo* proporciona una ventaja enteramente análoga.

Así los que poseen cualquiera de las lenguas mencionadas no tienen que recurrir al latín para disponer de una facilidad semejante en la interpretación de las palabras pertenecientes a las lenguas derivadas de este idioma.

## X

Muchos pretenden que el latín aprovecha en gran manera para manejar bien el castellano.

Si tal aseveración fuera fundada, se manifestaría que ese idioma es indispensable a todos los que deseen hablar i escribir la lengua patria con pureza i corrección.

¿Es esto exacto?

Puedo equivocarme; pero creo que la espresada es una de esas afirmaciones que circulan como verdaderas solo en virtud de repetirse sin que nadie se tome el trabajo de examinarlas con mediana detención.

Voi a esponer las razones de una opinión que seguramente ha de tener contradictores.

Principiemos por señalar cuáles fueron, según el sagaz i autorizado Ticknor, las fuentes primitivas del castellano.

«Si bien los visigodos, dice, adoptaron algunos de los medios mas eficaces de civilización i cultura, su lengua, como la de las demás naciones septentrionales que invadieron a Europa, permaneció esencialmente bárbara i ruda. En ningún tiempo, llegó a ser en España idioma escrito. Pertenece a la familia teutónica, i no tenía analogía ninguna con el latín, si bien es cierto que los que la hablaban estaban tan íntimamente ligados con el pueblo conquistado, i por otra parte, vencedores i vencidos se hallaban en tal situación i dependencia unos de otros, que forzosamente habian de buscar un medio de comunicación acomodado al roce continuo i trato familiar de la vida. Sucedió, pues, allí lo que en otras provincias del imperio romano, invadidas de la misma suerte i por jentes del mismo origen: verificóse luego cierta fusión i amalgama de las dos lenguas, aunque en proporciones muy desiguales, como no podía menos de suceder, pues-

to que, al lado del latín, militaban, no solo las instituciones a la sazón existentes, aunque en decadencia, del país, sino también cuantos elementos de civilización i cultura podían entonces hallarse en el mundo, sin contar el vasto i creciente poderío del cristianismo, con su clero i sacerdocio organizados, que no querían ser escuchados en otro idioma, que no fuera aquél. Así pues, si bien los godos tenían de su parte la autoridad civil i militar, i quizá también un carácter intelectual mas lozano i vigoroso, viéronse, sin embargo, obligados a someterse a las influencias arriba indicadas, i a adoptar en gran manera aquella habla que solo podía proporcionarles los gozes de una sociedad mas culta i avanzada. El latín, pues, corrompido i degradado, como a la sazón se hallaba, se conservó en España, según se había conservado en otras provincias del imperio romano sometidas al yugo de los bárbaros, constituyendo desde entonces el elemento principal i mas importante del idioma vulgar, producido por su fusión i amalgama, i la base del castellano moderno.

«La alteración mas importante hecha por los invasores en la lengua de los españoles de aquel tiempo, fue su estructura gramatical. Los godos, como los demás pueblos rudos, aprendían con facilidad palabras aisladas de una lengua mas perfecta que la suya, i que oían pronunciar diariamente; pero érales mui difícil entender el espíritu filosófico de su gramática. Así pues, al paso que adoptaron

libremente el estenso i rico vocabulario de la lengua latina, amoldaron sus complicadas i artificiosas formas al mecanismo mas sencillo i natural de sus dialectos nativos. Esto se echa de ver claramente en las notables variaciones por ellos hechas en las inflexiones de los nombres i verbos latinos. Los romanos, como lo sabe cualquiera medianamente instruído, tenian declinaciones para designar la relación de los nombres, i también conjugaciones con que distinguir los tiempos i modos de sus verbos. Carecian los godos de estos instrumentos, i empleaban artículos unidos a preposiciones para señalar los casos de sus nombres, i auxiliares de varias especies para marcar los cambios en la significación de los verbos».

De la esposición precedente, resulta que, en la primitiva lengua vulgar de España, dominaban considerablemente los vocablos latinos mas o menos adulterados sobre los góticos; pero que las construcciones eran mas bien góticas que latinas.

Las causas de lo uno i de lo otro se hallaban perfectamente esplicadas por Ticknor.

Acontecimientos históricos, que no me detengo a mencionar por ser mui sabidos, incorporaron con el tiempo en esa lengua vulgar muchos vocablos vascos, i sobre todo arábigos.

Sin embargo, los mas numerosos fueron siempre los latinos.

Con bastante probabilidad de no engañarse, se calcula que el seşenta por ciento de las voces cas-

tellanas son latinas o derivadas mas o menos directamente del latín.

La mejor prueba de las muchas palabras latinas incorporadas en el castellano que puede invocarse, es el haberse compuesto en distintas épocas varias pájinas de prosa o de verso que pueden leerse en latín o en castellano.

Es cierto que, en estas composiciones, como lo ha observado un crítico eminente, ni el latín ni el castellano se hacen notar por la pureza; pero ellas sirven para probar la semejanza entre ambos idiomas.

Tales son los datos que deben tenerse presentes para resolver la cuestión en debate por lo que respecta a las palabras.

Antes de todo, es preciso advertir que las voces latinas incorporadas en el castellano pertenecen, no solo a la buena i pura latinidad, la única que se aprende traduciendo los autores clásicos, sino también a la baja i corrupta de los tiempos bárbaros i de la edad media, que solo algunos eruditos estudian.

Los que reputan la enseñanza del latín jenuino necesaria para la comprensión de muchas palabras castellanas, deberian, si fuesen consecuentes, considerar igualmente necesaria para el mismo objeto, i quizá con mayor fundamento, la del latín adulterado que se usó en las épocas a que acabo de aludir.

¿Se dejarian arrastrar hasta allá en sus exigencias?

Tendrian además que imponer la enseñanza del vascuence i del árabe.

Entremos ahora en un orden distinto de consideraciones.

A menudo existe solo una correspondencia bastante remota entre los significados de los vocablos latinos i de los vocablos castellanos nacidos de aquéllos.

Es este un hecho en que no se fijan los que pretenden que el conocimiento de la lengua latina es necesario, o por lo menos mui útil para emplear bien las voces de la nuestra.

Entre muchos ejemplos que podría invocar, voi a citar siquiera algunos a fin de demostrar prácticamente la proposición que deajo sentada.

*Dominus*, en latín clásico, era propiamente el que presidia a una familia.

Por extensión, se aplicó el mismo nombre al que mandaba en una ciudad, o en un reino.

Después del advenimiento del cristianismo, se dio esta denominación a Dios, al papa, a los santos.

Andando el tiempo, *dominus* se convirtió por síncope en *domnus*, de donde los franceses sacaron *dom*, i los españoles *don*.

*Don*, en el castellano antiguo, se empleó sin ir acompañado de otro nombre, i por sí solo, en el sentido de *señor*; pero esta acepción cayó en completo desuso.

Esta palabra, colocada delante de los nombres de bautismo, pasó a denotar un título honorífico i

de dignidad que se concedía antaño a mui pocos, aún de la primera nobleza; que se hizo después distintivo de todos los nobles sin atender a que fuesen o nó padres de familia; i que ya no se niega a ninguna persona decente, que tenga o no tenga el requisito señalado.

De *dominus* ha salido además el vocablo familiar *dómine* con que se designa al profesor o maestro de gramática latina, algo pedante, que se precia de sabio sin serlo.

Aparece que *don*, i sobre todo *dómine*, se han apartado notablemente de su significado orijinal.

Para usar bien en castellano las voces *don* i *dómine*, ¿qué nos importa entonces conocer el significado de su primitivo en un idioma extranjero?

Observemos lo que ha sucedido a este respecto con la palabra *casa*.

Esta palabra principió por significar en latín caña, choza, habitación pajiza; i por último llegó hasta significar habitación de campo, granja, habitación donde moran los que cuidan de una hacienda.

Vejecio, escritor latino que vivió a fines del siglo IV después de Jesucristo, da a esta palabra la acepción de barraca de los soldados en campaña.

*Casa* era, pues, una habitación humilde i mui poco sólida en que residian los rústicos, los pobres, los soldados que iban de marcha.

Nuestro etimolojista español don Sebastián de Covarrubias Orozco se espresa como sigue:

«Algunos quieren que se haya dicho *casa* a *casu* (caída,) porque a cualquiera viento amenaza ruína. Otros entienden haberse dicho quasi *cava* (agujero o nido de pájaro), porque los primeros que habitaron en los campos, se cree haberse metido en las concavidades de los montes, i aún de los árboles, i haber hecho en la tierra hoyos, i cubiértolos de ramas i chozas pajizas».

Mientras tanto, la palabra *casa* ha llegado a tener en castellano los diversos significados que voi a enumerar:

Cualquier edificio para habitar;

El conjunto de hijos i domésticos que componen una familia;

Los estados i rentas de algun señor;

La descendencia o linaje que tiene un mismo apellido, i viene del mismo orijen;

Cualquiera de los cuadros en que está dividido el tablero en el juego de ajedrez i de las damas.

Tenemos entonces que la palabra *casa*, aplicada en tiempo de los romanos únicamente a las construcciones miserables, semejantes a cuevas o nidos, las cuales estaban espuestas a ser arrebatadas por el viento, designa ahora, no solo las chozas i las barracas, sino las fábricas mas suntuosas i estensas, como los templos, los palacios, los conventos.

Siendo esto así, ¿qué importa para emplearla bien o mal el saber la acepción harto restringida que tenía en latín?

El verbo *fucare* significaba hermosear con afeites, poner colores postizos, teñir.

De este vocablo se formó en castellano el verbo *afeitar*; pero a éste se le atribuyó, no solo el significado de su primitivo, sino además:

1.º El de hacer o cortar la barba, operación que los romanos denotaban con las dicciones *depelare*, *barbam radere*;

2.º El de esquilar las crines del cuello i las puntas de la cola a los caballos, mulas i machos, operación que los romanos denotaban con el verbo *tondere*.

Si, como se pretende, el conocimiento de la correspondencia entre las palabras latinas i las castellanas fuera necesaria o útil para el buen uso de las segundas, deberíamos encontrarnos embarazados para emplear el verbo *afeitar* en las dos acepciones en que no corresponde a *fucare*, sino a *depilare* i a *tondere*.

*Pulvis* significaba en latín diversas cosas: polvo; palestra o arena en que se hace ejercicio, o se da batalla; trabajo o dificultad; suelo o tierra; pero no podía significar de ningún modo *pólvora*; o siquiera algo parecido, porque aún no se había inventado esta mezcla de azufre, salitre i carbón.

Sin embargo, en castellano, se ha formado la palabra *pólvora*, derivándola de *pulvis*.

No es lícito entonces sostener que no se puede comprender bien el significado de *pólvora* sin conocer el de *pulvis*.

En el ejemplo que acabo de proponer, se ha denominado una cierta especie de polvo con una palabra sacada del nombre que se aplica al jénero— polvo.

Ocurre aún con mas frecuencia la designación de un jénero por el nombre latino de una especie.

*Carpentarius* significaba en latín el constructor de carros i de coches.

A pesar de esto, de *carpentarius*, ha nacido nuestra palabra *carpintero*, el que trabaja i labra madera ordinariamente común, artesano designado por los romanos, como puede verse en Cicerón, por la espresión: *faber lignarius*.

*Metallum* significaba en latín el metal o la mina de metal.

Cuando los españoles quisieron dar un nombre a este pedazo de metal batido o acuñado, jeneralmente redondo, con alguna figura, símbolo o emblema, recurrieron, no a la palabra *numisma*, de que los romanos se valian para denotar este objeto, sino a la voz jenérica *metallum*, i formaron *medalla*.

Los romanos denominaban a la ciruela amarillenta *prunum cereum* o *prunum cereolum*, esto es, ciruela de color de cera.

Esta clase de fruta, según Vives, agradaba sobre manera a los españoles antiguos.

Así de *cereolum*, sacaron *ciruela* para designar todo este jénero de frutas, cualesquiera que fuesen su color i calidad.

Yo podría multiplicar, hasta llenar muchas páji-

nas, los ejemplos de esta falta de correspondencia entre el significado de los vocablos latinos, i el de los castellanos provenientes de aquéllos.

No lo hago, porque creo que los citados bastan i sobran para aclarar lo que ocurre en esta materia, i para manifestar que, siendo a menudo bastante remotas las relaciones entre los vocablos latinos i los castellanos derivados de ellos, el conocimiento del significado de los primeros no suministraría frecuentemente ninguna luz para el acertado uso de los segundos.

Además, las palabras antiguas han pasado por tantas trasformaciones para llegar a ser las palabras modernas que, por lo jeneral, es mui dificultoso determinar con entera certidumbre la filiación de estas últimas.

Emilio Littré, hombre tan justamente acatado en estas materias, establece que, para determinar bien las etimolojías, es preciso atender con la mayor sagacidad a diversas circunstancias: el sentido, la forma, las reglas de mutación propias de cada lengua, la historia, la serie de las trasformaciones, el acento latino.

De aquí resulta que los etimolojistas se hallan muchas veces discordes acerca del orijen de las palabras.

A fin de probarlo, tomo al acaso los primeros ejemplos que se me ocurren.

El distinguido etimolojista español don Ramón Cabrera cree que el primitivo del verbo castellano

*afeitar* en la acepción de acicalarse o pintarse con colores postizos es el verbo latino *ficare*.

Littré, aplaudido en esto por don Roque Barcia, cree que ese primitivo es, no el mencionado, sino *affectare*, el cual significaba, entre otras cosas, poner demasiado cuidado, estudio i arte, i además, según se dice, aliñarse.

Covarrubias Orozco i la Academia Española dicen que *calavera* viene de *calvaria*, cráneo.

El mui reputado don Gregorio Mayans i Ciscar señala a esta palabra una derivación diferente.

Según él, la voz *cadáver*, que significaba cuerpo de difunto, de *cadendo*, lo que se cae, lo que no puede estar de pié, se convirtió primero en *cadavere*, i después en *cadavera*, de donde salió *calavera*, «los huesos que quedan de los difuntos, tomando la parte mas permanente del cadáver por el todo dél».

Don Roque Barcia ha dado últimamente la preferencia a la etimología señalada por Mayans i Ciscar sobre la del canónigo Covarrubias Orozco, i de la Academia Española.

I ya que hablo de la palabra *calavera*, creo oportuno hacer notar que se ha asignado a este vocablo una nueva acepción que solo tiene una conexión remotísima con la de los primitivos latinos que se le atribuyen: aludo a la de *persona de poco juicio*, *caput mente vacuum*, como dice la perífrasis inventada por los autores de diccionarios en el

aprieto de asignar a esta espresión harto moderna una equivalencia romana.

Entre otros muchos ejemplos que yo podría invocar, voi a terminar este punto, mencionando uno que patentiza perfectamente las diversas circunstancias a que es indispensable atender, si no se quiere correr un inminente riesgo de equivocación en materia de etimolojías.

Se trata de la palabra *camisa*.

El canónigo don Sebastián de Covarrubias Orozco, que imprimió, el año de 1611, su *Tesoro de la Lengua Castellana*, diserta como sigue acerca del orijen de esta palabra, que define así: «La vestidura de lienzo que el hombre trae debajo de la demás ropa a raíz de las carnes»:

«El padre Mariana, en su *Historia de España*, cuenta entre otros nombres a *camisa*, i dice ser tomado de los godos. San Isidoro (libro 19, capítulo 22): *camisias* vocamus quod in his dormimus in camis, id est, in stratis nostris; i es así que, para dormir, nos despojamos de la demás ropa, i solo nos quedamos con la *camisa*. Otros dicen que *camisa* se dijo quasi *cañamisa*, lienzo de cáñamo, porque el primero que hubo antes del lino fue del cáñamo».

La Real Academia Española adoptó la etimolojía de san Isidoro de Sevilla.

Hé aquí como se espresa sobre este particular en el gran diccionario de 1729:

«*Camisa*.—La vestidura de lienzo, fabricada re

gularmente de lino, que se pone en el cuerpo inmediata a la carne, i sobre la cual asientan los demás vestidos. Suele hacerse también de lienzo de cáñamo, como lo usan los rústicos; i aludiendo a esto, dice Covarrubias que algunos son de sentir se dijo *camisa* de *cañamisa*, por haber sido primero el uso del cáñamo, que el del lino. El padre Mariana i Ambrosio de Morales sientan que fue tomada de los godos; pero lo mas verosímil parece haberse así dicho del latino bárbaro *camisia*, según afirma san Isidoro».

Los académicos don Ramón Cabrera i don Pedro Felipe Monlau han aceptado sucesivamente la etimología señalada por el obispo de Sevilla.

Littré opina que el mas antiguo ejemplo del uso de la palabra *camisia*, conocido hasta ahora, es el siguiente pasaje de San Jerónimo: *Volo pro legentis facilitate abuti sermone vulgato; solent militantes habere lineas quas camisias vocant.*

Littré, en vista de esta frase, observa que *camisia* «parece significar en ella vestido usado en los campamentos i haber sido una palabra del lenguaje popular».

Don Roque Barcia ha observado con mucha razón que el vocablo *cama* no era conocido del pueblo que, según san Jerónimo, usaba el vocablo *camisia*.

De este antecedente, deduce con una lójica irresistible que el primero de dichos vocablos no puede

ser la raíz del segundo, como erradamente lo ha supuesto san Isidoro.

Habiendo estudiado por mi parte algo sobre este punto, me parece que la palabra *camisia* empleada por san Jerónimo se aplicaba a una pieza de vestido diversa de aquella a que la aplicaba san Isidoro, aunque talvez se asemejaban por la forma, o por alguna otra circunstancia.

Lo que me parece fuera de duda es que la palabra *cama* no es la raíz de *camisa*, tanto por la razón que alega don Roque Barcia, como por otra que paso a esponer.

Seguramente los moradores de Sevilla i de otras provincias de España dormirían, en el siglo VI de la éra cristiana, con camisa, esto es, con la vestidura de lienzo que todos conocemos i llevamos, puesto que san Isidoro así lo afirma; pero ha de saberse que hai testimonio fehaciente de que, por lo menos, en el resto del imperio romano la costumbre era dormir desnudo.

«La camisa, dice un escritor francés, mui instruído en estas materias, era un vestido de lujo, que las personas se quitaban al acostarse para no gastarlo. El uso de dormir sin camisa, que duró hasta allá a la entrada del siglo XVI, venía de la antigüedad».

El autor a que aludo, cita muchos hechos en apoyo de su aserción.

Se ve que la práctica seguida a este respecto en

Europa fue por largo tiempo mui distinta de la que san Isidoro dice que había en España.

Sin embargo, en varias comarcas, se empleaban palabras análogas a *camisa* para designar este vestido.

Los burguñones decían *cheminze*; los picardos, *kemise*; los provenzales, *camisa*; los italianos, *camicia*; los franceses, *chemise*, etc.

Esto prueba irrefutablemente que la raíz de esas palabras no era *cama*, como lo pretendió el santo obispo de Sevilla.

Observaciones, como las anteriores, pueden hacerse respecto de otro gran número de vocablos cuyo orijen es ignorado o dudoso.

Resulta, pues, que no basta saber latín i traducir a los clásicos, para descubrir las etimolojías.

Esta es una empresa ardua, que solo la sagacidad i la paciencia de hombres especiales pueden llevar a buen término.

Pero fijemos la atención en aquellas palabras cuyos primitivos latinos conocemos con facilidad i con la mayor exactitud.

Sabemos, verbigracia, que *alegría* viene de *ulacritas*; *caricia* de *caritas*; *soberanía* de *supernitas*; *cabo* de *caput*; *cuerpo* de *corpus*.

¿Qué es lo que esto nos enseña para el acierto en el uso de las respectivas palabras castellanas?

Por lo que a mí toca, no lo percibo.

Las palabras castellanas enumeradas pueden ser

tan bien empleadas por el que posee el latín, como por el que lo ignora.

Sin embargo, como no me empeño en alterar la naturaleza de las cosas, a fin de defender una tesis, reconozco que, por escepción, hai casos en que la etimología latina podría servir para el acierto en el uso de una palabra castellana.

Tal es lo que sucede, verbigracia, con *cabello*.

Esta dicción proviene evidentemente de *capitis pillus*, pelo de la cabeza.

De aquí se sigue que podemos emplear *pelo* por *cabello* (pelo de la cabeza), pero no *cabello* por *pelo* (cabello de las piernas).

Lo espuesto no impide que Cervantes haya escrito en el capítulo 30, parte 1.<sup>a</sup> de *Don Quijote*: «En el lado derecho, debajo del hombro izquierdo, o por allí junto, había de tener un lunar pardo con ciertos *cabellos* a manera de cerdas».

Pudiera responderse que en este pasaje la palabra *cabellos* se haya empleada figuradamente para dar a entender que el lunar pardo estaba formado o adornado de pelos largos a guisa de cabellos.

Sea en hora buena!

Pero adviértase que el mismo eminente autor, en el capítulo 19, parte 1.<sup>a</sup>, ha escrito esta frase: «Los *cabellos de la cabeza* se le erizaron a don *Quijote*» lo que, a menos de haber incurrido Cervantes en un pleonasma, querría decir que en su concepto hai *cabellos* que no son de la *cabeza*.

Quizá se replicará que esta es una inadvertencia

como tantas otras cometidas por ese grande injenio, como la de decir que el hombro *izquierdo* se halla en el lado *derecho*.

Sin duda alguna que así pudo ser.

Pero, hai otro autor mas insigne que Cervantes, por mucho que este jenio admirable lo sea: la raza española esparcida en las cinco partes del mundo, i el conjunto de escritores ilustres, antiguos i modernos, que la honran i glorifican.

Pues bien, esa raza i ese gremio de varones preclaros por el talento i la instrucción cometen a cada momento, de palabra i por escrito, faltas de etimologías tan enormes como la apuntada de Cervantes, o talvez mayores.

Todos sabemos que las palabras *conmigo*, *contigo* i *consigo* son directamente derivadas de *mecum*, *tecum* i *secum*.

En las citadas voces castellanas, el *cum* latino se ha transformado en *go*.

A pesar de esto, les hemos antepuesto la preposición *con*.

Así *conmigo* equivale etimológicamente a *con mi con*; *contigo* a *con ti con*; *consigo* a *con sí con*.

¿Qué prueba esto?

Qué las lenguas vivas no consienten en esclavizarse a las lenguas muertas.

Que el conocimiento de la correspondencia entre las voces latinas i las castellanas nos aprovecha poco o nada para el conveniente uso de las segundas.

## XI

Voi a agregar algunas consideraciones sobre la ciencia de las etimologías, tan íntimamente ligada con el estudio del latín, a fin de manifestar de un modo práctico que ella solo puede ser cultivada por un reducido número de personas.

Voltaire acostumbraba burlarse de una ciencia en la cual decía que «las vocales no son nada, i las consonantes son poca cosa».

I preciso es confesar que no carecía de fundamento para ello, si reparamos en las libertades que algunos etimolojistas se han tomado, trasformando i arreglando a su antojo las letras i las sílabas para justificar sus invenciones.

Este abuso fue mui común entre los escritores griegos i latinos.

Don Andrés Bello, en una *Historia de la Literatura Latina*, que dejó inédita e inconclusa, refiere que Marco Terencio Varrón «fue censurado por lo caprichoso i fantástico de sus etimologías».

«Es evidente, (decía Voltaire, con su jenial agudeza, para comprobar su opinión citada) haber los primeros reyes de China tenido los nombres de los antiguos reyes de Egipto, porque, en el nombre de la familia Yu, se pueden encontrar caracteres que, arreglados de otra manera, formen el nombre Menes. Es, pues, incontestable que el emperador Yu tomó su nombre de Menes, rei de Egipto;

i el emperador Ki es evidentemente el rei Atoés, con solo mudar la *k* en *a* i la *i* en *toés*».

Lo mas curioso es que Voltaire no habría necesitado apelar a un chiste de su invención para ridiculizar las sutilezas imponderables, i las suposiciones arbitrarias de ciertos etimologistas.

Sin recurrir a esto, habría podido escojer entre numerosos casos reales.

El docto Covarrubias Orozco asigna a la palabra *cochino* (cerdo) un orijen bastante singular.

«Dijose *cochino*, quasi *coquino*, por ser animal que solo nació para la cocina i la gula, vel a *coquendo*, porque se comía cocido».

Mientras tanto, ahora se reconoce que ese vocablo viene de otro italiano.

Hai quienes se han figurado que la palabra *boda* se deriva de *pota* (bebida), «porque la boda toda es bebida».

I ya que se me ofrece la oportunidad no puedo prescindir de consignar aquí una observación que corrobora lo que dejo espuesto en el párrafo X de esta memoria.

El laborioso don Roque Barcia, en la apreciable obra titulada: *Primer Diccionario Jeneral Etimológico de la Lengua Española*, que acaba de salir a luz, se espresa como sigue, discurrendo sobre la etimología de este vocablo:

«*Boda*.—1.º Palabra de orijen hebreo (Escolano).  
—2.º Otros autores dicen que es voz ibérica. (Por

udra de las bodas. *Fuero Juzgo*, libro 4.º, título 5.º, lei 3.ª)».

Según aparece, Barcia califica de dudosa la etimología de la palabra *boda*.

Sea dicho de paso que, si, como se pretende, el conocimiento de la respectiva etimología es necesario o útil para el buen uso de las voces, resultaría que estaríamos a ciegas para hacer el que corresponde de una palabra como *boda*, que, no obstante, hasta los campesinos i las verduleras emplean bien.

Sin embargo, ha de saberse que la etimología de *boda* ha sido desde tiempo atrás perfectamente fijada.

*Boda*, dice el académico don Ramón Cabrera, en una obra impresa el año de 1837, «vino de *vota votorum*, plural del nombre neutro latino *totum voti*, que, con la significación de casamiento o acto de celebrar matrimonio, se encuentra en la novela 2.ª de las de Justiniano, libro 2.º, donde se lee: *dicens nullam fidutiam habere matrem ad secunda vota migrantem*. Con esta significación, se ve ya usado en España el plural *vota* por los años de 1109, pues en un instrumento de la misma fecha que insertó el maestro Risco entre los apéndices de su *Historia de León* bajo el número 4, se encuentra la cláusula siguiente: *Caballeiro in ipso anno que mulier accipit et vota fecerit...ad fossatum non vadat*. En este mismo sentido, se tomó en el capítulo 9, libro 2.º, título 20, de las *Decretales* de Gregorio IX, i en el capítulo 5, libro 4, título 1».

La opinión de Cabrera se halla enteramente conforme a la de Du Cange, a quien, sin embargo, parece no haber consultado, puesto que no alude a las autoridades invocadas por éste.

El insigne erudito francés manifiesta, en su *Glossarium medicæ et infimæ latinitatis*, haberse usado *vota* por *numptiæ* con citas de san Ambrosio, de san Agustín, de san Patricio i de otros documentos de 1093 i de 1264.

Así no cabe duda de que *boda* viene de *vota*.

Los etimolojistas que señalan por orijen a *cochino* la palabra *cocina* i a *boda* la palabra *pota*, se hacen reos de lijereza i de puerilidad, dejándose engañar por la semejanza de los sonidos.

Hai otros que son ingeniosos, pero igualmente inexactos.

Un escritor mui célebre de este siglo, si la memoria no me falla, ha pretendido que la palabra *cadáver* ha sido compuesta con las primeras sílabas de las tres palabras *caro data vermibus*: «carne dada a los gusanos».

No tengo que detenerme para manifestar que, en el presente caso, tiene una mui oportuna aplicación la historieta de Votaire referente a los nombres de los reyes de Ejipto i de los emperadores de China.

Sería suficiente para demostrar la falsedad de semejante etimolojía, no solo el artificio de haberse tomado las primeras sílabas de tres palabras di-

versas, sino la circunstancia de que la *a* de *cadavér* es larga, mientras que la de *data* es breve.

En muchas otras ocasiones, las derivaciones que se señalan, no son ni pueriles, ni antojadizas; pero enseñan únicamente meras curiosidades que no interesan mas que a un corto número de aficionados a las cosas antiguas, históricas o literarias.

Voi a proponer dos ejemplos.

¿Cuál es el orijen de la palabra *hígado*?

Leamos a Covarrubias Orozco, que se espresa así en su libro impreso, como ya he dicho, el año de 1611:

«Llamóse *hígado* i *figado* a *fece* por ser la pez i lo craso de la sangre; pero el doctor Laguna (sobre *Dioscórides*, libro 2.º, capítulo 38) dice que de *higo*, porque con su pasto crece mucho, como se ve en el hígado del puerco, i en el del ánsar. (Marcial, libro 13, epigrama 58)».

El *Glossarium medicæ et infince latinitatis*, que Du Cange publicó por la primera vez el año de 1678, i que los benedictinos aumentaron hasta duplicarlo en las ediciones de 1733 i de 1766, se inclina, no a la etimología a que parece dar la preferencia Covarrubias Orozco, sino a la del doctor español Laguna.

Ese gran diccionario dice que la palabra *ficatum* corresponde en español a *higato*.

Agrega en seguida: Sic porro jecur quodvis dictum volunt, quod olim jecur auseruum multa fica parciretur.

Cita en comprobacion la sátira 8, libro 2, de Horacio.

Cabrera aceptó esta etimología.

*Higado*, dice, viene de *ficus fici*, que significa *higo*. «Se dio el nombre latino de *ficatum* al hígado de las puercas después que el famoso Marco Apicio inventó cebarlas con higos secos, por el cual medio se lograba que se aumentase esta víscera de una manera increíble. Con el tiempo, se denominó también *ficatum* el hígado de otros animales. Esta misma denominación, por lo que aparece, se hizo tan jeneral, que se aplicó al hígado de todos los animales, incluso el del hombre».

El modo como se halla redactado el precedente párrafo da a conocer que Cabrera llegó a este resultado en virtud de sus investigaciones personales.

Emilio Littré adoptó la misma etimología.

La palabra *foie* (hígado), dice, corresponde en latín a *ficatum*, propiamente a *jecur ficatum*, esto es, engordado con higos.

Cita en comprobación la sátira 8, libro 2, de Horacio, invocada por el *Glossarium*.

Añade a continuación: «Esta palabra (*jecur ficatum*), que era, entre los romanos, un término de cocina, ha llegado a ser en todas las lenguas romances el nombre del hígado, i ha hecho desaparecer completamente la palabra propia *jecur*».

*Higado*, dice don Roque Barcia, viene de *ficatum*, el higadillo del ganso cebado con higos.

«Esto demuestra que el antiguo *figado* no es una

forma del latín *fel* (hiel, bÍlis) sino de *ficus* (higo), raíz evidente de *ficatum*, de donde procede la voz *hÍgado* en todas las lenguas de romance.

«Esta etimología del sabio Littré tiene en su abono el siguiente texto de Horacio, que es decisivo:

Pinguibus et *ficis* pastum jecur anseris albi.

(Horacio, *Sátiras*, libro 2.º, sátira 8, verso 88)».

Lo que dejo espuesto i comprobado, manifiesta que el hacer derivar a *hÍgado*, no de *fel*, sino de *ficatum*, es una etimología, no de Littré, sino solo aceptada por él.

El verdadero autor de ella es el doctor español Laguna.

Antes de ser adoptada por Littré, ya lo había sido por el *Glossarium*, i por don Ramón Cabrera.

Me he detenido en esta rectificación solo para dar a cada uno lo que le pertenece.

Por lo demás, creo que no ganamos mucho con saber, a propósito de esta cuestión, haber los antiguos romanos engordado con higos las entrañas de ciertas aves i de ciertos animales, i caber gran parte en esta invención al gastrónomo Marco Apicio, que pasó la vida en condimentar salsas i guisos, i que se envenenó, cuando, a consecuencia de sus prodigalidades, redujo su enorme caudal a solo diez millones de sestercios.

Algo mas interesantes son las noticias que nos suministra la investigación del orijen de *oscilar* (moverse libremente a un lado i otro algún cuerpo suspenso en el aire).

«Cualquiera que sea el origen de los sacrificios humanos, dice Juan Jacobo Ampère, existieron antiguamente en el Lacio, como lo prueban los equivalentes que, en Roma, reemplazaron a las víctimas humanas. Estos odiosos sacrificios habian existido, i habian sido abolidos entre los pelasgos mismos. El oráculo de Dodona les había dicho que ofreciesen hombres a Júpiter. Felizmente, en griego, una misma palabra significaba *hombre* i *luz*; i se sustituyeron a las víctimas humanas antorchas, porque dice Macrobio: la antorcha que se consume es la imagen de la vida que se va. Hé aquí una razón bastante estraña, un origen bastante remoto del uso de los cirios.

«La relijión romana había admitido muchas sustituciones de igual clase. Numa, según se contaba, había ofrecido a los dioses cabezas de ajo en vez de cabezas de hombres. Se ofrecian a Vulcano pescados vivos en lugar de almas humanas. En las ferias latinas, se colgaban de los árboles, en memoria de los hombres que primitivamente se habian suspendido a ellos, máscaras de cera, o figuritas de madera, denominadas *oscillæ*, de donde ha provenido la palabra *oscilar*».

Todos convendrán en que los conocimientos de esta especie, debidos a las investigaciones filológicas, no justificarian de ninguna manera la obligación del estudio del latín impuesta a la inmensa mayoría de los alumnos de nuestros colejos.

I la justificarian tanto menos, cuanto que sería

insuficiente por sí sola para el objeto mencionado, i cuanto que habría de agregársele la del hebreo, del griego i de otros idiomas.

Este es uno de los casos en que debe aplicarse la división del trabajo.

Los especialistas son los que deben proporcionarnos esas noticias mas o menos curiosas e interesantes.

La ciencia del lenguaje, o mas propiamente dicho, la filología comparada, ha sido aplicada en el presente siglo con el mejor éxito al estudio de los orígenes mas remotos del jénero humano, i de las relaciones que los pueblos i las razas han tenido entre sí.

«Mucho mas bien que la investigación arqueológica, tan brillantemente inaugurada hace treinta años por los sabios del norte de Europa, escribía Jorje Perrot en 1864, el estudio de las lenguas i de sus formas mas antiguas nos permite remontar en ese indeciso i oscuro pasado donde se ocultan los primeros vajidos i los primeros pasos de la humanidad, mucho mas allá del punto mismo en que se detienen la leyenda, i aún la tradición mas insegura. Ni esas grandes acumulaciones de conchas, tan pacientemente removidas i examinadas por los anticuarios noruegos, ni esos lagos italianos i suizos, cuyas riberas exploran Mr. Troyon i sus émulos, i cuyas aguas transparentes interrogaron con la mirada i la sonda; ni las cavernas rejistradas por Mr. Lartet; ni esas antiguas sepulturas de un pueblo

sin nombre que se encuentran desde las llanuras elevadas del Atlas hasta las tierras bajas de Dinamarca, nos revelan secretos tan curiosos, como las ricas i profundas capas del lenguaje en que se han depositado, i como petrificado las primeras concepciones del hombre que empezaba a pensar, las primeras emociones que experimentó a la vista de la naturaleza, los primeros sentimientos que hicieron latir su corazón. Sobras de los groseros festines de nuestros salvajes antepasados, restos de sus frágiles moradas suspendidas sobre esas aguas que a la vez los protegían i los alimentaban, monumentos auténticos de su ingeniosa i perseverante industria, débiles instrumentos que les ayudaron en sus primeras luchas contra la naturaleza, armas poco consistentes i embotadas que les servían para defenderse contra las bestias feroces, alhajas extrañas, desaliñados i candorosos adornos que manifiestan instintos de coquetería contemporáneos, en el uno i el otro sexo, de los primeros rudimentos de la vida social, todo esto, no es ni tan instructivo, ni tan claro, ni tan preciso, todo esto, no nos enseña tanto sobre esos largos siglos de infancia i de lento crecimiento, como el análisis de las palabras, como la esplicación de todas esas metáforas atrevidas que hemos heredado i que empleamos todos los días sin comprenderlas ya, como el examen de todos esos términos figurados, que, aún en los mas cultivados i filosóficos de nuestros idiomas modernos, subsisten a guisa de testigos vivos de un pasado inolvidable,

i parecen protestar por el papel que continúan desempeñando en el lenguaje, contra las victorias i las conquistas de la abstracción».

Confirmación práctica de la elocuente disertación que acaba de leerse, es la obra que el escritor suizo Adolfo Pictet dio a la estampa el año de 1859 con el título de los *Aryas Primitivos; ensayo de paleontología lingüística*.

Todo lo espuesto es mui verdadero i exacto; pero no prueba nada en pro del estudio del latín exigido a la gran mayoría de los alumnos.

Los interesantes trabajos análogos al de Pictet, no son, ni pueden ser, emprendidos por todos.

No convendría tampoco que lo fuesen.

Prémiese dignamente en hora buena a los que los realizan a fuerza de tanta ciencia i de tanta constancia.

Nada mas conveniente, ni mas justo.

La jeneralidad de los individuos se aprovecharán del resultado sin malgastar el tiempo en una tarea para que mui pocos son idóneos.

## XII

En castellano, toman distintas terminaciones los nombres, esto es, los sustantivos i los adjetivos para espresar el singular i el plural, i los verbos para conjugarse.

No conozco ningún caso en que la posesión del

latín *auxilie*, sea en la formación de los plurales, sea en la conjugación.

