

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESPAÑA

### ADVERTENCIA

*El presente folleto estaba destinado a ser leído y discutido en un Congreso nacional de educación que había de verificarse en Palma de Mallorca en la primavera de 1920; los organizadores de ese Congreso —que lamento no se haya podido celebrar— me pidieron que tratara de la enseñanza del español, teniendo en cuenta los problemas que plantea la existencia de lenguas regionales en nuestro país. Vacilé mucho antes de dar al público estas notas; la finalidad con que fueron escritas puso en ellas un estilo elemental y un tanto polémico; y el tratarse de un asunto para mí de capital interés me llevó a hablar en general de la enseñanza del idioma y de la gramática. Mi deseo habría sido ampliar este pequeño estudio y convertirlo en un manual de enseñanza de la lengua materna; pero quién sabe cuándo habría podido realizar este proyecto, en medio de otras ocupaciones tan diversas como apremiantes. La experiencia me va demostrando que el querer hacer trabajos que nos satisfagan plenamente representa a menudo un aplazamiento indefinido de su ejecución.*

*Estas páginas salen esencialmente tal como las redacté en 1919; sólo he añadido algunas notas bibliográficas. Como la desorientación del público en cuestiones de lenguaje es tan grande como la curiosidad que empiezan a suscitar los estudios gramaticales, pensé que algunas ideas de las que aquí se exponen podrían interesar a maestros y estudiantes. Por esa razón he dado publicidad a estas observaciones, que tal vez algún día convierta en un amplio manual.*

20 mayo 1921.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma en la escuela primaria condiciona todos los demás trabajos intelectuales que hayan de realizarse en aquélla. La escuela ideal deberá esforzarse por enseñar a hablar y a escribir con sentido y con corrección; hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre la significación de las palabras; sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñen. Será insuficiente cualquier encarecimiento que haga sobre la trascendencia que tiene el enseñar bien o mal el idioma en la escuela. El cultivo de esta forma suprema de expresión afecta a todas las actividades del espíritu, a lo emotivo y a lo intelectual. Y lo que hagamos por educar como hablantes a nuestros alumnos vale más aún que por su contenido, por su valor formativo.

Las aspiraciones que pongo en la enseñanza del idioma pueden parecer excesivas cuando las medimos desde la situación que de hecho ocupa dicha enseñanza en nuestras escuelas. No hay, empero, que desanimarse, porque ¿son acaso numerosas las realidades de la cultura española que han logrado tener existencia fuera del plano de los anhelos?

Los defectos que actualmente presenta la enseñanza del idioma en nuestras escuelas primarias proceden en gran parte del atraso general que vicia en sus entrañas la vida pedagógica de la nación. Nuestras escuelas, lo mismo que nuestras universidades, son a menudo una triste caricatura del tipo normal de las instituciones de esta clase. La Universidad de Madrid, por ejemplo, encierra llagas y miserias que nos mantendrían en perpetuo sonrojo, si nuestra sensibilidad no estuviese estragada por el lamentable y diario espectáculo que presentan algunas clases de nuestras facultades. Era necesario notar esto para proceder con más libertad en mis análisis pedagógicos; no se dirá que un universitario olvida defectos de su proximidad al llevar su crítica a campos más elementales de la enseñanza.

Tal como hoy transcurre la vida de cultura en el interior de la mayoría de nuestras escuelas, las discusiones sobre métodos pedagógicos corren mucho riesgo de volverse palabrería huera, como una de tantas disposiciones emanadas del Ministerio de Instrucción. Al hablar de estos temas hay que tener continuamente a la vista lo que ocurre en la escuela, y no precisamente en las grandes poblaciones, centros en que la acción pedagógica del Estado está flanqueada por la labor difusa de la sociedad que crea escuelas u hogares cultos, sino en las aldeas y villas que forman el cimiento de nuestra España, y en las cuales el maestro público es el único transmisor de la cultura. Los tres elementos que forman la escuela —maestro, niño y local— se hallan generalmente en condiciones desfavorabilísimas; tanto, que es casi imposible lograr de

la actividad escolar un resultado medianamente aceptable. El maestro es, por lo corriente, poco culto ( ¡esas Normales con los malos textos, que han de ser aprendidos de memoria!); el maestro se cansa y se aburre de bregar con l0s chicos durante largas horas, un año y otro; no tiene bastante sueldo para organizar un hogar donde recree nuevas fuerzas; ha de recurrir a clases nocturnas para lograr un pequeño aumento de sueldo; la vida seca y mon0tona de la aldea acaba por roerle el ligero barniz que quiz4 llev0 de la estancia en la capital; no lee libros, no le interesa casi nada. He hablado con muchos maestros en Castilla, en Le0n, en Andaluc4a, en las Provincias Vasca; al declinar de su vida est4n malhumorados, y mec4nicamente ense1an a leer y escribir, a echar cuentas; toman de memoria el Catecismo y el epítome de la Academia. Puede haber excepciones en este cuadro nada halagüeno; ojal4 sean numerosas.

