la flor de la cultura europea de él nació. ¿Qué pléyades de ilustres escritores, de estadistas, de filósofos, de artistas, puede ofrecernos el sistema utilitario, *romancista*, enemigo de la tradición griega y latina? ¿Dónde están los grandes filósofos que no pueden ni quieren entender á Platón y Aristóteles? ¿Dónde los grandes jurisconsultos educados á lo Frary, es decir, que hayan podido prescindir, por ignorancia voluntaria, del Derecho romano y de su insustituíble lenguaje? ¿Dónde están los grandes artistas de la palabra, poetas, oradores, críticos, historiadores, etc., que hayan prescindido de Homero, de Virgilio, de Tucídides, de Demóstenes, de Cicerón, etc., etc.? La prueba está por hacer, y por lo menos ha lugar á la desconfianza.

Pero el argumento más poderoso de Katkof para defender su causa es lo que entiende él que constituye el carácter distintivo de la enseñanza europea, y que se llama en lenguaje pedagógico la *concentración*. Cierto es que la segunda enseñanza no aspira á formar sabios, á cultivar especialidades; pero la concentración no es la especialización; en la segunda enseñanza, que atiende á la cultura general, que es una especie de cultivo extensivo del espíritu, hay que considerar también el elemento educativo de la inteligencia misma. Desde el punto de vista instructivo, no cabe duda que la enseñanza de este

grado debe tender en lo posible, y en cuanto no conduzca al exceso que llaman los franceses *le surmenage*, á la universalidad de los conocimientos; pero como la educación intelectual es también objeto principal en esta segunda enseñanza, hay que atender también á esa *concentración* que consiste en el estudio particular, predilecto, constante, de un orden de disciplinas que sean las más útiles para el desenvolvimiento de las facultades intelectuales de los alumnos. Esto es lo que olvida Frary, y lo que olvidan tantos otros que sólo se fijan en la clase y cantidad de conocimientos que se deben adquirir por el estudiante de gimnasios, liceos, institutos, etc. Se ensalza, por ejemplo, la utilidad de la geografía entendida á la moderna, como la entienden los que se inspiran en libros tan notables como el *Cosmos*, de Alejandro Humboldt, en libros como *La Terre*, de Alfredo Maury, y la gran Geografía, la monumental Geografía, de Reclus; pero aun así entendida, ¿sirve la geografía para este fin esencial de la *concentración*? La geografía, cuanto más pintoresca, cuanto más *cosmológica*, y aunque sea antropológica (y no falta quien diga que en esta última tendencia ya no es geografía), será más admirable, más instructiva...; pero es evidente que el papel del alumno es ante ella muy pasivo; no tiene más que contemplar, admirar y re-

cordar; las reflexiones que esta contemplación ideal del mundo puede sugerir, ni son propias de la edad de tales estudiantes, ni serían sistemáticas y concretas, en tal ocasión suscitadas. La lectura de los pedagogos modernos que han tratado este delicado punto de las materias más propias para el fin educativo intelectual de la segunda enseñanza, nos hace ver, y no cito ejemplos, por abreviar, que nadie encuentra con qué sustituir el estudio serio, prolongado, sistemático, de las lenguas clásicas en este fin de acostumbrar la inteligencia al trabajo ordenado, de iniciativa y de discernimiento. Los pedagogos amigos de la enseñanza clásica, buscan ese *sucedáneo* del latín y del griego, y no lo encuentran, aunque buscan con la mayor sinceridad. Los enemigos del clasicismo también indagan... y no encuentran tampoco nada de provecho. Lo que suelen hacer es no cuidarse de este propósito pedagógico de la concentración. No cabe duda, Katkof acierta; sin esa preocupación, sin ese cuidado de ejercitar la inteligencia de los jóvenes en un estudio asiduo, homogéneo y que sugiere y excita ideas y facultades, la segunda enseñanza sólo sirve para empollar eruditos á la violeta... menos que eso, *bachilleres*, en el sentido menos halagüeño de la palabra.