Si hubiera alguno en que esto debiera suceder, sería cuando se trata de palabras trasladadas crudamente del latín al castellano.

Sin embargo, está mui lejos de ser así.

Ahí tenemos, para ejemplo, lo que pasa con *ítem* i con *álbum*.

La primera de estas palabras es, como se sabe, un adverbio latino, a que el *Diccionario* de la Academia Española i el de Barcia no conceden otro oficio.

Sin embargo, tanto en España, como en la América Española, se usa mas frecuentemente como sustantivo (el *ítem* 8.º del presupuesto), que como adverbio.

*Album* es siempre un sustantivo, cuyo significado es demasiado conocido.

Así en España, como en la América Española, muchos forman el plural de estos dos nombres a la francesa, agregando al singular solo una *s*: los *ítems*, los *álbums*.

¿Es esto bien hecho?

Como cualquiera lo advertirá, el latín no nos ilustra en lo menor para resolverlo, no obstante que se trata de palabras verdaderamente latinas.

La Academia Española, en la última edición de su *Gramática* (1880), ha decidido el punto sin atender a otra cosa, que a las leyes de nuestro idioma.

Usado *ítem* como sustantivo, carece de plural.

«No admiten plural, dice la Academia, ciertos nombres latinos que son de uso corriente en nuestra lengua, como *déficit, fiat, ultimum*, etc».

Es la misma regla que don Andrés Bello había formulado en su *Gramática*, edición de 1876.

«Los nombres i frases latinas que, sin variar de forma, han sido naturalizados en castellano, carecen de plural, como *exequatur, veto, fiat, álbum*. Dícese, sin embargo, *avemarías, gloriapátris, misereres*, etc».

Pero, en concepto de la Academia, «están autorizados los plurales *álbumes* de *álbum*, i *tárgames* de *tárgum*, voz caldea».

Como las palabras pueden en castellano ser agudas, graves, esdrújulas i sobresdrújulas, ocurren en ocasiones dudas acerca de la posición del acento, la cual, según don Andrés Bello, en su *Ortología*, puede ser determinada por una de estas tres cosas: la inflexión i composición gramatical; la estructura de las palabras; la etimología.

Bello advierte que las dos primeras influencias predominan sobre la tercera.

El capricho del uso modifica además, o contradice esta última.

Tanto la Academia Española en su *Gramática*, edición de 1880, como Bello, en su *Ortología*, señalan numerosísimos ejemplos en que no se sigue la acentuación latina.

Así debe atenderse al origen solo cuando el uso es dudoso.

I entonces, como el mismo Bello lo reconoce, los que han de practicar la rectificación, son los profesores, los académicos, los hombres de conocimientos especiales.

Lo que necesita la jeneralidad de las personas, cuando quiere saber a punto fijo una acentuación es, no aprender el latín, sino apelar a un diccionario.

Le basta hojear un libro de esta clase para cerciorarse si debe pronunciarse *méndigo* o *mendigo*, verbigracia.

El conocimiento de las etimolojías latinas (se observa), puede servir para la aplicación de ciertas reglas ortográficas.

Es exacto; pero examinemos la importancia que esto tiene.

Desde siglos atrás, algunos de los mas sobresalientes gramáticos i hablistas españoles están pugnando por ajustar nuestra ortografía a la pronunciación, i no al origen de las palabras.

La larga i tenaz lucha enjendrada por tal propósito ha introducido en esta materia una grande anarquía.

«Los esfuerzos de nuestros gramáticos, porque llegue a escribirse la lengua castellana, tal como se habla, dice la *Gramática* de la Academia, i las tiránicas leyes del uso, incontrastables las mas veces,

son causa de que unos vocablos se escriban conforme a la etimología, i otros nó».

En semejante situación, urje ya decidirse por uno u otro sistema.

La primera de las razones que se alegan en favor de la etimología es que, conformando la escritura a la pronunciación, se dificulta la averiguación del origen de los vocablos.

Este argumento se ha exajerado hasta el punto de haber don Roque Barcia sentado en el párrafo 4 de la *Introducción* a su *Diccionario*, entre otras análogas, las siguientes proposiciones:

«Cuando un pueblo se ajusta en su ortografía a la lengua de orijen, lo cual vale tanto como decir que escribe con conocimiento, con pureza, con crítica, es señal infalible de que se halla en plena civilización.

«De aquí se deduce que la primera de todas las ciencias es la ciencia de la escritura: la ortografía.

«Conviene, pues, que seamos innovadores con discreción, no bárbaros; i bárbaros somos siempre que vamos contra la razón de la palabra, que es su etimología, su fuente, su principio».

Según esta doctrina, la raza española estaría ya en la barbarie, o próxima a caer en ella, porque ha introducido en la ortografía latina todas las sustanciales reformas que se saben; porque ha distinguido con signos especiales la *v* consonante i la *u* vocal; porque ha suprimido la *ch* cuando tenía el sonido de

*k*, la *ph*, la *rh*, la *th*; por que hemos dado a la *j*, a la *ch*, a la *ll* sonidos que nunca tuvieron en latín.

El secretario perpetuo de la Academia Española, don Manuel Tamayo i Baus, ha dilucidado este asunto, a mi juicio, con mucho mayor acierto, el año de 1881, en el *Resumen de las actas* de ese docto cuerpo.

«El deseo de que se reforme la parte de la ortografía relativa a las letras con que deben escribirse las dicciones, dice, i de que, en la escritura no se representen mas que los sonidos de los vocablos, también apunta fuera de España, i aquí no es solo de jente menuda, sino de tan renombrados filólogos como Gallardo entre los modernos, i como Nebrija entre los antiguos. Abomínase jeneralmente esta reforma, porque con ella se rompería la filiación etimológica de los vocablos: mal gravísimo, aunque no el mayor en mi concepto, de los que habría de orijinar. Semejante mal ha de existir forzosamente en toda lengua derivada, que no es sino corrupción de aquella o aquellas de que ha nacido. *Crece* (¿quién lo duda?) *a medida que se alteran mas las formas de las palabras*. Pero con las modificaciones que algunos piden, no se cerraría de todo en todo la puerta a la averiguación de los orígenes de nuestro idioma: no se haría mas que dificultarla. I si de esta revolución ortográfica hubiera de resultar en efecto un bien jeneral, lícito sería aumentar la fatiga del erudito para disminuir la del hombre».

La segunda razón que se aduce contra la modi-

ficación racional de nuestra ortografía, consiste en aseverar que esa modificación desfiguraría lastimosamente la lengua en su representación gráfica, i dificultaría, por lo tanto, la intelijencia de los libros clásicos.

A pesar del respeto que profeso a los maestros que proponen tal argumento, estoi obligado a confesar con franqueza que no le encuentro fuerza.

La reforma ortográfica que se pide para perfeccionar el sistema por el cual se ajusta la ortografía a la pronunciación se reduce solo al complemento lójico de lo que ya se ha puesto en práctica con excelente acuerdo.

Don Gregorio Garcés, en el *Fundamento del vigor i elegancia de la lengua castellana*, refiere que el primer libro en que se distinguieron con diversos caracteres o tipos la *u* vocal i la *v* consonante apareció impreso el año de 1553; pero que nuestros mejores escritores de los siglos XVI i XVII mantuvieron jeneralmente el antiguo uso, «escribiendo con la *v* que llamamos de corazón todo principio de palabra que comenzase con esta letra, i usando de la que hoi llamamos vocal en todo el resto».

Los antiguos libros castellanos tienen la *c*, la *ch* con sonido de *k*, la *ph*, la *rh*, la *th*.

Ninguna de estas diferencias ortográficas impide leerlos con facilidad.

¿Por qué había de estorbarlo la admisión de otras no mas sustanciales?

El ilustre académico poco antes citado querría

que la *h* se suprimiera en ciertas dicciones i se introdujera en otras; i que se hiciera algo semejante con la *b* i la *v*.

¿Qué perjudicaría entonces omitir la *h* muda en todas, i reemplazar la *v* por la *b* en todas?

Mientras tanto, la conformidad de la ortografía con la pronunciación allana considerablemente el aprendizaje de la lectura i la práctica de la escritura.

La distinción artificial de la *b* i la *v*, i de la *g* (con sonido fuerte) i de la *j*, i la conservación de la *h* muda no traen, en compensación de la pérdida de este beneficio, la menor ventaja.

¿Qué aprovechamos con distinguir en la escritura la *b* i la *v* cuando casi todos confiesan que estas dos letras no se distinguen en la pronunciación?

I así ha de ser, puesto que a cada paso encontramos escritos indiferentemente *buscaban* i *buscavan*, *embiar* i *enviar*, i puesto que los mas eximios versificadores como Lope de Vega i Calderón de la Barra, hacen aconsonantar la *b* con la *v*.

Puede leerse el largo catálogo de voces que el uso vacila en escribir con *b* o con *v*, enumeradas por la Academia en pos de la ortografía de la última edición de su *Gramática*.

Don Francisco de Quevedo, en el famoso soneto *A una Nariz*, ha rimado a *escriba* i *arriba* con *superlativa* i *pensativa*.

Don Andrés Bello, en su celebrada silva *A la*

*Agricultura de la Zona Tórrida*, ha rimado igualmente *uva* con *cuba*, i *sabe* con *suave*.

¿Para qué hemos entonces de empeñarnos por hacer una distinción antojadiza?

Se dice que es para respetar la etimología.

Pero la práctica seguida por la jeneralidad, i sancionada por la Academia, contradice tal propósito.

Podría invocar en comprobación el testimonio de gran número de palabras.

Me contento con citar, por vía de ejemplo, a *invierno* que viene de *hibernus*, i a *ovillo* que viene de *gubellum*; a *abogado* que viene de *advocatus*; i a *abuelo* que viene de *avus*.

La Academia escribe *Cristóbal*, i no *Cristóval*, *Esteban* i no *Estevan*, prescindiendo enteramente de la etimología.

La distinción de la *g* (sonido fuerte) i de la *j* es mas insostenible.

Los latinos no conocieron el sonido que nosotros representamos con esas dos letras.

Pronunciaban la *g* antes de *e* i de *i*, como nosotros la pronunciamos antes de *a*: *reges* (régues), *regis* (réguis).

Pronunciaban la *j* como nuestra *y*; *jugum* (yúgum).

Sin embargo, los conservadores tenaces de las relaciones entre nuestro idioma i el de los romanos distinguen un mismo sonido, representándolo a veces por *g*, i a veces por *j*, por respeto, según dicen,

a la etimología de una lengua madre en que el tal sonido era desconocido.

Así se dificulta la práctica de la ortografía, estableciendo diferencias imaginarias i caprichosas entre cosas que no las tienen.

La Academia no se ha sometido rigurosamente a esta especie de etimología gráfica, puesto que escribe con *j*, los derivados de la desinencia latina *age*, como *coraje*, *lenguaje*.

Mucho mas ajustado aún al principio etimológico es el uso introducido en Chile por Bello de escribir siempre *j* en el sonido fuerte, i *g* en el suave.

Debería aún suprimirse la *u* inútil que se intercala entre la *g* i la *e* o la *i*.

Los latinos la ponian, porque la pronunciaban realmente, leyendo *angüis*, i no *anguis*.

Una observación análoga puede hacerse respecto de la *h*.

Los romanos escribian esta letra, porque, en vez de omitirla completamente en la pronunciación, como nosotros lo ejecutamos ahora, menos en ciertas interjecciones como *ah!*, *oh!*, le daban un sonido algo semejante al de nuestra *j*, aunque no tan fuerte.

Los autores de la última *Gramática de la Academia Española* hacen saber que los andaluces i los extremeños dan en el día a la *h* algo de esta antigua pronunciación, i que los poetas de nuestro siglo de oro tuvieron muchas veces en cuenta la aspiración de esta letra en sus composiciones métricas, como lo manifiesta el desmerecer gran nú-

mero de sus versos, cuando son leídos sin esta aspiración, i hasta sonar como si no constasen.

Así debe de ser, pero también lo es que la inmensa mayoría de los pueblos españoles no pronuncian en la actualidad absolutamente esa letra, que, esta circunstancia, se denomina muda.

En consecuencia, no debiera escribirse por inútil.

Pero se alega en favor de ella el tantas veces invocado respeto de la etimología.

Mientras tanto, aunque es verdad que la *h* muda se conserva en ocasiones cuando reemplaza a la *h* o la *f* latinas, es preciso reconocer también que en otras se escribe a pesar de no estar en el primitivo.

Esto último sucede siempre que la *h* viene seguida del diptongo *ue* como en *huevo*, *hueso*, derivados de *osse*, *ove*.

Ya he dicho que antiguamente no se representaban con signos diferentes la *v* consonante i la *u* vocal.

A fin de dar a entender que la *v* que se usaba al principio de dicción, fuera consonante o vocal, debía pronunciarse, se tocó el arbitrio de poner esa *h*.

Cuando se destinaron caracteres especiales para la *v* consonante i para la *u* vocal, el maestro Antonio de Lebrija, o de Nebrija, omitió esa *h* por superflua; pero su ejemplo no fue seguido.

El señor Tamayo i Baus, en el discurso antes mencionado, ha insistido en la conveniencia de variar una práctica que ya carece de toda razón.

El que acabo de traer a la memoria, no es el único caso en que se escribe en castellano una *h* que no aparece en la correspondiente palabra latina.

Puedo citar, entre otros, el de *henchir*, que viene de *implere*; el de *hinchar*, que viene de *inflare*; el de *hinchazón*, que viene de *inflatione*.

Si hai palabras que se escriben en castellano con una *h* que no aparece en latín, hai muchas otras en las cuales se suprime la *h* del orijen.

Tales son, entre otras, *armonía* (harmonia), *arpa* (harpa), *arpía* (harpia), *subasta* (sub hasta), *invierno* (hibernus), *aliento* (halitus), *erizar* (hispidus, horreo), *asta* sustantivo (hasta), *aborrecer* (abhorrere) *Aníbal* (Anibal o Hannibal), *España* (Hispania).

La Academia, en su *Gramática*, hace notar que «en el adverbio *ahora*, formado sobre las dos voces *hac hora*, se conserva la *h* en la segunda sílaba, i no en la primera».

El mismo respetable cuerpo escribe *hexámetro* i *exámetro* a pesar de derivarse de *hexameter* o *hexametrus*.

Según se ve, en este caso, como en otros de los referidos, la regla de la etimología no solo es bastante inoportuna, sino además frecuentemente infringida.

Podría aplicar observaciones análogas a otros puntos ortográficos; pero no quiero pecar por exceso de minuciosidad.

Me parece que lo espuesto sobra para manifestar que el respeto de la etimología ha introducido em-

barazosa confusión en nuestra ortografía, i que impide perfeccionarla tanto como puede hacerse.

Es a la verdad bien curioso que se atribuya tanta importancia a esta regla de la etimología, cuando se trata del latín, siendo así que la infrinjimos sin reparo alguno cuando se trata del castellano, como lo demuestra el que escribamos con *c* los derivados, i aún los plurales de aquellas palabras que terminan en *z*.

### XIII

Creo haber demostrado superabundantemente que la importancia de la etimología latina por lo que respecta a los vocablos castellanos es mucho menor de lo que algunos pretenden; pero, de todos modos, esa importancia es sin comparación mas débil por lo que toca a las frases, o mas bien dicho, es completamente nula.

Las únicas analogías que existen entre la frase latina i la castellana, son las que, por la naturaleza de las cosas, hai entre las frases de todos los idiomas.

Unas cuantas observaciones serán suficientes para probarlo.

Una de las influencias gramaticales que determinan la combinación de las palabras entre sí, es la de lo que denominamos *jénero*.

La circunstancia de que los adjetivos latinos tengan tres terminaciones, contribuye indispensa-

blemente a que los sustantivos se dividan en tres clases: la de los que concuerdan con la primera terminación de los adjetivos, la de los que concuerdan con la segunda, i la de los que concuerdan con la tercera.

Lo espuesto ha orijinado que haya en latín tres jéneros: el masculino, el femenino i el neutro.

Como, en castellano, los adjetivos no tienen nunca mas de dos terminaciones, no puede haber en esta lengua jénero neutro, a lo menos en cuanto a la concordancia del adjetivo con el sustantivo.

Nuestros sustantivos deben juntarse solo con una de dos terminaciones del adjetivo, i no con una de tres.

En consecuencia, los numerosos sustantivos que, en latín, son neutros, han tenido, en castellano, que distribuirse entre los masculinos i los femeninos.

No es esto todo.

Muchos de los sustantivos masculinos en latín, son femeninos en castellano; i muchos de los femeninos en latín son masculinos en castellano.

La inmensa mayoría de los sustantivos que, en latín, son comunes de dos, esto es, que, conservando la misma forma, varían de jénero para designar macho o hembra, toman en castellano, no solo distinto jénero, sino distinta forma, como *augur* (agorero, agorera), *bos* (buei, vaca), *civis* (ciudadano, ciudadana), *vates* (adivino, adivina; poeta, poetisa).

No recuerdo ninguno de los sustantivos ambi-

guos en latín que haya continuado siéndolo en castellano.

Se me ocurre un ejemplo mui notable de la ninguna relación que existe entre el jénero de los sustantivos latinos, i el de los correspondientes castellanos:

*Fascis* un sustantivo latino de jénero *masculino*, que significa manajo, monton, cúmulo.

Los romanos empleaban *fascēs*, plural de este sustantivo, en el significado de manajo de varas atadas con un hacha en medio, que llevaban delante los lictores por insignia de los pretores urbanos, procónsules, pretores provinciales, cónsules i dictadores.

Esta palabra *fascēs* era en latín masculina, como lo manifiestan los versos 34 i 35, oda 12, libro 1 de Horacio, donde *fascēs* viene concordando con *superbos*.

En castellano, se emplean en este mismo sentido *fascēs* i *haces*.

Parece que estos dos sustantivos deberian ser masculinos como en latín.

Efectivamente, el *Diccionario Latino-Español* de Valbuena da a la palabra *haces*, en el sentido mencionado, jénero masculino. «Bajar los *haces*, dice, cortesía que usaban los majistrados menores cuando se encontraban con los mayores».

Pero el *Diccionario Español-Latino* del mismo autor asigna a *fascēs*, equivalente de *haces*, jénero femenino.

Lo curioso es que la peculiaridad mencionada aparece repetida en los dos *Valbuenas Reformados* de los editores rivales don Vicente Salvá i don Pedro Martínez López.

La Academia Española, por su parte, desentendiéndose del origen latino, designó a *fascēs* el jénero femenino el año de 1732 en el tercer tomo de la primera edición de su *Diccionario*, apoyándose en una frase de Saavedra, la cual dice como sigue: «Que es lo que da a entender esta empresa con las *fascēs*, significando por ellas el majistrado».

Ello es que el uso ha sancionado el jénero femenino, para las dos palabras *fascēs* i *hacēs* en el sentido de insignias romanas, prescindiendo del jénero masculino que tenían en latín.

«Las *fascēs* (femenino), dice don Javier de Burgos en sus comentarios a la oda 12, libro 1, de Horacio, eran *unos hacēs* de varas que como insignia de su dignidad, llevaron delante de sí, primero los reyes, i después los altos majistrados de la república, i que, por esta causa, califica justamente el poeta de *superbos*. Tarquino no solo llevó de Etruria a Roma *las fascēs*, sino las sillas curules, la ropa pretexta i otros de los muebles i trajes usados en su país».

Don Leandro Fernández de Moratín empieza como sigue su soneto a Junio Bruto:

Suena confuso i mísero lamento  
pór la ciudad; corre la plebe al foro;

i entre *las fasces*, que le dan decoro,  
ve al gran senado en el sublime asiento.

Tengo a la mano las *Odas de Horacio traducidas e imitadas por ingenios españoles, i colecionadas por Marcelino Menéndez Pelayo*.

La 12 del libro 1.º, la cual ha sido traducida por don Gabriel García i Tassara, contiene los siguientes versos:

.....¿Cuál memoria  
evocaré después? ¿Rómulo acaso,  
o de Numa el pacífico reinado,  
o de Tarquino *las soberbias haces*,  
o de Catón la valerosa muerte?

Se ve que, como era lójico, a *haces*, en el sentido de la insignia llevada por los lictores, se da en castellano el jénero femenino, como a *fasces*.

La undécima edición del *Diccionario* de la Academia conserva a *fasces* i a *haces* el jénero femenino.

Otro tanto hacen naturalmente los demás diccionarios españoles que se han dado a luz.

Don Andrés Bello ha protestado enérgicamente contra tal infracción de la etimología.

«*Fasces* o *haces*, significando los haces de segur i varas que llevaban los lictores delante de ciertos majistrados romanos, dice en su *Gramática*, son indisputablemente masculinos; yo a lo menos no alcanzo razón alguna para que la voz latina *fasces*,

que no es de uso popular, varíe de jénero en castellano, ni para que un haz de varas sea femenino en mano de los lictores, siendo masculino en cualesquiera otras».

Todo lo que Bello alega sobre este punto, puede ser tan racional i tan fundado como se quiera; pero el uso de los escritores está en contra, i la autoridad del uso en materia de lenguaje es superior a la de la etimología.

*Haces*, en el sentido de tropa formada en fila, debería ser igualmente masculino, porque también se deriva del latino masculino *fascēs*.

Mientras tanto, frai Luís de León ha empleado como femenino este vocablo culto en aquellos mui conocidos versos de la *Profecía del Tajo*:

El furibundo Marte  
cinco luces *las haces* desordena  
igual a cada parte.

Los mencionados no son los únicos ejemplos de falta de correspondencia entre el jénero latino i el castellano que pueden recordarse.

No quiero prescindir de citar a *diphthongus*, voz escolástica, voz tan culta como *fascēs* en el sentido de insignia, la cual, femenina en latín, es masculina en castellano.

Pero la diferencia mas sustancial entre los nombres latinos i castellanos es la de que los primeros se declinaban, i los segundos no se declinan.

Las relaciones que se espresaban en latín por medio de terminaciones especiales, se indican en castellano por medio de preposiciones.

A consecuencia de esto, las palabras de esta especie son mucho mas usadas en el segundo de estos idiomas, que en el primero, el cual no suministra luz, o la suministra mui escasa, para el acertado empleo de ellas, en ocasiones bastante difícil.

Este accidente de la declinación influía para que las frases latinas fueran mucho mas largas i complicadas de lo que la falta de esa peculiaridad permite serlo a las castellanas.

Por eso, cuando muchos de los escritores españoles tomaron las construcciones latinas por modelos de las suyas, incurrieron en los defectos señalados en uno de los párrafos anteriores de esta memoria.

No podía menos de ser dañosa la asimilación de dos sintaxis cuyas leyes son, en gran parte, esencialmente diversas.

Don Antonio Jil de Zárate ha trazado con mucha verdad, en su interesante obra sobre la *Instrucción Pública en España*, el cuadro de los males que la servil imitación de la lengua latina produjo a la lengua castellana.

«La lengua castellana se formó por sí sola, dice, i a despecho de las aulas, que la escarnecian i le cerraban sus puertas. Debióselo todo al pueblo que la protejía, i pensaba en esto de distinta manera que nuestros doctores; i progresó merced a los

esfuerzos particulares i aislados de muchos ingenios que, contra las tendencias de su educación literaria, a su pesar talvez i sincerándose de hacerlo, la cultivaban, ora por la necesidad de comunicar con el mismo pueblo, ora instintivamente arrastrados de un pensamiento nacional, ora en desempeño de las obligaciones que su posición social les imponía; mas nada tuvo que agradecer a los encargados de la cultura intelectual i de la enseñanza pública. Al contrario, fueron éstos causa de la lentitud de sus progresos, i de su tardanza en adquirir formas adecuadas a la índole de los objetos en que había de ejercitarse. Los poetas, llevados de su fogosidad i natural independencia, fueron los primeros que se emanciparon; pero los prosistas no osaron seguirlos; i por muchos años, se resintieron del vicioso método establecido, creyendo que bastaba saber latín para escribir en castellano. Así pues, este idioma continuó en sus obras como encadenado, imitando los giros i toda la estructura de la lengua del Lacio, sin carácter propio, sin atreverse a emprender una marcha espontánea i franca, siempre seco, afectado i pedantesco, hasta que escritores menos apegados a las preocupaciones universitarias le sacaron de esa dependencia, acercándolo al lenguaje popular, i dándole la soltura i flexibilidad que le faltaban. Aún así, es de notar, en nuestros mejores hablistas, el descuido i la incorrección con que suelen expresarse, efecto de que la lengua no estaba trabajada, de que no se adestraba a los jóvenes

en su buen uso i manejo, i de que las excelentes dotes que aquéllos ostentan eran mas bien debidas al talento personal, que al estudio concienzudo del idioma.

«Si de los libros pasamos a los documentos de la época, donde ya falta el brillo que da el ingenio a sus producciones, i que hasta mui tarde se estuvieron también redactando en latín, admira el ver lo embrollado de la frase, la enormidad i pesadez de los períodos enlazados unos a otros con la partícula *e* sin término ni concierto, el desaliño en las repeticiones continuas i en las concordancias mas contrarias a los principios gramaticales, la falta de orden lójico, i otros mil defectos que, enjendrando confusión i oscuridad, causan i desesperan al infeliz lector perdido en aquella inundación de palabras sin sentido».

Se ve que Jil de Zárate confirma en sustancia cuanto yo he espuesto en este asunto, o mejor dicho, que yo me he reducido a repetir lo que él i otros escritores igualmente autorizados habian enseñado con anterioridad.

#### XIV

Ha llegado ahora el momento de examinar lo que el estudio de la literatura latina puede influir en el fomento de la producción intelectual i en el arte de la composición.

No debe desconocerse que los grandes ingenios

de Roma han legado a la posteridad magníficos monumentos literarios, que producen una admiración lejítima, i que suministran una provechosa enseñanza práctica.

Pero ¿esas obras, recomendables por muchos títulos, son las únicas que pueden servir de modelos?

A mi juício, no puede sostenerse con verdad la afirmativa.

Sin salir de los pueblos antiguos, ahí tenemos a los hebreos i a los griegos (i por cierto no son los únicos), que han enjendrado también obras inmortales de ciencia i de belleza.

I los pueblos modernos ¿por ventura no han creado igualmente verdaderos portentos literarios?

Así como sería insostenible la pretensión de desdenar los autores latinos, también lo es la de atribuirles una importancia esclusiva i absoluta.

Los tipos literarios adoptados o inventados por los latinos no fueron llevados por ellos a la última perfección, ni son los únicos que pueden existir.

La esperiencia lo demuestra así con la fuerza incontrastable de los hechos.

Las naciones modernas han mejorado los moldes literarios de los latinos, i a su vez, han descubierto otros nuevos.

Presentar las obras romanas como modelos que siempre han de tenerse a la vista, es condenar la humanidad a un sistema de funesta imitación a

que, hágase lo que se haga, ella no se ha sometido, ni se someterá jamás.

No se debe, ni se puede aún, poner vallas al progreso.

El ilustre don Gaspar Melchor de Jovellanos desenvolvió elocuentemente estas ideas, ya a fines del siglo anterior, en un discurso que pronunció en el Instituto Asturiano de Jijón.

Hé aquí sus propias palabras:

«La sencilla lójica del lenguaje, reducido a pocos i luminosos principios, derivados del purísimo origen de nuestra razón, ilustrados con la observación de los grandes modelos en el arte de decir, harán la suma de vuestro estudio. Corto será el trabajo; pero si vuestra aplicación correspondiere a nuestros deseos i al tierno desvelo del laborioso profesor que está encargado de vuestra enseñanza, el fruto será grande i copioso.

«Mas por ventura, al oírme hablar de los grandes modelos, preguntará alguno si trato de empeñaros en el largo i penoso estudio de las lenguas muertas para trasportaros a los siglos i rejiones que los han producido. Nó, señores: confieso que fuera para vosotros de grande provecho beber en sus fuentes purísimas los sublimes raudales del jenio que produjeron Grecia i Roma. Pero valga la verdad; ¿sería tan preciosa esta ventaja como el tiempo i el ímprobo trabajo que os costaría alcanzarla? ¿Hasta cuándo ha de durar esta veneración, esta ciega idolatría, por decirlo así, que profesamos a la anti-

güedad? ¿Por qué no habemos de sacudir alguna vez esta rancia preocupación, a que tan neciamente esclavizamos nuestra razón, i sacrificamos la flor de nuestra vida?

«Lo reconozco, lo confieso de buena fe: fuera necedad negar la excelencia de aquellos grandes modelos. Nó, no hai entre nosotros, no hai todavía en ninguna de las naciones sabias cosa comparable a Homero i Píndaro, ni a Horacio i el Mantuano; nada que iguale a Jenofonte i Tito Livio, ni a Demóstenes i Cicerón. Pero ¿de dónde viene esta vergonzosa diferencia? ¿Por qué en las obras de los modernos, con mas sabiduría, se halla menos jenio, que en las de los antiguos? I ¿por qué brillan mas los que supieron menos? La razón es clara, dice un moderno: porque los antiguos crearon, i nosotros imitamos; porque los antiguos estudiaron en la naturaleza, i nosotros en ellos. ¿Por qué, pues, no seguiremos sus huellas? I si queremos igualarlos, ¿por qué no estudiaremos con ellos? Hé aquí en lo que debemos imitarlos.

«I hé aquí también a dónde deseamos guiaros por medio de esta nueva enseñanza. Su fin es sembrar en vuestros ánimos las semillas del buen gusto en todos los jéneros de decir. Para formarle, para hacerlas jerminalar, hartos modelos escojidos se os pondrán a la vista, de los antiguos en sus versiones, i de los modernos en sus originales. Estudiad las lenguas vivas; estudiad, sobre todo, la vuestra; cultivadla; dad mas a la observación, i a la meditación,

que a una infructuosa lectura; i sacudiendo de una vez las cadenas de la imitación, separaos del rebaño de los metodistas i copiadores, i atreveos a subir a la contemplación de la naturaleza. En ella, estudiaron los hombres célebres de la antigüedad; i en ella, se formaron i descollaron aquellos grandes talentos en que, tanto como su excelencia, admiramos su extensión i jeneralidad. Juzgadlos, no ya por lo que supieron i dijeron, sino por lo que hicieron; i vereis de cuánto aprecio no son dignos unos hombres que parecian nacidos para todas las profesiones i todos los empleos, i que, como los soldados de Cadmo brotaban del seno de la tierra armados i preparados a pelear, así salian ellos de las manos de sus pedagogos a brillar sucesivamente en todos los destinos i cargos públicos. Ved a Pericles, apoyo i delicia de Atenas, por su profunda política i por su victoriosa elocuencia, al mismo tiempo que por su sabiduría el ornamento del Liceo así como, por su sensibilidad i buen gusto, el amigo de Sófocles, de Fidias i de Aspasia. Ved a Cicerón mandando ejércitos, gobernando provincias, aterrando a los facciosos, i salvando la patria, mientras que desenvolvía en sus oficios i en sus academias los sublimes preceptos de la moral pública i privada; a Jenofonte, dirijiendo la gloriosa retirada de los diez mil, e inmortalizándola después con su pluma; a César, lidiando, orando i escribiendo con la misma sublimidad; i a Plinio, asombro de sabiduría, escudriñando entre los afanes de la majistratura i de la

milicia los arcanos de la naturaleza, i describiendo con el pincel mas atrevido sus riquezas inimitables.

«Estudiad vosotros, como ellos, el universo natural i racional, i contemplad, como ellos, este gran modelo, este sublime tipo de cuanto hai de bello i perfecto, de majestuoso i grande en el orden físico i moral, que así podreis igualar a aquellas ilustres lumbreras del jenio. ¿Quereis ser grandes poetas? Observad, como Homero, a los hombres en los importantes trances de la vida pública i privada; o estudiad, como Eurípides, el corazón humano en el tumulto i fluctuación de las pasiones; o contemplad, como Teócrito i Virjilio, las deliciosas situaciones de la vida rústica. ¿Quereis ser oradores elocuentes, historiadores disertos, políticos insignes i profundos? Estudiad, indagad, como Hortensio i Tulio, como Salustio i Tácito, aquellas secretas relaciones, aquellos grandes i repentinos movimientos con que una mano invisible, encadenando los humanos sucesos, compone los destinos de los hombres, i fuerza i arrastra todas las vicisitudes políticas. Ved aquí las huellas que debeis seguir; ved aquí el gran modelo que debeis imitar. Nacidos en un clima dulce i templado, i en un suelo en que la naturaleza reunió a las escenas mas augustas i sublimes las mas bellas i graciosas; dotados de un ingenio firme i penetrante, i ayudados de una lengua llena de majestad i de armonía, si la cultivareis, si aprendiereis, a emplearla dignamente, cantareis como Píndaro, narrareis como Tucídides, persuadireis como Só-

crates, argüireis como Platón i Aristóteles, i aún demostrareis con la victoriosa precisión de Euclides».

En cuanto a mí, pienso que Jovellanos se equivoca cuando coloca a los ingenios griegos i latinos, por lo que toca al arte, en una escala mui superior a todos los modernos; i que, al espresarlo así, ha pagado tributo a la preocupación que combate.

Los autores que menciona, son sin disputa harto sobresalientes; pero tienen pares entre los que han honrado las edades posteriores.

Por eso, soi de opinión que, sin negar los grandes méritos de los prosistas i poetas del Lacio, no se les proclame los modelos indispensables que han de señalar la pauta a los escritores de las naciones modernas, colocados en condiciones tan diversas.

Indudablemente, los latinos pueden enseñarnos mucho en materias literarias; pero también pueden enseñarnos los hebreos, también pueden enseñarnos los griegos, también pueden enseñarnos mui especialmente los ingleses, los alemanes, los franceses, los italianos, todos los actuales pueblos del mundo civilizado.

Lo que conviene entonces, es, no el imponer a los ingenios de la raza española el conocimiento predominante i esclusivo de la literatura latina, sino (ya que sería por lo jeneral mui dificultoso el que aprendiesen las literaturas principales antiguas i modernas) el estimularlos a que, según sus inclina-

ciones i caracteres, se dediquen los unos al estudio de éstas, i los otros al de aquéllas.

Por este método, esos ingenios utilizarían los trabajos de todas las otras naciones, i formarían un criterio literario bien depurado, que ejercería benéfica influencia en nuestro desenvolvimiento intelectual.

Debería, sobre todo, ponerse en práctica el sabio consejo del insigne Jovellanos, estudiando esmeradamente la naturaleza i la sociedad en que vivimos.

Esos son los verdaderos libros donde puede hallarse la fuente fecunda de la inspiración.

La misma literatura española confirma la bondad de este procedimiento.

Lo que hai de realmente grandioso en ella, son, no las obras sugeridas por el estudio i la imitación de los escritores latinos, sino las que han sido concebidas i ejecutadas con entera libertad e independencia; las que han sido elaboradas, no conforme a los añejos i tirantes preceptos servilmente ajustados a modelos por cierto bellos o imponentes, de los cuales se copiaban hasta los defectos, sino conforme a observaciones personales practicadas en esos dos espléndidos modelos de que hablaba Jovellanos: la naturaleza i la sociedad, i a inspiraciones de igual clase provocadas por la contemplación directa de ellos.

Ni los autores de crónicas, ni los de romances, ni los de dramas, ni los de novelas bebieron en fuentes romanas.

¿Cuál es el modelo latino de la *Estrella de Sevilla*, del *Alcalde de Zalamea*, de *Don Juan el Burlador* o de las *Mocedades del Cid*?

¿Cuál es el modelo latino de *Don Quijote*?

El vigoroso retoño de la literatura española contemporánea en los dos continentes protesta también contra esa sujeción injustificada a tipos ya demasiado esplotados, a los cuales, por bien ejecutados que sean, se les han estraído (digámoslo así) todo el jugo, toda la sustancia.

El grito popular de este siglo, entre la jeneralidad de los aficionados a las letras, ha sido el de *¡basta de romanos! ¡basta de romanos!*

La sociedad culta se ha sentido hastiada de literatura latina.

I reconozcámoslo con franqueza: había sobrada razón para ello.

## XV

Me parece que me he alargado talvez mas de lo que era preciso, i me apresuro, por lo tanto, a resumir mi pensamiento.

¿Debe imponerse el aprendizaje del latín i de la literatura romana a la inmensa mayoría de las personas ilustradas?

Tal es la cuestión formulada con la mayor simplicidad posible.

Voi a proponer la solución que, en mi concepto, ha de tener, aprovechándome de las palabras de un

autor francés, que, si no me engaño, la decide perfectamente.

¿Por qué la lengua latina ha quedado la base de la enseñanza secundaria en casi todos los estados de Europa?

«Estudiando sin propósito deliberado esta cuestión, tan debatida ahora, llegaremos fácilmente a convencernos de que la enseñanza del latín tiene, por principal, sino por única razón, una larga rutina. El papel que han desempeñado la iglesia en la sociedad, i la lengua latina en la iglesia, basta para explicar que las escuelas monásticas de la edad media hayan hecho de la enseñanza del latín su programa casi exclusivo. No se trataba entonces, sino de formar cristianos; i el latín, lengua adoptada para los libros sagrados i la liturgia, era suficiente para tal objeto. Ahora que las necesidades sociales han multiplicado tan extraordinariamente las nociones precisas para todo aquel que quiere representar un papel activo i útil en la tierra, muchos años dedicados al estudio de una lengua muerta son un tiempo enteramente perdido. Esto no importa sostener que el estudio del latín no pueda servir, como cualquiera otro estudio literario, al desenvolvimiento intelectual; pero, si reflexionamos en la masa inagotable de riquezas que nos ofrecen las lenguas modernas, en la manera incompleta como el latín es estudiado (dedicamos a él ocho años de estudios puramente gramaticales), seremos conducidos a pensar que el estudio del francés i de

las lenguas vivas reemplazaría mui ventajosamente al del griego i del latín, lenguas seguramente interesantes, i que seguirán siendo, a causa de las riquezas de su literatura, las lenguas preferidas de los filólogos, pero que es menester apresurarse a colocar en la categoría que les conviene, esto es, en la categoría de lenguas históricas que no se podría ya pensar seriamente en vulgarizar».