Los ni1os se amontonan en locales estrechos, antihigiénicos, a veces mololientes, por la aglomeraci0n y suciedad de los chicos (esto en Madrid, lo mismo que la última aldea). Apenas existen clases graduadas. No ha mucho veía en escuelas de Andaluc4a clases con cien alumnos; los hab4a desde cinco hasta doce a1os; aquello era un caos en donde nadie se entend4a. Es milagroso que al cabo de algün tiempo salgan un tanto por ciento de muchachos leyendo con sonsonete el peri0dico y mal escribiendo una carta. Hay quien pasa por la escuela, y ni lee ni escribe.

En estas condiciones es casi inútil legislar o formar meramente planes en torno a la escuela primaria. Da lo mismo que se diga o no que el Catecismo obligar4 s0lo a los cat0licos; o que hay que leer el "Quijote" ( ¡pobre "Quijote"!); o que los ni1os plantar4n un 4rbol. Todas estas disposiciones emanan de un Ministerio que deb4 ser t4cnico, pero que en realidad desconoce cuanto afecta al contenido de la ense1anza en todos sus grados<sup>1</sup>. La mayor4a de nuestra legislaci0n escolar es letra muerta (recordad las bibliotecas circulantes), y as4 es natural que sea, en tanto que el intelecto y el coraz0n de nuestro pueblo no haya alcanzado el temple necesario para que su acci0n tome car4cter de eficacia.

Figuraos, pues, el escaso optimismo con que he de tratar de un asunto de tanta delicadeza como es la ense1anza de la lengua materna. Aunque diéramos a cada maestro espa1ol un libro en que se detallara minuciosamente lo que haya de hacerse en este sentido; aun cuando tuviéramos en seguida medios maravillosos para imponer el estudio y ejecuci0n de esas instrucciones, yo no creo que los resultados ser4an grandemente estimables. Y es que en la ense1anza del idioma, m4s a1n que en otras ramas del saber, la preparaci0n total, humana del profesor juega un papel no menos preponderante que el conocimiento exacto de los libros. Trasladaos adem4s al am-

---

1. Parece incre4ble, pero es as4. Es inútil ir a preguntar al Ministerio c0mo se ense1a en los establecimientos oficiales, ni qui4n ense1a bien o mal. Si hiciesen ministro al último escribiente del Ministerio, no lo notar4 el pa4s.

biente lamentable de nuestras escuelas, que antes traté de esbozar, y decidme qué sentido tiene que, en estos momentos, elaboremos planes y métodos con vistas a la realidad escolar.

No incurriremos, pues, en el pecado de frivolidad alzando castillos pedagógicos. Pero al mismo tiempo trataremos de obviar la posición apática, no dejándonos invadir por el desaliento, que constantemente invita a alejarse de la intervención social y a consagrarse meramente a la aislada labor técnica en que logramos modestos pero claros resultados. Con plena visión de lo que es nuestra enseñanza, hablaré del idioma en la escuela desde un punto de vista más bien irreal, sabiendo de antemano que esto no tendrá trascendencia de ningún orden. Concederé, empero, más importancia a lo que debiera ser la preparación del maestro, que a la misma actuación de éste. En fin, el hecho de haberse redactado este pequeño trabajo con destino a un congreso de educación, que había de celebrarse en una región bilingüe, obligó a tener cuenta de este importante factor dentro de la vida nacional.

## I.— MAESTROS UNIVERSITARIOS

En realidad, no puede hacerse diferencia cualitativa entre la enseñanza del idioma en la escuela primaria y en la secundaria. Cada vez se acentúa más la tendencia a que el instituto secundario constituya un tránsito casi insensible para el niño que llegue a él desde la más elemental instrucción. Entre nosotros, sin embargo, el instituto coloca en seguida al niño en un ambiente que es una caricatura de la universidad (de la mala universidad que poseemos), generalmente con profesores que pronuncian discursos, que toman la lección de memoria y que suprimen todo estímulo cordial y educativo en la seca y aburrida vida del establecimiento<sup>2</sup>. Esto está mal. Un muchacho, hasta los diecisiete o dieciocho años, debe estar sometido a un conjunto de presiones culturales, cada vez más intensas, cuya finalidad debería ser dotar al alumno de la mayor cantidad de puntos de vista sobre el universo; hay que crear para el joven un amplio teclado de posibilidades tanto ideales como técnicas; lo formativo (leer con plena conciencia, escribir con plena reflexión), lo instrumental (lenguas modernas, práctica de las ciencias), lo sugeridor (literatura, historia, arte) deberían poner el espíritu de nuestros chicos como una ballesta tensa, presta para disparar su originalidad en cualquiera de los infinitos campos que ha de ofrecer la vida.

---

2. Hay en nuestros institutos profesores incluso eminentes en la materia que enseñan; esto es mucho más frecuente en las ciencias que en las letras; pero a pesar de eso no existe una enseñanza secundaria que dé a los alumnos una cultura y una formación metódicas. Basta ver el estado en que llegan los estudiantes a la universidad.

Esta manera de ver las cosas, cada día más general en los países progresivos, hace que la preparación del maestro no se considere desligada de lo universitario. Entre nosotros, don Francisco Giner sostuvo siempre que a los grados más elementales de la enseñanza debían ir universitarios especialistas en la materia. Yo considero esto como un admirable ideal; y es seguro que el día que ninguna profesión constituya una negra esclavitud, habrá posibilidades para que personas de suma competencia se ocupen en cuestiones infantiles, sin caer por ello en la puerilidad ni en la infelicidad para otros aspectos de la actividad social.