El escritor ruso va pasando revista á varios *sucedáneos* de las humanidades para el fin indicado, y demuestra las deficiencias de todos. Y como Katkof, la mayor parte de los tratadistas han visto lo mismo; y hasta los *enemigos* en este punto suelen confesar su debilidad, ó la dejan ver sin confesarla.

Las ciencias llamadas exactas (con inexactitud, pues se emplea el epíteto con sentido antonomástico, y hasta mejor pudiera decirse exclusivo, y no hay ciencia, verdadera ciencia, que sea menos exacta que otra, porque en lo que no es exacta no es ciencia), se han tenido, por mucho tiempo, por más fecundas de lo que son para el cultivo del espíritu. Educan, es cierto, algunas funciones intelectuales; pero su carácter formal las condena á una especialidad infecunda desde el punto de vista educativo; y aun prescindiendo del ilusorio orgullo que suelen engendrar en los que exclusivamente las cultivan, vienen á ser como una gimnástica parcial, desproporcionada, que perjudica al conjunto del organismo. Las matemáticas son tan necesarias en una buena educación intelectual como insuficientes para lograr el fin de la *concentración*, el desenvolvimiento armónico de todas las facultades intelectuales y la reunión paulatina de un caudal de observación y conocimientos sustanciales, de carácter no abstracto, sino orgánico, humano. Lo que reconoce Katkof en este punto, lo reconocen Breal, Gabelli, Lavisse,

Guerin, todos; y, lo que importa más, lo demuestra la experiencia.

En efecto: en todas partes se ha notado que allí donde se ha dividido la enseñanza y se ha dejado á unos alumnos abandonar los estudios clásicos y á otros seguirlos con seriedad y constancia, se ha repetido el fenómeno de la superioridad demostrada por los humanistas, no sólo en general, sino hasta para los estudios superiores especiales, ajenos ya al clasicismo, que unos y otros cursaban juntos. El mismo Frary confiesa, y lo dice hablando contra el expediente de la *bifurcación*, que cuando los estudiantes se separan, y unos continúan los estudios clásicos y los otros los que preparan á una especialidad, los puestos primeros, los de los más adelantados, son, naturalmente, para los *humanistas*, y la enseñanza *utilitaria*, especial, queda como humillada y con la seguridad de poseer los elementos de menos aptitudes. Confirma esto, respecto de Inglaterra, M. Texte, citando á M. Flitch, quien, en su obra muy notable titulada *Lecturas sobre la enseñanza* (1), nos enseña que los que siguen los estudios clásicos consideran á *los modernos* como inferiores, desde el punto de vista intelectual, y aun socialmente, y miran la escuela de los que pres-

(1) *Lectures on teaching*, delivered in the University of Cambridge in 1880: by J. S. Flitch, M. A.

cinden de las humanidades, estudiadas detenidamente, como un *locus pœnitentiæ*. Así como nosotros tenemos una frase gráfica para distinguir al clérigo que no estudia teología, y le llamamos cura de *misa y olla*, los ingleses designan con las palabras *coaching*, *craming*, la plaga de la preparación urgente, precipitada, incompleta, en que se atiende, no al estudio en sí, sino al resultado, á los exámenes; y el encargado de facilitar el buen éxito en estas pruebas materiales, propiamente anticientíficas, se llama *headmaster*, oficio de miras puramente lucrativas. Hay más; se ha notado también en Inglaterra que los estudiantes que se libran de los clásicos y estudian francés con mayor detenimiento, consagrándole mucho más tiempo que los humanistas... acaban sabiendo menos francés que los buenos latinistas. El fenómeno, repito, es general. Respecto de Francia nos da testimonio de él Boissier (1), quien asegura, con datos, que en la Escuela Politécnica de París los estudiantes que han cursado las humanidades acaban por vencer á los demás, por superarlos en el estudio de las especialidades ajenas al clasicismo. Gabelli, en el libro varias veces citado, para concluir con igual observación respecto de Italia, cita el testimonio de dos sabios que dirigen los estudios de ciertas escuelas

(1) *Revue des deux mondes*.—1.° de Agosto; 1891, p. 601.

de aplicación, análogas á la Politécnica; en efecto, Cremona y Brioschi declaran que los alumnos que vienen de los liceos (donde estudian humanidades) (1), si al principio permanecen inferiores á los de los institutos técnicos, los aventajan después en los años sucesivos. Y es por esto; porque como decía Villari (citado por Franchetti) (2), hablando al Parlamento, el estudio de los clásicos, cuando es como debe ser, no forma sólo literatos, sino el hombre entero.