Son muchas e importantes las reformas i mejoras en materias de instrucción pública que se han llevado a cabo en Chile durante los últimos años; pero las consideraciones que he espuesto i comprobado en esta memoria me inducen a señalar uno de los principales lugares, entre ellas, a la operada respecto del latín por el supremo decreto de 23 de setiembre de 1876, que tuve el honor de firmar como ministro del presidente de la República don Aníbal Pinto.

La disposición a que aludo, no suprimió, ni mucho menos condenó, el estudio del latín.

Una resolución semejante habría sido a mi juicio completamente injustificada.

Una exajeración opuesta a otra exajeración.

Lo que el supremo decreto de 23 de setiembre de 1876 hizo, fue solo permitir a los alumnos la opción entre el estudio del latín, o el del francés, inglés i alemán.

Las providencias que se han dictado posterior-

mente sobre este particular, se han limitado a modificar el decreto primitivo, conservando una regla análoga.

Me parece que esto resuelve satisfactoriamente la cuestión, sin dañar ninguno de los grandes intereses literarios a que debe atenderse.

---

LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA GRATUÍTA

---

En materia de enseñanza pública, hai un principio que todos reconocen i proclaman como una verdad inconcusa, tal es, el de que el estado debe proporcionar gratuitamente a los ciudadanos la instrucción primaria.

Esa conformidad de opiniones no se apoya en el hecho de que la calidad de saber leer i escribir es un requisito indispensable para ejercer la ciudadanía activa con derecho de sufragio.

El acuerdo tiene una base mas profunda: el convencimiento íntimo de que la instrucción primaria habilita al hombre para conseguir, por medio de los rudimentos adquiridos en la escuela, el cultivo intelectual i el progreso moral, que tanto enaltecen la dignidad humana, sin perjuicio de buscar al mismo tiempo el bienestar material.

Mas, al tratarse de la instrucción superior, i aún de la instrucción secundaria, hai quienes sostienen que el estado no debe dar sin remuneración la clase de conocimientos comprendidos bajo ese rótulo.

Creo que esta manera de pensar es inexacta.

Se me antoja que los que así discurren no han visto otra cosa, en la instrucción secundaria i su-

perior, que un viático para seguir una carrera que ponga en aptitud de ganar la subsistencia o de alcanzar la riqueza.

Error, error manifiesto.

Así, como en la instrucción primaria, el estado no lleva la mira única de enseñar a los hombres para que se presenten una vez cada tres años ante las juntas calificadoras en épocas electorales; así también, en la instrucción secundaria i superior, no tiene la intención exclusiva de poner en manos de los jóvenes un instrumento de lucro.

Su objeto principal es mas noble i elevado.

Trata de promover el desarrollo intelectual i moral de una nación, i lograr de ese modo que los individuos hagan de su libertad el uso mas acertado, lo cual no se opone a que la instrucción suministrada sirva para el ejercicio de una profesión.

La difusión de los conocimientos propende a enfrenar las pasiones, a suavizar las costumbres, a ensanchar el entendimiento, a modificar la condición actual de un pueblo para llevarle a otra mejor.

El estado se propone, ante todo, formar buenos ciudadanos, i no abogados ergotistas, médicos empíricos, agrimensores mediocres, etc.

El hombre debe estudiar, no solo la cartilla, sino también el catón, i no solo el catón, sino también el libro que contiene en sus páginas la síntesis del saber humano.

El engrandecimiento de un país depende de la ilustración de sus hijos.

La ciencia es luz, farmacopea, poder.

La ciencia es la esperanza.

Hai, por lo tanto, en la instrucción una materia de alto interés social, pues en ella se busca el bien de la comunidad en jeneral.

Por consiguiente, ya que el gobierno funda establecimientos para darla, es lójico deducir que este ramo de la administración debe ser costeado con fondos del erario nacional, i no con las erogaciones de los particulares.

Pero ¿es necesario que el estado organice este servicio?

¿No sería preferible dejarlo a la iniciativa individual?

La historia contestará por mí a estas preguntas.

Mientras Chile permaneció sujeto a la metrópoli, la instrucción quedó abandonada casi por completo a la acción del individuo; i una experiencia de tres siglos atestigua cuán deplorable era la situación de la enseñanza durante esas tres centurias.

¿Se querría retrogradar a ese período de vejetación i marasmo, en que un pueblo semejaba una larva?

Es, pues, justo i conveniente que el estado proporcione el servicio público de la instrucción secundaria i superior; i que este servicio sea, como el de la instrucción primaria, prestado gratuita-

mente, porque se refiere a la satisfacción de una necesidad social.

Una vez que se exigiera una cantidad de dinero a las personas que estudian, el número de los alumnos disminuiría notablemente, i el bien de la sociedad experimentalría a la par un desmedro considerable.

Pero, aún mirando la instrucción por su aspecto accesorio, cual es el de una carrera profesional, es equitativo que el estado no exija estipendio por este servicio, a causa de los largos años de noviciado que requiere la consecución del título o diploma.

El padre de familia que necesita cuidar de la manutención de sus hijos durante ese tiempo, no debe ser recargado con un nuevo gasto, cual es el pago de la instrucción, a no ser que se pretenda convertir las profesiones científicas i literarias en privilegio especial de las personas acomodadas.

¡Ai de las repúblicas hispano-americanas el día en que la instrucción secundaria i superior fuera retribuída por los estudiantes!

Es evidente que los pobres no recibirían instrucción, o la recibirían con cierta mengua, si el estado exigiera a la puerta de sus establecimientos una remuneración pecuniaria.

La aristocracia del oro i de la plata sería la única que pudiera instruírse; i desde entonces, ella imperaría por un doble motivo, dando origen a un atraso sin remedio i a convulsiones sin cuento.

¡Cuántas inteligencias condenadas a atrofiarse!  
¡Cuántas fuerzas perdidas irremisiblemente! ¡Cuán-  
tas pasiones ruines atizadas por la envidia! ¡Cuán-  
tas semillas infecundas, en cuyo lugar pulularian  
malezas i abrojos!

En tal evento, las clases que dividen a las anti-  
guas colonias españolas, esto es, la de los instruí-  
dos i la de los ignorantes, se convertirian en ver-  
daderas castas.

No existe otro medio de asociarlas i fundirlas,  
que la escuela, el colejio, la universidad, en que  
haya maestros, muchos maestros, i ningún recau-  
dador.

---

LA INSTRUCCIÓN PRÁCTICA

---

Ha indicado la prensa, no hace muchos días, la necesidad de imprimir un carácter práctico a la enseñanza que se da en nuestros establecimientos de instrucción.

Mui fundado me parece este deseo; i creo que los encargados de la enseñanza procuran realmente imprimir a los estudios la dirección mencionada, aunque es necesario no olvidar que hai ciertos ramos que, por su naturaleza, no están destinados a lo que se llama *la práctica de la vida*, sino a la ilustración de que un hombre no puede carecer en nuestros días sin avergonzarse de su ignorancia; por ejemplo, los elementos de la historia i de la filosofía.

Pero entendámoslo bien: el carácter práctico en los estudios no consiste en que éstos se reduzcan a una serie de reglas aprendidas puramente de memoria.

Es necesario que el que las aprenda las entienda bien, se dé cuenta de ellas, i las haga suyas al ver que espresan una verdad.

Cuando esto sucede, es mas fácil conservarlas en

la memoria, à causa de la claridad con que han brillado ante la intelijencia.

En virtud de esa claridad, el estudiante podrá decir que, en tal o cual circunstancia, es preciso adoptar este o aquel procedimiento, no porque *asi lo haya dicho el maestro*, sino porque su razón le dice que ese procedimiento es adecuado.

Mas, ¿de qué medio se puede echar mano para que el estudiante llegue a entender con toda claridad las reglas que aprende?

Para conseguir este resultado, los profesores ponen todo empeño en manifestar que aquellas reglas son una consecuencia natural de ciertos principios ya conocidos por el estudiante.

Una vez que se encuentre en posesión de esos principios i una vez que divise la relación necesaria que existe entre ellos i las reglas, el estudiante no puede menos que ver distintamente en esas reglas una fórmula que su propia razón le está indicando.

Desde ese momento hace suya la regla, se la apropia i la conserva fácilmente en la memoria.

Este método tiene dos ventajas:

1.<sup>a</sup> Se considera al hombre como racional, i no como pura máquina destinada a producir sonidos a consecuencia de un impulso.

2.<sup>a</sup> El hombre se acostumbra desde temprano a pensar, a reflexionar; i se coloca en camino de encontrar nuevas reglas, procedimientos mas sencillos, descubrimientos importantes.

Hai otra circunstancia mui digna de atención.

Al explicar una regla, el profesor trae a la memoria una parte de lo que antes se ha estudiado i que sirve de fundamento a la explicación de que trata.

Esto hace ver a los estudiantes que cada ramo de estudio comprende cierto número de verdades íntimamente relacionadas, i que no pueden entenderse bien las últimas si se descuidan las primeras, lo cual es un estímulo para que se acostumbren a repasar i a no omitir nada.

A este propósito, don Ignacio Domeyko solía referir un hecho que él había observado en París.

Al abrirse un curso de química orgánica, se encontraba entre los asistentes un fabricante de jabón que deseaba conocer bien su arte i que había oído decir que, en la química orgánica, se trataba de esa materia.

Mas como en el primer día del curso el profesor ni siquiera mencionó la palabra *jabón*, i como entre las materias anunciadas para la sesión siguiente no se comprendía tampoco el jabón, el fabricante resolvió no asistir al curso hasta que se anunciase la materia que a él interesaba.

Cuando tuvo noticia de que se iba a tratar del jabón, se dirigió a la sala con anticipación bastante para tomar un asiento cercano al profesor, a fin de no perder palabra.

Efectivamente, oyó todo lo que el profesor dijo; pero no entendió nada: le pareció que el profesor hablaba en un idioma distinto del francés.

Todo provenía de que el profesor hacía frecuentes referencias a cosas anteriores, diciendo que, para fabricar el jabón, se adoptaba el procedimiento indicado para tal otra cosa que él había explicado, pero cambiando tales i cuales elementos.

El fabricante no había estado presente en los días en que el profesor había dado aquellas explicaciones, ni siquiera conocía el lenguaje técnico de la química.

Una cosa parecida sucede a nuestros estudiantes a causa de sus frecuentes inasistencias a clase, i del poco esmero que ponen en los estudios, salvo honrosas escepciones.

En nuestras clases de aritmética, se busca la aplicación práctica hasta el punto de explicar lo relativo al cambio sobre Europa, letras de crédito público, operaciones de banco, etc.; i todas estas materias llegan a ser familiares para los que son asistentes a clase i atentos en ella.

Nada tiene de raro que esas mismas cosas ofrezcan tropiezos a los que no asisten o no prestan atención.

Aún en el estudio del idioma patrio, ramo esencialmente práctico, es indispensable el ejercicio de la intelijencia.

Solo cuando una persona ha conseguido darse cuenta cabal del mecanismo del idioma, se encuentra en situación de poder evitar los errores de lenguaje, que tanto abundan en la conversación diaria i en los escritos descuidados.

Es mui frecuente oír frases como esta: «Cervantes es uno de los escritores que mas brillo ha dado a las letras españolas».

Los que conocen la gramática i el análisis, corregirán la forma verbal *ha dado* sustituyéndola por *han dado*, porque el sujeto de ese verbo es *que*, i esta palabra debe ponerse en plural por cuanto su antecedente *escritores* es plural.

Una frase del lenguaje familiar es esta: «No empleen esas palabras impropias; ya se los he dicho repetidas veces».

El análisis manifestará que, en lugar de *los*, debe usarse *lo*, porque esa palabra se refiere al concepto espresado en la proposición precedente, i para referencias de esta clase debe usarse el neutro *lo*, que es invariable: «Se *lo* he dicho a usted;» «se *lo* he dicho a ustedes».

Estos ejemplos, que podrian multiplicarse indefinidamente, hacen ver que es necesario ejercitar la intelijencia i el raciocinio en los estudios gramaticales.

Sin sujetarse a este método, es imposible suministrar lo que algunos denominan *enseñanza práctica*, esto es, la corrección en el lenguaje.

Todos aquellos de nuestros profesores que merecen este nombre, se empeñan porque sus lecciones, en vez de ser puramente abstractas, sean aplicadas.

Fijémonos, verbigracia, en lo que pasa en las clases de literatura.

En éstas, se esponen los principales métodos de

composición seguidos hasta ahora, i los procedimientos que han dado buenos o malos resultados.

Todo esto se aclara i se ilustra con numerosos ejemplos que se hacen analizar prolijamente.

Se estimula a los alumnos a leer las obras maestras, en especial las de la literatura castellana.

No comprendo cómo podría hacerse mas concreta una enseñanza.

En las clases de ciencias, como las de física, de química, de cosmografía, de historia natural, las lecciones son aclaradas con el auxilio de muestras naturales o artificiales i de aparatos o máquinas que se han construido ex-profeso para ello.

Todos estos elementos escolares son enteramente iguales a los que se emplean con el mismo objeto en Europa i en los Estados Unidos de Norte América.

Sin duda, conviene multiplicar esos medios de enseñanza; pero no se crea que dejen de usarse ya en nuestro país.

Aunque este método pueda i deba ser perfeccionado, es aprovechado desde tiempo atrás en nuestros principales colejos, a lo menos en su parte mas esencial.

He esplanado las precedentes observaciones a fin de evitar errores acerca del estado de la enseñanza en Chile.

I junto con esto, he querido también manifestar los inconvenientes de una opinión que empieza a sostenerse i a propalarse.

Repito que estoi porque la enseñanza, en cuanto se pueda, sea, no teórica i abstracta, sino demostrada i aplicada; pero no esclusivamente práctica en el sentido que algunos dan a esta palabra.

Creo que nuestros establecimientos de instrucción secundaria no deben convertirse en simples escuelas de oficios, artes i profesiones empíricas.

El verdadero objeto de esas instituciones es formar hombres de ilustración jeneral capaces de entender las diversas cuestiones que se suscitan, i de pensar por sí mismos.

EL SISTEMA DE EXÁMENES

---

---

Se ha discutido i se discute mucho en Chile, como en todos los países civilizados, acerca del mejor sistema de exámenes escolares.

Esta es una de las cuestiones de segundo orden actualmente ventiladas con mas interés en Francia.

Nosotros los chilenos, desde muchos años atrás, o mejor dicho, desde la fundación de nuestro régimen escolar, en medio mismo de la gran revolución de la independencia, tenemos adoptado el plan de los exámenes sucesivos de ramos, el cual ofrece las mayores ventajas, como lo ha demostrado una larga esperiencia, i entre ellas, las que siguen:

1.<sup>a</sup> Permite que los alumnos, conformándose a los alcances limitados de la naturaleza humana, vayan estudiando paulatinamente, pero con el correspondiente detenimiento, una por una i en orden gradual, diversas materias, a que han de prestar por lo menos alguna atención, si aspiran a salir airoso en el examen.

2.<sup>a</sup> Hace posible que los padres de familia puedan conocer de una manera positiva i fehaciente,

al fin de cada año, si sus hijos han aprovechado o nó, para determinar, con conocimiento de causa, cuál es la profesión u ocupación a que han de destinarlos, o que deben aconsejarles.

3.<sup>a</sup> Hace posible que un estudiante repare, con solo un atraso de algunos meses, el mal éxito en uno o mas exámenes, cuando ha perdido el tiempo, sea por falta de intelijencia, sea por desaplicación, sea por cualquier otro motivo.

Algunos han pretendido reemplazar el plan de los exámenes sucesivos, que hasta aquí ha surtido entre nosotros tan excelentes resultados, con una o dos pruebas que debieran versar a la vez sobre un cierto número de ramos.

Este sistema presenta, entre otros, los inconvenientes que se mencionan en seguida:

1.<sup>o</sup> Obliga a los alumnos a retener un gran número de nociones heterojéneas que la memoria humana es impotente para conservar, salvo cuando se trata de individuos escepcionales i privilegiados.

2.<sup>o</sup> Contribuye a que los padres de familia puedan permanecer por largo tiempo equivocados acerca de las aptitudes o de los adelantamientos de sus hijos, sin que, a causa de semejante engaño, tomen las determinaciones oportunas sobre la especie de ocupaciones a que debieran encaminarlos.

3.<sup>o</sup> Hace imposible que un estudiante pueda reparar con mas o menos facilidad un fracaso, pues

no es lo mismo repetir el examen de un ramo o de dos o tres, que el de los veinte que se exigen.

Las razones espuestas, amén de otras que podrían agregarse, bastan, i sobran, para manifestar que debemos mantener nuestro experimentado sistema de exámenes sucesivos de ramo por ramo, i tender a disminuir o simplificar por lo menos las pruebas finales mas o menos enciclopédicas.

El ejemplo de la Francia, donde está en práctica el de las pruebas comprensivas de muchos ramos, suministra una demostración contundente de los efectos de esos exámenes de conjunto que, en mala hora, se ha tratado de introducir entre nosotros.

Hace pocos días que el *Dario Oficial* de Chile (mayo de 1885) insertó en sus columnas una traducción de un interesante artículo firmado por Mr. Enrique Lacaze Duthiers, miembro del Instituto i delegado de las facultades de ciencias en el consejo superior de instrucción.

En este artículo, se lee un pasaje, que es mui ilustrativo en la materia sobre que voi discutiendo.

El autor a que me refiero, después de ponderar la excesiva induljencia a que se ven obligados los examinadores, la disculpa, rechazando la acusación de los que creen que éstos se muestran demasiado severos.

«La razón de semejante induljencia (escribe) es fácil de inferir. Los programas son demasiado

vastos, demasiado estensos, demasiado enredados, como se dice ahora; i los jueces mismos ven que, a causa de tantas materias, sobre las cuales en un instante dado, el alumno debe estar pronto para responder, hai quizás un poco de justicia, no siendo tan exclusivos, tan severos.

«El conocido partidario de la indulgencia en el bachillerato, el honorable diputado Mr. Chevandier, ha llamado a menudo la atención de la cámara con sus quejas hacia este examen. Ha escrito cartas al ministro de justicia para que se la hiciese en sus reclamaciones: nadie mejor que vos (decía al ministro) sabe cuán perjudiciales son al alumno, a la familia, a la sociedad los resultados de repetidos fracasos. No participais de la ilusión de aquellos que creen que el cerebro de un adolescente puede conservar por largo tiempo la suma exajerada de conocimientos científicos i literarios que se le obliga a poseer el día de su examen.—Cita, como ejemplo de severidad, el caso de una comisión de exámenes que no aprobó mas que a tres alumnos de veintitres candidatos que se presentaron.

«No perdona siquiera a los examinadores, a los cuales muestra entronizados en sus cátedras, injeniándose en aniquilar las fuerzas del candidato, no apiándose ni de su timidez, ni de su rudeza, llevándole hasta los últimos extremos. Concluye preguntándose maliciosamente si todos estos jueces serian capaces de soportar un examen semejante al que hacen sufrir a los aspirantes.

«Habría mucho que hacer si fuese necesario contestar a todo lo que se ha hablado o escrito sobre el bachillerato, i sobre todo, a las quejas de los alumnos, de los padres i protectores interesados.

«Pero, en fin, las quejas de que se trata, han sido elevadas a la tribuna de la cámara, en la cual también se ha depositado un proyecto de lei para la supresión del bachillerato, i han contribuído ciertamente a agitar los espíritus sobre esta cuestión, i a despertar la atención del gobierno. Es necesario, pues, no desoírlas.

«Mr. Chevandier habría podido citar ejemplos de lo que él llama severidad, mas evidentes todavía que los indicados. Así, en una serie de veinte i cuatro candidatos, he visto a veinte i cuatro rechazados, i justamente rechazados. La composición escrita los había eliminado a todos; la timidez i la torpeza no tenían nada que ver en este caso. Fue en la sesión de julio, i en la última serie, cuando se verificó la repulsa.

«Hemos observado, después de largos años, que en París, salvo raras escepciones, los buenos alumnos se inscriben desde la apertura de las sesiones, i algunas veces en las primeras series; así no es raro ver en veinte i cinco candidatos quince o diez i ocho admitidos.

«Pero, al fin, los rezagados de las clases nos llegan, i entonces los fracasos son numerosos, como lo acabamos de ver.

«El honorable diputado, citando el hecho de los

tres candidatos aprobados sobre veinte i tres, como un ejemplo de escesiva severidad, olvida decir en qué momento de la sesión aconteció el hecho.

«Nadie mejor él que sabe, que cuando se consulta la estadística, importa no descuidar los elementos que deben servir para aclarar el valor de los resultados.

«No sé dónde ha visto Mr. Chevandier a los examinadores entronizados en sus cátedras, dándose el placer de confundir a los candidatos; pero, si ha hablado con ellos, es imposible que no haya sabido que oímos sin ninguna sorpresa las cosas mas extraordinarias i las respuestas mas monstruosas, i que repetimos centenares de veces la misma pregunta.

«Sin duda, los continuos rechazos son mui perjudiciales al alumno i a la familia; pero no veo el perjuicio que con ello experimenta la sociedad. Si el honorable diputado conociese todas las solicitudes que se nos dirijen, mas apremiantes las unas que las otras, pero todas basadas en la misma razón, la timidez i la cortedad, no habría quizás tratado tan mal a los examinadores. Me he entretenido en hacer una colección de todas las cartas de recomendación que se me han dirigido. Hace cerca de treinta años que soi examinador. Esta colección es mui curiosa, sobre todo en lo concerniente a las recomendaciones dirigidas por protectores poderosos, convertidos en tales por los cuidados de las familias, que no

deben ser olvidadas, sobre todo, cuando se toma en cuenta que las legislaturas se renuevan.

«Confieso que no conozco a ningún examinador en el retrato que hace el honorable diputado; que presencie los exámenes, i si después de esto, hai algún reproche que hacerles, será sin duda por su indulgencia, i verá que ésta tiene por origen el recargo de los programas.

«Sí, es necesario reconocerlo: el examen del bachillerato, ajustándose a la letra, sería mui difícil, pues las materias con que se relaciona son bastante considerables».

Un hombre tan competente en la materia, cual es Mr. Enrique Lacaze Duthiers, nos hace saber, como acaba de leerse, que los examinadores encargados de tomar en Francia las pruebas enciclopédicas se manifiestan estraordinariamente benignos; pero que, a pesar de esto, son muchos, muchísimos, los estudiantes que fracasan en ellas.

El principal motivo de tan triste resultado, según él mismo lo declara, es la gran variedad de asuntos o de ramos que comprende cada una de esas pruebas.

Í a la verdad no podía ser de otro modo.

Los Picos de la Mirándola son mui escasos en todos los países i en todos los tiempos.

Un individuo de talento i de aplicación comunes no puede conservar frescos por largo tiempo todos los pormenores de veinte o mas ramos para poder

contestar satisfactoriamente sobre cualesquiera puntos que un examinador escoja al acaso.

Los exámenes de conjunto tienen que ser, o una farsa, o un juego aleatorio, o una cosa imposible de realizar bien para la inmensa mayoría de los estudiantes.

¡Ojalá que los hechos antes referidos hagan escarmentar en cabeza ajena a los que se empeñan por imponer a nuestros jóvenes una tal tortura intelectual!

ALGO SOBRE EL MODO  
DE  
ESCRIBIR LA HISTORIA

---

---

La historia digna de este nombre debe, según algunos, conservar la mas irreprochable gravedad, o mas exactamente, el tono mas estirado.

Ha de asemejarse a aquella doña Juana de la Cueva, duquesa de Albuquerque, camarera mayor de la reina doña María de Neuburg, mujer de Carlos II de España, a la que Víctor Hugo ha dado un papel tan característico en su drama titulado *Rui Blas*, i que Marchetti ha reproducido mui felizmente en su ópera del mismo nombre.

La historia ha de tener, para las personas de que hablo, toda la etiqueta ceremoniosa de una exhibición oficial.

Ha de contar solo la vida pública de los personajes, pero nunca la vida doméstica o privada.

Su vista escudriñadora no puede fijarse sino en el grande escenario de la política, cuando el telón ha sido levantado.

Le está absolutamente prohibido dirijir una mirada respetuosa detrás de los bastidores.

No debe referir los escándalos, las travesuras, las intrigas, los ardidés, los enredos de los gobernantes i sus émulos.

Sobre todo, no debe hacer ni siquiera alusión a las aventuras galantes o amorosas.

Para proceder con lójica, los preceptistas de esa ríjida escuela deberian sostener que Tito Livio ha pecado contra el buen método histórico al narrar con tamaño arte i con tanto detenimiento la violacion de Lucrecia, atentado que, según él, trajo o precipitó la ruína de la monarquía romana; o al referir del mismo modo la pasión del decenviro Apio Claudio hacia Virjinia, pasión que, según el mismo autor, produjo otro importante trastorno en la república romana.

Por igual razón, esas personas deberian sostener que los historiadores de Inglaterra han de guardar silencio acerca de las liviandades de Carlos I i de Enrique VIII; que los de Francia no han de hablar de los desarreglos de Luís XIV i de Luís XV; que los españoles no han de insinuar que Felipe IV cortejaba a comediantas, i tuvo en una de ellas al segundo don Juan de Austria.

Conforme a este sistema, la historia ha de ser una narración seca i fastidiosa, sin el menor soplo de vida, en que los individuos i los pueblos se distinguan unos de otros solo por los nombres, como puede espermentarlo perfectamente (para no salir de nuestro país) el que lea la *Historia física i política de Chile* por don Claudio Gay.

El modelo o tipo de este jénero de composiciones es el *Compendio de historia universal* de Anquetil, una de las obras mas propias para provocar el sueño.

No necesito declarar que, en mi concepto, esta manera de escribir la historia es intolerable, porque ni instruye ni divierte.

Según mi dictamen, la historia ha de ser la resurrección mas completa del pasado que se pueda lograr.

El buen éxito en una empresa de esta especie es por demás dificultoso; pero ha de hacerse todo lo que se pueda a fin de obtenerlo.

El protagonista en una de las obras del famoso autor inglés Thackeray se espresa como sigue:

«Leemos que, en la tragedia antigua, solo actores recitaban sus yambos a los acordes de la flauta, hablando por la boca de una máscara, montados en zancos i llevando un alto peinado. Se pensaba que la dignidad de la musa trájica exigía este aparato, que no debía moverse sino con medida i compás. Así, la reina Medea mataba a sus hijos al son de una música lenta, i el rei Agamenón moría, manteniéndose el coro apartado en una actitud arreglada, i deplorando, conforme al ritmo i al decoro, el destino de esas testas coronadas. La musa de la historia se ha hecho tan ceremoniosa, como su hermana del teatro. Ella lleva también la máscara i el co- turno, i habla también con mesura. Ella también, en nuestro tiempo, no se ocupa mas que en los negocios de los reyes, sujetándose a sus órdenes; obsequiosa e importante como un maestro de ceremonia, i como si no estuviese encargada de rejistrar los hechos i las acciones de la jente común. Yo he

visto en su decrepitud al viejo rei francés Luís XIV, ese tipo de la monarquía, el cual no marchaba sino a compás, que vivió i murió según las leyes de su corte de mariscales, persistiendo en representar durante toda su vida el papel de héroe; i que, despojado de poesía, no era mas que un pequeño anciano arrugado, marcado por la viruela, i que tenía una enorme peluca i talones rojos para parecer grande; héroe bueno para un libro, si lo quereis, para una estatua de bronce o para la pintura de un techo, un dios a la romana, pero nada mas que un hombre para madama de Maintenón, para el barbero que le afeitaba, o para M. Fagon, su médico. ¿Acaso la historia no abandonará nunca la peluca, i se presentará siempre con rendimiento servil delante de la corte? ¿No veremos de Francia i de Inglaterra otra cosa, que Versailles i Windsor? Yo he contemplado en este último castillo a la reina Ana, que llevaba su silla a un caballo, i que bajaba el declive del parque en pos de su jauría, mujer fogosa, de rostro colorado, que no se asemejaba en nada a la estatua que vuelve su espalda de piedra a San Pablo i mira los carruajes que suben a Ludgate-Hill. Ella no era ni mejor educada ni mas ilustrada de lo que somos vos i yo, aunque hincásemos una rodilla en tierra para presentarle una carta o una palangana. ¿Por qué la historia continuará doblando la rodilla hasta el fin de los tiempos? Yo soi de opinión de que ella debe levantarse i tomar una postura natural. Ella no

debe reducirse a hacer, como un chambelán, reverencias i bajezas, ganando la puerta a reculones en presencia de los soberanos. En una palabra, yo querría la historia familiar mas bien que heroica; i pienso que Hogart i Fielding darán a nuestros hijos una idea mucho mas completa de las costumbres del tiempo presente en Inglaterra, que la gaceta de la corte i las relaciones que de ésta vienen».

Por lo que a mí toca, pienso que el desenvuelto por Thackeray es el modo como ha de escribirse la historia.

La tendencia manifiesta del siglo XIX es la realidad en todo i para todo.

Por esto, los grandes historiadores que han florecido en él (i son muchos) han desplegado los mayores esfuerzos para evocar hasta donde ello es posible los hombres i las sociedades que nos han precedido.

Todo su empeño se ha encaminado a conseguir que la historia nos haga conocer lo que era en los tiempos precedentes el *documento humano*, como ahora se dice.

Ese importante objeto no se logrará jamás si la historia se reduce a una esposición inanimada de nombres, de fechas i de sucesos poco característicos.

El único arbitrio de infundir vitalidad a las personas i a las sociedades ya estinguidas, es el que Thackeray señala.

Si el cronista o el historiador aspiran a conseguir-

lo, habrá indispensablemente de esforzarse por reproducir con sus creencias i sus costumbres, con sus virtudes i sus vicios, con sus grandezas i sus flaquezas, con sus pasiones i sus peculiaridades, en una palabra, con sus calidades i circunstancias distintas, a los individuos de las jeneraciones que han desaparecido; i esto habrán de procurar hacerlo, no solo con los personajes mas o menos encumbrados, sino también con los mas vulgares i los mas humildes, puesto que lo que se necesita conocer es la sociedad misma en todas sus manifestaciones.

Para proporcionarse los datos precisos, el cronista o el historiador tendrán que rejistrar i compulsar los *libros* i los *papeles viejos*, como el paleontólogo explora i escudriña las diversas capas jeológicas para descubrir los restos i las huellas de los seres que han vivido en las mas remotas edades antes de que el mundo hubiera llegado a su estado actual.

Supongamos que se trata de escribir la historia de la conquista de Chile.

Si el cronista o el historiador se limitasen a esponer que este país había sido ocupado por Pedro de Valdivia a nombre del rei de España, no nos enseñaría lo suficiente.

Sería preciso que nos hicieran trabar conocimiento con ese conquistador; i que, para ello, nos hicieran saber lo que constituía la personalidad propia de este caudillo.

Si alguien se toma la molestia de rejistrar *papeles viejos*, descubrirá de seguro diversos hechos mui

adecuados para trazar de Pedro de Valdivia un retrato histórico tomado del natural.

Vaya, entre tanto, un ejemplo de esos hechos.

A pesar de ser Pedro de Valdivia casado en España con doña Marina Ortiz de Gaete, trajo como su manceba a doña Inés de Suárez; pero eso no le impedía conducir en el arzón de la silla la imagen de la Virgen del Socorro, que se reverencia al presente en el altar mayor de la iglesia de San Francisco de Santiago, i cuyas manos, según la tradición popular, están hasta ahora cubiertas con el polvo con que cegaba a los indios cuando atacaban a los españoles.

Valdivia, no solo perseveró en su adulterio con la Suárez, sino que cometió otro entrando en relaciones ilícitas con María de Encío.

Esta conducta desarreglada no le estorbó levantar una capilla para colocar la imagen de la Virgen del Socorro.

Acusado Valdivia por varios capítulos ante el presidente del Perú don Pedro de la Gasca, éste le absolvió, pero a condición de que hiciera venir de España a su mujer lejítima i observara en lo sucesivo una vida mas honesta.

Valdivia hizo que su compañero don Jerónimo Alderete fuese a España para traer a doña Marina Ortiz de Gaete, la cual no llegó a Chile hasta después de la muerte del conquistador.

Junto con esto, casó a doña Inés de Suárez con

don Rodrigo de Quiroga, i a María de Encío con su mayordomo don Gonzalo de los Ríos.

Los rasgos que preceden, podrian servir perfectamente para pintar a lo vivo la mezcla de devoción i de licencia que caracterizaba a muchos de los españoles que vinieron a América en el siglo XVI.

Voi a demostrar con un segundo ejemplo la tesis que sostengo.

No es suficiente decir que don Francisco de Meneses fue un gobernador atrabiliario i violento, que, como varios de sus antecesores i sucesores, tuvo contiendas espantosas con las autoridades eclesiásticas.

Sería necesario aprovechar, para componer una narración conveniente, hechos como el que voi a copiar de una *vieja crónica*, i que no puede ser mas instructivo sobre lo que era la sociedad colonial:

«Siguióse a este suceso el de la confesión sacramental de Meneses. Era voz pública había muchos años que no la hacía, de que se hablaba con escándalo. En esta atención, el obispo mandó publicar fervorosamente aquellas censuras de que usa la Iglesia contra los que no cumplen con ella al tiempo que señala en sus mandamientos. No se sabe si el Meneses, por hallarse comprendido, formó escrúpulo, o le hizo de lo que el pueblo murmuraba de su divertida conciencia. Estimulado, finalmente, de estas agudas inflamaciones, se fue al Colejio de la Compañía de Jesús; entróse inopinadamente en la

celda del padre provincial Juan López, varón verdaderamente apostólico, i sin otras anticipadas palabras hincó la rodilla diciendo tenía dos palabras de conciliación. El padre provincial, asombrado de aquella repentina novedad, levantó al Meneses i le apartó, advirtiéndole no podía confesarle, pues para hacerlo era preciso ajustar la conciencia i restituir tanta hacienda como se publicaba había adquirido injustamente i diese satisfacción a tantos agravios. De uno i otro le trajo a la memoria el prudente religioso todo lo que pudo prevenir, según las noticias con que se hallaba. Salióse el Meneses de la celda, diciendo: Mucho caduca este santo viejo; pero hizo otro día juntar en el mismo Colejio diferentes sujetos de ella i de las otras religiones, varones doctos i graves, donde, en una larga i difusa oración, sofísticamente justificó sus acciones, asegurando que solo un maestro de navío le había enviado un poco de chocolate tan malo, que no le quiso recibir.

«Allí se acordaron algunos de la junta de aquel Carvajal, tirano del Perú, que, estando para hacerle cuartos en el Cuzco, le persuadieron sus confesores descargase su conciencia i restituyese, a que respondió que solo tenía escrúpulo de cuatro maravedíes de rábano que debía a una verdulera de Sevilla. Así el Meneses se justificó; de manera que los religiosos dijeron: *Sanctus, sanctus*; i que, si no tenía pecados, se fuese a comulgar. Disolvióse la junta i el Meneses buscó confesor a su modo, que

le absolvió i remitió la cédula de confesión al eclesiástico».

Se concibe que, con materiales sacados de *papeles viejos*, como los que he presentado por vía de muestra, quien sepa manejar la pluma puede efectuar la resurrección de la época colonial i trasladarnos en espíritu a ella.

Nosotros no tenemos ni las *memorias* ni las *colecciones de cartas* que ponen a los escritores europeos, i especialmente a los franceses, cuya literatura es tan abundante en estas obras, en contacto íntimo con las sociedades de otros tiempos i les procuran los medios de dar a la historia el colorido correspondiente.

Así nos vemos forzados a reemplazar, en cuanto es posible, con *esos papeles viejos*, las memorias i las colecciones de cartas que nos faltan casi por completo.

Esos papeles viejos son el único auxilio con que podemos comprender i pintar la sociedad de la conquista i de la colonia.

---

TEXTOS DE ENSEÑANZA

---

## I

(Memoria presentada al consejo de la Universidad)

Señor Rector de la Universidad:

El profesor i el texto son dos elementos indispensables de una buena enseñanza.

Hai indudablemente ejemplos de individuos que han instruído a otros en dos o mas ramos, sin auxilio de libro, únicamente por medio de esplicaciones orales.

Ese método obliga al alumno o alumnos a apuntar i redactar las lecciones que oyen.

La memoria es demasiado frágil.

Por mucha que sea la atención que se ponga, el viento, cuando falta una precaución como la que acabo de indicar, arrebatada la palabra hablada, dejando a menudo en el espíritu del discípulo pocos rastros claros i precisos, no grabando quizá ningunos.