Entre tanto, sin embargo, es evidente que hay que elevar considerablemente el nivel cultural, social y económico de nuestros maestros, acercándolos cuanto se pueda a centros selectos de educación superior. Las escuelas normales de hoy, en su mayoría, son del todo inadecuadas para llenar la altísima misión que les está confiada. Y, naturalmente, esto se revela en la forma con que capacitan a los futuros maestros para enseñar el idioma. Por el sitio en que esto estaba destinado a leerse, no quise citar concretamente las cosas abominables que figuran en muchos textos sobre cuestiones de lenguaje, escritos e impuestos abusivamente a sus alumnos por unos aparentes profesores. Aquí tocamos a una raíz del mal. Y si nos elevamos aún más y llegamos a la Escuela Superior del Magisterio, notamos cuán lejos está lo que en ella se hace en materia de lenguaje de lo que tendríamos derecho a exigir de un centro de esa importancia, y cuya influencia podía ser decisiva, ya que de allí salen profesores de escuela normal e inspectores.

## II. — ERRORES INVETERADOS

Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática. Cuántas veces encontramos por esos pueblos de Dios gentes que nos hablan con satisfacción de que tal niño sabe ya de cuentas y de gramática; esto, con el Catecismo, constituye para la familia el "sumum" de la cultura escolar. Lo de saber gramática se refiere a saberse de memoria ese nefando librito que se llama "Epítome de gramática", con cuya venta se enriquece la Academia Española. Cuando dentro de algunas generaciones se eleve la cultura y la sensibilidad de nuestro pueblo, causará asombro que durante tanto tiempo se haya podido profanar y hollar las tiernas cabecitas con semejante sarta de dislates sobre el idioma. Lo que pueda haber de verdad en estas páginas de gramática no llega a la inteligencia infantil con la imposición mecánica de esas rígidas respuestas. ¿Cuándo llegará a la mente y al corazón de los maestros y de la Academia que tomar una lección de memoria es un crimen de lesa inteligencia?

La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez; pero como esa desdichada Academia sigue imprimiendo en cada nueva edición de su libro el mismo disparate; como ese libro es el preferido por la mayoría de nuestros maestros; y sobre todo, **como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno**, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto. Yo ruego a profesores y académicos que reflexionen sobre esto, que es de suma trascendencia. Reparen en que los ejemplos y autoridades de lenguaje sobre que basamos hoy nuestros estudios gramaticales proceden de escritores que no fueron grandes estilistas merced a gramática alguna, sino a causa de un instinto artístico y obedeciendo al impulso subconsciente que nos hace hablar de una cierta manera. Cuando Homero o Platón escribían no se conocía nada de gramática; en tiempo de Cervantes esa ciencia vivía en estado rudimentario, y es probable que ni aun esos rudimentos fuesen familiares a nuestro primer escritor. Si fuera posible hacer que Cervantes analizara gramaticalmente el "Quijote", no podríamos darle sino una calificación bastante mediocre. Y, sin embargo, no puede decirse que Cervantes escribiese incorrectamente el español.

### III.— LA GRAMÁTICA COMO FÓSIL

Ocurrirá a muchos pensar que cómo no se impone a todo el mundo un razonamiento tan evidente. Una razón primordial es la fuerza de la rutina en todo aquello que no afecta a la experiencia utilitaria o que no es susceptible de demostración matemática. Por otra parte, merced a causas diversas y complejas, la gramática ha sido en todos los países el último reducto de los principios medievales. Cuando otras ciencias renovaron sus fundamentos, la gramática, por lo menos la gramática elemental que se usa en la enseñanza, quedó aislada y reducida a un conjunto de reglas formales y abstractas. Trazar la historia sucinta de este fósil de nuestra cultura, sería impropio del carácter que he dado a estas páginas. Bastará, creo, con las siguientes observaciones.

Este concepto de la gramática como un arte de hablar correctamente es servil copia de la definición que en el Renacimiento se daba a la gramática de las lenguas muertas, sobre todo de la latina. Para aprender el latín, lengua muerta, podía ser de una cierta utilidad conocer su estructura. ¡Pero eso no hacía falta ninguna para hablar el español! Sin embargo, así se escribió y continúa escribiéndose en pleno si-

glo XX.

Otras pruebas hay del carácter arcaico y desprovisto de sentido actual que informa la gramática al uso. Muchos de sus tecnicismos no son comprendidos ni aun por los profesionales, y como un cascarón vacío van pasando de una a otra generación. Por ejemplo: ¿quién percibe hoy el valor de la palabra "analogía"? La definición de la gramática académica no nos lo revela: "parte de la gramática que enseña el valor de las palabras consideradas aisladamente, según sus accidentes y según sus varios oficios". En la mente de un niño esta definición debe introducir un tremendo desorden, y mucho más cuando quiera asociar la palabra analogía con el sentido que usualmente se le asigna. Por desgracia, la sensibilidad de nuestra instrucción pública (en todos los grados) es tan burda, que esas menudencias no tienen para ella el menor relieve. Veremos, sin embargo, que el detalle tiene interés, pues los mismos tratadistas de gramática distan mucho de percibir la relación entre dicha palabra y la cosa que signifique, pues algunos, al intentar una aclaración de aquélla, escriben inexactitudes<sup>3</sup>. Para hallar un sentido a nuestro vocablo hay que remontar nada menos que a los griegos, fundadores de la ciencia del lenguaje. Según el filósofo estoico Crates de Malos, no había correspondencia natural ni esencial entre la palabra y el pensamiento, y, por consiguiente, no había que proscribir, por ejemplo, las divergencias en las terminaciones de los casos de la declinación; sentaban, pues, la "anomalía" como base del lenguaje. Justamente lo contrario opinaba la escuela alejandrina, y con ella Aristarco de Samotracia; según éste, había congruencia entre el hablar y el pensar, y a tal principio lo denominaron "analogía". Estas doctrinas gramaticales, lo mismo que toda la cultura helénica, pasaron a Roma; los partidarios de Aristarco adoptaron la costumbre de denominar analogía al estudio de las flexiones nominal y verbal, en las que veían intervención del principio "analogico". Después se dio ese nombre a toda la gramática, y de un modo especial al estudio de las formas o partes de la oración, fuesen o no flexivas. La gramática moderna desechó ese término, hoy impropio, e introdujo el más razonable de "morfología"<sup>4</sup>.