No, señores; ni las ciencias exactas, ni las naturales, como sería fácil demostrar, si hubiera espacio, ni la historia, con importar mucho, sirven para el efecto que se busca en la concentración; y si no sigo á Katkof en los argumentos con que va haciendo ver esto que afirmo, es en obsequio á la brevedad, no porque dejen de ser dignas de estudio sus luminosas consideraciones.

Pero al ilustre escritor ruso, entusiasta de la enseñanza clásica *europea*, podrían contestarle sus adversarios que en estas mismas grandes naciones que él quiere imitar, las humanidades decaen á la hora presente; que hay corrientes de oposición; que á esas letras clásicas las han amenazado, no sólo escritores como Frary, sino

(1) Uso aquí varias veces la palabra *humanidades* en sentido lato, abarcando también las gramáticas latina y griega.

(2) *Nuova Antologia.*—16 de Settembre, 1891: p. 329.

sabios como Huxley, y ministros como Lockroy, y emperadores como Guillermo II.

Efectivamente: si es verdad que Inglaterra, el país utilitario por excelencia, siempre supo consagrar á griegos y romanos todo el estudio que merecen; si es verdad que era, y es en rigor, un fuerte argumento en pro del clasicismo el decir: «ved esos grandes hombres ingleses, prácticos, *positivos*, representantes los más genuinos de la moderna civilización, cómo, á pesar de todo esto, suelen ser buenos latinistas, serios conocedores de las antigüedades, como, lo es el mismo Gladstone, como lo era el autor de *Endimion* y de *Sibila*,» no es menos cierto que en los últimos tiempos el modo vulgar, pero lógico, de entender el utilitarismo se extiende y gana adeptos en el reino británico, y no son hombres sin talento ni cultura los que se han puesto á la cabeza de tal protesta utilitaria. Aparte de las opiniones de Spencer, tan conocidas y repetidas hasta la saciedad, debemos considerar la iniciativa tomada por Huxley, el sabio célebre, el escritor notable, hace más de veinte años, en un estudio famoso acerca de la educación liberal (1). Según Huxley, que se apoyaba en la autoridad de Mark Patisson, rector de Lincoln College, una pobre Universidad alemana producía en un año más trabajo científico que las

(1) *Lay sermons*, etc.—1870.

grandes instituciones inglesas en diez. Para Huxley la única impresión que dejaba en el ánimo de los estudiantes la enseñanza del latín y del griego era que el pueblo que creía aquellas fábulas de la mitología estaba compuesto de los mayores idiotas del mundo. Aunque, en rigor, la fuerza del ataque de Huxley más va contra el método y las tendencias de la enseñanza clásica, según era y es en Inglaterra, que contra el espíritu mismo del clasicismo, sin embargo, causaron escándalo sus declaraciones al publicarse; mas hoy es la opinión de muchos la de este sabio; y otro no menos ilustre, sir John Lubbock, dió hace pocos años una conferencia, apoyando la campaña de la prensa en favor de una enseñanza que preparase comerciantes ingleses capaces de hacer inútil el concurso de los extranjeros. Esta es la tendencia hoy predominante en aquel país; y advierte M. Texte que la excelencia de los estudios clásicos de los ingleses hay que limitarla á una verdadera aristocracia, que es la que concurre á centros como Eton, Harrow, Rugby. Por confesión del mismo Wiese (1), citado más arriba, para los ingleses no significa la cultura *estética* más que una idea demasiado vaga. Se estudia para tener cantidad determinada de datos, y, generalmen-

(1) *German letters on english education.*—Traducción del alemán.

te, para salir del examen; de esta preocupación antiliteraria y anticientífica no se libran las mismas humanidades...