La impresión que la enseñanza puramente verbal estampa en el entendimiento es comúnmente

tan efímera, como una escritura que se trazara en la arena bañada por el agua.

Los alumnos, por lo tanto, cuando no se les proporciona un texto impreso, se ven forzados a improvisar uno con las notas que toman apresuradamente, mientras el profesor va disertando.

Un sistema semejante presenta los mas serios inconvenientes.

Es cierto que el alumno se esmera por no distraerse; pero su atención no es inteligente.

Todo su empeño consiste en anotar las ideas al vuelo, por decirlo así.

Procede como el taquígrafo, que se fija solo en consignar con signos abreviados las frases, sin seguir el razonamiento.

No es esta la atención que aprovecha.

Lo que importa, es que el oyente, en vez de ser dominado por el temor, a veces nervioso, de que se le escape alguna palabra, conserve la serenidad necesaria para comprender bien lo que se le va diciendo.

Tal es el grande arte del discípulo.

No desconozco que la operación de coordinar sus apuntes después de la clase puede adiestrarle en la redacción.

Pero esta es una ventaja, indudablemente muy apetecible, que puede alcanzarse por procedimientos mucho mas adecuados, sin sujetarle a la tortura abrumante de las anotaciones a escape.

No debe colocarse al alumno en la molesta situa-

ción que tendría si no se hubiera descubierto la imprenta, ó mejor dicho, en la molesta situación que tendría, si, no descubierta la imprenta, careciera de cuadernos redactados de antemano que pudiera copiar tranquila i cómodamente.

Déjesele oír con sosiego las esplicaciones del profesor.

Proporciónesele un texto que le permita prepararse para que no le cojan de sorpresa, i para que se ponga en aptitud de comprenderlas, i que, después de recibirlas, le facilite el recordarlas con exactitud, i de meditarlas con descanso.

La práctica de la redacción debe adquirirse por ejercicios mas bien elejidos, que no creen obstáculos al aprendizaje espedito i fecundo de los estudiantes.

El sabio filósofo i educador inglés Alejandro Bain, que, no solo ha reflexionado mucho sobre los asuntos escolares, sino que también tiene mucha esperiencia en ellos, considera, por razones harto sólidas, sumamente útil el socorro de un texto.

«La enseñanza, dice, solo es posible con un plan i un orden bien definidos; i la publicación de ese plan en forma de libro ha de ser en todo caso un bien en lugar de ser un mal».

El autor citado agrega, a este fundamento de su opinión sobre el particular, otro no menos convincente.

Las lecciones de todo profesor forman un verda-

dero texto, que muchas veces no está ni redactado, ni impreso.

No todos los profesores son igualmente idóneos para componer debidamente ese texto.

Muchos de ellos son solo mediocres.

Los realmente sobresalientes son escasos, aún en los países mas adelantados.

Si reducimos a los alumnos a no contar con otro texto, que el que pueden sacar de las esplicaciones de su profesor, los esponemos de seguro a no tener frecuentemente uno bastante bien concebido i apropiado.

I téngase presente que los alumnos redactarán siempre, con sus apuntes tomados a la lijera, un texto incomparablemente mas imperfecto, que el que podría componer su profesor, por malo o adocenado que éste sea.

Es incuestionablemente preferible colocar en manos de los alumnos un texto bien arreglado i acondicionado por una persona instruída, i quizá insigne en el ramo de que se trata.

Así se les proporciona un medio eficaz de rectificar las lecciones que reciben.

Lo espuesto no significa de ninguna manera que, hablando en jeneral, el libro sea suficiente por sí solo.

El profesor es el que, con sus esplanaciones i sus comentarios, da vida al texto.

Hai principiantes de penetración i constancia extraordinarias que, sin ayuda ajena, i meditando

solos sobre un manuscrito o un impreso, logran adquirir los rudimentos de una ciencia o de un arte; pero esas son excepciones.

La inmensa mayoría ha menester la cooperación de un maestro que explique el texto, i lo haga comprensible.

Los niños, i aún los jóvenes, no desentrañan siempre bien por sí solos el sentido de una obra algo concisa.

Por eso, creo que Bain ha resuelto majistralmente la cuestión.

«La combinación de las lecciones suministradas por la voz viva i por el libro cuando se sabe armonizarlas, dice, es un excelente procedimiento en todos los grados de instrucción. El libro no reemplaza la lección de viva voz, pero la completa».

Aún cuando lo dicho no fuera mui digno de ser tomado en cuenta, el método de hacer que los alumnos conviertan por sí mismos en texto la palabra hablada del maestro, tiene aún otro gravísimo inconveniente, que se experimentaría especialmente entre nosotros.

Las exigencias de la sociedad moderna imponen el estudio, por lo menos sumario, de diversos ramos, cuyas nociones son indispensables a los individuos que aspiran a calificarse en la categoría de los ilustrados.

Ahora bien, la realización del método sobre que

voi discurriendo, es en extremo lenta, i reclama mucho tiempo.

Si se pusiera en práctica, sería imposible que los jóvenes, i sobre todo los niños, adquiriesen en el número de años destinados al efecto los rudimentos de los ramos comprendidos en los planes de estudios.

Ese inconveniente se tocaría particularmente en Chile, donde la duración de los cursos es mui limitada.

El único medio de obviarlo es apelar a la enseñanza oral del maestro, auxiliada por un buen texto preparado de antemano.

Este sistema es el que puede conducir con mas rapidez al resultado deseado.

Los ejercicios escritos deben ser, no la parte fundamental, sino la accesoria del réjimen escolar.

Conviene, sin disputa, que el alumno se adiestre en redactar; pero lo que importa sobre todo es que adquiera ideas.

Este segundo ha de ser el objeto principal de la enseñanza.

En Chile, se han dado a luz textos de mérito incontestable, i no pocos.

La mencionada es una de las causas que han contribuído al rápido i bien cimentado adelantamiento en la instrucción pública, del cual nos gloriamos con sobrado motivo.

Para justificar la precedente aseveración, me basta traer a la memoria que, en nuestro país, se

han compuesto los *Principios del derecho internacional, la Ortología i Métrica*, i la *Gramática de la lengua castellana* de don Andrés Bello, obras que hasta ahora se reimprimen en varios pueblos de raza española, i que están adoptados en sus colegios.

Los enumerados no son los únicos textos superiores que se han elaborado aquí con brillante éxito.

Si hiciera a mi propósito, yo podría presentar una lista no corta de aquellos que honran a nuestra naciente literatura, i de que hemos sacado considerable provecho.

Sin embargo, es preciso advertir que los textos envejecen mas o menos pronto; i que, por lo tanto, hai que renovarlos oportunamente.

Se cita como una de esas excentricidades incalificables de los ingleses la de seguir hasta ahora, para la enseñanza de la jeometría, en el mayor número de los establecimientos de instrucción secundaria, el texto de Euclides, traducido del griego el año de 1711 por Roberto Simson, profesor de matemáticas en Glasgow.

Es tal la veneración con que los ingleses tratan a esta antigualla, que, en centenares de ediciones ejecutadas desde su primera aparición hasta el presente, nadie ha osado introducir la mas lijera innovación.

Los mas atrevidos, como Pott, Colenos i algunos otros, que han puesto a la obra su propio nom-

bre en vez del de Simson, han mantenido el texto intacto, excepto modificaciones insignificantes.

Los profesores ingleses hacen aprender de memoria a sus alumnos las proposiciones de este libro añejo, i se las hacen recitar palabra por palabra, como si fueran versos de Virjilio o de algún otro poeta insigne, sin tolerarles la menor inexactitud.

Los resultados de un sistema semejante son, como puede concebirse, deplorables.

Los educadores extranjeros que, en el último tiempo, han ido a estudiar de cerca las instituciones escolares de Inglaterra, no se cansan de manifestar su estrañeza por esa idolatría a un texto ya vetusto.

Este ejemplo, al cual no conozco otro parecido, pone de bulto la absurdidad de no renovar los libros de clase a medida que lo exigen los progresos de la ciencia i de la pedagogía.

Todos los ramos del saber humano están sujetos a variaciones que la enseñanza pública debe tomar necesariamente en cuenta.

Se observan o se clasifican hechos antes no considerados.

Se hacen descubrimientos.

Se reconocen la debilidad de ciertos raciocinios, o la solidez de otros.

Las modificaciones históricas o sociales obligan a estudiar los asuntos intelectuales desde puntos de vista diversos.

Todo esto tiene que reflejarse indispensablemen

te en los textos, a menos de que se quiera hacer que los jóvenes estudiantes principien la carrera, llevándolos por la fuerza a vivir años atrás de su época.

Mr. Edmundo María Caro, uno de los mas esclarecidos maestros que sostienen actualmente en Francia las doctrinas espiritualistas, acaba de expresar, por lo tocante a la filosofía, en un elocuente artículo de la *Revista de ambos mundos*, las ideas que voi repitiendo en este ensayo.

«Sin ir hasta decir que las cuestiones cambien en filosofía (escribe) podemos afirmar, sin embargo, que el interés de las cuestiones varía; i sin pretender que debemos seguir en sus fantasías a la movilidad del gusto público, quizá no es malo atender, en cierta medida, a las inquietudes o a las curiosidades de la razón jeneral. No es al acaso como se determinan en la atmósfera de las ideas esas grandes corrientes que las arrastran en direcciones fijas durante períodos mas o menos largos. Estas variaciones, por caprichosas que parezcan ser a la primera mirada, son dirigidas por leyes mui delicadas, las cuales, aunque no puedan ser reducidas a fórmulas exactas, son, a pesar de esto, soberanamente dominantes, i se imponen a los espíritus mismos que pretenden no sujetarse a ellas por la independencia, o la elevación de su razón solitaria».

Ya antes de que Caro hubiera espuesto esta opinión, otro jefe ilustre de la misma escuela espiritualista, pero mas enérgico i audaz, Mr. Pablo

Janet, había publicado, con el propósito de dar actualidad, por decirlo así, a la enseñanza filosófica, un *Tratado Elemental de filosofía*, que ha sido vertido al castellano el año 1882 por don Mariano Urrabieta.

Léase lo que Janet dice en el prólogo acerca del punto que estoy dilucidando:

«Alcabo de treinta i cinco años de enseñanza, hemos creído hacer una obra útil para los jóvenes, reuniendo en un tratado sustancial i elemental los resultados mas claros i seguros, a nuestro juicio, de la ciencia filosófica.

«Muchos i mui buenos tratados del mismo jénero existen ya; i seguramente no habríamos querido aumentar su número, si, desde hace unos veinte años, la filosofía no hubiese cambiado de aspecto con los nuevos hechos, los nuevos problemas, i las nuevas necesidades de observación i de crítica que se han producido. Sin sacrificar nada en el fondo de la tradición, que respetamos como el que mas, hemos creído oportuno hacernos cargo de la novedad, aunque con sobriedad i reserva.

«Por ejemplo, hemos pensado que la sicología debe comenzar por la descripción del hombre físico, i por un breve estudio sobre las funciones i los órganos del cuerpo humano, principalmente del sistema nervioso. No ignoramos que hai en la clase de filosofía un curso de historia natural i fisiología; pero este curso, mui minucioso, dura todo el año, en tanto que se necesita desde el principio tener

por adelantado algunas breves nociones sobre las funciones i los órganos, puesto que a menudo se hace alusión a esto en el curso de sicología.

«Además de esta primera razón de orden práctico, hai otra mas filosófica. Toda filosofía debe fundarse en lo que existe realmente: ahora bien, lo que existe de hecho, es el *hombre entero*, alma i cuerpo. No perdamos de vista que la sicología solo estudia una parte del hombre, i que esa parte superior tiene como condición necesaria la existencia del cuerpo organizado.

«La gran filosofía del siglo XVII carecía de nuestros escrúpulos modernos; i Bossuet consideraba el conocimiento del cuerpo como una parte del conocimiento de sí mismo.

«Se deja en manos del materialismo un arma peligrosa cuando se omite hablar del cuerpo, i de la parte que toma en nuestra vida; porque esa porción de nuestro ser que, colocada en su puesto, i espuesta en su verdad, en nada puede comprometer lo que hai de mas elevado en nosotros, reaparece al contrario como un argumento amenazador cuando se puede creer que se ha omitido intencionalmente como una cosa que estorba.

«Tomando, pues, por punto de partida la existencia del hombre real, i comenzando por la descripción del organismo, hemos debido modificar algún tanto el cuadro de las operaciones del alma, distinguiéndolas en dos clases, a saber: por una parte, las que dependen inmediatamente del cuer-

po i que nos son comunes con el animal; i por otra, las que se elevan sobre éstas i que son propias del hombre. Es lo que espresa Maine de Biran, distinguiendo en nosotros la *vida animal* i la *vida humana*. Así el hombre físico nos conduce al hombre animal, i éste al hombre intelectual i moral, a la persona humana.

«En la descripción de la vida sensitiva i animal, hemos tomado del filósofo inglés Alejandro Bain la idea de comenzar por los movimientos i los instintos, pues son los fenómenos mas próximos a los fenómenos corporales, i ahí está el paso de la fisiología a la sicología.

«Gracias a este método, la sicología viene a reunirse al grupo de las ciencias naturales, mientras se separa de ellas. Hai progreso sin rompimiento. Es, en lo que tiene de bueno, i cierto, i conforme a la realidad, una justa aplicación del método de evolución tomado en su verdadero sentido; i ninguna escuela debe alarmarse; pues este método, tan conforme con las ideas modernas, es todavía el que mas se acerca a los de Aristóteles i santo Tomás».

Las consideraciones precedentes de Caro i de Janet demuestran la urgente necesidad que se experimenta de reformar, o mejor dicho, de variar el texto de filosofía adoptado en los colejos nacionales.

Efectivamente, las *Nociones de filosofía* por Carlos Jourdain, mui adecuadas para la enseñanza,

cuando fueron traducidas al castellano en 1869, han dejado de serlo, porque no llenan las condiciones mas esenciales que un texto de este ramo debe tener.

Sería una mejora de importancia el reemplazar el compendio de Jourdain, mui bueno años atrás, pero ahora ya envejecido, por otros mas apropiados a las circunstancias actuales.

En materia de textos, [debe procederse como el sabio ex-rector de la Universidad, don Ignacio Domeyko, lo ha ejecutado con sus *Elementos de mineralojía*.

Esta importante obra fue publicada por la primera vez en la Serena el año de 1845.

El de 1860, quince años después de la primera, dio a la estampa una segunda edición, en la que consignó el resultado, tanto de sus no interrumpidos trabajos en los laboratorios del liceo de la Serena i del Instituto Nacional de Santiago, como de sus frecuentes viajes a los minerales i cordilleras de Chile.

Sin embargo, don Ignacio Domeyko estuvo lejos de reputar que su obra, a pesar de tan gran retoque, estuviera definitivamente rematada.

Así, procuró aumentar i enmendar esa segunda edición con la publicación sucesiva de seis *Apéndices*.

El año de 1879, imprimió una tercera edición, en la cual incluyó los frutos de todas sus largas i perseverantes investigaciones anteriores.

A pesar de todo, esta tercera edición misma ha sido ya seguida de dos nuevos *Apéndices!*

Es que la esperiencia i la reflexión indican casi siempre algo que agregar, que quitar, o que corregir a un texto.

Don José Bernardo Lira ha publicado del mismo modo tres ediciones del *Prontuario de los juicios*, que ha sido perfeccionado i adaptado a las disposiciones legales reformadas.

Don Diego Barros Arana dio a la estampa en 1871 una primera edición de unos *Elementos de jeografía física*; i en 1881, una segunda edición de la misma obra, tan aumentada i mejorada, que aventaja incomparablemente a la anterior.

Los tres ejemplos, tomados de publicaciones nacionales que he invocado, i otros análogos que podría añadir, patentizan que, cualquiera que sea el esmero con que un texto ha sido elaborado, cualquiera que sea el mérito que tenga, siempre, a medida que trascurra el tiempo, habrá menester de retoques i de correcciones.

El actual rector de la Universidad, don Jorge Huneeus, imprimió en los años de 1879 i de 1880, una obra en dos volúmenes, titulada *La Constitución ante el Congreso*, o sea *Comentario positivo de la Constitución chilena*, obra que es consultada a menudo, no solo por los estudiantes universitarios, sino también por los funcionarios públicos, i por los que intervienen de algún modo en los negocios de estado.

El autor, que rejeta en la Universidad la clase de derecho público i administrativo, ha compuesto esa obra, siguiendo día a día por una serie de años, i pluma en mano, las discusiones de las cámaras i de la prensa relativas a la materia.

Esa obra contiene el resumen i la resolución de todas las cuestiones constitucionales suscitadas hasta la fecha de su aparición, sin omitir una sola. ¶ Pues bien, don Jorge Huneeus no podrá escusarse de completarla en la próxima edición, porque, en los cuatro o cinco años pasados hasta ahora, se han tocado i discutido nuevas cuestiones.

Serán mui raros los textos que no hayan menester de aumento o de rectificación.

La necesidad siempre renovada de ir variando o modificando los textos depende, no solo de la sustancia misma de ellos, como en los casos antes mencionados, sino también de la disposición o arreglo que se dé a esa sustancia.

El método que se sigue en un texto, es algo mui importante i fundamental en que es difícil acertar.

Los libros de esta especie han de contener definiciones i clasificaciones claras i exactas, reglas verdaderas i comprensivas, ejemplos oportunos i variados.

Junto con eso, no han de pecar ni de concisos, ni de prolijos.

I como los planes de estudios comprenden un cierto número de ramos, es indispensable que los

diversos textos guarden proporción unos con otros, i se hallen relacionados entre sí.

Las indicadas son solo las condiciones primordiales a que las obras didácticas han de sujetarse; pero existen otras muchas no menos apetecibles.

Un autor de textos tiene que poner a los alcances de inteligencias incultas, o solo medio ilustradas, las nociones mas abstractas, i que desprender de una multitud de accesorios la sustancia de las cosas.

Es esta una empresa por demás ardua.

Por eso, son tan diversos los planes que se inventan para conseguirlo, i tantos los ensayos mas o menos felices que se intentan para ello.

Fijemos, verbigracia, la atención en el gran número de tratados elementales de literatura que se han compuesto.

Tomo a la ventura, para aclarar mi pensamiento, los tres primeros ejemplos que se me ocurren:

Hé aquí los *Principes de rhétorique française* par Pellissier.

El autor se ajusta al método antiguo.

No innova ni en las definiciones, ni en las clasificaciones.

Sus doctrinas son las jeneralmente aceptadas.

Pero termina cada una de las partes de su obra, resumiendo sus observaciones i sus preceptos en algunas reglas breve i netamente formuladas; i todo el libro, insertando un apéndice de consejos prácticos sobre los diferentes jéneros de composición, con trozos selectos presentados como modelos i sa-

cados de escritores en prosa o verso, antiguos i modernos.

Pellissier ha buscado por estos dos arbitrios cómo grabar en el espíritu de los alumnos los rasgos principales de cada cuestión.

Examinemos ahora el *Méthode de composition et style* por Barrau.

Este autor sigue un plan nuevo, en que combina la lójica i la literatura.

Sostiene que la ciencia de la palabra no puede separarse de la ciencia del pensamiento.

Saber hablar i escribir es, según él, saber pensar.

Así estudia las ideas, los juicios, i las palabras.

Después, entra a esponer las leyes jenerales de toda composición.

En seguida, aplica estas leyes a los principales jéneros de composición, los cuales se reducen, en su concepto, a la narración, la descripción, el diálogo, la carta i el discurso.

Da las reglas de la versificación, de la lectura en alta voz, i de los diversos jéneros particulares de composición en prosa o verso.

Concluye con una serie de trozos que los alumnos han de anailizar i recitar leyéndolos o repitiéndolos de memoria.

Se ve que el sistema de Barrau es mucho mas orijinal, que el de Pellissier.

Tomemos ahora la *Réthorique nouvelle* por Ordinaire.

Este tratadista respeta infinito las reglas; piensa con Cicerón que ellas auxilian, guian, muestran el fin a que debe tenderse, impiden les extravíos; pero juntamente opina que no son suficientes para formar ni oradores ni escritores.

El mejor medio de fortificar las dotes naturales es, según Ordinaire, no el estudio de reglas abstractas, sino el de la manera como han sido practicadas, i de los frutos que han producido.

Ordinaire no dice a los jóvenes (observa uno de los espositores de su doctrina):—Hé aquí lo que es preciso hacer, sino hé aquí lo que se ha hecho, hé aquí lo que podría hacerse aún.

Su libro, mas bien que un tratado de retórica, es una excursión crítica en ciertos períodos de la historia literaria, a fin de investigar los procedimientos que han conducido a resultados felices i satisfactorios.

Este es un método diverso de los de Pellissier i de Barrau.

Creo inútil indicar los sistemas de enseñanza esencialmente distintos ensayados por otros profesores franceses.

Los mencionados bastan para mi objeto,

Diferencias análogas pueden observarse en los métodos de los tratados de retórica i de poética dados a luz en este siglo por los españoles Gómez Hermosilla, Martínez de la Rosa, Jil de Zárate, Balaguer, Revilla, Coll i Behi, Campillo, Miguel,

Canalejas i otros que pueden consultarse con gran provecho.

Lo que he dicho de la literatura, se aplica igualmente a cualquier otro ramo.

El método que se sigue en un texto es algo mui importante para la enseñanza; i son mui variados los que se han practicado.

Convienes, sobre manera, examinarlos detenidamente para preferir el mejor, o para combinarlos, si así pareciere.

Aceptada la exactitud de las observaciones que preceden, como creo que habrá de hacerse, me lisonjeo con que, por consecuencia lójica, se aprobará la indicación que paso a formular.

Me parece que sería sumamente útil solicitar del gobierno el encargo de varias colecciones de los textos usados en los colejos de las principales naciones de Europa i de América, i distribuirlas en las bibliotecas de los nuestros.

La realización de esta idea aprovecharía, tanto a los alumnos, como a los profesores.

Los primeros podrian encontrar en esos textos el complemento de las lecciones que reciben.

La lectura de esos libros, perfectamente adaptados a sus circunstancias, les permitiría considerar según aspectos nuevos las materias de estudio.

Esos textos, escritos por hombres eminentes de diversos países, pondrian a los estudiantes chilenos hasta cierto punto en contacto con ellos.

Nuestros jóvenes, ya que no pueden tener la

ventaja de oír las esplicaciones orales de esos maestros, algunos mui distinguidos, otros mui esclarecidos, tendrian siquiera la de leer sus resúmenes escritos.

Esto sería un beneficio inmenso.

Los profesores podrian, por este medio tan sencillo, utilizar el saber i la esperiencia de sus colegas de los demás países.

Renovarian, rectificarian, o acrecentarian sus conocimientos.

Podrian instruirse fácilmente en los procedimientos escolares practicados en otras partes.

Este estudio comparativo los llevaría a perseverar en los suyos con mas seguridad, o a modificarlos en vista de otros mejor concebidos.

El examen razonado de estos textos extranjeros serviría de tema para disertaciones interesantes que se publicarian en los *Anales de la Universidad*, que proporcionarian a nuestros profesores excelente oportunidad de hacer conocer sus aptitudes, i que mejorarian la enseñanza.

Ese trabajo produciría sobre todo la ventaja, jamás suficientemente apreciada, de inspirar a nuestros profesores la composición de nuevos textos, o la reforma de los actuales.

Es preciso no olvidar que un buen texto es uno de los auxilios mas poderosos i eficaces con que puede coadyuvarse a la rápida i sólida instrucción de los alumnos.

Los gobiernos abren esposiciones escolares, como acaba de hacerlo el Imperio del Brasil.

No vacilan en ejecutar para esto fuertes gastos, porque saben que los resultados serán harto provechosos, i compensarán superabundantemente cualesquiera sacrificios, pecuniarios i de otra especie.

Lo que yo propongo, equivale a una esposición de textos, menos el aparato, i consultando una grande economía en los gastos, i la comodidad de los profesores i de los alumnos, los cuales, en vez de ser obligados a emprender un viaje mas o menos largo, podrán consultar los libros en su propio colegio.

Santiago, 24 de marzo de 1884.

*Miguel Luis Amunátegui*, secretario jeneral de la Universidad de Chile.

## II

No puede haber pertinacia, vanidad, preocupación, amor propio, ni interés de ninguna especie que nos obliguen a vivir contentos en el atraso, como gusanos en el lodo.

Uno no debe avergonzarse, sino de su ignorancia; i no debe obstinarse, sino en disiparla.

Los libros que se esperan, traerán las últimas adquisiciones científicas i los métodos mas idóneos para descubrir la verdad o para demostrarla.

Es necesario apropiarse esas riquezas i utilizar esos procedimientos, sin tardanza.

Lo que sea deficiente entre nosotros, debe completarse.

Lo que sea mediocre, debe perfeccionarse.

Lo que sea malo, debe destruirse i reemplazarse.

I es razonable suponer que así se haga.

Cuando se trata de instrucción pública, apenas se concibe que haya alguien que abrigue el dañado propósito de inferir el mal a sabiendas.

En realidad i sin figura de retórica, se trata del porvenir de nuestros hijos; se trata del porvenir de la república.

¿Quién querría enseñar a los niños, por capricho, fruslerías o nimiedades?

¿Quién querría llenarles la cabeza de absurdos i de inepticias?

¿Quién tendría coraje para inocularles errores, virus en lugar de vacuna?

El cuerpo docente menos que nadie.

El acuerdo celebrado en su última sesión por el cuerpo universitario manifiesta que se encuentra animado de un espíritu eminentemente progresista.

La colección de textos que va a encargarse, i el objeto para que los encarga, es un testimonio irrecusable de nuestro aserto.

La introducción de las ideas nuevas en la enseñanza no revela un entendimiento apocado, tímido o rutinario.

Esa importación de las ideas modernas vale mas que la de artefactos o géneros de puro lujo.

No sostengo, ni insinúo siquiera, que todo lo existente en Chile en materia de instrucción pública sea atrasado o malo.

De ninguna manera.

Por el contrario, me consta que hai mucho bueno i excelente, i me complazco en proclamarlo; pero es natural que haya también vacíos que llenar, defectos que corregir i reformas que emprender.

Lo bueno i excelente puede todavía mejorarse.

La ciencia es un mar sin orillas.

El encargo que va a hacerse, proporcionará un medio fácil i espedito de elevarnos a la altura de las naciones mas civilizadas, i de operar todas las reformas que correspondan a los adelantamientos mas recientes.

Luego que lleguen las simientes del progreso que van a traerse, podrán sembrarse en un terreno ya bastante preparado.

Cada cierto número de años vemos que se encargan nuevos fusiles, nuevos cañones, nuevos proyectiles, nuevos buques para nuestro ejercito i nuestra armada.

Hagamos lo mismo para nuestros colejos.

El costo es pequeño, i el provecho puede ser inmenso.

Renovemos nuestro equipo intelectual con lo que sea necesario.

La elección de textos es una cuestión de vital trascendencia en la instrucción, ya sea dada por el estado, ya por los particulares.

Reconozco con franqueza que el profesor es un texto animado, un texto que habla; pero este volumen vivo, empastado en pergamino humano, solo permanece abierto i lejible durante el corto tiempo de la clase.

El texto es un profesor infatigable que acompaña a sus discípulos en la casa, en el colejio, de día, de noche, en todas partes, a todas horas; es un maestro condescendiente i benévolo a quien los alumnos estudiosos i aplicados pueden consultar cuando se les ocurra i donde les plazca.

Hai mas.

El profesor i el texto se completan i auxilian mutuamente.

El profesor explica i comenta el texto que le sirve de base; i el texto impide que se olviden las esplicaciones i comentarios del profesor.

Cada uno tiene, por lo tanto, su razón de ser, su importancia relativa, su papel correspondiente en la grande obra de la enseñanza pública o privada.

Ambos marchan unidos a un fin común.

No entraré a averiguar si el profesor vale mas que el texto, o el texto mas que el profesor, por considerarlo inoficioso en el caso actual.

La solución de semejante problema carece de utilidad práctica en el asunto, porque felizmente no estamos colocados en la dura alternativa de optar entre el uno i el otro.

Una discusión de esa especie es una controversia

bizantina, o para ser mas exato, es una cuestión teórica de que puedo prescindir.

Tengamos buenos textos i tengamos buenos profesores a la vez.

Esto es lo esencial.

Lo demás no merece detenernos.

Dejemos los debates ociosos para la jente desocupada.

La necesidad de los buenos textos, para un sistema de estudios bien organizado, es algo que no puede negarse con visos de razón.

En este sentido, la medida acordada por el consejo de la Universidad, en su última sesión del 2 de junio de 1884, de hacer venir los principales libros adoptados para la enseñanza en los países mas adelantados de Europa, está llamada a producir en el nuestro los mas provechosos resultados.

Esa determinación es altamente ventajosa para los estudiantes i para los catedráticos, para todos en jeneral.

El examen atento de los libros pedidos permitirá escojer con pleno conocimiento de causa los que sean mas convenientes i adecuados para el aprendizaje de las diferentes clases.

Merced a ese arbitrio, la instrucción pública puede recibir en breve plazo un impulso acertado i vigoroso.

Siguiendo las huellas de los pueblos mas ilustra-

dos, Chile logrará avanzar con paso rápido hasta ponerse al lado de ellos.

En vista de las obras que van a encargarse, podrán introducirse con facilidad las mejoras necesarias en lo que nuestros textos i nuestros métodos pudieran tener de incorrecto i defectuoso.

# LA CUESTIÓN ORTOGRÁFICA

---

---

## I

La Facultad de Humanidades, llamada a informar sobre dos textos de ortografía, en uno de los cuales se sigue el sistema de don Andrés Bello, jeneralmente adoptado por los chilenos, i en el otro el de la Academia Española, se encuentra obligada a espresar a cuál, en su concepto, habrá de darse la preferencia.

Me parece que esta cuestión es de bastante importancia, puesto que, según sea el modo como se resuelva, se facilitarán o nó el conocimiento i el ejercicio de dos artes tan necesarias para el hombre, como las de la lectura i de la escritura.

«Tres principios dan fundamento a la *ortografía* castellana, dice la Academia en la última edición de su *Gramática* impresa en 1880: la *pronunciación* de las letras, sílabas i palabras; la *etimología* u orijen de las voces; i el *uso* de los que mejor han escrito. Voces escribimos con arreglo a su etimología u orijen, es decir, como se escribía cada una de ellas en la lengua de donde fue tomada para la nuestra; i voces tenemos que por la fuerza del uso se escriben contra la etimología».

El orden en que la Academia enumera los fundamentos de la ortografía castellana manifiesta mui claramente que ella coloca en el primer lugar el de la *pronunciación*.

I ha de reconocerse que tiene sobrado motivo para hacerlo así.

Lo mas lójico i lo mas adecuado al objeto es que las palabras se escriban como corresponde a la pronunciación correcta, sin atender, ni a una etimología que mui pocos serian capaces de rastrear, i de que todos se apartan con harta frecuencia, ni a un uso que puede ser arbitrario o defectuoso.

Antonio de Nebrija, Mateo Alemán, Juan López de Velasco, Gonzalo Correas, Bartolomé Jiménez Patón, esto es, los padres de la gramática de la lengua castellana, han proclamado, desde tiempo ya lejano, este mismo principio i se han esforzado por realizarlo.

Don Andrés Bello, nuestro ilustre maestro, se ha limitado en esta parte a seguir las huellas de tan esclarecidos antecesores.

Así, la sensata reforma patrocinada por él, i junto con él, por insignes humanistas, entre los cuales no puedo omitir el nombre de don Alberto de Lista i Aragón, data, puede decirse, de siglos.

La lengua castellana tiene mucho andado hacia ese plan de perfección que allana sobre manera el aprendizaje de la lectura i de la escritura.

Por todo lo recordado, en vez de combatir, de-

bemos, a mi juicio, fomentar una tendencia tan provechosa.

Lo que acabo de esponer, que tengo por incontestable, decide la cuestión en favor de la ortografía designada con el nombre de don Andrés Bello, la cual se aproxima mas a la observancia de la sana doctrina en esta materia, i en contra de la ortografía de la Academia Española, la cual se aleja mas de ella.

Para que la *pronunciación* sea representada con la suficiente exactitud por la *ortografía*, se ha menester que cada sonido tenga un solo signo alfabético propio, i que cada signo alfabético corresponda a un solo sonido.

Esto es lo que sucede comúnmente en nuestro precioso idioma.

El sonido señalado por la letra *m*, verbigracia, no tiene mas que este signo alfabético; i este signo no representa mas que ese sonido.

Igual observación se aplica a la mayoría de los otros sonidos i a la de las letras del alfabeto castellano.

Cada uno de esos sonidos corresponde a un solo signo, el cual es también el único que se emplea para representarlo.

Por desgracia, ocurren a este respecto cuatro especies de irregularidades:

1.<sup>a</sup> Un mismo sonido es representado por dos signos diferentes, como sucede con el sonido que, según el sistema de la Academia, se representa unas

veces con *i*, otras *y*: baile, rey; o con el fuerte de la *g*, o sea el de la *j*, según el mismo sistema: gefe, muger; o con el que, antes de *e* o *i*, es representado por *c*, i antes de *a*, *o*, *u*, por *z*: acariciar, zorro; o con el que antes de *a*, *o*, *u*, es representado por *c*, i antes de *e*, *i*, por una *qu*: cama, quizá.

2.<sup>a</sup> Un mismo signo alfabético representa dos sonidos diferentes: como la *r* que, al principio de dicción, o después de consonante, suena de distinto modo que en medio de dicción raro, honrado; o como la *y*, que, según la ortografía de la Academia, representa un sonido en yugo i otro diferente en convoy.

3.<sup>a</sup> Dos signos diferentes representan un mismo sonido, como sucede con la *c* antes de la *a*, la *o*, la *u*, o con la *qu* antes de la *e* i la *i*: o bien sonidos que jeneralmente no se distinguen, como sucede con la *b* i la *v*.

4.<sup>a</sup> Suelen emplearse signos que no representan ningún sonido, como la *h* cuando no es aspirada, o como la *u* después de la *q*.

Para mejorar la ortografía castellana, es indispensable trabajar, no por deshacer lo que ya se ha logrado a este respecto, sino por operar aquellas innovaciones que sean precisas, i mui especialmente aquellas que sería espedito llevar a cabo.

Entre estas últimas, se cuentan dos de las indicadas por don Andrés Bello i ya admitidas por el uso en Chile, a saber: la del empleo de la *i* siempre que sea vocal i la de la *y* siempre que sea conso-

nante; i además la del empleo de la *g* solo en el sonido suave, recurriendo a la *j* para el sonido fuerte.

Acerca de la *i* i de la *y*, la última edición de la *Gramática* de la Academia dice testualmente lo que va a leerse:

«Las letras *i*, *y*, denominadas hasta hace poco *i* latina la primera e *y* griega la segunda, han tenido, sin regla fija i por mucho tiempo, oficios promiscuos. Ya no usurpa la vocal los de la consonante; pero sí ésta los de aquélla en varios casos i *contra toda razón ortográfica*».

No veo por qué habríamos de abandonar una práctica que se conforma a la razón ortográfica para volver a otra que, según la Academia, es contraria a *toda razón ortográfica*.

En cuanto a la *g* i a la *j*, la citada edición de la *Gramática* de la Academia se espresa así:

«La *g* tiene dos sonidos, uno suave como en las voces *gamo*, *gloria*, *magno*; i otro fuerte *idéntico* al de la *j*, como en *gente*, *girar*».

No veo por qué habríamos de representar con dos signos distintos un mismo e *idéntico* sonido, teniendo que consultar diversas reglas para escribir *g* o *j* según casos entre los cuales no hai ninguna diferencia esencial.

Pienso, por lo tanto, que el no continuar en el acertado empleo de la *i*, de la *y*, de la *g* i de la *j*, que, gracias a Bello, se hace en nuestro país, sería tornar sin ventaja de ninguna clase, i con el incon-

veniente positivo de dificultar el aprendizaje de la lectura i de la escritura, a una práctica viciosa que es opuesta a la naturaleza de las cosas.

Lejos de reaccionar contra una reforma ortográfica que nos honra, sería de dictamen que se hiciera extensiva a otros puntos que la reclaman con urgencia, como la supresión de la ociosa *h* muda, i de la no menos ociosa *u* después de la *q*.

Estas innovaciones habian sido adoptadas en Chile el año de 1844, a indicación de la Facultad de Humanidades; pero se tuvo la timidez injustificada de no persistir en ellas por apegarnos a lo que otros hacen, aún cuando no sea arreglado a la razón, i aún cuando era manifiesto que nada perdíamos con perseverar en un sistema al cual, tarde o temprano, todos habrán de someterse.

Por lo que toca a la *h* muda, la Academia dice en su *Gramática* de 1880:

«Esta letra... no tiene hoi sonido alguno en nuestro idioma».

En cuanto a la *u* después de la *q*, dice:

«Se escriben con *q* las palabras en que entra el sonido fuerte *ke*, *ki*, empleando siempre después de la *q* la vocal *u* que no se pronuncia, como por ejemplo en *esquela*, *aquí*. Las dos letras *qu* se han de considerar en tales casos como una sola, simple en el sonido i doble en la escritura, a la manera de la *ch*, la *ll* i la *rr*».

¿Para qué escribir letras que no se pronuncian,

que no tienen ninguna significación i que no se toman en cuenta para nada?