No menos instructivo es lo que acontece con la denominación de uno de los llamados casos de la declinación. Por de contado que de nada de eso debieran hablar al niño; en castellano no hay declinación, ni casos, y no hay tampoco manera fácil de hacer comprensibles tales palabras. Supongamos, sin embargo, que un maestro quisiera explicar a un chico preguntón qué significa "acusativo". El diccionario académico se limita a decir que es un caso que designa el complemento directo del ver-

---

3. Dice Rufino Blanco que deriva de las voces griegas *ana*, "conforme", y *logos*, "palabra": "el estudio conforme o relativo a la palabra". En un tratado especial sobre *Analogía*, de Gustavo Guzmán, Buenos Aires, 1914, se explica así su significado etimológico: "De la voz griega *analogía*, compuesta de *ana*, conforme, y *logos*, razón". Pero esto no basta.

4. V.R. LENZ, *¿Para qué estudiamos gramática?* Santiago de Chile, 1912, y el capítulo I de nuestra traducción de la *Historia de la lengua latina*, de Stolz, que publicamos en esta colección.

bo. Entonces, ¿por qué ese nombre tan extraño? La explicación no está muy a mano. Otra vez hemos de tornar a los griegos. Denominaban aquellos gramáticos el caso acusativo: "aitiatiké", de "aition", "causa"; es decir, "causativo", porque suponían que, en oraciones como "yo construyo la casa", el complemento directo es "causado" por el verbo. Claro está que esta teoría no se amoldaba a todos los verbos; no obstante, el nombre se generalizó, y cuando el gramático latino Varrón adaptó a su lengua esta doctrina, en lugar de traducir "aitiatiké" por "causativus", tradujo "accusativus"<sup>5</sup>.

Estos ejemplos y otros que podían fácilmente citarse, nos revelan el grado de rigidez hierática que informa la terminología y las concepciones de la gramática al uso. Ésta es, en cierto modo, un detritus de las ideas de los griegos sobre el lenguaje, que han atravesado casi inmutables toda la Edad Media. Merced al racionalismo francés del siglo XVII, surgió la gramática general llena de infundadas abstracciones (Grammaire de Port Royal). Restos de todo ello, en dosis de compendios o de epítomes, viene a llenar de incoherencias la memoria —que no el entendimiento— de nuestra juventud.

#### IV.— LA GRAMÁTICA ES UNA CIENCIA COMPLICADA

En el párrafo anterior hay un intento de crítica de la gramática vulgar que se enseña generalmente. Basta lo dicho para percatarse de que las cuestiones gramaticales presentan una gran complejidad en cuanto se les mira un poco de cerca. No es materia que deba enseñarse inmediatamente a un niño. Sólo cuando se haya desarrollado en éstos eficazmente el hábito de reflexionar, puede hacérseles pensar sobre semejantes abstracciones. Hay mucho que hacer en el campo del idioma antes de entrar en su análisis científico, objeto propio de la gramática. Pero antes de hablar de los ejercicios de conversación, lectura y escritura, quisiera poner un ejemplo de lo que hoy se entiende por estudio gramatical, para que se vea cuán prudentemente hay que proceder al tratar las cuestiones gramaticales.

Unas palabras previamente. Hay dos puntos desde los cuales podemos mirar una lengua: el de la relatividad histórica y el más amplio de las bases lógica y psicológica, comunes a todos los humanos, que gobiernan la función expresiva cuyo órgano es el lenguaje. Hasta el siglo XIX el estudio gramatical se había hecho sobre poquísimas lenguas (latín y griego, principalmente, y algunas modernas); partiendo

---

5. Cita este curioso ejemplo R. Lenz en su reciente e importante libro *La oración y sus partes*, pag. 5, nota.

de la lógica aristotélico-escolástica, se habían adaptado los más elementales fenómenos de estas lenguas, no sin violencia, al esquema de la proposición lógica. Con tan someros principios se creyó poder crear una gramática general, que fuera como el arquetipo de que eran emanación concreta las lenguas conocidas. Esta gramática general consideraba las lenguas estáticamente; no era problema averiguar cómo y cuándo cada una de ellas había adquirido la forma y el estado en que los encontramos. En el siglo XVII había quien pensaba que el español se hablaba ya en tiempos de los apóstoles. Un detritus de esta concepción, carente de todo sentido histórico, es el error de los que piensan que el español y el vasco son la misma cosa; o que el francés viene del celta, etc. El siglo XIX trajo la idea de la evolución y con ella un claro concepto de lo histórico; se estudiaron comparativamente las lenguas; se observó delicadamente su estructura morfológica y fonética; se establecieron familias lingüísticas; así, por ejemplo, resulta que el irlandés y el armenio son evoluciones de una misma lengua indo-europea; el español y el rumano son la forma actual que ofrece el latín hablado, respectivamente, en Iberia y en la antigua Dacia, conquistada por Trajano.