En cuanto á Italia, Gabelli, partidario de mantener, ó, mejor, de restaurar los estudios clásicos, declara que: «A un vigoroso risorgimento dell'istruzione classica mancano per ora in Italia pur troppo tutte le condizioni» (1). «Falta, dice, el dinero, que se gasta en procurarse antes de tiempo, y en vano, los vistosos efectos últimos de la civilización; falta un Gobierno que sepa oponerse con energía á los innobles intereses contrarios á la verdadera cultura. Una inmensa ola de utilidad material, añade Gabelli, amenaza arrastrar consigo todas las cosas; mas, por lo mismo, los pocos que tienen el derecho de ser creídos deben juntarse alrededor de una institución (la enseñanza clásica) que por fatalidad hoy aparece en pugna con las necesidades del tiempo. A esos pocos toca ser sus custodios, porque ella es de todos los tiempos y conserva *las tradiciones de la idealidad humana.*» Y concluye así el hermoso capítulo consagrado á este asunto: «La antigüedad clásica, con la poesía, con la elocuencia, con el arte, con la filosofía, con la legislación, con la política, es el patrimonio más precioso de todos los pueblos cultos; pero, más que de ninguno, de aquel que

(1) Obra citada, pág. 320.

tiene la honra de ser el más próximo y fiel heredero, y en nombre de esta herencia llevó respetado el centro de su vida á Roma. Ante aquellas sagradas memorias y aquella gloria inmortal se postran alemanes, ingleses, daneses y rusos...; nosotros debemos impedir que los italianos sean los nuevos bárbaros.»

Como en absoluto me falta espacio para desenvolver esta exposición con las proporciones debidas, aprovecharé la circunstancia de ser todo lo que á Francia se refiere más generalmente conocido, para abstenerme de tratar del estado de la *cuestión del latín* en la República vecina, con la extensión que fuera conveniente (1). A bien que mucho de lo dicho más arriba, á los franceses directamente se refiere. He de fijarme en un aspecto de la cuestión que me sirve para tratar la última materia de este capítulo, de paso que digo algo, poco, de lo que atañe á Francia en tal debate. Si leéis con atención el notable libro de Miguel Breal, á quien varias veces me he referido, notaréis que, si

(1) Por falta de tiempo y de espacio omito la exposición de lo referente al imperio alemán, que merece artículo aparte. En Alemania nació el que puede llamarse segundo Renacimiento del clasicismo, como observa M. Breal en su artículo de *La Revue des deux mondes* (1.° de Junio, 1891), *La tradición del latín en Francia;* y además, en Alemania sigue siendo este estudio, como todos, mirado desinteresadamente, y por su valor intrínseco apreciado.

bien es verdad que ningún país como el francés puede ostentar resultados satisfactorios del sistema tradicional en la enseñanza de los clásicos, pues en este punto los ingleses mismos reconocen la mayor habilidad de sus vecinos, también se puede asegurar que en definitiva no valen tales ventajas los sacrificios que cuestan. En efecto; á mi juicio, la manera como se entiende en la segunda enseñanza francesa el propósito que debe perseguirse en el estudio de las lenguas clásicas, particularmente del latín, y los medios que al efecto se emplean, dan casi casi la razón á los que protestan contra la tradición escolástica que convierte, como con motivo se ha dicho, en un prolijo, fatigoso trabajo de *marquetería,* lo que debiera ser, en nuestro tiempo, racional ejercicio de las más nobles facultades intelectuales de la juventud, y camino para llegar á comprender los monumentos literarios que nos ha legado la antigüedad clásica.