Creo que no habría tampoco ningún inconveniente, i que, por el contrario, habría ventaja en que empleáramos siempre *b*, i en ninguno *v*.

La Academia, en su *Gramática* de 1880, tantas veces ya citada, admite que «en la mayor parte de España es igual, aunque no debiera, la pronunciación de la *b* i de la *v*».

Este arreglo tan sencillo i tan exento de todo reparo proporcionaría a ingenios esclarecidos el beneficio de no confundir a menudo en la escritura dos letras que no se distinguen en la pronunciación.

Don Vicente Salvá, en carta dirigida a Bello, el 8 de abril de 1846, le refería que el duque de Rivas, el autor del *Moro Espósito*, escribió en una de las páginas del orijinal de esta obra la palabra *viva* de cuatro modos diferentes, a saber: *viba*, *biva*, *biba* i *viva*; i que el inmortal Miguel de Cervantes Saavedra usaba indistintamente en sus dos apellidos la *b* i la *v*.

Las reformas mencionadas no serian mayores, que las que la Academia llevó a cabo en la cuarta edición del *Diccionario* el año de 1803.

Entre otras innovaciones de esta clase realizadas entonces, puedo recordar la supresión de la *h* en todas las voces en que no se pronunciaba i podía equivocarse con la *ch*, como en *Christo*, *christiano*; la supresión del signo llamado capucha en las pa-

labras en que la *ch* tenía el valor i sonido de la *q* como en *chîmia*, *chîmera*; el reemplazo de la *ph* por *f*, i el de la *k* por la *c* antes de *a*, *o*, *u*, por la *qu* antes de *e*, *i*.

Procediendo, como lo indico, esto es, persistiendo en las útiles reformas ortográficas ya jeneralizadas entre nosotros, seguimos precisamente la disposición de la Academia Española, la cual, el año de 1815, en el prólogo de la *Ortografía de la lengua castellana*, declaraba, hablando de reformas ortográficas, «haber preferido dejar que el uso de los doctos abriese camino para autorizar esas reformas con acierto i mayor oportunidad».

No descubro, pues, qué motivo plausible habría para que abandonásemos una buena práctica a fin de volver a una mala.

Mi ilustrado colega de *La Época*, en su artículo editorial del domingo 12 (de octubre de 1884), aduce algunos argumentos que, francamente, no me convencen.

En materia de ortografía, dice, Chile forma una escepción entre todos los pueblos que hablan castellano.

No podemos pretender, agrega, que tenemos razón contra todos.

No me parece que, como lo asevera mi colega de *La Época*, Chile sea el único pueblo de nuestra raza que haya llevado a término reformas ortográficas parecidas a aquella de que trato.

El uso de la *i* siempre que hace el oficio de vocal, está lejos de ser raro en ediciones extranjeras.

Pero concedo que fuera lo que dice mi colega.

¿Qué importaría?

Si Chile tiene razón para proceder como lo hace, ha de persistir en su conducta, mientras no se le demuestre lo contrario.

¿Por qué, si tiene razón, no habría de sostenerla?

Nuestra República, observa *La Época*, no debe usar una ortografía distinta de la adoptada en los pueblos hermanos.

¿Por qué nó, si ella es mas perfecta que la de los otros?

¿Qué sería lo que se opondría a ello?

¿Cuál es el inconveniente que resulta?

Lo que ahora llama la atención de *La Época*, hace la miseria de cuarenta años que se está practicando en Chile.

¿Cuál es el daño que esto nos ha traído?

Nuestra reforma ortográfica, que es racional, i que, por lo tanto, habrá al fin de ser aceptada por todos, no nos ha impedido, en tan largo tiempo, leer los libros dados a la estampa en las naciones de orijen español donde la misma reforma ortográfica no es seguida; i no ha estorbado tampoco que nuestras publicaciones sean leídas sin la menor dificultad en esas naciones.

Una esperiencia de muchos años no permite la duda acerca de esto.

Sucede sobre este particular lo que ocurre a

todos los españoles modernos de ambos continentes por lo que toca a los papeles escritos i a los libros impresos en los siglos anteriores al actual con una ortografía mui distinta de la que ahora empleamos.

A pesar de eso, no sé de nadie que haya tenido por esta causa embarazo para entenderlos.

¿Qué es, entonces, lo que nos veda persistir en una mejora consecuente con el desenvolvimiento del idioma, aconsejada por la razón i aceptada, a lo menos en teoría, por un cuerpo tan conservador como la Academia?

## II

Don Zorobabel Rodríguez, uno de los escritores nacionales que han estudiado con mas esmero la lengua castellana, como lo comprueban, no solo las minuciosas observaciones de su *Diccionario de chilenismos*, obra que, con justicia, le ha valido el título de individuo correspondiente de la Academia Española, sino también la corrección de sus numerosas producciones literarias, ha dado a luz, en *El Independiente* del juéves 16 (de octubre de 1884) del que rije, un bien concebido artículo, en el cual manifiesta la anarquía de las prácticas ortográficas seguidas en Chile, i por lo tanto, la conveniencia de intentar algún esfuerzo para poner término a esa disconformidad, o a lo menos para reducirla a las menores proporciones posibles.

Como participo de esta idea, i como considero mui ventajoso el que pudiera realizarse, tengo por harto útil el dilucidar con algún detenimiento el mencionado tema, porque este es uno de los medios mas eficaces para llegar a un resultado.

En el mismo día, jueves 16 del corriente, otro diarista, también mui aficionado a esta materia i versado en ella, mi distinguido amigo don Adolfo Valderrama, publicaba en *La Época* un galano editorial para sostener que, en punto a ortografía, hemos de sujetarnos estrictamente al uso sancionado por la real Academia.

El principal fundamento en que apoya su dictamen, es el de que, si obráramos de otro modo, emplearíamos una ortografía que sería chilena, pero no española.

Supongamos que así fuera.

¿Qué mal habría en ello?

Antes de todo, es preciso dejar sentado que se trata de reformas completamente racionales i reclamadas desde tiempo atrás por los gramáticos mas eminentes, como lo reconoce mi ilustrado contradictor.

Si hasta ahora no han contado con la aceptación de tantas personas como debieran haberlas seguido, ha sido solo por ese espíritu de rutina que se ejercita particularmente en las cosas pequeñas i en las menudencias de esta clase.

Pero nada se opone a que los chilenos continúen observando aquellas reformas ortográficas de uti-

lidad innegable que se han realizado en este país i en otros desde mas de medio siglo.

¿Cual sería el inconveniente que se ofrecería para esto?

Los chilenos que usan esos perfeccionamientos ortográficos, no experimentan la menor dificultad para leer los impresos en que se emplea una ortografía distinta; i los individuos de otras naciones de orijen español no encuentran tampoco ninguna para leer los impresos elaborados en Chile.

Tengo a la mano una edición de las poesías de don Andrés Bello hecha en Caracas en el año 1881, que ofrece la peculiaridad de que en unas composiciones se sigue la antigua ortografía, o sea la patrocinada por la Academia respecto a la *g* i a la *j*, i a la *i* e *y*, i en otras la nueva ortografía, o sea la comúnmente usada entre nosotros.

La circunstancia a que aludo, manifiesta que esa edición ha sido ejecutada sin sistema fijo, i suministra un antecedente para presumir que en Venezuela hai quizá una anarquía ortográfica mas grande, que la que el señor Rodríguez señala en Chile; pero lo que importa hacer notar es que ningún lector que posea el español encuentra el menor tropiezo para leer de seguida todas las composiciones de ese libro, aunque están escritas con las dos ortografías sobre que voi discurrendo.

Agradecería entonces que se indicara el inconveniente que nos resulta de preferir una práctica conforme a la razón i adecuada para facilitar el arte

de la lectura sobre otra que carece de estas ventajas, i el motivo por que habríamos de admitir esta segunda mas bien que la primera en simple obediencia a un principio de imitación servil i contra los dictados del propio criterio.

Se trasluce que una de las causas que influyen en mi colega de *La Epoca* para que combata las innovaciones ortográficas, aún cuando se hallen justificadas por el mas incontestable razonamiento, es el disgusto que sus ojos experimentan por la variación o la supresión de letras a que están acostumbrados.

La ortografía, según lo da a entender, ha de guardar consonancia, no solo con los sonidos, sino también con ciertas formas habituales a la vista.

Pretende que la palabra *hombre* escrita sin *h* produce hilaridad.

Una doctrina semejante llevaría a sostener que la forma de las letras manuscritas i de los tipos de imprenta debería ser inalterable.

Sería sacramental, por decirlo así.

Con esta teoría, no habría podido reemplazarse la *ph* por la *f*, ni la *x* en el sonido fuerte por la *j*; i habría debido continuar escribiéndose *cosmographia* por *cosmografía* i *exército* por *ejército*.

La vista de nuestros antepasados debió molestarte con esas sustituciones, tanto como la de nuestros contemporáneos podría molestarte con otras análogas; pero esta incomodidad, harto pequeña i accidental, no podría autorizar el mantenimiento

de usos contrarios a la razón i embarazosos en la práctica.

Mi colega de *La Epoca* querría que la Academia ordenase la adopción de las innovaciones ortográficas, como un congreso el cumplimiento de nuevas leyes.

Me permito hacerle notar que el papel desempeñado por ese docto i respetable cuerpo es simplemente (como él mismo ha cuidado de declararlo varias veces) el de un cronista que va consignando las innovaciones a que ha abierto camino el ejemplo de los buenos escritores.

Así, si nunca se empieza a practicar una reforma, cualquiera que ella sea, la Academia se guardará de adoptarla.

El plan de mi colega es, pues, irrealizable.

Si se toma la pronunciación por único fundamento de la ortografía, agrega el redactor de *La Epoca*, no deberíamos limitarnos a las reformas referentes a la *g* i a la *j*, a la *i* i a la *y*.

Pienso exactamente lo mismo.

Sin embargo, convengo que en estas materias es indispensable proceder con prudencia i sin un apresuramiento intempestivo i exajerado.

Hai que distinguir (como don Zorobabel Rodríguez lo observa con mucha oportunidad) entre las reformas que ya han sido aceptadas por un cierto número de personas, i las que tienen únicamente el carácter de proposiciones doctrinales.

A mi juicio, han de defenderse con enerjía las

primeras, a fin de no sufrir un retroceso, i han de popularizarse las segundas, a fin de hacerlas aceptar.

Con arreglo a estas ideas, estoi desde luego por que no se haga la menor innovación en cuanto a la buena práctica que tenemos para emplear la *g* i la *j*, la *i* i la *y*, lo cual es ejecutado, si no por todos, a lo menos por muchos en nuestro país.

Confieso que tuve a mal el que no se persistiera en la supresión de la *h* muda i de la *u* inútil después de la *g*, i desearía que se volviera a esa práctica.

No he oído nunca alegar nada serio que justifique la conservación de una letra como la *h* muda, que no se pronuncia i que no tiene objeto en la actualidad.

¿Cómo quiere entonces mi colega i amigo de *La Epoca* que, con martirio de los pobres niños, a quienes hai que enseñar tantas reglas para usarla, i con vergüenza innecesaria de los adultos, que suelen ponerla o quitarla a tientas, conservemos una letra tan completamente inoficiosa, solo porque algunos pretenden que les agrada mirarla porque la mayoría sigue escribiéndola por rutina insostenible?

Los romanos empleaban esta letra, porque en vez de omitirla completamente en la pronunciación (como nosotros lo ejecutamos ahora, menos en ciertas interjecciones como *ah!* *oh!*) le daban un sonido algo semejante al de nuestra *j*, aunque no tan fuerte.

Los utaores de la última *Gramática de la Aca-*

*demia Española* hacen saber que los andaluces i los extremeños dan en el día a la *h* algo de esta antigua pronunciación, i que los poetas de nuestro siglo de oro tuvieron muchas veces en cuenta la aparición de estas letras en sus composiciones métricas, como lo manifiesta el desmerecer gran número de sus versos cuando son leídos sin esta aspiración, i hasta el sonar como si no constasen.

Así debe ser; pero también lo es que la inmensa mayoría de los pueblos españoles no pronuncian absolutamente esa letra, que, por esta circunstancia, se denomina muda.

En consecuencia, no debiera escribirse por inútil.

Pero se alega en favor de ella el manoseado argumento de la etimología.

Mientras tanto, aunque es verdad que la *h* muda se conserva en ocasiones cuando reemplaza a la *h* o a la *f* latina, es preciso reconocer también que en otras se escribe, a pesar de no estar en el primitivo.

Esto último sucede siempre que la *h* viene seguida del diptongo *ue*, como en *huevo*, *hueso*, derivados de *osse*, *ove*.

Conviene recordar el fundamento desaparecido de esta práctica.

Antiguamente no se representaban con signos diferentes la *v* consonante i la *u* vocal.

A fin de dar a entender que la *v* usada siempre al principio de dicción como consonante o como

vocal, debía pronunciarse como vocal, se tocó el arbitrio de poner una *h*.

Cuando se destinaron caracteres especiales para la *v* consonante i para la *u* vocal, el maestro Antonio de Lebrija o de Nebrija, omitió esa *h* por superflua, pero su ejemplo no fue seguido.

El señor Tamayo i Baus, el año 1881, en el *Resumen de las actas de la Academia Española*, ha insistido en la conveniencia de variar una práctica que ya carece de toda razón.

El que acabo de traer a la memoria, no es el único caso en que se escribe en castellano una *h* que no aparece en la correspondiente palabra latina.

Puedo citar, entre otros, el de *henchir* que viene de *implere*, el de *hinchar* que viene de *inflare*, el de *hinchazón* que viene de *inflatione*.

Si hai palabras que se escriben en castellano con una *h* que no aparece en latín, hai muchas otras en las cuales se suprime la *h* del orijen, tales son, entre otras, *armonía*, *arpa*, *arpiá*, *subasta*, *invierno*, *aliento*, *traer*, *aborrecer*, *Aníbal*, *España*.

La Academia en su *Gramática* hace notar que «en el adverbio *ahora*, formado sobre las dos voces *hac*, *hora*, se conserva la *h* en la segunda sílaba i no en la primera».

El mismo respetable cuerpo escribe *hexámetro* i *exámetro* a pesar de derivarse de *hexameter* o *hexametrus*.

Las observaciones precedentes manifiestan so

bradamente, no solo que la *h* muda es completamente inútil desde que no se pronuncia, sino también que, en su uso ni se sigue la etimología ni ninguna regla de lógica.

No veo entonces cómo se justifica el trabajo de aprender i de aplicar reglas para escribir una letra semejante.

Lo mejor es suprimirla, por mas que mi colega de *La Época* sostenga que *ombre* sin *h* parezca un hombre decapitado.

En realidad, lo que *ombre* sin *h* parece es, no el fantasma mutilado que la imaginación ha figurado a mi amigo, sino una palabra escrita sin una letra inútil, esto es, escrita como debe escribirse.

Es digno de tenerse presente que, como el señor Valderrama lo recuerda, la palabra *ome* se escribió primitivamente en castellano sin *h*, como casi todas las demás en que esta letra no sonaba.

Estoi plenamente convencido de que no hai ningún inconveniente para aceptar desde luego reforma tan razonable como la supresión de la *h* muda i de que, mas tarde o mas temprano, todos los pueblos de habla española habrán de ir a parar al mismo resultado.

### III

El consejo de instrucción pública, en la sesión del lunes 13 de octubre de 1884, ha señalado la próxima sesión ordinaria del lunes 20 para tratar

sobre el sistema ortográfico a que convendría dar preferencia.

Me congratulo por ello, pues el asunto es de suma importancia; i merece discutirse con detenimiento, desde que la resolución que se adopte puede facilitar sobre manera el arte de leer i el de escribir, que son, no solo provechosas, sino necesarias en el curso de la vida.

Todo bien considerado, la cuestión se halla reducida en último análisis a determinar si el fundamento de la ortografía ha de ser la *pronunciación* o la *etimología*.

En cuanto a mí, no cabe duda que la primera debe prevalecer sobre la segunda, sin que divise ningún motivo-serio para decidir lo contrario.

La Academia Española, en la octava edición de su *Ortografía*, impresa el año de 1815, reconoce categóricamente el valor predominante de la pronunciación en esta materia.

Hé aquí sus significativas palabras:

«La *pronunciación* es un principio de escribir bien, que merece la mayor atención; porque, siendo propiamente la escritura una imagen de las palabras, como éstas lo son de los pensamientos, parece que las letras i los sonidos debieran tener entre sí la mas perfecta correspondencia, esto es, que no había de haber letra que no tuviese su distinto sonido, ni sonido que no tuviese su diferente letra, i consiguientemente que se había de escribir como se habla o pronuncia; pero no hai por ventura lengua

alguna en que se vea practicada *una regla tan conforme a la naturaleza i a la razón*».

Después de una declaración semejante, habría sido de pensar que aquel ilustre cuerpo hubiera tomado por única base de la ortografía la pronunciación, lo cual le habría conducido a adoptar un sistema lójico en teoría i fácil en la práctica.

Sin embargo, dominado por un respeto excesivo i hasta idolátrico a la tradición, admitió por principio o fundamento de la ortografía, junto con la pronunciación, la etimología; pero, al hacerlo, reconoció que ésta se hallaba lejos de proporcionar un criterio absoluto e incontestable.

«*El origen de las voces* (dice) es un principio digno también de ser atendido, para que de este modo se conserve su propiedad i pureza. Por esto, lo observaron los latinos con tanta exactitud en las dicciones i caracteres que tomaron de los griegos; i nosotros, a su imitación, hemos procurado conservarle en las voces derivadas de la lengua latina; i por esta sola razón escribimos con *v* consonante *vivir, voz, vez*, pues atendiendo a la pronunciación pudieran escribirse con *b* lo que sucede con otras letras que son semejantes en el sonido. Pero este principio no puede ser regla jeneral, especialmente en el estado presente de nuestra lengua, porque, con el tiempo, se ha suavizado la pronunciación, i mitigado el rigor con que en lo antiguo se siguió, por lo común, la etimología; i así, aunque ésta lo pida, **no se duplican hoy las letras que no se pro-**

nuncian. Además de que son muchas las voces que no tienen etimología cierta, pudiendo haber venido del hebreo, del griego o del árabe, i como en cada una de estas lenguas varíe su escritura, no puede servir de gobierno el orijen, siendo en estos casos desconocido o dudoso».

Mi ilustrado colega i amigo de *La Época*, en su artículo de fondo fecha 12 de octubre de 1884, manifiesta que, en su concepto, habría sido de desear que la Academia tratara de dar a su ortografía como base principal la etimología, i lamenta que, en muchos casos, ella sea inconsecuente escribiendo de modo distinto palabras que tienen idéntica etimología.

Mi colega debería haber observado que esa inconsecuencia es un resultado proveniente de la naturaleza misma de las cosas; i que, por mas que la Academia se esfuerce por rendir acatamiento al orijen, se ve a menudo obligada a proceder en otra forma.

I no solo debe ser así, sino que conviene que así sea.

La pronunciación es un criterio de ortografía que se encuentra a los alcances de todos, mientras que el de la etimología esta únicamente a los alcances de mui pocos.

El uno puede ser empleado por la inmensa mayoría; el otro puede serlo esclusivamente por un reducidísimo número de personas.

Por esta causa, tarde o temprano, el primero habrá de ceder por completo el lugar al segundo.

Sin embargo, cualquiera que sea la opinión que se tenga acerca de este punto, ha de advertirse que la conservación de las dos principales mejoras ortográficas adoptadas por los chilenos desde mas de cuarenta años atrás merced a la influencia de don Andrés Bello, no tienen nada que ver con esta cuestión.

Esas dos mejoras ortográficas consisten:

1.<sup>a</sup> En escribir delante de la *e* o de la *i* siempre *g* en el sonido suave, *i* siempre *j* en el sonido fuerte; *i*

2.<sup>a</sup> En escribir *i* latina siempre que es vocal, e *y* griega siempre que es consonante.

Los latinos no conocieron el sonido que los discípulos de Bello representan constantemente con la *j*, *i* los demás españoles unas veces con *j* *i* otras con *g*.

Pronunciaban la *g* antes de *e* *i* de *i*, como nosotros la pronunciamos antes de *a*: *regues* (regues), *reguis* (reguis).

Pronunciaban la *j* como nuestra *y*: *jugum* (yugum).

Mientras tanto, los conservadores tenaces de las relaciones entre nuestro idioma *i* el de los romanos distinguen un mismo sonido, representándolo a veces por *g* *i* a veces por *j*, por respeto, según dicen, a la etimología de una lengua madre, en que el tal sonido era desconocido.

Así se dificulta la práctica de la ortografía, estableciendo diferencias imaginarias i caprichosas entre cosas que no las tienen.

La Academia no se ha sometido rigurosamente a esta especie de etimología gráfica, puesto que escribe con *j* los derivados de la desinencia latina *age*, como *coraje*, *lenguaje*.

Mucho mas ajustado aún al principio etimológico es el uso introducido en Chile por Bello de escribir siempre *j* en el sonido fuerte i *g* en el suave.

Debería aún suprimirse la *u* inútil que se intercala entre la *g* i la *e* o la *i*.

Los latinos la ponian porque la pronunciaban realmente, leyendo *angüis* i no *anguis*.

Don Vicente Salvá, aunque acepta mas o menos las reglas de la Academia para el uso de la *g* i de la *j*, no ha podido menos de espresarse como sigue en su *Gramática*, edición de 1839:

«La sencillez de la ortografía pide que la *j* quede esclusivamente para todos los casos en que ocurre su pronunciación, a fin de evitar el grande inconveniente de que tengan que saberse las lenguas de que traen su orijen nuestras dicciones».

En el idioma de los romanos, no se confundieron nunca la *i* que nosotros llamamos latina i la *y* que llamamos griega.

Esta última se pronunciaba como la *u* francesa.

Por lo tanto, cuando en el día escribimos con *y* la conjunción copulativa, que debería siempre escribirse con *i*, cuando al fin de dicción ponemos *y*

en lugar de *i*, como en *convoy*, estamos mui distantes de imitar una práctica de los romanos.

Don Vicente Salvá, discurriendo sobre el uso de estas dos letras, se espresa con la sensatez que va a leerse:

«La *i* es letra vocal, así como la *y* pertenece a las consonantes. Esto no obstante, la Academia usa de la *y* en los diptongos cuya última vocal es la *i*, si se hallan en fin de dicción, i escribe *reina* i *rey*, *sois* i *soy*, *fuiste* i *muy*, por mas que la pronunciación sea una misma tanto en el remate, como en el fin de la palabra. A mí me ha parecido que podía darse un paso mas para simplificar la ortografía, poniendo también la *i* al fin de las dicciones *convói*, *estói*, *hoi*, *lei*, *mui*, etc.»

Se ve que, por lo tocante al uso de la *i*, la única diferencia entre lo recomendado por Salvá i lo practicado en Chile, se reduce al hecho de que este gramático persistía contra toda lójica en escribir la conjunción copulativa con *y* i no con *i*.

Resulta entonces que la práctica de Chile, por lo menos en esta parte, no es tan aislada, como algunos se lo imajinan.

Don Andrés Bello contaba que, cuando residía en Londres, un insigne literato español, que, según creía recordar, fue don Joaquín Lorenzo de Villanueva, le había referido que la Academia había estado resuelta a dar a la regla relativa al uso de la *i* la estensión que Salvá le dio mas tarde; pero no lo hizo solo por evitar el que fuera preciso co-

rrejr la estampilla con que se firmaban los despachos i provisiones reales: *Yo el Rey*.

La razón era, como se ve, digna de la inconsecuencia de la regla.

Lo espuesto demuestra que, aún cuando quisiéramos basar la ortografía, no solo en la pronunciación, sino también en la etimología, no pecamos en nada contra ésta, conservando las mejoras ortográficas sobre que he hablado.

¿Por qué habríamos entonces de abandonarlas cuando se fundan en la razón?

No podemos, se dice, seguir una práctica distinta de la observada por los otros pueblos del idioma castellano.

Tal alegación podría tomarse en cuenta si esa práctica nos pusiera en incomunicación con esos pueblos.

Pero se haya mui distante de ser así.

Cualquiera que sepa leer, lee del mismo modo *jeneral* que *general*, *jigante* que *gigante*, *Pedro i Juan* que *Pedro y Juan*, *convoi* que *convoy*.

La esperiencia, una mui larga esperiencia, una esperiencia de todos los días, demuestra que no hai para esto el menor embarazo.

Mientras tanto, la simplicidad i la exactitud de estas nuestras reglas ortográficas permiten enseñar la lectura a los niños con gran facilidad, sin perturbarlos con distinciones caprichosas, que son para ellos poderosas causas de confusión.

Nos habilitan además para poder realizar pronto

otras reformas parecidas è indispensables como la supresión de la *h* muda, la de la *u* inútil después de la *q* i de la *g*, el uso esclusivo de la *b* i la consiguiente supresión de la *v*.

Cuando hayamos llevado a cabo estas reformas, como hemos llevado ya a cabo las de la *j* i la *i*, será tiempo de continuar con otras, hasta hacer que nuestra ortografía sea tan perfecta, como puede i debe serlo.

#### IV

Debo una contestación en el debate de la reforma ortográfica a mi colega i amigo el redactor de *La Época*, que ha vuelto a dilucidar esta interesante cuestión en el editorial del domingo 19 de octubre de 1884; i voi a dársela con tanto mayor gusto, cuanto que creo que ha prestado un verdadero servicio a la instrucción pública i a la literatura nacional poniendo en tabla, por decirlo así, un punto en el cual sería de desear que la opinión tendiese a uniformarse

Importa mucho que fijemos la base de la ortografía, a fin de que adoptemos el sistema mas acertado a que hemos de ajustarnos en ella.

Nada puede contribuir tanto a este apetecible resultado, como una discusión razonada i detenida.

Noto que el redactor de *La Época* se manifiesta en esta materia demasiado sumiso i respetuoso a la autoridad, sea de la etimología, sea de los grandes escritores, o de la Academia Española.

No pretendo negar la utilidad científica de la etimología; pero sí niego, i muy categóricamente, el que la etimología sea necesaria, i mucho menos indispensable para entender el significado de las palabras.

El redactor de *La Época* sostiene que quien ignore que Servio Tulio hizo poner una cabeza de ganado en la moneda en signo de abundancia, i que el ganado se llama en latín *pecus*, ignorará siempre el valor de nuestras voces *pecunia*, *pecuniariamente*, *peculio*, *peculiar*, *pécora*.

No tengo por exacta una semejante aseveración.

Algunas de las voces mencionadas pertenecen al lenguaje técnico del foro, como *peculio*, o al lenguaje culto, como *pécora*.

A causa de esto, no son comprendidas por todos, aunque sí por muchos que no han saludado siquiera el estudio del latín.

No sucede lo mismo con *pecunia*, verbigracia.

Pregúntese sobre el significado de esta palabra al primero que se presente, i se verá que lo conoce perfectamente, a pesar de que ignore por completo quién fue Servio Tulio, i haber puesto este soberano una cabeza de ganado en la moneda en signo de abundancia, i llamarse el ganado en latín *pecus*.

Sostiene además el redactor de *La Época* que el que ignore la existencia de las palabras latinas *oriri* i *orto*, no comprenderá nunca perfectamente la significación, por ejemplo, de *abordaje* i de *adornar*.

Para resolver la cuestión, no tengo mas que someterla a una prueba práctica.

Interróguese al mas rudo marinero sobre lo que significa *abordaje*, i a la niña mas rústica sobre lo que significa *adornar*.

Estoi seguro de que el uno i la otra manifestarán al instante que saben mui bien lo que significa *abordaje* i lo que significa *adornar*, aunque solo en la iglesia hayan oído palabras latinas, que para ellos habrian podido ser reemplazadas impunemente por palabras griegas o por palabras hebreas.

Lo cierto es que todos los individuos de habla castellana usan, sin equivocar el sentido, las palabras de orijen latino, como usan del mismo modo las de orijen arábigo, aunque no sospechen lo que es el latín o lo que es el árabe.

Nadie, por desconocer estos idiomas, se turba sobre lo que significa *padre* u *oración*; o sobre lo que significa *alfombra* o *almirez*.

I si así no sucediera, los numerosos pueblos de habla castellana, que se cuentan por millones, estarían cendenados a la mudez desde que solo habrá algunos millares que tengan rudimentos de latín e incomparablemente muchos menos que los tengan de árabe.

Pero no discutimos sobre el significado de las palabras, sino solo sobre las letras con que han de escribirse.

Así, concretémonos a este punto.

Pienso que la etimología no es buen fundamento para la ortografía:

1.º Porque las palabras castellanas se derivan, no solo del latín, sino también del griego, del godo, del árabe, del vascuence, del francés, del italiano, de los idiomas jermánicos i americanos, como lo reconoce el redactor de *La Época* i como no podría menos de reconocerlo; i siendo así, sería preciso poseer muchos idiomas para tener ortografía correcta.

2.º Porque, aún cuando nos limitáramos al latín, idioma de que provienen, según lo advierte el redactor de *La Época*, las cuatro quintas partes de las palabras castellanas, ese criterio solo podría estar a la disposición de unos cuantos millares de personas, que son las que pueden estudiar el latín i no a la de los millones de personas de que se compone la raza española.

3.º Porque son muchas las palabras de orijen latino en que nos hemos apartado de la ortografía latina.

El mismo redactor de *La Época*, en uno de sus artículos, recordaba que la Academia escribe *horizonte*, a pesar de que escribe *oriente*, i a pesar de que uno i otro vocablo vienen de *oriri*.

Podrian llenarse pájinas i pájinas con ejemplos de esta especie.

La autoridad de los grandes escritores tampoco es un fundamento conveniente para la ortografía.

Un ingenio de primer orden puede ser un poeta

sublime, un prosista galano, un orador elocuentísimo, un místico o un filósofo consumado, sin que su ortografía sea la mas irreprochable, i la mas racional, i la mas fácil.

Clemencín ha señalado centenares de construcciones viciosas en el *Don Quijote* de Cervantes.

Salvá ha censurado muchas de autores eximios, i entre ellos, de Jovellanos, de Meléndez, de Quintana, de Martínez de la Rosa.

Los críticos i los gramáticos han dado a conocer defectos análogos en casi todos los grandes escritores que constituyen el honor de nuestra lengua.

Sin embargo, a nadie se le ha ocurrido pretender que debiéramos imitar servilmente todos esos extravíos de elocución, sin que hubiera de sernos lícito empeñarnos por ir depurando i perfeccionando nuestra gramática.

¿Por qué entonces habríamos de seguir una conducta diferente en cuanto a las letras con que han de escribirse las palabras?

Cuando la razón demuestra que ha de adoptarse una modificación en la ortografía, debemos procurar, no el suscitar obstáculos a su realización, sino el conseguir que la jeneralidad la ponga en práctica.

Ha de procederse en esta materia ni mas ni menos como se ha procedido para que el vetusto sistema de pesos i medidas fuese sustituido por el moderno i científico sistema métrico.

La rutina inconciente es una mala norma para todo.

La Real Academia Española está llamada, no a iniciar las innovaciones ortográficas, sino solo a apoyarlas con sus prestigiosa aquiescencia i a sancionarlas cuando ya han sido aceptadas por un número suficiente de individuos.

Ella confirma i ratifica lo que ha empezado a ejecutarse.

La base de la ortografía ha de ser, pues, no la etimología, conocida de mui pocos i frecuentemente desdeñada, o el uso inmotivado e irracional, sino la pronunciación que proporciona un criterio lójico i fácil de emplear.

«¡La pronunciación! esclama el redactor de *La Época*; pero ¿qué pronunciación? ¿la del pueblo, la de la jente educada? ¿Cuál jente educada? ¿la de Chile? ¿la de Castilla? ¿la de Madrid? Porque esto es mui vago, mui poco claro i no tiene las condiciones de lo que debe entenderse por base. Si es la pronunciación de la jente educada de Chile, donde se pronuncia mui mal, vamos a corromper el idioma; si es la de la jente que pronuncia bien, ésta hace fuego contra la reforma; la pronunciación no puede servir de base sólida para un sistema ortográfico; si todos escribieran como pronuncian ¿qué sería del idioma escrito?»

Es mui sencillo contestar esta objeción a que el colega atribuye una importancia que, a la verdad, no tiene.

La disconformidad en la pronunciación de las letras castellanas alcanza a mui pocas de ellas.

Los andaluces i los americanos no distinguen, verbigracia, la *ll* i la *y*, i pronuncian *castillo*, como si estuviera escrito *castiyo*, i *gallina*, como si estuviera escrito *gayina*.

Los americanos no distinguen tampoco, verbigracia, la *s* i la *z*, i pronuncian *cabeza*, como si estuviera escrito *cabesa*, i *esperanza*, como si estuviera escrito *esperansa*.

Pero, en la presente discusión, no hai para qué detenerse a resolver esta dificultad.

Los que abogan por las reformas ortográficas racionales, no proponen de ninguna manera (i esto por motivos mui obvios) el que se emprendan muchas a la vez i menos que se lleven a las últimas consecuencias.

Su indicación es mas modesta que eso; i por lo tanto, no da lugar a la objeción formulada por mi colega de *La Época*.

Por fortuna, se trata de letras que todos los pueblos de habla castellana pronuncian exactamente del mismo modo.

Así, la pronunciación que en nuestro caso serviría de base a la ortografía, sería la pronunciación empleada *unánimemente* por todos.

Nada mas fácil que demostrarlo.

Todos los pueblos castellanos pronuncian del mismo modo la *j* i la *g* antes de *e* i de *i*.

Este es un hecho innegable.

I como conviene, según lo enseñaba Nebrija según lo enseña la Academia, que cada letra tenga

su sonido distinto i cada sonido su letra diferente, empleamos, con arreglo a la pronunciación, *j* antes de *e* i de *i*, como la empleamos antes de *a*, de *o* i de *u*, i escribimos *jeneral* i no *general*, *jigante* i no *gigante*.

Los sostenedores de la etimología no pueden tener el menor escrúpulo para seguir este procedimiento.

Los romanos no conocieron el sonido que los españoles representan con *j* antes de *a*, de *o* i de *u*, i con *g* antes de *e* i de *i*.

Ellos pronunciaban la *g* antes de *e* i de *i*, como si escribiéramos *gue*, *gui*.

El sonido vocal de la *i* es pronunciado del mismo modo por todos los pueblos castellanos, sin excepción alguna, aunque muchos por irregularidad insostenible, representen este sonido por *y* al fin de dicción i cuando la *i* es conjunción copulativa.

Este hecho, también incontestable, aconseja que, conforme a la pronunciación unánime, escribamos *i* cuando sea vocal, e *y* cuando sea consonante.

La práctica mencionada no constituiría la etimología.

Los romanos, que pronunciaban la *y* como *u* francesa, no le dieron jamás el sonido de la *i* vocal o latina.

Se sabe que nuestra conjunción *i* se traduce en latín por *et*.

Todos los españoles no distinguen los sonidos representados por la *b* i la *v*; i esto viene desde mui atrás.

En el famoso soneto de Quevedo *A una nariz*, riman palabras que se diferencian por una *b* i una *v*, como *escriba* i *superlativa*.

Igual cosa ocurre en los versos de Lope de Vega, Calderón, Tirso de Molina, Alarcón i de otros insignes poetas.

Don Andrés Bello, en la justamentente celebrada silva *A la agricultura en la zona tórrida*, rima a *uva* con *cuba*.

El duque de Rivas, en la sentida composición *A mi hijo Gonzalo*, rima *suave* con *sabe*.

Esta práctica de los poetas, cuyo oído es tan fino para distinguir los sonidos, está demostrando que no hai diferencia entre los de la *b* i de la *v*.

Debe entonces suprimirse la segunda, porque no conviene distinguir en la escritura lo que no se distingue en la pronunciación.

Por lo que toca a estas dos letras, se respeta la etimología en algunas palabras, pero no en otras, como puede verse en la larga lista de palabras de ortografía dudosa que la Academia publica en su *Gramática*.

Ningún español pronuncia la *h* que se denomina muda.

Hai en esto unanimidad.

Para armonizar la pronunciación con la ortografía, ha de suprimirse entonces esta *h*, como ya lo han ejecutado los italianos, los cuales se hallaban en el mismo caso que nosotros los españoles.

Respecto a la *h*, la etimología no es muy respetada que digamos.

Se escriben con *h* muchas palabras que no la tienen en el primitivo latino, i sin *h* muchas que la tienen.

Este apartamiento va siendo cada día mayor, como lo proclaman los vocablos *Elena*, *Enrique*, *Eliodoro* i tantos otros.

Ningún español pronuncia la *u* que sigue a la *g*.

Conformemos entonces la ortografía con la pronunciación unánime i suprimamos esa letra inútil.

Una observación análoga es aplicable a la *u* que sigue a la *g* antes de *e* i de *i*.

Nadie pronuncia esa *u*, que se escribe únicamente para indicar que la *g* tiene sonido suave.

Desde que no se escribe nunca *g* en sonido fuerte, esa *u* es completamente inútil i debe desaparecer.

Con esto, no se contraría en lo menor la etimología.

Como se ve, todo lo espuesto puede realizarse sin que sea preciso resolver las dificultades referentes a la diversidad de pronunciación propuestas por el redactor de *La Época*.