El estudio de los idiomas se desplaza del terreno conceptual y abstracto, y se convierte en un intenso análisis científico de la forma de los mismos (historia de los sonidos, de la conjugación, de los giros sintácticos). Es incalculable el progreso que en un siglo han hecho los estudios lingüísticos merced a la gramática histórica; no menores que los realizados por la fisiología o la química merced a la experimentación. Un ejemplo: en 1908 se descubren en el centro de Asia documentos redactados en una lengua desconocida. La lingüística moderna ha podido clasificarla, y hoy se le llama tochariano; se han establecido sus relaciones precisas con el persa, el sánscrito, etc. Es una lengua más idoeuropea.

Algunos pensadores intentan hoy completar los resultados del análisis histórico del lenguaje, profundizando en el estudio de su valor lógico. Hasta apuntan ensayos de gramática general con un sentido y una base muy distintos de los que inspiraron aquella antigua disciplina. Pero éstas son aún novedades que ninguna trascendencia práctica pueden tener para el pedagogo.

El estudio del lenguaje tendrá que hacerse siempre a base de su evolución histórica. Sólo así podremos comprender la índole de los fenómenos lingüísticos. Yo no digo que a un niño se le introduzca desde luego en el campo histórico, pero sí sostengo que es indispensable que el maestro tenga elementales y claras nociones de la historia del idioma para poder hacer algo serio en la enseñanza de la gramática. Si no posee esa necesaria y previa cultura, casi es preferible que no hable de gramática. Y para salir del dominio de los consejos teóricos, voy a dar un ejemplo de cómo se ilustra una cuestión de sintaxis mirándola históricamente.

## V.— UNA CUESTIÓN GRAMATICAL TRATADA HISTÓRICAMENTE

Según la Gramática de la Academia, edición de 1911, pág. 246, la oración primera de pasiva "consta, a veces, de sujeto, del pronombre *se*, de verbo activo y del complemento regido por la preposición *por*: *las paces se firmaron por los plenipotenciarios*"<sup>6</sup>. Dudo que ningún maestro pueda comprender con esta deslabazada regla lo que hace en esa oración el pronombre *se*. Lo único que cabe es aprendérsela de memoria y hacérsela repetir al alumno.

He aquí la forma en que podría expresarse esta cuestión.

La pasiva refleja comienza ya en latín. Hubo, por lo visto, en esta lengua gran resistencia por parte del pueblo a usar la pasiva, lo mismo que hoy acontece en español. Así, por ejemplo, dice Plauto: "quae me amat, quam contra amo", utilizando el giro directo en lugar del pasivo, "uxor me amat et amatur a me"<sup>7</sup>.

Esto se debía en latín a la misma causa que en español: a que nos ha interesado mucho más la actividad de un agente que la receptividad del paciente. Cuando vemos un hombre que siega un prado, la forma más inmediata de nuestra expresión lingüística es decir: "el hombre siega la hierba", y no se nos ocurre traducir nuestras representaciones con la fórmula: "la hierba es segada por el hombre". No en todos los idiomas acontece así; hay lenguas que usan preferentemente la voz pasiva (como el malayo), y otras, en cambio, donde no existe (el coreano)<sup>8</sup>. Pero en español es evidente que las construcciones pasivas gozan de poco favor.

Consiguientemente, cuando el latín se abandonó al uso espontáneo del pueblo, las construcciones pasivas desaparecieron (*amatur, moneor*, etc.), y la función que desempeñaban estas palabras fue expresada por otros giros que no es del caso analizar sino en lo que atañe a la tercera persona. En efecto, cuando se expresaba que un objeto era receptor de una actividad (esto sólo podía acontecer en la tercera persona), muchas veces no se decía de quién procedía aquélla: *littera scribitur*, "la carta es escrita", *hoc dicitur*, "esto es dicho", pero sin expresar quién escribe o quién dice. En este momento sucedió un cambio fundamental, motivado por lo que decíamos antes de la resistencia con que el pueblo empleó la pasiva, y además, por el carácter impersonal que acabaron por adquirir esas frases. La conciencia popular buscó, a pesar de todo, un sujeto a quien referir la acción del verbo, y dijo *littera se scribit, hoc se dicit*, "la carta se escribe" y "esto se dice", y convirtió así en sujeto gramatical lo que hasta entonces objetivamente había sido y seguiría siendo comple-

6. La edición de 1920, página 276, dice esencialmente lo mismo. ¡Y se habla en el prólogo de "los positivos adelantos que en estos últimos tiempos ha realizado la ciencia del lenguaje"!

7. Es decir: "Mi mujer me quiere y yo a mi vez la quiero", en vez de "Mi mujer me quiere y es querida por mí". V. SCHMALZ, *Lateinische Syntax*, 1910, párrafo, 230.