Hay que distinguir, por consiguiente, entre la necesidad de conservar estos estudios y la obstinación de conservarlos sin reformas ni en el fin ni en los medios. Esto último es absurdo; y si se continúa pretendiendo hacer de toda la juventud máquinas de saber escribir correctamente y con elegancia el latín más clásico en prosa y en verso, lo que se conseguirá será apresurar la decadencia, dar armas á los enemigos del

clasicismo y hacer que se vayan pasando á su campo los mismos que reconocen la necesidad de mantener los estudios clásicos.

Sí: el clasicismo es, y será no se sabe hasta cuándo, un factor importantísimo de nuestra cultura; pero según las épocas, así varía el modo de influir este elemento. Para la Edad Media, por ejemplo, el latín continúa siendo un medio útil, y, como observa Breal en el artículo poco ha citado, lo que importaba entonces á la cultura era un instrumento general, universal de comunicación, y además fuentes para el estudio de toda disciplina; el latín era un modo de entenderse, y los clásicos griegos y latinos fuentes de *información,* de conocimientos positivos. Los antiguos escritores, dice el célebre profesor francés, no eran para la Edad Media meros modelos de estilo; lo que les interesaba á ellos era el contenido: así que no se leía sólo á los autores clásicos de pura latinidad, sino á los más recientes; no se estudiaba sólo á Cicerón, Tito Livio, Séneca, Virgilio, Lucano; se estudiaba con más afán á Orosio, Valerio Máximo, San Isidoro, Boecio, los Padres de la Iglesia, y particularmente las traducciones de Aristóteles. A más de esto, el latín que se empleaba era incorrecto, bárbaro; pero era cosa viva y se hablaba así para entenderse. En cierta ocasión, los vecinos de Orleans piden socorros á los de Tolo-

sa; el lenguaje oficial tiene que ser el latín; los notables de Tolosa se reunen, deliberan, y por fin acuerdan que no pueden dar nada; y se explican así: *Non detur aliquid, quia villa non habet de quibus.* Mas, á poco, el Consejo, enterado de los milagros de Juana de Arco, cambia de acuerdo, y dice: *Attentis dictis miraculis succurretur de IIII vel VI cargiis pulveris.»* De este latín, que tenía su razón de ser, se burla el Renacimiento, que llega, por ley natural, al extremo contrario. En esta época el latín y el griego son un general *dilettantismo.* Ya recordaréis que se atribuye al cardenal Bembo cierto menosprecio de las epístolas de San Pablo, por culpa del latín en que había de leerlas: Melanchton llegó á decir que la manera de estudiar la antigüedad de los siglos medios es una peste.—Hoy no podemos ya proseguir, con los jesuítas, en el culto entusiástico del Renacimiento, empeñarnos en remedar el latín clásico, en ser mosaicos semovientes de Cicerón, Virgilio, etc., etc. M. Frary tiene razón, en cierto modo, cuando advierte que la relación de los estudios clásicos á la total cultura hay que representarla por un número quebrado; el clasicismo es el numerador, y no varía, siempre es el mismo, pues es cosa que murió; el denominador es todo lo que hemos aprendido y sentido después de haber pasado griegos y romanos, y

este denominador va siendo mayor cada día; por lo cual el valor del numerador necesariamente disminuye. Cabe objetar que el numerador también aumenta, por aumentar la utilidad de lo clásico según nuestra sociedad se perfecciona, y á medida que descubrimos elementos de la cultura antigua y penetramos mejor su sentido; pero, al fin, es evidente que á la larga el clasicismo tendrá que ir dejando, y más cada vez, que con él compartan otros objetos de estudio la atención del hombre civilizado. Por esto hace falta una sabia economía en el modo de entender el objeto de las humanidades, y, por consecuencia, en el modo de estudiarlas; en este punto yo creo que M. Guerin (1) acierta cuando propone que se cultiven las lenguas clásicas, no con el propósito de hablarlas y escribirlas, sino con el de comprender bien á los autores griegos y latinos.