## V

La idea de simplificar la ortografía i de reemplazar las reglas i las prácticas vestutas i arbitrarias por otras racionales i lógicas, a fin de facilitar el arte de la lectura i de la escritura, i de ajustar aún

en esto nuestros procedimientos a los dictados del espíritu científico, se halla a la orden del día en el mundo civilizado.

Hace poco tiempo que se reunía en Berlín un congreso de filólogos para mejorar el sistema de representar las palabras por los signos alfabéticos; para uniformarlo, por lo menos en los idiomas cultos, sometiéndolo a unos mismos principios fundamentales.

En la mitad del año corriente de 1884, esta misma cuestión ha sido discutida en una asamblea que han celebrado en Jinebra los institutores de la Suíza francesa.

El asunto estaba en tabla desde veinte años atrás.

M. Raoux, francés de nacimiento, dedicado a la enseñanza en Lausana, dio a luz en 1865 un tratado sobre la *Escritura fonética*, que fue muy bien acogido por los profesores i por los escritores, especialmente por el muy afamado Amiel.

Lo que M. Raoux proponía, era, por ejemplo, que los franceses escribieran *ortografe* en vez de *ortographe*, esto es, que adoptaran un sistema parecido al que seguimos los castellanos.

El año 1867, el conocido i erudito editor Ambrosio Fermín Didot propuso regularizar la ortografía etimológica de los vocablos derivados del griego, suprimir las letras dobles que no se pronuncian, reunir en una sola las palabras compuestas i otras reformas por el estilo.

Las personas entendidas de Lausana i de Jinebra dieron su aquiescencia al plan de Didot; pero la guerra franco-prusiana de 1870, i el fallecimiento de Didot, ocurrido en 1876, suspendieron por entonces su ejecución.

El congreso escolar recientemente reunido en la Suíza francesa ha aprobado, después de discutirla detenidamente, la proposición de Ambrosio Fermín Didot, o mejor dicho, la mas radical de Raoux, conviniendo en que cada uno de los individuos del congreso trabajara empeñosamente por popularizarla i por hacerla adoptar.

Se alaba mucho la memoria en que Teodoro Secretan, director del colejo de Aigle, ha espuesto los antecedentes del asunto i defendido el acuerdo del congreso.

No tengo que esforzarme mucho para hacer comprender que la reforma ortográfica de la lengua francesa es incomparablemente mas ardua, que la de la ortografía española.

Nuestro bello idioma es a este respecto uno de los mas bien cultivados que se conocen.

Ahora bien, si, a pesar de la dificultad mucho mayor, se despliega actualmente empeño para simplificar i mejorar la ortografía francesa, i no se desespera de lograrlo, no concibo por qué no habríamos de trabajar en que se llevase a su perfección la reforma de la ortografía castellana, que ya está tan avanzada.

Mi colega de *Los Debates*, en su editorial del

miércoles 26 de noviembre, combate este propósito con varias razones que, a mi juicio, no tienen fuerza ninguna.

Voi a examinar a la lijera esas razones según el orden en que han sido espuestas.

La primera de ellas es la de que algunos quieren revocar la ortografía decretada por la Academia española nada mas que por emanciparse de este último resto de tutela ejercida por la antigua madre patria.

Perdóneme el redactor de *Los Debates*; pero creo poder asegurar que ninguno de los sostenedores de la reforma ortográfica ha alegado un fundamento que, a haberse dado, habría merecido la calificación de pueril que mi colega le aplica.

Los chilenos que defienden la reforma racional de la ortografía, no hacen mas que conformarse a las lecciones de ilustres maestros peninsulares que las vienen dando desde siglos atrás i que han conseguido aún el que algunas de esas innovaciones sean practicadas.

El célebre Antonio de Lebrija o de Nebrija enseñaba, allá en el siglo XVI, que: «Debíamos escribir como pronunciamos i pronunciar como escribimos».

El docto don Juan de Iriarte empezaba, hace ya mas de cien años, su discurso de incorporación en la Academia Española con esta frase:

«Siendo propiamente la escritura una imagen o retrato de la palabra, como ésta lo es del pensa-

miento, parece que las letras i los sonidos debieran tener entre sí la mas perfecta correspondencia: esto es, que no había de haber letra que no tuviese su sonido, ni sonido que no tuviese su letra; que cada carácter no hubiera de señalar mas que un sonido, ni cada sonido ser señalado por diversos caracteres; i consiguientemente, que se debiera escribir como se habla o se pronuncia»,

Conforme e esta doctrina, que es incontestable por cualquier aspecto que se la examine, don Juan de Iriarte usó siempre la *i* como vocal i la *y* como consonante, i usó del mismo modo la *j* con esclusión de la *g* en el sonido fuerte *ja, je, ji, jo, ju*, o lo que es lo mismo, empleó la ortografía que Bello introdujo en Chile.

Ya se verá por lo dicho que los defensores de la ortografía racional son guiados, no por el pueril propósito de separarse en todo de los españoles europeos, sino por el de ajustarse a los buenos preceptos enseñados por algunos de los peninsulares mas insignes en esta materia.

La segunda de las razones espuestas por el redactor de *Los Debates* es la de que todo idioma tiene una historia tradicional, en que se hallan consignados, por decirlo así, sus títulos de nobleza.

Agradeceríamos que se nos explicara en que la práctica de escribir *je, ji*, i no *ge gi*, o la de escribir *rei*, no *rey*, ataca los títulos de nobleza de la lengua castellana, i en que eso se opone a la incomparable majestad del idioma de nuestros padres.

La tercera razón de *Los Debates* para rechazar la reforma racional de la ortografía es que ella nos pondría en incomunicación con los otros pueblos de raza española.

Una experiencia de cerca de medio siglo contradice esta aserción.

Los chilencs seguimos en mucha parte una ortografía distinta de la usada por otros pueblos de nuestra raza.

Sin embargo, este no ha sido inconveniente para que ellos hayan podido leer las producciones chilenas, ni para que nosotros hayamos podido leer sus producciones.

Hai mas.

Puede decirse que la ortografía castellana ha experimentado de siglo en siglo grandes variaciones.

La ortografía usada en el siglo XIV no es precisamente la usada en el siglo XV; la del siglo XV no es precisamente la del siglo XVI; la del XVI no es la del XVII; la del XVII no es la del XVIII; la del XVIII no es la del XIX.

En el mismo siglo actual, se han llevado a cabo diversas innovaciones ortográficas, sea por la jeneralidad, sea por varios escritores mas o menos sobresalientes.

A pesar de todas esas diferencias ortográficas, ningún español europeo o español-americano que sepa leer, se encuentra embarazado para entender

las obras escritas con una ortografía distinta de la que usa.

Así, la conservación de los usos ortográficos racionales ya adoptados en Chile, i la introducción de otros parecidos, no traería de ninguna manera la incomunicación que se pretende.

La cuarta de las razones espuestas por *Los Debates* es la de que debe respetarse la etimología.

Pero, si así debiera hacerse, debiera escribirse *traher* i no *traer*, *quando* i no *cuando*, *filosophía* no *filosofía*.

¿Es esto lo que se exige?

La quinta, i la mas conducente de las razones que se alegan, es la de que la pronunciación es varia, i no puede, por lo tanto, servir de base a la ortografía.

Quiero suponer por un momento el que fuera exacto esto, que absolutamente no lo es.

Aún en esta hipótesis, la pronunciación, la cual se practicaría siempre por un gran número de personas, aún cuando fuera provincial, sería una guía mucho mas segura que la de la etimología, la cual solo es conocida por un reducidísimo número de eruditos que se dedican al estudio de las lenguas de orijen; i adviértase que esos eruditos conocen por lo jeneral, solo una o dos de esas lenguas, i talvez nunca todas ellas.

Pero lo mas fundamental es que esa pretendida variedad en la pronunciación de las letras no existe en castellano.

Esceptúense la *z* i la *s* i la *y* i la *ll*, letras entre las cuales los españoles americanos no hacen la distinción que algunos de los españoles europeos.

Esceptúese la *x* que los españoles americanos, i muchos españoles europeos pronuncian como *s*.

Los sonidos de todas las demás se pronuncian del mismo modo en España que en América.

Repárese que los sostenedores de la ortografía racional no pretenden que por ahora se salve la dificultad proveniente de esas letras a que se dan distintos sonidos por los españoles de los dos continentes.

Aplazan la solución de esta dificultad para cuando se hayan salvado otras que son mas fáciles.

Siendo esto así, no descubro el obstáculo serio que se presenta para ir adaptando la ortografía castellana cada vez mas i mas a la pronunciación de las letras como lo quiso en el siglo XVI Lebrija, como lo quiso en el siglo XVIII don Juan de Iriarte, como lo ejecuta por lo jeneral, i cada día mas i mas, la Academia Española.

Se confunden en esta materia dos cosas esencialmente diversas, a saber: la igualdad en la pronunciación de las letras, salvo mui pocas, i la incorrección en la pronunciación de las palabras.

El que dice *diferencia* por *diferencia*, *pior* por *peor*, *agraceo* por *agracio*, *haiga* por *haya*, *espensa* por *despensa*, no se corregirá de estos vicios porque se adopte la ortografía vetusta o la ortografía racional.

Las incorrecciones citadas significan, no que se dé distinto sonido a las letras, sino que indebidamente se cambian unas por otras, o se suprimen, o se agregan.

Lo repito: esta no es cuestión de ortografía.

He demostrado que los inconvenientes señalados por *Los Debates* no existen.

¡Sea en hora buena! dirá quizá el colega; pero ¿cuáles son las ventajas?

Voi a espresarlas.

La primera de esas ventajas es que conviene hacer todo aquello aconsejado por el recto criterio sin solicitar venia de quien quiera que sea, i con la seguridad de que los demás habrán de seguirlo mas tarde o mas temprano.

La segunda es que, adoptando una ortografía racional, se facilita sobre manera la enseñanza de la lectura a los niños; i a los adultos ignorantes.

I la tercera es que evita a los hombres ilustrados el bochorno de confundir una letra con otra, como sucedía al autor del *Quijote*, i al del *Moro espósito*, los cuales no atinaban a saber cuando debian escribir *b* o *v*.

## VI

Mi colega de *Los Debates* ha insertado, en el número correspondiente al 3 de diciembre de 1884, un artículo relativo a la cuestión ortográfica, la cual, aunque ciertamente humilde en comparación de otras, tiene su importancia, desde que puede

contribuir sobre manera a facilitar el provechoso e indispensable arte de la lectura i de la escritura.

La atención que, no solo los individuos dedicados a la enseñanza, sino los literatos mas eximios i los sabios mas eminentes, han concedido i conceden a esta materia en los pueblos cultos, manifiesta demasiado por sí sola que ella no puede ser mirada con desdén.

El artículo de *Los Debates* a que aludo, ofrece tema para esplanaciones, en mi concepto, mui interesantes.

Sin embargo, tomando en cuenta que la inmensa mayoría de los lectores dan en el día, i con razón, la preferencia a las discusiones políticas i económicas, voi a procurar resumir mis observaciones en las menos palabras que me sea posible.

El redactor de *Los Debates* se declara de acuerdo en lo sustancial con los patrocinantes de la reforma ortográfica.

Léase lo que espresa sobre este particular:

«Cierto, i mui cierto, es que sería fácil, i acaso mui conveniente, introducir en la ortografía española algunas de las modificaciones que *El Mercurio* llama racionales. Así, por ejemplo, talvez convendría, desentendiéndose de la derivación etimológica, que supone en el que habla o escribe un conocimiento de las lenguas de orijen, que no es ciertamente mui jeneral; talvez convendría, decimos, emplear la letra *g* cuando el sonido es suave, i la letra *j* cuando es fuerte, no usar la *y* como vocal,

etc. Tampoco se niega en lo absoluto que, con estas u otras reformas análogas, se facilitaría el aprendizaje del idioma, simplificando su mecanismo i dando aplicación mas vasta al principio racional de que la pronunciación corresponda a la escritura i viceversa».

La diverjencia entre el redactor de *Los Debates* i los defensores de la ortografía racional consiste solo en el modo de proceder.

Los segundos quieren que se principie por probar que las innovaciones propuestas, como, verbigracia, la supresión de la *h*, o las ya usadas en Chile i otros países, como el empleo de la *i* siempre que sea vocal, i de la *y* siempre que sea consonante, son fundadas i ventajosas; i que, en seguida, todos los que se convenzan de ello se decidan a ponerlas en práctica o continúen practicándolas, sin solicitar la venia de nadie.

Este es el método ordinario i corriente como se llevan a cabo los perfeccionamientos gramaticales.

Solo unos pocos individuos son los que empiezan a ponerlos en práctica.

Luego después siguen otros, i otros hasta que se hacen jenerales.

El redactor de *Los Debates*, aunque declara acertadas las reformas de que se trata, sostiene que no deben aceptarse mientras que la Real Academia Española no lo ordene.

Hé aquí como mi colega desenvuelve la principal de las reformas en que se apoya:

«La adopción del procedimiento aconsejado por algunos miembros de la Facultad de Humanidades i por nuestro colega de *El Mercurio* introduciría en el idioma una anarquía perjudicial. Si en Chile queremos tener una ortografía propia, en Colombia, en la Argentina, en Méjico, etc., pueden querer otro tanto; i allá, como entre nosotros, puede haber opiniones que difieran de las sostenidas por la Academia Española. Habría, pues, una ortografía colombiana, una ortografía argentina, una ortografía chilena, una ortografía peninsular, tantas ortografías, quizá, como son los pueblos que hablan el español.

«I con eso, ¿qué habríamos ganado? Nada que fuera útil, porque no lo sería destruir la unidad del idioma, anarquizarlo i desfigurarlo.

«Nuestro colega de *El Mercurio* no atribuye importancia alguna al hecho de que aquí se escriba el español de una manera, i de un modo diverso en otras partes.—Siempre, dice, hemos de poder leer i entender las producciones de otros pueblos, como ellos leerán i entenderán las nuestras.—Eso es verdad; pero ¿acaso no entendemos también lo que quieren espresar los que dicen *diferencia* por *diferencia*, *pior* por *peor*, *agraceo* por *agracio*, *haiga* por *haya* etc., etc.? I si les entendemos ¿por qué no toleramos que continúen espresándose así?»

Como se ve, el redactor de *Los Debates* reconoce que la perseverancia en las mejoras ortográficas ya bastante jeneralizadas en Chile, i la adopción

prudente de otras análogas, no nos pondría absolutamente en incomunicación con los otros pueblos de habla castellana.

No hai, pues, ningún inconveniente en que continuemos por el buen camino con la completa seguridad de que, mas tarde o mas temprano, los demás han de hacer una cosa igual.

El indicado es el medio que permitirá a la Academia Española, cuya autoridad en materia de lenguaje respeto mucho, confirmar i consolidar con su valiosa aprobación el uso racional mas o menos estendido.

Vaya, entre muchos otros, un ejemplo harto ilustrativo.

Don Diego Clemencín, a quien la literatura española es deudora de una de las mejores ediciones del *Don Quijote*, adoptó, al principio de este siglo, entre otras innovaciones ortográficas, la de escribir *rr* en lugar de *r*, en las voces compuestas cuya segunda parte empieza con este sonido, verbigracia, en *prorrata*, *virrei*.

Esta mejora indisputable fue imitada desde luego por mui pocos.

En 1844, la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile tuvo el honor de incluir, entre sus reformas ortográficas, la de que, como lo había practicado el erudito Clemencín, el sonido *rr* en medio de dicción se espesara siempre duplicando el signo *r*, aún en las palabras compuestas.

Fue estas una de las innovaciones que parecieron entonces mas temerarias.

Don Andrés Bello la defendió con el vigor de lójica que le era característico.

Conviene traer a la memoria sus palabras.

Hélas aquí:

«¿Cómo adivinarán el niño i el hombre de poca instrucción que en el principio del segundo miembro de las voces compuestas, *r* vale *rr*, verbigracia, *prerogativa*, *prorogar*, *cariredondo*? ¿Cómo sabrán que, después de la *b*, se debe pronunciar unas veces *r*, verbigracia, en *abrazo*, *abrojo*, *sobrado*, i otras veces *rr*, verbigracia, en *abrogar*, *subrogar*, *subrepción*, *obrepción*? La reforma de que hablamos, remueve este inconveniente, i da un paso mas hacia el sistema de sencillez i analogía perfecta a que deben conspirar todas las reformas alfabéticas».

A pesar de la oposición rutinaria e inconciente, hubo, por lo pronto, muchos que adoptaron esta reforma, recomendada por nuestra Facultad de Humanidades i patrocinada por Bello; pero, poco a poco, triunfaron la timidez indebida, el apocamiento de espíritu, la imitación servil de los usos mal fundados, el desconocimiento de las leyes de la intelijencia.

La reforma mencionada fue al fin abandonada por el mayor número de nuestros escritores, que tornaron a escribir *virei* en vez de *virrei*, *próroga* en vez de *prórroga*.

Mientras tanto, la Real Academia Española en

la edición de su ortografía publicada el año 1880, página 361, da la siguiente regla:

«Las voces compuestas cuyo segundo elemento comienza con *r*, se han escrito sin duplicar esta letra; pero en tales vocablos conviene emplearla doble para facilitar la lectura; verbigracia: *andarrío*, *contrarréplica*, *prorrata*».

Como se ve, la Academia Española ha dado completa razón a nuestra Facultad de Humanidades que había proclamado esa reforma ortográfica ya en 1844.

Lo mismo habrá de suceder con las otras reformas racionales usadas desde medio siglo en Chile.

Estoi cierto de que no habrá de trascurrir mucho tiempo sin que todos los españoles de ambos mundos escriban siempre *i* cuando es vocal, *y* cuando es consonante; sin que supriman la *h* muda; sin que quiten la *u* ociosa después de la *q*; sin que escriban *j* en el sonido fuerte *i* *g* en el suave; sin que supriman la *v* cuyo sonido pronuncian todos como el de la *b*.

En mi concepto, haría poco honor a los chilenos el que abandonaran las reformas ortográficas ya jeneralizadas entre ellos precisamente a la víspera de que sean sancionadas, como ha sucedido a muchos de los que no persistieron en escribir en medio de dicción *rr* en vez de *r*.

I esto sería tanto menos justificado, cuanto que de seguir por el buen camino no resulta el menor inconveniente serio, como lo reconoce el redactor

de *Los Debates* al confesar que la perseverancia en las buenas reglas ortográficas no nos pone en comunicación con los otros pueblos de habla castellana.

Aquí es la oportunidad de responder a una objeción de mi colega que me parece completamente intempestiva.

El uso de muchas palabras adulteradas, dice, no nos pone tampoco en comunicación con esos pueblos.

¿Por qué entonces *El Mercurio* no habría de aceptarlas?

Me estraña el que la razón de la diferencia se haya ocultado al claro entendimiento del redactor de *Los Debates*.

Las palabras a que se refiere, se rechazan porque son contrarias a la índole i a las leyes del idioma i al uso de la jente educada.

Cuando no existe este inconveniente, i tienen un significado fácil de comprender, deben ser admitidas.

No sucede lo mismo con las innovaciones ortográficas que se proponen, las cuales se ajustan a fundamentos racionales i vienen a reemplazar a usos ilejítimos, que son contrarios a la lójica i a la conveniencia.

DE LA INSTRUCCIÓN EN CHILE

---

---

## I

El plan de estudios de la primera sección del Instituto Nacional i de los liceos provinciales necesita reforma i arreglo.

Todos convienen en ello; pero lo que importa determinar es en qué deben consistir la reforma i el arreglo que se piden.

Esta es la dificultad del asunto.

Muchos quieren que solo se enseñen en los colegios de la República aquellos ramos que den una utilidad inmediata para el desempeño de tal o cual profesión científica.

¿De qué sirven, preguntan, el álgebra, la geometría, la física elemental, para un abogado? ¿De qué la historia, para un ingeniero? ¿De qué la literatura, para un médico? ¿De qué la gramática, para un arquitecto?

La respuesta que puede darse a tales preguntas es: de nada.

Pues entonces, continúan, ¿para qué se exige que los aspirantes a la abogacía, por ejemplo, aprendan tantos ramos que les son inútiles? Un abogado a lo

sumo ha menester la jeografía, la aritmética, la gramática castellana, el francés, el latín cuanto baste para entender a Gregorio López, Antonio Gómez i demás espositores; la literatura i la filosofía (no sabemos en verdad para qué). Por lo tanto, los ramos accesorios del curso de ciencias legales deben reducirse a solo los mencionados.

Conformándose al mismo sistema, arbitran fácilmente los medios para que los aspirantes a las profesiones de médico, ingeniero i arquitecto puedan hacer descansadamente en dos o tres años todos los estudios de humanidades que necesitan.

Como se ve, el ahorro de tiempo es mui grande; pero todavía puede ser mayor.

¿Por qué no se suprimen completamente todos los que se llaman ramos accesorios?

En rigor, basta, i sobra, saber los rudimentos mas elementales de la instrucción primaria: la lectura, la caligrafía, las *cuentas*, para estudiar i aprender los ramos especiales de cualquiera profesión.

Todos conocemos abogados i médicos, que no saben ni jeografía, ni gramática castellana, ni aritmética, ni latín, ni francés, ni literatura, ni filosofía, i que, sin embargo, son abogados i médicos.

Todos conocemos ingenieros que únicamente saben la lengua de sus padres, i que ésta la hablan como los patanes, i la escriben como los bodegoneros, i sin embargo son ingenieros.

¿Por qué, pues, no se simplifica el plan de estudios colegiales hasta este punto?

Los que piensan que toda enseñanza ha de ser directamente útil para una profesión determinada, i no son pocos, se han formado una idea falsa del objeto de la *instrucción secundaria* o *colejial*, i de esto proviene el que sostengan que debe suprimirse el estudio de ciertos ramos esenciales.

La *instrucción secundaria* está destinada, no a formar abogados, médicos, ingenieros o arquitectos, sino a educar hombres instruídos, sin prepararlos especialmente para el ejercicio de tal profesión.

Sin ella puede haber individuos que defiendan pleitos, que curen enfermedades, que dirijan la fábrica de edificios, que hagan nivelaciones o mensuras; pero no habrá personas de saber, capaces de juzgar con acierto en las variadas cuestiones literarias, científicas, políticas i relijiosas que a cada paso se ofrecen en la vida.

Indudablemente la *instrucción secundaria* hace a los que la han adquirido mas aptos para aprender los ramos de las carreras profesionales; mas esta es solo una consecuencia indirecta debida a que la referida instrucción mejora el entendimiento, i ejercita el raciocinio.

Mui natural es que un instrumento perfeccionado i pulido sirva mejor que uno imperfecto i tosco.

El influjo de la *instrucción secundaria* en la formación de un médico o de un ingeniero, se limita a habilitar para la mejor comprensión de los estudios superiores por el cultivo que ha dado a las facultades intelectuales, i a nada mas.

La *instrucción secundaria* no es una preparación para las carreras profesionales, como algunos lo creen equivocadamente, sino una enseñanza independiente de ellas, que tiene valor por sí sola, i que es completa en sí misma.

El joven que ha terminado los cursos de un liceo, es un hombre instruído que puede, si quiere, seguir estudiando para ser abogado, médico o ingeniero; pero que, si lo prefiere, puede contentarse con ser solo un hombre instruído, como es de suponerse, que ha de haber salido del liceo.

No debe haber, pues, hablando en jeneral, una *instrucción secundaria* para los abogados, otra para los médicos, otra para los ingenieros, arquitectos o ensayadores.

La *instrucción secundaria* verdaderamente dicha, comprende la suma de conocimientos necesarios para una persona ilustrada.

Por consecuencia, debe haber en la sección impropiamente titulada *preparatoria* del Instituto Nacional i en todos los liceos de la República, un solo curso de *instrucción secundaria*, que ha de ser seguido forzosamente por todos los alumnos sin atender a si se dedicarían mas tarde a la abogacía, a la medicina o a otras profesiones.

¿A qué conduce semejante clasificación, cuando la *instrucción secundaria* ha de ser, según lo he dicho, i vuelvo a repetirlo, pues importa mucho tenerlo bien presente, no una preparación para una carrera especial, sino una enseñanza completa por

sí sola, destinada a formar lo que se llama en el siglo XIX un hombre culto e instruído?

El plan de *instrucción secundaria* que rige actualmente en Francia, consecuente con los principios espuestos, que son los fundamentales en la materia, establece un cierto número de estudios comunes a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus futuros propósitos de tomar esta o la otra profesión. (1)

El dictado en España en 1845 i los siguientes estatuyen lo mismo. (2)

El proyecto de plan de estudios elaborado por la Facultad de Humanidades en 1858, i sometido por el Consejo de la Universidad de Chile a la consideración del gobierno, hace otro tanto. (3)

Para evitar confusiones, debo, sin embargo, manifestar que los planes de estudios citados, junto con fundar clases que son comunes para toda especie de alumnos, las cuales constituyen la *instrucción secundaria*, crean otras en las que, o se da mayor desenvolvimiento a la enseñanza de ciertos ramos, o se cursan otros especiales, por ser mas particularmente útiles al ejercicio de las profesiones determinadas a que los estudiantes piensan dedicarse.

---

(1) Barrau, *Législation de l'instruction publique*, decreto de 10 de abril de 1852, i plan de estudios de 30 de agosto del mismo año.

(2) Jil de Zárate, *De la instrucción pública en España*, tom. 2, sección 3, cap. 2.

(3) *Anales de la Universidad de Chile*, tom. 15, páj. 109 bis.

Así, por ejemplo, el álgebra i la jeometría, no pueden ser estudiadas con la misma detención por los que se proponen ser médicos o abogados, que por los que se proponen ser ingenieros.

Según esto, el plan de estudios de un colejo de *instrucción secundaria* debe establecer un curso común para todos los alumnos, el cual ha de comprender aquellos ramos necesarios para la formación de un hombre instruído; i debe establecer además clases en que se enseñen algunos ramos especiales, o mas profundamente algunos de los comunes, a fin de que los jóvenes que deseen seguir carrera no pierdan tiempo i puedan incorporarse con la preparación conveniente en los cursos superiores.

Manifestada cuál es la base de la *instrucción secundaria*, entremos a examinar cómo se halla organizada en Chile.

La observación mas superficial que se haga de los reglamentos i planes de estudios vijentes (en 1862), descubre a la primera mirada que hasta ahora todo ha sido ensayos, i que no se ha procurado someter a un sistema las diversas disposiciones que se han dictado sobre tan importante materia.

Creo que me será mui fácil demostrar lo que asiento.

El plan de estudios que rije en la primera sección del Instituto Nacional, i el reglamento de grados universitarios, exigen los mismos ramos de *instrucción secundaria* a los aspirantes a la profesión de abogado i a los aspirantes a la de médico.

Los estudiantes que se destinan para una i otra carrera, siguen sus cursos secundarios en las mismas clases.

Sin embargo, en la práctica, ha sido costumbre mui jeneral dispensar a los estudiantes de medicina, un gran número de exámenes de la *instrucción secundaria*, entre ellos algunos de primera importancia, frecuentemente sin otro motivo, que el haber servido de ayudantes a los cirujanos en las campañas de nuestras dos últimas guerras civiles.

El plan de estudios, i el supremo decreto de 7 de diciembre de 1853 que reglamenta la manera de ser admitido al ejercicio de las profesiones de ingeniero jeógrafo, civil i de minas, exigen a los aspirantes a ellas los mismo ramos de *instrucción secundaria* que son obligatorios a los que aspiran a las profesiones de abogados i de médico, escepto el latín i la filosofía.

Convengo en la supresión del primero de estos dos ramos, pues aunque en Francia se exija (1), no solo su estudio, sino también el del griego, a los que se destinan a las carreras científicas, creo que la posesión de este idioma muerto se halla mui distante de ser uno de aquellos conocimientos indispensables en los tiempos modernos.

Pero no me parece lo mismo en cuanto a la filosofía.

---

(1) Barrau, obra citada.

¿Por qué motivo los ingenieros han de estar dispensados de meditar alguna vez siquiera en las grandes cuestiones relativas al alma humana o a los deberes del hombre?

Mucho mas acertado que las disposiciones citadas, ha andado, a juicio mío, el proyecto de plan de estudios de la Facultad de Humanidades, al colocar la filosofía entre los ramos comunes para todos los alumnos.

En la práctica, la diferencia entre los ramos de instrucción secundaria obligatorios para los abogados i médicos, i los obligatorios para los ingenieros, es mucho mayor, que en el plan de estudios i el supremo decreto de 7 de diciembre de 1853.

Hubo la mala idea de establecer cursos diversos aún de las mismas materias, para los estudiantes que se proponían seguir la carrera del foro o la de medicina, i para los que se dedicaban a ingenieros.

El primer inconveniente que resultó de una división que nada justificaba, fue que, siendo siempre el curso de matemáticas elementales menos numeroso que el de humanidades, los profesores de aquél tienen a veces mui pocos discípulos i los de éste muchos, lo que, si fueran las clases comunes, se evitaría con facilidad distribuyéndolos proporcionalmente entre los profesores.

El segundo inconveniente, i ciertamente mas grave, fue robustecer, con la medida, entre los alumnos, la opinión de que los estudiantes de matemáticas no debían estar tan interesados, como los que se

dedicaban al foro o a la medicina, en aprender bien los ramos de humanidades.

Así sucedió que los alumnos de matemáticas estudiaron estos ramos poco i mal.

Hubo aún que hacer supresiones para que pudiesen dar exámenes, hasta el punto de que, trascurridos algunos años, costó trabajo destruir la práctica que se había establecido, de que en la clase de literatura no estudiasen ni el tratado de las composiciones en verso, inclusa la métrica, ni el de las dramáticas, esto es, la mitad del texto.

Hasta el presente, el curso de matemáticas elementales se halla combinado de manera que no queda tiempo para el estudio de las historias de América i de Chile, que los alumnos salen sin aprender.

El mismo decreto de 7 de diciembre de 1853, no exige, a los aspirantes a las profesiones de ensayador jeneral i arquitecto, otros ramos de la *instrucción secundaria*, que los de relijión, jeografía, gramática castellana, aritmética, álgebra, jeometría i física, i a los ensayadores jenerales, además, francés o inglés.

¿Por qué motivo se establecen para los individuos de las distintas profesiones diversos grados en aquella instrucción, que por su naturaleza ha de ser común al mayor número posible de ciudadanos?

¿Por qué un médico ha de saber historia, i no la ha de saber un ensayador o un arquitecto?

Estas reglas escepcionales para las distintas profesiones traen su orijen de no haberse tenido pre-

sente el objeto de la *instrucción secundaria*, el cual es formar hombres ilustrados sin considerar la carrera profesional a que se destinan.

Ha contribuído también mucho a ello el no haberse seguido ningún plan al irse organizando la instrucción pública por medio de disposiciones aisladas que no se han cuidado de relacionar unas con otras.

Este decreto de 7 de diciembre de 1853 suministra una prueba incontestable de la falta de sistema que ha habido en todo.

El artículo 17 de la lei de 19 de noviembre de 1842, que fundó la Universidad, ordena testualmente que *sin el grado de licenciado conferido por la Universidad, no se podrá ejercer ninguna profesión científica.*

Pues bien, el supremo decreto de 7 de diciembre de 1853, que reglamenta la manera de obtener los títulos de ingeniero jeógrafo, de ingeniero civil, de ingeniero de minas, de ensayador jeneral i de arquitecto, se olvida de exigir a los aspirantes a estas profesiones, no solo el grado de licenciado que manda el citado artículo 17, sino aún el de bachiller.

Un simple decreto ha derogado, pues, la disposición terminante de una lei, que, aunque sea también, como lo es, un mero ensayo, debería haber sido respetada hasta que hubiera sido modificada por las autoridades competentes.

El no hacer obligatorio el mencionado decreto

de 7 de diciembre de 1853 iguales ramos de *instrucción secundaria* a los ingenieros, que a los abogados i médicos, ni a los ensayadores i arquitectos, que a los ingenieros, tiende además a introducir una confusión perjudicial en la disciplina de los colejos.

La experiencia ha manifestado lo que conviene, salvo en rarísimos casos i por razones mui poderosas, no permitir la incorporación en clases sueltas; pero, desde que todo el curso no es obligatorio a los ensayadores o arquitectos, hai precisamente que conceder a los aspirantes a estas profesiones el que asistan a unas clases, i no a otras, es decir, hai que concederlo a cuantos lo pretendan, pues bastará para ello el que digan, con verdad o sin ella, que tienen propósito de llegar a ser ensayadores o arquitectos.

Los estudios se harán así en desorden: habrá, como se ha visto, i se ve aún en los colejos particulares, quienes cursen jeometría antes que aritmética, i literatura antes que gramática castellana, etc.; i muchos alumnos entrarán en años sin haber seguido un gran número de sus clases, lo que ocasionará solicitudes i concesiones de dispensas, apoyadas en pretestos que siempre se encuentran, especialmente cuando se ha introducido la relajación, pues basta en último extremo invocar la práctica.

La inconexión que se nota entre las partes del plan jeneral de la *instrucción secundaria*, existe también, lo que es peor i mas estraño, entre los

varios planes de estudios de la primera sección del Instituto Nacional i de los liceos provinciales.

Lo razonable sería haber organizado en todos ellos de un modo idéntico la enseñanza de los conocimientos que deben poseer todas las personas ilustradas, sin distinción de profesiones.

Se concibe que en algunos no se hubiera planteado desde luego un curso completo de *instrucción secundaria* por falta de recursos o de alumnos; pero, en tal caso, debieran haberse abierto las primeras clases con arreglo al sistema que se hubiera adoptado en un plan jeneral i uniforme para todos los liceos.

Sin embargo, no es esto lo que se ha hecho, aunque era lo mas obvio.

Son mui pocos los liceos cuyo plan de estudios se halla conforme con el de la primera sección del Instituto Nacional, o con el de otro liceo, como podemos verlo, examinando a la lijera el de cada uno de ellos.

COLEJIO DE MINERÍA DE COPIAPÓ.—Según el plan de estudios decretado para este establecimiento con fecha 5 de agosto de 1861, no se enseñan en él otros ramos de humanidades, que los de jeografía, historia sagrada, historia de Chile, gramática castellana i fundamentos de la fe.

Todos los demás son los estudios científicos especiales para la industria minera.

Ciertamente es mui provechoso que se funden en cada provincia, según sus peculiaridades, clases

de ramos aplicables a las industrias de cada una de ellas; pero esto ¿en qué impide que se organice al mismo tiempo la *instrucción secundaria*?

LICEO DE LA SERENA.—El estado de este colejio que tengo a la vista, carece del suficiente número de noticias.

Sin embargo, parece resultar de él que el latín se enseña solo en cuatro años, cuando en el Instituto Nacional se enseña en seis; i la gramática castellana en dos, cuando el curso de este ramo dura tres en el Instituto.

No aparecen tampoco en el documento referido clases de física elemental, de historia de América i de historia de Chile.

LICEO DE SAN FELIPE.—Las clases del curso de humanidades i del elemental de matemáticas que existen en él se hallan arregladas al plan de estudios del Instituto Nacional.

LICEO DE VALPARAÍSO.—Según el decreto de 22 de marzo último (1862), debe observarse en este establecimiento el mismo plan de estudios del Instituto Nacional, i abrirse en él además un curso de enseñanza comercial.

Habría convenido que se siguiera un plan análogo en el Colejio de Minería de Copiapó, sustituyendo solo la enseñanza comercial por la minera.

LICEO DE SAN FERNANDO.—No se enseña física elemental, aunque se halla en ejercicio la 5.<sup>a</sup> clase del curso de humanidades.

En el segundo año del curso de matemáticas, se

enseñan, no álgebra i jeometría elementales como en el Instituto Nacional, sino aritmética i álgebra por Francoeur.

LICEO DE TALCA.—Se enseña en el quinto año la literatura, que en el Instituto se enseña en el sexto; i no existen en el curso de matemáticas las clases elementales de aritmética, álgebra i jeometría que existen en el Instituto.

LICEO DE CAUQUENES.—Por decreto supremo de 24 de enero último (1862), se ha convertido este colejo en un establecimiento que se asemeja mas a lo que la lei de instrucción primaria llama una escuela superior, que a un liceo de *instrucción secundaria*.

Se ha formado para él un plan de estudios arbitrario i *sui generis*, el cual habilita a los estudiantes que lo hayan seguido para obtener, después de ciertas pruebas, un *diploma de idoneidad*. ¡Idoneidad! ¿para qué?

Tenemos, pues, que el liceo de Cauquenes es una nueva especie de Universidad que espide títulos, aunque para una profesión, es cierto, que no tiene nombre, i que no puede ser clasificada entre las conocidas.

LICEO DE CHILLÁN.—El curso de matemáticas se halla organizado en él de una manera completamente distinta, que el correspondiente del Instituto Nacional.

LICEO DE CONCEPCIÓN.—Tanto el curso de humanidades, como el de matemáticas, se hallan combi-

nados de mui diverso modo que los cursos respectivos del Instituto Nacional i de los otros liceos.

En la provincia de Arauco, no hai nada que se parezca a colejio.

LICEO DE VALDIVIA.—Es una especie de escuela, superior, que tiene un plan de estudios enteramente diverso del de todos los otros establecimientos públicos de enseñanza fundados en nuestro país.