8. R. LENZ, *La oración y sus partes*, 1920, página 86.

mento directo, y fueron asimiladas estas construcciones a las reflexivas del tipo "él se lava", suponiendo que los objetos son capaces de la misma actividad que las personas<sup>9</sup>.

Así, pues, la pasiva refleja fue producida por un deseo de vitalizar las cosas, y únicamente el análisis descubre el carácter pasivo, dando una explicación psicológica a lo que lógicamente y objetivamente no la tiene. Nótese a cuán profundo pensar se presta esta incongruencia entre la forma gramatical del lenguaje y las realidades que éste expresa.

En español tales construcciones se emplean sin trabas cuando se trata de objetos, y se prorroga así el uso del latín vulgar: "se cierra la puerta", "se miran los cuadros", y, conforme a su origen, la concordancia del verbo con el sujeto gramatical es de rigor. Con personas llegó a producirse alguna dificultad. Si decimos "se miran los soldados", puede haber ambigüedad, pues no sabemos entonces si los soldados se miran entre sí, o si alguien los está mirando. Para obviar ese inconveniente, desde el siglo XV se usa la preposición *a* para indicar que la persona es el término de la acción del verbo, y no del sujeto. Es decir, al movimiento mental algo confuso que creó aquella construcción, sucede ahora una reacción de análisis y claridad. De ello resultan frases del tipo "se consulta a los médicos", en la que ya se ha roto la concordancia, puesto que *a* hace sentir gramaticalmente que "los médicos" no es el sujeto; pero en cambio queda ahí el *se* como apéndice extraño, y que sin embargo no puede suprimirse. ¿Cuál es la función de ese acusativo fósil? Únicamente indicar el carácter impersonal de la oración, lo mismo que en "se mira el cuadro". Gramaticalmente no se puede expresar quién mira; y como sucede en esos casos, surge en seguida la noción de alguien no expresado, vago e impersonal, que realiza la actividad del verbo. Recuérdense el carácter impersonal que tenían en latín *dicitur*, *legitur*, etc.

En estas oraciones el complemento de persona precedido de *a* es directo o indirecto, según la naturaleza del verbo; en "se mira a los soldados" es directo, y en "se paga a los acreedores", indirecto. Pero aunque sea así, al reproducir estos complementos por un pronombre, este pronombre es siempre *le*, *les*, en regiones y en escritores que no emplean *lo*, *la*, para el dativo: "se les consulta", "se les paga". Cuervo (nota 106 a Bello) piensa con acierto que en esta combinación *se le* —en que *se* es gramatical e históricamente acusativo—, *le* ha recibido la función de dativo, para separarse más claramente de las combinaciones "se lo dio", "se la dio", en que *se* es dativo de persona, y *lo*, *la*, acusativos de cosa, y también para evitar la reunión de dos acusativos, como habría acontecido si se hubiese dicho "se los consulta a los médicos". Me parece, además, que este uso de *se le*, fue favorecido por los casos en que el pronombre reproducía el régimen de un verbo que pedía dativo, como en "se paga a los acreedores". Cuando al verbo sigue un complemento directo de cosa,

---

9. El mismo fenómeno psíquico se produce cuando se dice: "el libro pone tal cosa".

y otro indirecto de persona: "se da dinero a los pobres", al emplear un pronombre reproductivo, éste no podía ser sino **les**: "se les da dinero". Estos casos han influido sobre construcciones del tipo "se consulta a los médicos" = "se les consulta"<sup>10</sup>. No me parece, pues, que se pueda decir en absoluto como Hanssen (*Gramática histórica*, 513), que sea indirecto todo complemento con a del verbo en pasiva refleja; él cita "se invoca a los santos". Es decir, que aun cuando en "se les invoca" **les** sea dativo, por analogía, lo mismo que en "se les paga", eso no impide que en "se paga al acreedor" el complemento sea indirecto, y en "se ve al amigo" sea directo. Una delicada complicación de estas construcciones.

La analogía, que con tanta fuerza gobierna el lenguaje, ha ampliado las posibilidades de estas construcciones. El sentido primitivo, que aspiraba a indicar que una cosa realizaba una acción, ha ido esfumándose, y ha predominado el significado impersonal de la oración. De ahí que el verbo pueda estar solo: "se canta", "se vive"; o modificado por un adverbio: "se come bien"; o recibir un predicado con valor adverbial: "se lucha seguro".

Como se ve en todos esos ejemplos y en sus análogos, el progreso que ha realizado nuestra construcción ha consistido en que el verbo ha pasado a ser impersonal (y como tal puede estar solo) o ser modificado por un adverbio o por un predicado que haga su oficio. A veces el **se** ha llegado a despertar plenamente la noción de un sujeto, a pesar de lo cual no se suelen usar aquí verbos predicativos, sobre todo **ser** y **estar**, meros vehículos para predicar determinaciones de un sujeto. No se debe decir: "se está contento en mi familia", "se era agradable", cuando nos proponemos dar a la oración un sentido de pasiva refleja e impersonal, y eso sencillamente porque no hay sujeto claro a quien referir tales predicados.