M. Breal se inclina á esta opinión, y, por lo menos, declara absurdo el sistema de los temas y de la composición mecánica y de los versos latinos obligados. En este punto yo me separo del parecer de Guyau, que recomienda la *confección* (así puede llamarse) de piezas métricas en las clases de segunda enseñanza. Yo creo que la cantidad indispensable de idealidad poética, que todos necesitamos, se puede conseguir

(1) M. Guerin.—*La question du latin*, etc.—París: 1890.

sin alimentar el feo vicio de hacer versos no siendo poeta. Es claro que no se trata aquí de una medida de carácter absoluto; mas, por lo general, no puede convenir que se acostumbren los estudiantes que han de vivir en prosa toda su vida, como M. Jourdain, á considerarse capaces de ser poetas en una lengua muerta. De estos versos latinos hechos sin inspiración, con frases elegantes aprendidas de memoria, con lugares comunes, con giros tomados del Diccionario ó de la lectura directa de los clásicos, como D. Quijote hubiese hecho jaulas y palillos de dientes, de haber tenido tiempo; de estos versos que hacen creer á los míseros pedantes que ellos son capaces de ser poetas de *post liminium*, es decir, en lengua extraña; de estos versos latinos, digo, se puede afirmar lo que hace mucho decía el filólogo Cobet de otros versos, pero éstos griegos, y también de marquetería, de paciencia y vanidad: *carmina græca, quæ neque græca sunt, neque carmina.*

Por lo común, ni en verso ni en prosa se debe pretender que sepa escribir y hablar la juventud entera de un país una lengua muerta. Un gran filólogo, un gran conocedor de un idioma clásico y de su literatura, no necesita en nuestros tiempos aspirar á escribir en lengua que no sea la propia. Autores insignes hay que declaran no haber escrito nunca en griego ni en latín, y

son, sin embargo, maestros en esas lenguas y literaturas. En otros tiempos, siendo el latín lenguaje universal literario, era otra cosa. Hoy debemos, en este respecto de escribir en lenguas extrañas que no son la de la cuna, seguir el ejemplo del ruso Turguenef, que no quiso jamás emplear el francés en sus novelas, á pesar de haber llegado á ser un parisién como otro cualquiera. El latín y el griego deben estudiarse racionalmente, no por máquina, y para traducir á los clásicos y penetrar la vida de Grecia y Roma: por lo tanto, deben estudiarse, dice Breal, filosófica é históricamente. Sí: más vale conocer, por ejemplo, las vicisitudes por que pasó la lengua del Lacio, que zurcir en verso y prosa retazos que no se recuerda que son de Cicerón ó de Horacio, pero que lo son efectivamente. Yo sé que entre nosotros hay un profesor de latín, que acaso me escucha, el cual ha escrito un notable libro de gramática latina histórica. Yo le doy la enhorabuena; esa es la tendencia que recomiendan muy ilustres y expertos maestros. ¡Ojalá le consintieran las tristes condiciones de nuestra enseñanza, sacar de su obra, en la cátedra, todo el provecho apetecido! ¡Nuestra enseñanza! ¡Nuestra cuestión del latín! Los españoles hemos resuelto esa cuestión de un modo tan práctico, en verdad, como lamentable. Pero no hablemos de esto.

UNIVERSIDAD DE NUEVO LEON
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
"ALFONSO REYES"
MONTERREY, MEXICO

V

Llego muy tarde, con muy poco tiempo á mi disposición, al último punto que me había propuesto estudiar en este discurso. Y apenas oso desflorar la materia, que es lo único que ya puedo hacer, porque es predilecta para mí, la que considero más grave, más digna de atención y más compleja.

Más bien que detenido examen, que serie de ordenados raciocinios, será lo que diga de la relación religiosa de la enseñanza, manifestación casi dogmática de mi opinión, protesta de mis ideas, de mi sentir, que me obligue en conciencia á desenvolver en otra ocasión más holgada lo que ahora no haré más que anunciar y dejar demostrado.

El utilitarismo, que mata el idealismo en su faz histórica rompiendo los lazos de la civilización actual con el mundo clásico, quiere también matar el idealismo en su respecto primor-