En la provincia de Chiloé, no hai otro instituto de *instrucción secundaria*, que un seminario eclesiástico, sobre el cual carezco de noticias.

Los malos resultados del sistema, o mejor dicho, de la falta de sistema que aparece de los hechos espuestos, son manifiestos.

La conveniencia de difundir igualmente la ilustración por toda la República no necesita demostrarse.

¡Pobre del estado cuyas provincias se hallan mucho mas atrasadas que la capital i las ciudades principales!

Ahí están para ejemplo Buenos Aires i las demás poblaciones argentinas.

I no hai otro arbitrio para evitar una situación semejante, que el establecer por todas partes focos de instrucción que la difundan por parejo.

Prescindiendo de la consideración indicada, i suponiendo que todas las familias tengan recursos para hacer que sus hijos vayan a educarse a largas distancias, nunca es provechoso alejar demasiado, a un niño, especialmente en los primeros años de la

vida, de la santa influencia del hogar doméstico; es este un sacrificio que conviene exigir a los padres cuanto menos se pueda.

De aquí la necesidad de crear en todas las capitales de provincia institutos en que se cursen siquiera las primeras clases de la *instrucción secundaria*; pero es indispensable que sean fundados, no cada uno con una distribución distinta de los ramos que han de ser comunes para todos los que aspiran a la condición de hombre ilustrado, sino bajo un mismo e idéntico plan, sin que esto quiera decir que sea prohibido abrir en ellos ciertas clases apropiadas a las circunstancias especiales de cada provincia.

Si así no se hace, los alumnos de un liceo no podrán pasar fácilmente de uno a otro o al Instituto Nacional, cuando el grado de sus conocimientos o el cambio de domicilio de las familias lo requiera.

Este desarreglo en la organización de los colejos provinciales es una de las causas de las numerosas solicitudes de dispensas que hacen los aspirantes a grados universitarios, apoyándose en no haber existido las clases correspondientes en los establecimientos donde han seguido sus estudios.

Sobre todo, es ya tiempo de que dejemos los ensayos aislados para adoptar un sistema.

La organización de la instrucción pública no se halla relacionada, como la aclimatación de las plantas, con el diverso temperamento de las provincias.

¿Por qué el plan de estudios jenerales (no hablo

de los especiales) que se juzga bueno para Valdivia, no lo sería también para Santiago o Atacama?

¿Qué motivo podría justificar la disconformidad en una materia que ha de constituir la ilustración común?

Me asombra tanto mas que no se haya arreglado a un sistema el réjimen de los establecimientos de *instrucción secundaria*, cuanto que el gobierno ha declarado oficialmente la necesidad de que así se haga.

En los considerandos de dos decretos supremos, uno de 1.º de mayo de 1858 relativo al liceo de San Felipe, i otro, de 6 del mismo mes i año relativo al de Chillán, se espresa «que conviene al fomento i progreso de los estudios *superiores* uniformar el réjimen i plan de estudios de los liceos provinciales, de modo que en todos ellos puedan plantearse los cursos de la instrucción *preparatoria* en los ramos de humanidades o de matemáticas, pues por este medio se facilita en toda la República el desarrollo de todas las profesiones científicas».

¿Por qué entonzes en tanto tiempo no se han uniformado ese réjimen i ese plan de estudios?

El considerando citado da en mi concepto, como ya antes lo he esplicado largamente, una idea falsa del objeto de la instrucción de los liceos, al asentar que solo es *preparatoria* para estudios *superiores*; pero, aún en este punto de vista, urjía establecer un plan de estudios jeneral.

¿Por qué no se ha dictado?

Las naciones gustan, como los soberanos, de que se las adule; pero importa que oigan la verdad.

Chile se muestra orgulloso de sus progresos en la instrucción pública, i sin embargo todavía no sale en este asunto de los simples ensayos.

Don Ignacio Domeyko fue el primero que en una interesante *Memoria*, inserta en el *Semanario de Santiago* el mes de diciembre de 1842, llamó la atención sobre lo pésimamente arreglada que se encontraba entre nosotros la *instrucción pública*, i manifestó clara i exactamente el objeto de la *instrucción secundaria*.

Han trascurrido desde entonces dieciocho años; se han ensayado medidas parciales; pero no se ha llegado a someter los establecimientos secundarios a un réjimen jeneral i uniforme.

Aquel precepto del artículo 153 de la constitución: *El congreso formará un plan jeneral de educación nacional*, ha quedado hasta el día letra muerta, ni mas ni menos que si fuera un simple papel blanco.

¿Era tan difícil haberle prestado obediencia?

## II

No tengo observación que hacer acerca de los ramos que, según el proyecto formulado por la Facultad de Humanidades el año de 1858, debe comprender en Chile la *instrucción secundaria*.

Estos ramos son poco mas o menos, i salvo dos o tres agregaciones, los mismos que al presente constituyen la base de los cursos de humanidades i de matemáticas elementales.

Hai muchos padres de familia, sin embargo, que querrian ver reducidos en una gran parte el número de ellos, alegando por razón el que los alumnos, a causa del recargo de estudios, salen de los colegios poco aprovechados.

¿Que es lo que sucede? dicen; ahí están los hechos para responder.

Los estudiantes cursan la aritmética, rinden examen de ella, obtienen la correspondiente aprobación; i no obstante, en la práctica, se encuentran embrazados para resolver las mas simples cuestiones numéricas.

Han aprendido, a lo que afirman los certificados, la gramática del idioma patrio; i sin embargo hablan jerigonza en vez de castellano, i ponen una docena de faltas ortográficas en cada pliego escrito.

Emplean una serie de años en el latín, i no son capaces de traducir otros libros, que los que han recorrido en la clase bajo la dirección del profesor; i todavía ¡ojalá que todos los alumnos aprobados en los exámenes supieran verter corriente i medianamente al castellano los mencionados libros, que, téngase presente, han traducido página por página, i palabra por palabra, con los auxilios de la gramática, del diccionario i del maestro!

Lo que se dice del latín, puede decirse con igual fundamento del inglés o del francés.

Otro tanto sucede con la filosofía, i otro tanto con la literatura.

Los mismos que presentan comprobantes de haber seguido cursos completos de estos ramos, manifiestan que no han comprendido bien ni siquiera las cuestiones mas fundamentales, i se quedan perplejos a cualquiera objeción; no conocen, ni de un modo superficial, las doctrinas de los maestros en tales materias; no han leído ninguna de sus obras; no saben discurrir; toda su ciencia se reduce a algunas definiciones i clasificaciones aprendidas de memoria

Preciso es confesar que los hechos enumerados son exactos, pues no deben considerarse las excepciones honrosas, que las hai.

El aprovechamiento de los jóvenes que sobresalen mucho por el talento o la aplicación, no puede constituir regla: lo que ha de tomarse en cuenta, es la jeneralidad de los alumnos.

Pero, ¿el orijen de tan estériles resultados es el que se señala?

Aquí está la cuestión.

Por mi parte, creo que nó.

En Francia i las otras naciones civilizadas de Europa, la *instrucción secundaria* comprende el mismo o mayor número de ramos; i a pesar de ello, los estudiantes salen de los colejos sabiendo racio-

cinar i poner en práctica lo que han aprendido, i habiendo leído mucho i con fruto.

¿Por qué no sucede otro tanto entre nosotros?

Estoi cierto que si se redujeran simplemente los estudios de la *instrucción secundaria*, seguirian obteniéndose los mismos resultados: los estudiantes de aritmética no sabrian calcular bien; los de latín, castellano, francés e inglés no sabrian bien ninguno de estos cuatro idiomas; los de literatura no sabrian mas que *de oídas* lo que es una epopeya o una tragedia, una oda de Frai Luís de León o una novela de Cervantes; los de filosofía no sabrian discurrir i continuarian ignorando lo que Descartes o Locke han pensado sobre las grandes cuestiones metafísicas i morales.

A mi entender, el mal proviene, no del recargo de estudios, sino del método.

Entre nosotros, se cultiva mucho la memoria, pero nada el raciocinio.

¿Cómo asombrarse entonces de la clase de resultados que se obtienen?

Los frutos son como las semillas.

Toda la enseñanza tiende a hacer retener por los alumnos ciertas doctrinas i ciertos hechos determinados, cuidándose mui poco de acostumbrarlos a juzgar por sí mismos i a hacer aplicaciones.

Los ejercicios escolares se limitan a recitaciones sucesivas del texto por los discípulos i a interrogaciones sobre el asunto del mismo texto que les dirige el profesor.

Las recitaciones son ordinariamente, no solo de las ideas, sino aún de las palabras con que están espresadas: la filosofía, por ejemplo, se aprende completamente de memoria, ideas i palabras.

El alumno no produce nada; todo su papel se halla reducido a repetir lo que dicen el texto o el profesor; practica mui poco las lecciones que recibe.

Con tal sistema, ¿cómo puede causar asombro que el estudiante no haya experimentado jamás la necesidad de leer otros libros, que no sean sus textos?

¿Cómo, que no sepa traducir otras obras que las que ha traducido en la clase?

¿Cómo, que no sepa resolver un problema aritmético, o que viole en la práctica las reglas ortográficas mas sencillas?

¿Cómo, que no sepa discurrir?

Todos estos defectos son la consecuencia, no de un recargo de estudios, sino de un mal método.

Los alumnos salen sabiendo de los colejos lo que se les ha enñado, esto es, una doctrina aritmética, gramatical, histórica, literaria, filosófica o de cualquiera otra especie que se ha comunicado a sus entendimientos con una forma dada e invariable, i frecuentemente aún, con palabras determinadas.

Son torpes para esplicar lo que han aprendido.

¿Qué tiene esto de particular, si no se han ejercitado en ello?

Son tardos o inhábiles para dilucidar una cuestión.

Así debe ser, puesto que han sido habituados, no a meditar i producir, sino a retener de memoria las ideas i aún las frases ajenas.

Los ingenios que han sido mui ventajosamente dotados por la naturaleza, son los únicos que escapan a los funestos efectos de una disciplina intelectual mal concebida.

En vez de disminuir los ramos de la *instrucción secundaria*, lo que debe hacerse, pues, es reformar el método de enseñanza; i para esto, no tenemos que inventar nada, sino únicamente imitar lo que hacen las naciones europeas mas adelantadas.

No debe procurarse cultivar solo la memoria, como se hace entre nosotros, pues lo que importa es ejercitar el raciocinio i unir la práctica a la teoría.

¿I cómo conseguirlo?

De un modo sencillo: hágase que el alumno piense desde que entre en el colejio; i acostúmbresele a que aplique todos los conocimientos que vaya adquiriendo.

Para el efecto, los ejercicios escolares no deben limitarse a recitaciones de los alumnos i a interrogaciones de los profesores, sino que han de comprender también *composiciones escritas*, que obliguen a los jóvenes a reflexionar i a practicar lo que hayan aprendido.

Estas *composiciones* han de ser cortas mas bien que largas, a fin de que puedan ser frecuentes i pe-

riódicas, i de que los profesores alcancen a corregirlas detenidamente.

Lo que aprovecha en estas materias, no es la extensión, sino la repetición metódica i la corrección prolija del asunto i de la forma, incluso las faltas ortográficas.

Habría naturalmente de procurarse que hubiera un orden gradual de dificultades en los temas propuestos.

Pondré algunos ejemplos para aclarar mi pensamiento.

En las clases de matemáticas, verbigracia, se darian por argumentos de las *composiciones*, o la esposición de la teoría sobre un punto determinado, o la resolución de problemas.

En las primeras de idiomas: versiones del latín, francés o inglés al castellano, o versiones del castellano al latín, francés o inglés, o análisis de frases latinas, francesas o inglesas; i en las superiores de idiomas, además de los trabajos mencionados, extractos de obras notables o composiciones orijinales sobre asuntos dados, hechas por los alumnos en la lengua de que se tratase.

En las de gramática castellana: análisis de frases al principio, i en seguida, no solo análisis, sino también extractos i composiciones orijinales como en los otros idiomas.

En las de historia: extractos i composiciones orijinales que consistirian en narraciones, descripcio-

nes, paralelos, retratos i juicios de los sucesos i personajes.

En las de literatura i filosofía: extractos de autores notables i disertaciones.

Debería hacerse una de estas composiciones por semana en cada clase, procurando distribuirlas de manera que los alumnos no tuvieran nunca que trabajar dos en un solo día.

Como hai en el año, deducidas las vacaciones i los asuetos de la semana santa, del 18 de setiembre i otros, poco mas o menos, treinta i cuatro semanas hábiles para el estudio, podría exigirse, sin ningún inconveniente, que cada alumno hiciera treinta composiciones en cada una de sus clases.

Los profesores deberian espresar concisamente sus observaciones al pie de ellas, i clasificarlas mediante estas u otras notas parecidas: *sobresaliente*, *buena*, *regular*, *mala*.

Se formaría un cuaderno de las composiciones que cada alumno hubiera trabajado en cada una de sus clases, el cual sería llevado al examen a fin de que sirviese a los examinadores para juzgar con los datos suficientes.

Un método semejante haría que los jóvenes se habituasen desde temprano a pensar por sí mismos, i a espresarse con claridad, corrección i elegancia.

Irian también así aplicando sus conocimientos a medida que los fuesen adquiriendo; i me parece escusado detenerme a demostrar que las doctrinas de

cualquiera especie que sean, no se comprenden nunca bien i a fondo, hasta que se practican.

Los alumnos, en vez de estar solo obligados a retener, como sucede en el día, se verian forzados a reflexionar.

Lo que habría que conseguir, sería el que las composiciones fuesen realmente obra de los que las presentasen como suyas.

En la actualidad, se exigen disertaciones como parte de prueba en los exámenes de literatura; pero tengo la convicción de que muchas no han sido escritas por los que se dicen sus autores.

No creo, sin embargo, difícil adoptar ciertas precauciones para evitar este abuso, a lo menos por lo que toca a los alumnos de los colejos nacionales.

Sería conveniente que por cada tres composiciones que los jóvenes trabajaran fuera de la clase, hubiesen de hacer precisamente una dentro de ella, a la vista del profesor i sin comunicarse con nadie.

Al abrirse la clase en que esto debiera ejecutarse, el profesor daría el tema, i los alumnos tendrían para componerlo una hora.

Concluído el tiempo señalado, el profesor recojería, para examinarlas i clasificarlas, las composiciones que se hubieran trabajado, i apuntaría el nombre de los que no hubieran sabido hacerlas.

En las treinta composiciones de obligación para cada clase, habría, pues, siete u ocho trabajadas en presencia del profesor, en las cuales habría plena cer-

tidumbre de haber sido hechas por los que apareciesen como sus autores.

El alumno que no hubiera podido concluir todas estas composiciones, o que no hubiera obtenido en cuatro de ellas, o en todas, si se quiere, por lo menos la nota de *regular*, no sería admitido al examen final.

El arreglo que propongo, permitiría hacer veintitres o veintidos composiciones *bien pensadas i con toda especie de auxilios*, i siete u ocho *improvisadas, sin auxilio extraño de libros o de personas*.

Convencidos los alumnos, como no podrian menos de serlo por la esperiencia, de que los que no se ejercitasen en las *composiciones pensadas*, no podrian ejecutar las *improvisadas*, i por consiguiente no serian admitidos al examen, tendrian buen cuidado de componer las primeras por sí mismos, i no por mano ajena, a menos de que se resignasen a perder el año, sin pasar adelante en el curso.

El haber de hacerse todas las composiciones a la vista del profesor, perjudicaría a los otros ejercicios escolares.

Respecto de los alumnos de clases privadas o de colejos particulares, no puede haber otro medio de comprobar el ser realmente suyas las composiciones, que el dirigirles preguntas sobre ellas.

Fuera de esto, la manera de tomar los exámenes que paso a proponer forzaría necesariamente a todos a ejercitarse en hacer composiciones.

Los exámenes deberían constar de dos pruebas: una práctica i otra oral.

Terminada la matrícula de los que pretendiesen ser examinados, el rector citaría para un día determinado a todos los alumnos del mismo ramo, tanto del Instituto o liceo nacional donde los exámenes debieran verificarse, como de los colejos particulares i de clases privadas.

Reunidos que estuviesen a la hora designada, se les encerraría en una sala bajo la vijilancia de un inspector desde las siete de la mañana, por ejemplo, hasta las doce del día, o desde las doce hasta las cuatro de la tarde, i se les haría saber el tema de la composición designado por el decano de la Facultad respectiva, i comunicado en pliego cerrado, que sería abierto solo al principiarse el acto.

El tema dado sería análogo a los que hubieran servido para las composiciones en las clases superiores de los ramos respectivos, pero no precisamente uno de los mismos: así, por ejemplo, la versión del latín, francés o inglés al castellano, podría ser escogida en cualquiera de los autores que han escrito en dichas lenguas.

Terminado el tiempo que se hubiera designado para el trabajo, los examinandos entregarían al inspector sus composiciones sin firma, pero marcadas con un número que correspondería a otro igual escrito en la cubierta de un pliego cerrado, dentro del cual estaría escrito el nombre del autor de la composición.

En seguida, la comisión examinadora procedería a clasificar las composiciones, sin saber de quiénes eran, i a numerarlas según su orden de mérito.

Los autores de las *sobresalientes* obtendrían su diploma de suficiencia, sin tener que pasar por la prueba oral.

Los de las *buenas* i *regulares* serían admitidos a ella.

Los que las hubieran hecho *malas*, o no hubieran sabido hacerlas, quedarían rechazados.

El acto que acabo de describir, podría tener un doble objeto; pues podría servir, no solo de examen completo o de la principal prueba del examen según los casos, sino también de un concurso en que tomarían parte todos los alumnos de cada uno de los ramos de *instrucción secundaria* que hubiese en cada ciudad.

Convendría suprimir los premios que se dan por elección del cuerpo de profesores a los estudiantes de la primera sección del Instituto Nacional i de los liceos provinciales, i reemplazarlos por uno para cada clase, que se asignaría al autor de la mejor composición escrita, siempre que hubiera cumplido con las dos condiciones siguientes: 1.<sup>a</sup> haber sido aprobado el año anterior en todas las clases correspondientes del curso, a fin de evitar que el premiado fuese un alumno que llevara ventaja de tiempo en el estudio; i 2.<sup>a</sup> ser aprobado también en todas sus clases el año del premio, a fin de evitar que llevara sobre sus competidores la ventaja de no

haberse dedicado mas que a un solo ramo, o de haber seguido menos clases que ellos.

Las dos condiciones indicadas impedirian que hubiera *alumnos de premio*, como se llama en Francia a ciertos jóvenes, a quienes con perjuicio de su instrucción jeneral, se educa solo para salir victoriosos en el concurso de los liceos i colejos de París i de Versalles.

La igualdad de tiempo en el estudio, asegurada por la primera condición, i la igualdad de ramos aprendidos, asegurada por la segunda, hacen imposible un abuso que podría sacrificar la suerte futura de algunos jóvenes al charlatanismo o al interés pecuniario de los directores de los establecimientos de educación, i embarazar la consecución del provechoso resultado que el concurso está destinado a producir.

Si el alumno que hubiese alcanzado el número 1.º en la prueba práctica no hubiera llenado alguna de las dos condiciones mencionadas, obtendrian el premio el número 2, el número 3 o aquel de los números sucesivos que hubieran cumplido con ellas.

La imparcialidad de la decisión se halla completamente garantida: los examinadores juzgan sin saber quiénes son los autores de las composiciones.

Me parecería además provechoso que la comisión fuese compuesta de un comisionado universitario nombrado por el Consejo de la Universidad i de dos profesores de los colejos nacionales.

I no lo propongo así, porque preste el menor

crédito a las murmuraciones que suele causar la justa reprobación de alumnos estraños al Instituto que se presentan pésimamente preparados, i que, sin embargo, pretenden que se tenga con ellos una induljencia vituperable, sino para quitar todo pretesto a las hablillas, para minorar en algo a los profesores la carga de los exámenes que es ya demasiado pesada, i para hacer efectiva su responsabilidad respecto de los frutos de su enseñanza, pues estos comisionados universitarios deberian, no solo presidir la comisión, sino también pasar al Consejo un informe detallado i concienzudo sobre lo que hubieran observado.

En la actualidad, solo se nombran comisionados para los exámenes que se rinden en la capital, i como no presencian sino cinco o seis, sus informes no tienen la importancia que debieran tener.

Sería necesario que cada comisionado asistiera, desde el primero hasta el último, a todos los exámenes que se dieran por los alumnos del Instituto, i por los de los colejos particulares o de clases privadas: solo así podría formar un juicio acertado<sup>1</sup> hacer las debidas comparaciones.

En las provincias, es mucho peor todavía, porque los liceos marchan solos i sin vijilancia científica ninguna.

Frecuentemente se leen en los diarios denuncias sobre el mal estado en que algunos de ellos se encuentran.

Estas quejas ¿son calumnias o verdades?

Convendría hacerlo averiguar por personas competentes.

Los presidentes universitarios de las comisiones examinadoras serian llamados para ejercer tal oficio.

El Consejo de la Universidad podría encomendar el encargo mencionado, no solo a los miembros de las Facultades, sino también a profesores que no fuesen del colejio de que se tratara, o a otras personas idóneas.

Aquí se ofrece una dificultad.

Es preciso que la presidencia de las comisiones examinadoras sea retribuída para que sea bien desempeñada, porque es una tarea pesada i molesta.

¿Qué hacer en esto?

Permítaseme proponer un arbitrio.

Los decanos i secretarios de las Facultades deberian presidir siempre gratuitamente un cierto número de los exámenes que se rinden en Santiago.

Para pagar a los otros comisionados, establézcase un pequeño derecho de examen; i como el producto de esta entrada no alcanzaría a suministrar lo necesario, pues debe tenerse presente que a menudo habría que enviar desde Santiago a las provincias comisionados a quienes habría que pagar el viaje, llénese el déficit con fondos del estado.

La economía es un gran derroche, cuando impide emplear con provecho lo que se consume.

Es preciso velar en que sean bien gastadas las fuertes sumas que se destinan a la instrucción pública.

Basta de una digresión que he considerado indispensable para explicar mi pensamiento, i volvamos al método de enseñanza por medio de composiciones escritas.

Me parece que su introducción en los establecimientos de educación añadiría indudablemente a las otras ventajas la de interrumpir la monotonía de la vida de colejio, i la de estimular día a día la emulación de los jóvenes; pues se abriría en cada una de nuestras principales ciudades una noble lucha, en la cual los estudiantes disputarian una palma que solo sería concedida al mérito personal.

La distribución de premios sería, no una fiesta doméstica de un colejio, sino una verdadera fiesta pública, a la cual tendría que asistir una concurrencia que no cabría entre las cuatro paredes de una sala, por grande que ésta fuese, i que, por lo tanto, habría de ser celebrada en un local espacioso a cielo raso.

Estarian en ella los majistrados, las familias, las madres, los alumnos de todos los colejios, los cuales se sentirian directamente interesados en la ceremonia, pues serian vencedores o vencidos.

Habría flores, músicas, objetos de arte, versos, discursos que conmovieran a todos, porque todos, adultos i niños, padres e hijos, tendrían una parte personal, puede decirse, en aquella fiesta de la juventud i de la ilustración.

Esta función habría de celebrarse el primer domingo de abril, un mes después de las vacaciones,

cuando acabaran de abrirse los nuevos cursos, para que los alumnos comenzaran los estudios bajo la impresión de tal solemnidad, i pensando que podian ser los héroes de ella en el próximo año.

Sería utilísimo repartir en aquel importante acto un cuaderno que contuviera los nombres de los premiados, no en el Instituto Nacional o en el liceo tal o cual, fijaos en esto, sino en la ciudad de Santiago, en la de la Serena, en la de Valparaíso, en la de Talca etc., etc.; i además, las composiciones mas sobresalientes que se hubieran hecho en los exámenes de las distintas provincias.

La inserción de los nombres de los premiados aumentaría el valor del premio, haciendo que en el mismo día i a la misma hora esos nombres fuesen proclamados de un extremo a otro de la República, i la de las composiciones permitiría juzgar de los adelantamientos de la instrucción pública en las diversas provincias, pues así se conocería lo que se llamaba *sobresaliente* en San Felipe o Concepción, en Chillán o Copiapó.

Comprendo que no faltarán quienes califiquen de puerilidades todos los arreglos propuestos; pero los que tal digan, reflexionen, i quizá se convencerán de que esas puerilidades pueden al fin de un término no mui largo ir dotando a Chile de año en año con docenas de hombres instruídos i pensadores que causen la prosperidad i la gloria de la patria.

### III

Uno de los principales i mas importantes objetos de la *instrucción secundaria* es habilitar a los que la reciben para comprender bien las obras de los grandes ingenios, i saber aprovechar los tesoros de sabiduría i de belleza que hai en ellas.

El aprendizaje rudimental de los idiomas antiguos i modernos i de los elementos de jeografía, de historia, de literatura, de filosofía, de ciencias físicas i matemáticas, es como el aprendizaje de la lectura, un medio, i no un fin.

Así como aprendemos a leer, no para saber leer únicamente, sino para entender lo que han escrito, escriben o escribirán nuestros semejantes; así también debemos aprender los ramos mencionados, no por el estéril gusto de saberlos, sino para poder utilizar las lecciones i modelos que los hombres eminentes nos presentan en sus producciones.

Esto que digo es una vulgaridad; pero es una vulgaridad que se olvida en la práctica de nuestros colejos, donde se enseñan, por ejemplo, el latín, el francés, el inglés i el castellano, como si el conocimiento de las reglas gramaticales fuera el esclusivo objeto del estudio; la literatura, como si el conocimiento de ciertos principios i reglas abstractas pudiera formar un escritor o un orador; la filosofía, como si el conocimiento de algunas definiciones, clasificaciones i resúmenes sumarisimos de dog-

estas bastara por lo que toca a las grandes cuestiones relativas al hombre.

El señalado es un vicio de nuestro sistema de enseñanza, que importa remediar pronto.

No basta que los jóvenes, al salir del colejio, sepan cuáles nombres son masculinos, i cuáles femeninos en latín, francés i castellano; cómo se conjugan los verbos regulares e irregulares en cualquiera de estos idiomas; quién fundó a Atenas o Roma, cuántas fueron las cruzadas, quién venció en Pavía o en Lepanto; qué es metáfora o de cuántas partes consta una composición oratoria; qué es abstracción o cuál es la estructura del silojismo.

Bueno i preciso es que se sepan estas i otras cosas parecidas; pero no es suficiente.

El hombre necesita entrar en la vida con la cabeza provista, no de simples reglas sobre los jéneros o las conjugaciones, de fechas o sucesiones de reyes i emperadores, o de definiciones, divisiones i subdivisiones, sino de ideas bien dijoeridas.

El estudio de todo esto es únicamente una preparación para ponerse en aptitud de adquirir nociones mas elevadas i serias sobre toda especie de materias.

Pero, en Chile, no se entiende así, a lo menos en la práctica.

¿Qué resulta?

La jeneralidad de los jóvenes llegan a los veinte años casi sin haber abierto otros libros, que sus

textos, i sin experimentar, por consiguiente, la necesidad de abrirlos; i en seguida, como los pasatiempos i los negocios ocupan la mayor parte de la existencia, llegan a los cuarenta habiendo hojeado mui pocos mas.

La consecuencia de semejante incuria es la pobreza intelectual.

Cuesta tanto que adelante en ilustración el que no ha comenzado con un caudal de ideas, como que prospere en la industria o el comercio el que no ha podido disponer siquiera de un pequeño capital.

Cualquiera puede experimentar de una manera mui fácil i segura la verdad de lo que asiento.

Elijase una obra importante de la literatura española, o de la que podría llamarse universal, por contener aquellas producciones que todos los pueblos civilizados sin escepción conocen i estudian; e indague después cada uno cuántos de sus conocidos la han leído.

Querría equivocarme; pero estoi cierto que el resultado del examen será tristísimo.

¿Habrá en Chile, esto es, en millón i medio de hombres, veinte personas que hayan leído algunas piezas de Lope de Vega, Calderón, Corneille, Racine, Molière, Shakespeare, Schiller, etc., etc.?

¿Cuántos de nuestros compatriotas habrán leído a Dante, Tasso, Ariosto, Milton?

No me atrevo a calcularlo.

Son contados los que han leído desde el principio hasta el fin la *Araucana* de Ercilla, la cual canta,

sin embargo, en bellos i castizos versos la fundación de la sociedad chilena.

¿Cuántos serán los que han hojeado, no digo meditado, a Descartes, Malebranche o Pascal?

¿Habrá mas de uno que haya recorrido a Platón siquiera en la traducción de Cousin?

No os apresureis a contestar, i computad aproximativamente, antes de dar una respuesta, cuántos son los que han buscado un descanso a las fatigas materiales en la lectura del *Quijote*, o de las *Novelas ejemplares* de Cervantes, o de la *Historia de Méjico* por Bernal Diaz o de cualquier otro libro notable que sea divertido hasta para las mujeres incultas; i cuando hayais hecho el cálculo, entonces responded.

La principal causa de tan grave mal se encuentra en nuestro sistema de enseñanza.

Suponed que un nuevo Manco Cápac i una nueva Mama Oello emprendiesen la civilización de los araucanos; i que para ello los instruyesen en la lectura i en la caligrafía, i también en la gramática latina, i en la castellana i en la francesa i en la inglesa i en los elementos de jeografía i de historia i de ciencias físicas i matemáticas i de literatura i de filosofía, en todo lo que abraza en una palabra el plan de estudios de nuestros colejos; pero que no pusieran a su disposición otros libros, que los textos absolutamente precisos.

¿Adquiririan en esta hipótesis la jeneralidad de

los araucanos los conocimientos que forman a los hombres verdaderamente instruídos?

Ciertamente nó: la jeneralidad de los araucanos poseerian el alfabeto, los rudimentos de la ciencia (tomando esta palabra en su significado lato); pero no la ciencia misma; estarian habilitados para llegar a ella, pero no habrian llegado; tendrian los medios de instruírse, pero no la instrucción.

La suposición que acabo de finjir, es la realidad en nuestros establecimientos públicos de educación.

Los estudiantes aprenden en ellos definiciones i reglas a menudo abstractas; pero sería conveniente que aprendiesen al mismo tiempo ideas.

Paso a indicar algunos de los arbitrios que podrían tocarse para conseguirlo, a ejemplo de lo que se hace en las naciones adelantadas de Europa.

En Francia, desde el primer año que un alumno entra en el colejio, es ejercitado en recitar de memoria i en alta voz trozos escojidos de prosa i verso, tanto de autores antiguos como modernos, tanto de autores nacionales como extranjeros, según las clases.

Sería provechosisimo que entre nosotros se imitara esta costumbre haciendo aprender a los estudiantes trozos selectos de autores españoles en las clases de idioma patrio, de autores latinos en las de latín, de autores franceses en las de francés, etc.

El profesor debería dar a los jóvenes, i pedirles, esplicaciones sobre todas las cuestiones gramaticas.

les, mitológicas, históricas, literarias, a que cada trozo diese lugar.

Los ejercicios de esta especie están destinados a producir muchas i grandes ventajas.

Presentan oportunidad para corregir los defectos de pronunciación.

Acostumbran a hablar en alta voz de un modo propio i conveniente.

Amenizan la monotonía de los estudios.

Enriquecen la memoria con pensamientos profundos i modelos admirables de buen decir.

Despiertan la curiosidad de los alumnos i hacen que se aficionen a la lectura de los grandes monumentos del ingenio humano.

Contribuyen en fin a que junto con aprender las reglas de la gramática o de la aritmética vayan adquiriendo ideas, que es lo importante.

Con un método como el que propongo, todas las personas instruídas conocerían en Chile, a la vuelta de algunos años, las producciones de los principales prosistas i versificadores latinos, españoles, franceses e ingleses, tanto como al presente, conocen las fábulas de don Tomás de Iriarte.

Bastaría para ello hacer recitar a los alumnos, en las pruebas orales de los exámenes, los trozos en prosa i verso que estuviesen designados para las diversas clases e interrogarlos sobre ellos.

Conozco por esperiencia propia los buenos efectos de este sistema, pues hace algún tiempo que los

sigo en una clase de literatura que desempeñó en la primera sección del Instituto Nacional.

A pesar de que el curso dura menos de un año, puede decirse, teniendo los alumnos que aprender, a más de la literatura, en una clase la historia moderna, i en la otra, las historias de América i de Chile, alcanzan a estudiar de memoria, analizándolos también en todos sus pormenores, varios romances antiguos i modernos, i varias composiciones de Jorje Manrique, Garcilaso, frai Luís de León, Rioja, Ercilla, Góngora, Quevedo, Lope de Vega, Franciseo de la Torre, Villegas, Iriarte, Samaniego, Espronceda, Bello i otros.

Pero esta enseñanza práctica de los buenos autores, para que produzca todos sus frutos, no ha de circunscribirse a unos cuantos meses i a una sola clase, sino que ha de estenderse a toda la duración del curso i a todas las clases.

Tal sería el medio de que los jóvenes saliesen del colejio con una erudición variada, jeneral i bien sazónada.

Al ejercicio de las recitaciones de trozos selectos en prosa i verso, convendría agregar el de las lecturas de obras completas.

Un poeta no puede ser conocido por una o dos de sus composiciones cortas, o por uno o dos trozos de las de largo aliento, i un prosista, mucho menos, por uno o dos fragmentos escojidos.

Ni frai Luís de León se halla todo en su oda a la *Vida del campo*, ni Cervantes en el discurso

sobre las *armas i las letras*, i mucho menos en un trozo sacado de este discurso, que sería lo que podría obligarse a recitar de memoria.

Solo una colección de piezas sueltas, o el conjunto de una obra larga, pueden dar a conocer el sistema de ideas i el método de composición que pertenecen a un autor.

Esto es lo que hace indispensable combinar el ejercicio de las recitaciones con el de las lecturas.

Debería señalarse en el plan de estudios para cada clase un cierto número de obras que el profesor explicaría mas o menos, o no explicaría, según el tiempo de que dispusiera, pero que los alumnos tendrían la obligación de leer i meditar, i sobre las cuales deberían responder satisfactoriamente en los exámenes so pena de reprobación.

Como hai entre nosotros la idea i la costumbre de que los alumnos repitan palabra por palabra únicamente lo que les ha dicho el profesor, no se procura que trabajen por sí solos como debiera hacerse para que no fuesen verdaderos papagayos o autómatas animados.

El profesor debe mostrar a sus discípulos el camino de la ciencia; pero no puede constituirse en lazarillo de ciegos para llevarlos de la mano de paso en paso; es menester que ellos se esfuerzen también por andar.

Bueno está que los dirija i ayude; mas no es ni posible, ni conveniente, que no entro en la cabo-

za de los niños una sola noción que no haya previamente pasado por la boca del maestro.

Se ha censurado, i con razón, que los alumnos de latín traduzcan a Ovidio, Horacio i Virjilio sin conocer siquiera los elementos de la mitología; i para llenar el vacío, se ha propuesto que se abra una clase especial del ramo.

¿Qué necesidad hai de perder un tiempo precioso en una enseñanza que los alumnos pueden darse a sí mismos sin auxilio ajeno?

Designéense uno o varios textos de mitología, i obligúese a los jóvenes a leerlos exijiéndoles que espliquen en las lecciones de la clase i en las pruebas de los exámenes todo lo referente a las creencias relijiosas de los griegos i de los romanos que venga en los pasajes que les toque verter al castellano, i se habrá conseguido el objeto sin distraer de puntos mas importantes la atención de los profesores, habituando a los alumnos a trabajar por sí mismos.

Lo que he indicado por vía de ejemplo respecto de la mitología, es aplicable a todos los accesorios i desenvolvimientos de cada estudio principal, los cuales han de aprenderse, no de boca del profesor, sino en la lectura de ciertos libros que habian de estar determinados para las diversas clases.

Con tal método, se ganarian tiempo i provecho: el profesor sería, no un artífice de máquinas humanas arregladas para repetir, palabra por palabra i letra por letra, lo que se les hubiese enseñado, sino un

verdadero maestro que se limitaría a auxiliar a sus discípulos en la adquisición de ideas.

En Francia, donde se observa el régimen que propongo, los alumnos de la clase de *lógica* que se destinan a la carrera de las letras, estudian, con o sin la ayuda del profesor, todas las obras siguientes: Platón, *el primer Alcibíades i el Gorjias*; Aristóteles, las *Analíticas*; Cicerón, *De officiis*; san Agustín, *Soliloquios*; Bacon, *Novum Organum*; Descartes, *el Discurso sobre el método, las Meditaciones* (texto latino); Pascal, *De la autoridad en materia de filosofía, Reflexiones sobre la jeometría en jeneral, Del arte de persuadir*; *Lógica* de Port-Royal; Malebranche, *Investigación de la verdad*; Bossuet, *Tratado del conocimiento de Dios i de sí mismo, Tratado del libre arbitrio, Lógica*; Fenelón, *Cartas sobre la existencia de Dios i cartas sobre diversas materias de metafísica*; *Pensamientos* de Leibnitz por el presbítero Emery; Euler, *Cartas a una princesa de Alemania* (edición completa).

Del mismo modo, hai obras de lectura designadas para todas las demás clases desde la primera hasta la superior.

Me parece de suma i urgente necesidad introducir una mejora de esta especie en nuestros colejos, pues es el mejor arbitrio de habituar desde temprano a los hombres a aprender a instruírse por sí mismos buscando conocimientos en los libros, i no limitándose a las lecciones precisamente sumarias de los textos i profesores.