No obstante, a veces se oye y se lee: "se está conforme", "se es simpático", etc. Aquí se trata de una influencia francesa<sup>11</sup>, cuyas oraciones con **on** influyen inconscientemente. Como en la mayoría de los casos coinciden ambas construcciones, y se puede traducir **on mange bien** por "se come bien", modernamente se traduce análoga e indebidamente **on est d'accord** por "se está conforme". Pero esto no debería decirse; en francés **on** es un verdadero sujeto, reducción de la palabra **homo**, y en cambio **se**, como hemos visto, es muy otra cosa<sup>12</sup>. En español antiguo, hasta el siglo

- 
10. En parte, este cambio sintáctico estuvo también favorecido por el paso de **le**, etimológicamente dativo (lat. *illi*), a acusativo ("le he visto").
  11. Sin embargo, en la época clásica se ha escrito: "asno se es de la cuna a la mortaja" (Quijote, *Diálogo de Babieca a Rocinante*, en los versos preliminares); "Siempre se es el mismo en su ánimo" (Luis de Granada, *Guía de Pecadores*). Pero es difícil decidir si el uso moderno continúa el antiguo en este caso o si se trata sólo de un galicismo. Probablemente, de ambas cosas.
  12. Lenz en su excelente libro *La oración y sus partes*, pág. 248, dice: "La construcción refleja impersonal (**se dice**, **se baila**) suple en castellano perfectamente la falta de un pronombre personal indefinido (francés *on*, alemán *man*)". Pero aunque se comience a sentirse como un sujeto, no hay que perder de vista estas limitaciones en su uso, producto de que el carácter de sujeto o nominativo es

XVI, hubo una construcción análoga a la francesa formada con hombre; se decía: "como hombre se viste", "hombre va hacia el río", correspondiendo exactamente hombre al francés *on* y al alemán *man*; pero de ello sólo queda rastro en algún dialecto. Hoy en esos casos empleamos *uno* (con limitaciones, sin embargo). Quién sabe, empero, si logrará el uso generalizar las oraciones del tipo "se está contento".

Hay otra incorrección que se está desarrollando modernamente, aun entre grandes escritores, de carácter bastante desagradable, y que consiste en poner el verbo en singular aun cuando la cosa que siga esté en plural; por ejemplo: "se lee libros". Entre el vulgo de Hispanoamérica, se oye a menudo: "se vende patatas", etc.

La explicación de este giro creo que es ésta. En "se llama a los amigos" se ha visto un caso de complemento de personas con preposición, y cuando el complemento es de cosa, se ha limitado a suprimir la *a*, juzgando que se trata de la alternancia "veo a Pedro", "veo el libro"<sup>13</sup>. Miguel de Unamuno escribe: "Hácese bastones; ya que no de papel, de cartulina"<sup>14</sup>.

El mismo giro se encuentra en Benavente y en otros excelentes escritores. Pero es muy de lamentar que tal vulgarismo se aclimate. Precisamente en las frases del tipo "se leen libros", se conserva pura la primitiva construcción románica, prolongación de la voz media, voz que el indo-germánico había poseído, y para la que el latín no tuvo ya órgano morfológico; la conciencia popular siente aún en España la concordancia en esos casos; ¿por qué, pues, introducir esas horribles oraciones de la clase de "se encuentra vagabundos", "se lee estas frases"?

Confundido por estas construcciones, un argentino, el señor Gabriel, ha consagrado un largo estudio a este asunto<sup>15</sup>, y ha padecido un error. No ha investigado la historia de estas frases<sup>16</sup>, y llega a la consecuencia, absolutamente inadmisibles, de que debe decirse "se lee libros". Su teoría no sería de temer si no coincidiera con el hecho de que grandes escritores leídos en América emplean alguna vez esa misma construcción, que no puede llamarse absurda porque la historia de los idiomas sería entonces un puro absurdo; pero si iliteraria y desagradable.

\*\*\*\*\*

---

adverticio en *se*, y dista de ser general. Familiarmente se dice y se escribe en francés: "on a été gentil avec lui"; en español no hay manera de decir: "se fue o se estuvo amable con él", sino "fueron o estuvieron amables con él". Por eso conviene no perder de vista en la enseñanza el carácter originario, pasivo o reflejo, de estas construcciones.

13. Esto apoyaría lo que antes dije, que se siente como acusativo y no como dativo el complemento del verbo.
14. *El Sol*, de 3 de febrero de 1918.
15. *Nueva oración activa*. Revista "Nosotros", febrero 1917.
16. Si hubiese leído el estudio de F. HANSEN, *La pasiva castellana* (Anales de la Universidad de Chile, 1912), es seguro que habría variado en su modo de pensar.

De lo anteriormente escrito, aparece claro que para que una cuestión gramatical adquiera algún sentido y se vuelva de seca y rutinaria en interesante, hay que llevarla al plano de la historia y de la observación psicológica. Se dirá que esto no puede hacerse en la escuela primaria. A lo cual respondería yo que en la escuela primaria actual, no; pero sí en una escuela primaria superior, como algún día la habrá, en que el alumno pueda permanecer en ella hasta los quince o los diez y siete años, adquiriendo una iniciación en la cultura humana y una preparación para la vida.