Me habría dado a entender mal, si se creyera, por lo que llevo dicho, que yo aplaudiría la supresión del profesor, a lo menos en ciertos ramos.

He oído en una conversación privada a un literato eminente de Chile considerar inoficioso que se enseñara la historia en clases i por profesores, bastando a su juicio redactar programas i tomar exámenes a los jóvenes que debían estar obligados a hacer solo este estudio.

Por mi parte, creo que en ninguna clase el profesor es suficiente; pero que en ninguna tampoco es inútil.

Difícilmente sin profesor se hace un estudio con reposo i método.

Las esplicaciones orales allanan mucho el aprendizaje.

El profesor resuelve las dificultades que ocurren a los alumnos, i llama su atención sobre otras en que talvez no se han fijado.

Tiene el cargo de enseñar a aprender ahorrando a los discípulos las fatigas i sudores mediante los cuales ha logrado adquirir su esperiencia.

Sin profesor, el gran provecho que resulta, según lo he manifestado en el artículo anterior, de las composiciones escritas i de los ejercicios prácticos, es perdido.

Por último, la intervención del profesor sirve de estímulo a la actividad de los estudiantes i de preservativo contra la pereza de éstos.

Lo espuesto me hace pensar que conviene pro-

curar reunir a las ventajas de la lectura i del trabajo personal de los jóvenes, las de la dirección i esplicaciones orales del profesor.

#### IV

Para concluir lo que tenía que esponer sobre la *instrucción secundaria*, necesito todavía dilucidar tres cuestiones, a saber, cuáles son las condiciones que han de exijirse a los que soliciten ser admitidos como alumnos en los colejos, cuál ha de ser la duración del curso, i cuál la prueba de suficiencia que ha de imponerse a los que pretendan matricularse en las clases superiores.

Me parece escusado demostrar la conveniencia de que los alumnos que se incorporen en la primera sección del Instituto Nacional i en los liceos provinciales hayan llegado a cierta edad i hayan ya adquirido ciertos conocimientos de aquellos que se dan en los establecimientos primarios.

Si así no se practica, los alumnos que no poseen las calidades requeridas no sacarán de la enseñanza colejial el debido provecho por falta de preparación.

Las disposiciones sobre el particular que se han ido dictando entre nosotros, no solo son insuficientes, sino que también adolecen de la inconexión que se observa en el réjimen actual de la *instrucción secundaria*.

En los liceos de la Serena i de Talca, se exige que

los alumnos *internos* sean mayores de nueve años i menores de quince (Decreto de 26 de julio i 24 de setiembre de 1847).

En el liceo de Concepción, que los *internos* sean mayores de nueve i menores de diez i siete (Decreto de 13 de julio de 1853).

En la primera sección del Instituto Nacional, que los *internos* sean mayores de nueve i menores de quince, escepto los alumnos de los liceos provinciales, i los *esternos* del mismo Instituto, distinguidos por su buena conducta i aprovechamiento, los cuales pueden ser *internos*, aún cuando tengan mas años de los señalados; i a mas de la condición mencionada de edad, que sepan leer i escribir (Decreto de 20 de diciembre de 1843).

Los reglamentos de los cuatro liceos enumerados, que son los principales i mejor organizados de la República, no dicen una sola palabra acerca de las calidades que han de poseer los que soliciten ser alumnos *esternos*.

En la primera sección del Instituto Nacional, por práctica se exige a éstos el que sepan leer i escribir.

Supongo que en los liceos de la Serena, Talca i Concepción se haga igual cosa, tanto con los *internos* como con los *esternos*, aunque sobre unos i otros guarden, por lo que toca a conocimientos previos, el mas completo silencio sus respectivos reglamentos.

En el liceo de Curicó, se exige que los que soliciten

incorporarse como alumnos sepan leer i escribir (Decreto de 27 de junio de 1853); i en el de Valdivia, lo mismo, pero, en este último colejio, los pretendientes deben presentar una boleta de admisión espedita por la intendencia (Decreto de 30 de octubre de 1845).

En los liceos de San Felipe, San Fernando i Chillán, que los pretendientes tengan buena conducta i nueve años de edad, i que sepan corrientemente leer, escribir i las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética (Decreto de 6 de noviembre de 1858).

Entiendo que no hai nada estatuído sobre esta materia, ni en el colejio de minería de Copiapó, ni en el liceo de Cauquenes.

Las condiciones pecuniarias que se imponen a los alumnos, son también diferentes en los diversos establecimientos.

En los liceos de la Serena, Talca i Concepción, pagan los internos cien pesos anuales; i en la primera sección del Instituto Nacional, ciento cincuenta.

En los liceos de la Serena i Talca, hai esternos a quienes se exigen doce pesos anuales; en el de Curicó, deben pagar todos, escepto cincuenta agraciados, una cuota convencional, que no puede exceder de un peso veinticinco centavos mensuales.

En los demás liceos i en la primera sección del Instituto Nacional, los esternos no pagan nada.

Lo que yo censuro, es, no que, admitido que la

instrucción haya de ser retribuída, se impongan diferentes cuotas, según las circunstancias locales de cada provincia, sino que en unas partes sea retribuída, i en otras gratuita; i que, para mayor absurdo, sea gratuita en Santiago, i retribuída en varias de las provincias, cuando el vecindario de la capital es naturalmente mas rico, que las poblaciones de las provincias.

Me tomo la libertad de llamar la atención del señor ministro del ramo sobre la absoluta falta de arreglo que aparece en todas las disposiciones relativas a la *instrucción secundaria*, pues por lo mismo, que son fáciles de uniformar, es sorprendente que no se haya pensado tiempo há en someter a un sistema todos estos *remiendos* (no merecen otro nombre).

En Francia, no hai ninguna regla que yo sepa sobre la menor edad que pueden tener los que soliciten ser admitidos en los establecimientos de *instrucción secundaria*.

Solo por lo que respecta a los internos, está ordenado por un estatuto de 4 de setiembre de 1821, vijente todavía, que no puedan tener menos de ocho años; pero en cambio no se les admite a rendir las pruebas necesarias para el bachillerato en humanidades o en ciencias, sin que haya testimonio de que los aspirantes a cualquiera de dichos grados tienen por lo menos diez i seis años.

Me parece preferible que se fije la menor edad de los que se incorporen en los liceos, porque, si así

no se hace, i se fija la menor edad de los aspirantes a grados, habrá dispensas, i se introducirá la relación.

Un niño de menos de nueve años, salvo excepciones raras, no es apto, para los estudios de la *instrucción secundaria*: incorporarle, pues, en una clase es ponerle en la imposibilidad de seguir a sus condiscípulos, i habituarle a no aprender sus lecciones.

Creo mui prudente el mínimo de nueve años que señala el actual reglamento de los liceos de San Felipe, San Fernando i Chillán.

Por lo que antes he dicho, se ve que en Francia se admiten, en los colejos, niños de un año menos; pero adviértase que el curso dura allá ocho años, i que los dos primeros están destinados a estudios sumamente elementales.

En la nación mencionada, donde todas estas cuestiones han sido meditadas con mucha detención, no se exige, para entrar en los liceos, otra preparación intelectual, que saber leer i escribir; mas téngase presente que, como acabo de esponerlo, en los dos primeros años del curso, que son una preparación, se enseñan los rudimentos que siguen: ejercicios de ortografía—lectura i recitación con explicación de las palabras i frases—escritura—gramática francesa; sustantivos, adjetivos, verbos—historia sagrada—jeografía, explicación de los términos, divisiones principales del globo i de Europa—jeo-

grafía de Francia; límites, montañas, ríos, provincias antiguas, departamentos con sus capitales—enseñanza práctica de las cuatro primeras operaciones de la aritmética—sistema legal de pesos i medidas—dibujo lineal con lapiz i pluma—gramática latina; declinaciones, conjugaciones, primeras reglas de la sintáxis enseñadas por medio de ejercicios de aplicación—ejercicios de análisis gramatical de viva voz i en la pizarra—explicación del *Epitome historice sacre*—Como libros de lectura i de recitación para los alumnos de estos dos años, están designados los *Evanjelijos del domingo* en francés, las *Fábulas* de Fenelón, *trozos selectos* de este mismo autor i las *Fábulas* de La Fontaine.

«A fin de perfeccionar este método (el de la *instrucción secundaria* vijente en España), i en atención a que los niños suelen ingresar en los institutos sin los indispensables conocimientos de primeras letras, dice don Antonio Jil de Zárate en su obra titulada: *De la instrucción pública en España*, propuse en 1848, i el consejo de la instrucción pública lo aprobó, el agregar a aquellos establecimientos dos años anteriores a la segunda enseñanza, con el título de *estudios preliminares*.

«En ambos años, se había de ejercitar a los alumnos en la lectura, caligrafía, ortografía, gramática i las cuatro reglas de contar, añadiéndose al segundo los rudimentos del latín.

«El ministro, sin embargo, no fue de este parecer, i el proyecto quedó sin llevarse a cabo».

Don Salvador Sanfuentes, en la discusión del proyecto de plan de *instrucción secundaria* que, desde el año de 1858, se encuentra sometido a la aprobación del gobierno, propuso que se crearan escuelas anexas a la primera sección del Instituto Nacional i a los liceos provinciales, en las que se suministraran los conocimientos preparatorios que los alumnos han menester para seguir con provecho el curso de humanidades.

Fui entonces uno de los que se opusieron a que se aceptase tal indicación.

Temí que se atendiera con preferencia a estas escuelas donde los que iban a educarse gratuitamente habian de ser en su mayor parte hijos de las familias acomodadas, cuando conviene que se fomente con igualdad a todos los establecimientos primarios.

Temí también que, añadiéndose los años de esta instrucción preparatoria a los de la verdaderamente *secundaria*, se principiara a clamar contra lo demasiado largo del curso.

Pensé en fin, como pienso todavía, que, para el buen orden i administración de la instrucción pública, importa organizar con entera independencia la *primaria*, la *secundaria* i la *superior* o *profesional*.

A mi juicio, creo que todo se conseguiría, si, como lo determina el proyecto mencionado, se exigiera, a los que solicitaran su admisión en el Instituto Nacional i en los liceos provinciales, un examen

previo en que manifestaran que sabian leer i escribir corrientemente, catecismo elemental de la doctrina cristiana i elementos de gramática castellana, de jeografía i de aritmética.

Los alumnos tendrian así la preparación necesaria para no perder su tiempo, ni hacerlo perder a sus profesores.

Pasemos a la segunda cuestión: ¿cuánto ha de durar el curso?

El proyecto de la Universidad fija solo cinco años; pero, en mi concepto, esto es mui poco.

Hai necesidad de rehacer el plan de estudios propuesto, agregándole un año mas para que los diversos ramos se aprendan, no a la lijera, sino con la suficiente madurez, i para dejar tiempo a las lecturas i ejercicios de recitación, composición escrita i aplicación, de que he hablado en mis artículos anteriores.

Hecha esta reforma, habrá alumnos que principien sus cursos superiores a los diez i seis años, i muchos, la mayoría, a los diez i ocho.

¿Habría ventaja en que lo hicieran mas temprano?

Voi a dejar la palabra para dilucidar lo que debe durar el curso de *instrucción secundaria* a uno de los literatos mas distinguidos, i de los hombres mas competentes en asuntos de instrucción pública que España ha tenido en la última época, don Antonio Jil de Zárate.

«Las demás naciones ¿que dan a esta parte de la

instrucción pública (la *secundaria*) mayor importancia que nosotros, dice, la han alargado tanto, que, ningún joven puede concluirla, si la ha de seguir completa, antes de los dieciocho o veinte años.

«También es cierto que los que se hallan en este caso salen con una variedad i solidez de conocimientos en extremo favorable a sus progresos ulteriores, i mui provechosa para ellos mismos i para el estado, que se utiliza de su probada capacidad.

«En cambio, dedican mui pocos años a las carreras superiores, sin que por esto sus teólogos, abogados i médicos sean peores que los nuestros: antes bien suelen aventajarlos.

«La razón está en que esas naciones han llegado a considerar la instrucción pública bajo un punto de vista inverso del nuestro.

«Ellas dan la primera importancia a la instrucción jeneral, i nosotros se la hemos concedido casi exclusivamente a la especial.

«Allí se procura formar hombres; i aquí solo se buscan abogados, teólogos, médicos, cirujanos o farmacéuticos; allí se atiende a lo que constituye la civilización i fuerza de los estados; aquí solo hemos pensado en ciertas carreras que satisfacen un limitado número de necesidades sociales.

«Para nosotros, estas carreras lo han sido todo, i la nación en jeneral nada, confiando nuestros adelantos, no a la gran masa de luces derramada por el país, sino a ciertos hombres que, sobre la estre-

chez de sus ideas i conocimientos, tenían intereses opuestos a los de la jeneralidad.

«Por estas razones, la verdadera segunda enseñanza ha ocupado, i ocupa todavía, entre nosotros, mui poco tiempo, estendiéndose a un corto número de personas; mientras, además de los estudios preparatorios, se han exigido modernamente en algunos planes nada menos que diez años para formar un juriconsulto, i en las antiguas universidades solían algunos consumir la mitad de su vida en recorrer toda la extensión de los cursos académicos.

«Los extranjeros han creído con razón que las escuelas mas numerosas, los estudios mas perfectos, han de ser los que interesan al mayor número; i que, en cuanto a las carreras especiales, basta que el gobierno establezca las enseñanzas precisas, i dé la instrucción que ha de servir de fundamento a esas carreras, dejando al interés, i por lo tanto al estudio individual, lo que se necesita para llegar a la perfección en ellas; sin perjuicio, no obstante, de proporcionar a los que desean llegar al pináculo del saber, cuántos medios i establecimientos pueden servir para la adquisición de los mas sublimes conocimientos.

«Creo, pues, que, lejos de perder, ganaríamos mucho alargando i perfeccionando la segunda enseñanza i acortando el estudio de las que se han llamado facultades mayores, esto es, haciendo mas por la jeneralidad de la nación, i menos por ciertas clases especiales.

«Reducida a seis años la enseñanza de éstas, dejaría mas tiempo para la educación jeneral i la preparatoria, i se notaría mayor aprovechamiento, porque se edificaría en base mas firme, siendo el resultado de los planes de estudios mucho mas ventajoso para los progresos intelectuales de España».

Parecería que Jil de Zárate hubiera escrito lo que acaba de leerse teniendo a la vista observaciones análogas a algunas de las que don Manuel Salustio Fernández se ha servido dirigirme por conducto del *Ferrocarril*, i a que yo he contestado en el mismo diario.

Me falta solo que hablar de la prueba de suficiencia que, en mi concepto, debe exigirse a los alumnos para pasar a los cursos superiores.

El artículo 9.º del supremo decreto de 7 de diciembre de 1853, que reglamenta el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Físicas i Matemáticas, ordena que los aspirantes a la profesión de ingeniero jeógrafo, ingeniero civil e ingeniero de minas no puedan incorporarse en las clases universitarias sin haber rendido un examen final de todos los ramos que comprende el curso preparatorio de matemáticas, los cuales son: aritmética, álgebra, jeometría, trigonometría rectilínea, secciones cónicas, tratado de las combinaciones, permutaciones i probabilidades.

En el año pasado de 1861, por ejemplo, ha habido once alumnos que han obtenido aprobación

unánime en un examen de esta clase, i otros varios que han sido rechazados.

¿Por qué lo que se exige a los alumnos de matemáticas no había de exigirse a los del curso de derecho o de medicina?

Sería preciso i conveniente ordenar que todos los alumnos que se destinan a las profesiones científicas, en vez de dar el examen final de que he hablado, tuvieran que graduarse de bachilleres en dicha Facultad, i que todos los que aspiran a ser abogados, médicos, teólogos, profesores, etc., etc., obtuviesen igual grado en la de filosofía i humanidades.

Pero, en mi concepto, estos grados para ser provechosos no deberían estar reglamentados, como lo están por el supremo decreto de 21 de junio de 1844.

El objeto de las pruebas que se exigen a los individuos que los pretenden, no puede ser otro que el de obligarlos a no descuidar el estudio de los diversos ramos que componen la *instrucción secundaria*, a medida que van rindiendo examen de ellos, o por lo menos, a hacer que les den un repaso jeneral para prepararse a las mencionadas pruebas.

A este objeto principal, podría agregarse el especial i secundario de ejercer una especie de vijilancia sobre los colejos encargados de tomar exámenes parciales.

El reglamento de grados vijente no corresponde a ninguno de estos objetos; pues concediendo seis días entre el sorteo de una cédula que no es mui

estensa i el examen, da tiempo en la mayor parte de los casos para que puedan aprenderla, aún los que ignoren completamente el ramo a que ella pertenece.

En la actualidad, las pruebas de los grados son incomparablemente mas fáciles, que los exámenes del Instituto Nacional.

A mi juicio, los grados universitarios deberian concederse después de dos pruebas: una escrita i otra oral, cuyos temas se señalarian o sortearian en el momento de ir las a rendir.

El sorteo de la prueba oral debería comprender todos los ramos de que se exigen certificados a los aspirantes, escepto los de relijión, i no solo algunos de ellos, como sucede al presente; pues no debe perderse de vista que el principal objeto de la prueba es conseguir que los jóvenes cuiden de no olvidar lo que han aprendido.

Las pruebas del bachillerato en humanidades i del bachillerato en ciencias físicas i matemáticas deberian referirse a todos los ramos de la *instrucción secundaria*, escepto los de relijión; pero las del primero deberian comprender además el latín, i las del segundo los ramos del curso preparatorio de matemáticas.

A consecuencia de lo espuesto, la comisión examinadora para el bachillerato de humanidades debería componerse de dos miembros o profesores de la respectiva Facultad, i de un miembro o profesor de la de ciencias físicas i matemáticas, i la

para el bachillerato de esta segunda Facultad, de dos miembros o profesores pertenecientes a ella, i de un miembro o profesor de la de humanidades.

Ningún alumno debería ser admitido a dar examen en los cursos superiores sin ser bachiller en la respectiva Facultad.

Me parece que un arreglo, como el que indico, haría lograr los objetos para que han sido instituidos los grados universitarios.

LOS INTERNADOS

---

---

## I

El redactor de *La Patria*, en el editorial del viernes 28 de noviembre de 1884, censura fuertemente a los individuos del Consejo de Instrucción Pública que, a pesar de ser liberales, dijeron, en la sesión celebrada por esa corporación el 17 del mismo mes, que tenían por muy defectuoso el régimen de los internados.

Siento que el colega no haya estimado conveniente el esponer a lo menos algunos de los fundamentos de su opinión.

Si lo hubiera hecho así, habría podido yo examinar i apreciar la fuerza de ellos; pero, como no los conozco, puesto que no los ha insinuado siquiera, persisto en reputar malos los internados, especialmente los muy numerosos, i en desear que las familias no recurran a ellos, sino cuando les sea imposible obrar de otro modo.

El secretario jeneral de la Universidad, a quien el redactor de *La Patria* censura en particular, ha concebido, desde años atrás, una idea muy desfavorable de los internados, la cual ha espresado i sos-

tenido cada vez que ha habido oportunidad, tanto en la cámara, como en la prensa i en otras partes.

Precisamente, el mencionado fue uno de los temas que tocó en un discurso pronunciado el 8 de abril de 1877 al abrirse el liceo de niñas de Valparaíso.

I al condenar, en principio, el réjimen de los internados ha procedido, no solo por la propia reflexión i por una larga esperiencia en estas materias escolares, sino mui principalmente por las poderosísimas razones que los mas eximios educadores modernos i otros ilustres estadistas aducen en contra de una institución abundante en inconvenientes de todo jénero.

Antes que abusar de la paciencia del lector esponiendo por mí mismo, con estilo vulgar i descolorido, algunos de los motivos del juicio que he formado sobre este punto, prefiero reproducir las elocuentes frases de ese maestro de la pluma llamado Ernesto Renan, a quien no se tildará por cierto ni de clerical, ni siquiera de adicto a los clericales.

Léase lo que Renan decía acerca de esto en un célebre discurso pronunciado el año 1869:

«La cultura moral e intelectual del hombre se compone de dos partes mui distintas, a saber: *la instrucción*, la adquisición de cierto número de conocimientos positivos, diversos, según las vocaciones i las aptitudes del joven; i *la educación*, la educación igualmente necesaria a todos, la educa-

ción que forma al hombre caballeroso, al hombre honrado, al hombre civilizado. Considero que esta segunda parte es la principal. Es permitido ser ignorante en muchas cosas, ser aún ignorante en el sentido absoluto de la palabra; pero no es permitido ser un hombre sin principios de moralidad, un hombre mal educado. Que estos dos elementos fundamentales de la cultura humana pueden estar separados, es por desgracia demasiado cierto. ¿No vemos todos los días hombres muy sabios destituidos de distinción, de bondad, quizá de honorabilidad? ¿no vemos personas excelentes, delicadas, distinguidas, pero entregadas a todas las sugestiones de la ignorancia i de la absurdidad? Indudablemente la perfección consiste en reunir estas dos calidades. Ahora bien: hai una de ellas, la instrucción, que solo el estado puede dar de una manera señalada; hai otra, la educación, por la cual no puede hacer mucho. Entregad la instrucción a la iniciativa i al albedrío de los particulares: llegará a ser muy débil; la dignidad del profesor no será bastante respetada; la apreciación de su saber estará abandonada a juicios arbitrarios i superficiales. Entregad la educación al estado: por mas que haga, no irá a parar sino a esos grandes internados, herencia malhadada de los jesuitas de los siglos XVII i XVIII, en que el niño, separado de la familia, secuestrado del mundo i de la sociedad del sexo femenino, no puede adquirir ni distinción, ni delicadeza. Confieso que tanto como quiero mantener el privilegio del estado

en la enseñanza propiamente tal, desearía verle renunciar a sus interados: la responsabilidad que se echa encima por ellos, es demasiado grande; la familia es la única que puede prestar en esto una colaboración eficaz. La educación es el respeto de lo que es realmente bueno, bello i grandioso; es la urbanidad, virtud encantadora por la cual muchas otras son reemplazadas; es la cordura, que también puede tomarse por una virtud. Un profesor no puede enseñar eso.

«Esta pureza, esta escrupulosidad de conciencia, fundamento de toda moralidad sólida, esta flor de sentimiento que será un día el encanto del hombre, esta finura del espíritu consiste en diferencias inespresables. ¿Dónde podrán aprenderla el niño i el joven? ¿Podrán aprenderla en los libros, en lecciones atentamente escuchadas, en textos repetidos de memoria? ¡Oh! de ninguna manera! Esas cosas se aprenden en la atmósfera donde vivimos, en el centro social donde estamos colocados; se aprenden en la vida de familia, i no en otra parte. La instrucción se da en una clase, en un liceo, en una escuela; la educación se recibe en la casa paterna; los maestros de ésta son la madre i las hermanas. Recordad esa bella relación de Juan Crisóstomo sobre su entrada en la escuela del retórico Libanio, en Antioquía. Libanio, cuando un nuevo alumno se presentaba en su escuela, acostumbraba interrogarle acerca de su pasado, de sus padres, de su país. Juan, interpelado sobre estos puntos, le contó que su

madre Antusa, viúda a los veinte años, no había querido volver a casarse para dedicarse completamente a la educación de su hijo. ¡Dioses de la Grecia, exclamó el viejo retórico, qué madres i qué viúdas hai entre estos cristianos! Ved aquí el modelo. Sí; la mujer profundamente seria i moral es la única que puede curar las llagas de nuestro tiempo, rehacer la educación del hombre, restablecer el gusto de lo bueno i de lo bello. Es preciso para eso tomar al niño, sin confiarle a cuidados mercenarios, i no separarse de él sino durante las horas consagradas a la enseñanza de las clases».

Ernesto Renan agrega, algo mas adelante, lo que copio a continuación:

«La caserna del internado no ha educado nunca a persona alguna. Observad el triste recuerdo que nuestros jóvenes guardan a menudo de esos años que deberian ser los mas felices de su vida. Observad cuán pocos son los principios sólidos de moral que sacan de esa vida de reclusos, i cuán pocos son los instintos propios para enseñar al hombre el camino del bien, que adquieren en esos establecimientos. Una regla uniforme no puede producir individualidades distinguidas. El afecto del maestro i de los alumnos es en tales combinaciones casi imposible. ¿Cuál es, en efecto, el maestro con quien el interno de un liceo está mas frecuentemente en relación? Es el inspector. Hai entre estos funcionarios algunos que sobresalen por el celo en la observancia de sus deberes; pero temo mucho que el estado no

pueda siempre contratar inspectores de esta clase. Sucede otra cosa con los catedráticos: ya he dicho que el estado es el único que puede reunir un cuerpo de profesores eminentes. En cuanto a los inspectores, pasa lo contrario. Condenados a una posición subalterna respecto a los profesores i a los directores, los inspectores dejarán siempre mucho que desear en los establecimientos nacionales, salvo mui honrosas escepciones. Ahora bien: semejante cuerpo de funcionarios, casi insignificante, si el estado se limita a su verdadero papel, que es el de dar la instrucción en esternados, llega a ser el mas importante, si el estado se impone la tarea difícil, no solo de instruir, sino también de educar al hombre. Se nota en esta materia una diferencia radical entre las costumbres de Francia i las de Inglaterra i de Alemania».

Podría reproducir aquí conceptos análogos de otros ilustres maestros mui entendidos en la materia.

Podría citar a Julio Simon i a Miguel Breal, que opinan, en lo sustancial, mas o menos como Renan.

El ex-diputado francés i actual individuo del Instituto de Francia Emilio Beaussire, que pertenece al partido liberal, ha dado a luz en este mismo año de 1884 una obra titulada *La libertad de enseñanza*.

En esa obra, se lee lo que sigue:

«La cuestión de la educación nacional se com

plica en Francia por lo tocante a la instrucción secundaria con la cuestión de los internados. Muchas veces, pero siempre inútilmente, se han señalado los inconvenientes del régimen de cuartel o de convento impuesto desde la edad de siete u ocho años hasta la de diecinueve o veinte a tantos millares de niños o de adolescentes, la flor de la juventud francesa. No conozco otro defensor autorizado de ese régimen, que M. Bouillier, el cual no lo admira de ningún modo tal como existe, i que querría introducir en él esenciales reformas referentes a los cuidados físicos i a la vijilancia moral, pero que le reconoce ventajas que ninguna otra educación puede reemplazar para la formación de los caracteres i para el aprendizaje de la vida. M. Breal, por lo contrario, se ha manifestado siempre el irreconciliable adversario de los internados. En sus *Excursiones pedagógicas*, opone a nuestros internados el ejemplo de los colejos alemanes, los cuales no admiten, sino por mui rara escepción, este deplorable régimen».

Sin embargo, me parece escusado invocar mas autoridades respetables para manifestar al redactor de *La Patria* que los individuos del Consejo de Instrucción Pública, i entre ellos el secretario jeneral, no han andado tan descaminados, como lo asevera, cuando han condenado en principio el dañoso régimen de los internados, opuesto al desenvolvimiento físico, intelectual i moral de los estudiantes.

Así, los esfuerzos de los que dirijen la instrucción pública han de tender a que las familias, apartándose de la mala costumbre que algunas siguen sin ninguna justificación, pongan a sus hijos, no de internos, sino de externos en los colejos.

Con el propósito de evitar las dificultades de la distancia, sería útil el que se organizaran esternados en que ciertos niños pudieran permanecer varias horas del día, i aún almorzar, pero debiendo ir a comer i a pasar la noche en el seno del hogar.

Las familias que, por residir en otras poblaciones o en el campo, no pudieran seguir este sistema, deberian acomodar a sus hijos en las casas de parientes, o de amigos, o de personas honradas que recibieran la correspondiente remuneración por este servicio.

A fin de apartar todos los obstáculos i de allanar todos los inconvenientes, el gobierno debería fomentar la creación de internados poco numerosos, donde podría colocar a algunos de los alumnos agraciados con becas, i cuyos directores deberian enviar a éstos i a sus pensionistas a las clases de los colejos nacionales.

Tales son los medios que se proponen o se practican en los países mas adelantados de Europa para reemplazar los internados.

Hé aquí lo que M. Beaussire escribe sobre este punto:

«Si la universidad no puede renunciar a sus internados, no debe tener por ellos ninguna predilec-

ción: i siguiendo el consejo que le dan juntamente M. Julio Simon i M. Miguel Breal, debe alentar mas bien los otros modos de educación que pueden concurrir a proporcionarle alumnos. Ha entrado ya por este camino. Ha instituído en todos sus colejos *esternados vijilados* que, reteniendo durante el día a los niños cuyo trabajo pudiera ser vijilado difícilmente por sus padres, los restituyen cada noche a la vida de familia. Además, ha cesado de ver con ojos celosos a los profesores que toman pensionistas. Esto no basta. Como lo proponía M. Breal diez años atrás, cada liceo debería tener a honra el rodearse de una clientela de familias honorables, a las cuales pudiera encargar una parte de sus internos. Debería darlas a conocer, recomendarlas, mencionarlas en sus prospectos, imponiéndoles, sin embargo, como condición de su patronazgo, la aceptación de su vijilancia. Debería obrar de la misma manera con las pensiones grandes o pequeñas que se agrupasen en tomo de cada liceo».

Tales son las medidas que el secretario jeneral de la Universidad propuso en la sesión del 17 de noviembre i que le han atraído la censura que se sabe.

El público juzgará.

## II

Personas que se pretenden animadas por el espíritu moderno de progreso, defienden la añeja institución de los internados, no como una necesi-

dad dolorosa impuesta a veces por las circunstancias especiales de las familias, sino como un inmenso beneficio que deberíamos esforzarnos por hacer aplicable i estensivo a cuantos mas pudiéramos.

Piensan que el medio eficaz de preparar a los alumnos para la vida social es mantenerlos en un encierro desde los diez i seis, o diez i siete años, i si fuera posible, hasta los veinte, dentro de las paredes de un claustro escolar, condenados a la inacción i al fastidio, precisamente en el período en que la naturaleza humana ha menester de mas expansión i de mas alegría.

Desearian aún que ningún ruido exterior penetrase en esos recintos verdaderamente monacales, donde, en concepto de las personas a quienes aludo, debería procurarse el aislamiento mas completo que se pudiera lograr.

He oído proponer seriamente a algunas de ellas la fundación de grandes casas destinadas a este objeto fuera de nuestras ciudades, en un campo apartado, sin tomar en cuenta los enormes gastos a que eso obligaría.

Como la realización de esos grandes internados abiertos lejos de las poblaciones es una idea que tiene séquito entre nosotros, i cuya adopción suele aconsejarse de cuando en cuando, tengo por oportuno el consignar aquí el resultado producido por el internado que estableció en Cluny Víctor Duruy, el con justicia reputado ministro del emperador Napoleón III.

Léase lo que refiere acerca de ello Carlos Bigot, uno de los educadores que en la actualidad gozan de mas crédito, i con razón, en Francia:

«M. Duruy, obligado a ajustarse a la economía mas estricta, se tuvo por feliz al descubrir en el interior del departamento de Saona i Loira el edificio de Cluny, de que podía disponer. Quizá también pensó (porque esta idea ha gozado por largo tiempo de crédito en nuestra enseñanza pública, a que los seminarios han servido de modelo) que nada es tan favorable al estudio, como el apartamiento de las distracciones. Pero la consecuencia ha sido que los alumnos de Cluny, destinados a ser maestros, no han tenido nunca, sino maestros poco idóneos, salvo las felices escepciones de algunos que habitaban en Cluny, o que venian del vecino liceo de Macón. Es verdad que los alumnos no han tenido distracciones; pero no han tenido tampoco el movimiento fecundo que despiertan las curiosidades del espíritu. Cluny no ha producido lo que se había esperado de él. Si se quiere tener maestros de primer orden, que sepan formar profesores; si se quiere tener alumnos que no corran el riesgo de embriutecerse, es preciso mudar a otro lugar la Escuela Normal de Cluny; es preciso trasportarla, sino a París mismo, por lo menos a las cercanías mas inmediatas de París».

Si esto sucede en un país como Francia, donde abundan los individuos ilustrados i los profesores escelentes, ya podríamos figurarnos lo que sucede-

ría en Chile, donde esos individuos i esos profesores son escasos.

Nuestros internados tienen, pues, precisamente que estar colocados en medio de las grandes poblaciones, i tienen, por lo tanto, que ser estrechos i malsanos.

Pero admito que pudiéramos crearlos sin esas dos pésimas condiciones.

En todo caso, ofrecerían el gravísimo i deplorable inconveniente de hacer que el niño crezca i se forme lejos de la constante i cariñosa vijilancia de los padres i separado de sus hermanos, aquellos a quienes un mismo seno ha alimentado i un mismo techo debería abrigar.

Ernesto Renan ha trazado en la forma siguiente el orijen de esos internados a que algunos de nuestros liberales se muestran tan sumamente afectos i apegados:

«La práctica de colocar al niño durante su educación lejos de la familia (dice Renan) es un hábito creado por el sistema de los jesuítas, los cuales a menudo han estraviado las ideas de nuestra nación en materia de educación. ¿Cuál fue en los siglos XVI i XVII la táctica de los jesuítas para apropiarse la educación de la juventud? Fue mui simple. Se apoderaron del espíritu de la madre; le esponían la responsabilidad terrible que tendría delante de Dios por la educación de sus hijos. En seguida, le ofrecían un medio mui cómodo de escapar a esta responsabilidad, el cual consistía en que los confiase

a la Compañía. Le esplicaban con todas las precauciones posibles que la madre no tenía las condiciones necesarias para acertar en materia tan grave, i que era preciso que encargase el cuidado de ello a doctores autorizados. (Error enorme! el doctor autorizado en tal materia es la madre). Entregado a los mejores maestros, el niño cesaba de ser un gravamen para la conciencia de sus padres. ¡Ai! la madre, frecuentemente frívola, escuchaba de buena gana tal discurso; ella misma se complacía en verse libertada de atender al cumplimiento de los deberes austeros. Así todos quedaban contentos: la madre, juntamente, podía entregarse a sus placeres i estaba cierta de ganar el cielo; el reverendo padre se lo garantía. De este modo, se consumó esa separación fatal de la madre i del hijo; de este modo, se infligió a nuestras costumbres nacionales su mayor detrimento; de este modo, se fundaron esos jigantescos establecimientos de que el antiguo colejio de Luís el Grande (que éntonces pertenecía a los jesuítas) ofreció el primer modelo. La invención fue tenida por admirable; era funesta, i lo hemos espiado demasiado. La mujer abdicó su mas noble atribución, la atribución que ella sola puede llenar. La familia, en vez de servir de fundamento a la educación, fue mirada como un obstáculo para ella. Se le puso en suspensión; se le apartó lo mas posible; se precavió al niño contra la influencia de sus padres; los días de salida le fueron presentados como peligrosos. La universidad imitó mas de lo que

debiera los internados jesuíticos; i esta organización parecida a la de un rejimiento, llegó a ser el rasgo distintivo de la educación francesa. Creo que nada bueno puede salir de esto. La iglesia, el monasterio, el colejo de la edad media (mui diferentes de nuestros liceos) han educado cada uno a su manera al hombre, han creado un tipo de educación mas o menos completo. Una sola institución no ha educado jamás a nadie: esa institución es el internado o sea el cuartel. Observad el triste recuerdo que nuestros jóvenes conservan frecuentemente de esos años que deberian ser los mas dichosos de su vida. Observad cuán pocos son los principios sólidos de moral que sacan de esa vida de reclusos; i cuán pocos son los instintos profundos propios para enseñar al hombre el camino del bien, que adquieren en esos establecimientos».

El internado no puede ser, como algunos lo pretenden, el ideal de una buena educación.

Todo el que pueda libertar de ese réjimen a los niños de su dependencia, debe hacerlo sin vacilar.

El niño ha de vivir, siquiera por la noche, en el hogar doméstico, oyendo las palabras de los suyos i recibiendo su benéfico influjo.

Los viajes mismos que ha de hacer de la casa al colejo, son provechosos, i aún esenciales, para el desenvolvimiento de sus fuerzas i para el mantenimiento i la consolidación de su salud.

Sin embargo, convengo en que las familias pueden encontrarse en la imposibilidad de conservar

consigo a los niños a quienes necesitan dar educación.

La causa mas común de esta impobilidad es la residencia en el campo o en un lugar apartado.

En tales situaciones, es preciso proporcionar a esas familias un medio barato de mantener a sus niños en el colejio.

Este es el único motivo que justifica la institución de los internados

Pero, ya que no pueden suprimirse, convendría fomentar la fundación de establecimientos análogos a los que se han arbitrado en otras partes, a fin de atenuar los malos efectos que dejo espresados.



---

---

# ÍNDICE

---

	Pájs.
El estudio de las hmanidades.....	5
La libertad de profesiones.....	21
La cuestión de exámenes.....	39
Lo que algunos esclarecidos ingenios españoles han pensado acerca del latín .....	79
La instrucción pública gratuita.....	201
La instrucción práctica.....	209
El sistema de exámenes .....	219
Algo sobre el modo de escribir la historia.....	229
Textos de enseñanza.....	241
La cuestión ortográfica .....	269
De la instrucción en Chile.....	321
Los internados.....	383