Para explicaciones elementales, como es la hecha anteriormente, en la que se prescinde de textos y detalles, el latín no es necesario. Basta con notar, en último término, que en latín se decía "la puerta es cerrada", junto a "la puerta se cierra". No deberán darse explicaciones de gramática hasta tanto que no puedan aclararse debidamente; no deberá explicarse de la gramática más que las partes más fáciles y comprensibles, y siempre a *posteriori*; es decir, partiendo de la observación directa del lenguaje hablado o mejor escrito. Con este método, el estudio gramatical se convierte en seguida en algo vivo, y que entra en la inteligencia.

Un último ejemplo. La gramática académica habla del género *epiceno*, e introduce así una gran confusión en la mente del chico a quien se le ocurra reflexionar sobre lo que aprenda. Dice el hierático texto: "Estos sustantivos anómalos han sido clasificados por los gramáticos en grupo aparte, al cual, por analogía, se ha dado también título de género, llamándole epiceno"<sup>17</sup>. Ya tenemos a los gramáticos moldeando el idioma, iingenua presunción! Lo que ocurre sencillamente es que, a veces, nombramos animales sin que nos pase por las mientes que sean machos o hembras, por no haber diferencia en su aspecto, por lo menos para el que no conozca bien al bicho en cuestión (*hormiga, perdiz, mariposa, mosquito, culebra*, etcétera); otras veces, aunque tengamos alguna tendencia a pensar en la diferencia de sexo, se trata de animales que rara vez o nunca vemos, y así no ha habido, en realidad, ocasión ni interés para que el lenguaje corriente refleje nuestro pensamiento en ese punto: *cebra, hipopótamo, canguro*, etc.

En efecto: como no sea un zoólogo, nadie piensa en que la mariposa sea macho o hembra; para los efectos gramaticales de la concordancia, *mariposa* es femenino. De otra forma, ¿qué género vais a decir a un chico que tiene el adjetivo *blanca* cuando encuentre "mariposa blanca"? En estos casos es "asexuada" nuestra representación de esos bichos, y pasan a ser cosas corrientes, cuyas denominaciones necesariamente han de ser masculinas o femeninas.

Y esto es sencillamente lo que había que decir a los chicos: "hay nombres de

---

17. Ed. 1920, pág. 11. Reflexiónese en la redacción de ese párrafo, en el cual se dice que "se ha dado título de género a un grupo de sustantivos". ¿Pero no es el género una *calidad* del sustantivo? ¿Se convence la Academia de que la gramática no enseña a escribir correctamente? Siempre valió más para este menester el discurrir que la gramática.

animales que en cuanto al género son como cosas, porque, por un motivo cualquiera, no distinguimos su sexo”.

Claro está que la Academia no percibe estos absurdos, y achaca dos géneros a un mismo sustantivo: “A este género pertenecen búho, escarabajo (masculinos); águila, rata (femeninos)”.

## VI.— INSTRUID SOBRE EL LENGUAJE ANTES DE ENSEÑAR GRAMÁTICA

Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en esto para nada; si la gramática fuera esencial para escribir o hablar bien, los gramáticos serían unos grandes estilistas, y los agramáticos escribirían desdichadamente. La realidad nos enseña que generalmente casi ocurre lo contrario.

La primera condición para que el alumno hable bien, es que esté rodeado de un medio donde se hable finamente. A medida que nos alejamos de los grandes centros de cultura, ese medio va estrechándose, y en la aldea acaba por estar representado por poquísimas personas, (el maestro, el médico, el cura). A veces estos funcionarios llegan a hablar como patanes, como consecuencia natural de la vida que hacen. Todos conocemos numerosos casos de esta degradación cultural.

Tocamos aquí nuevamente realidades que no podrían variar las mejores recetas pedagógicas que diéramos a los maestros. Cuando la civilización llegue intensamente a nuestros pueblos y a nuestros campos, habrá muchos más maestros, y éstos no permanecerán indefinidamente en un villorrio; harán residencias periódicas en centros de mayor cultura, donde refrescarán y renovarán su instrucción. A su vez, los libros circularán pródigamente e invadirán las masías, las alquerías, los cortijos. En Islandia, los viajeros se sorprenden al hallar en granjas alejadas de toda población, buenos libros de química (las industrias de la leche son la vida del país), y colecciones de leyendas tradicionales (las sagas son el alimento poético de los islandeses).

Presión difusa de la sociedad y la familia, acción muy intensa del maestro: sin estas condiciones combinadas no lograremos nada serio en cuanto a civilización, de la cual es un índice el lenguaje. En tanto que más de la mitad de nuestra nación sea analfabeta, y que la mayoría de los que no lo son sean casi como si lo fueran, ¿qué buen lenguaje ni qué nada van a enseñar nuestros 28,000 maestros?

\*\*\*\*\*

Entre los primeros trabajos que ha de hacer el niño figura la narración, la exposición de algo. ¿No habéis observado que en nuestras escuelas e institutos el alumno no habla casi nunca por su cuenta, emitiendo observaciones o juicios propios? Siempre está encajonado por la lección: repite el libro, o repite lo dicho antes por el maestro; rara vez dirá: "esto se me ocurre". A muchos profesores les parece una licenciosa costumbre que el alumno tenga opiniones personales. Yo tuve un catedrático en la Facultad de Derecho de Granada, que tenía un libro de texto; un día sí y otro nos **explicaba**, es decir, repetía en alta voz lo que decía el texto; al día siguiente repetirían los alumnos la misma cosa: el texto reforzado por la repetición del maestro. Y a este ejercicio de cretinos estuvimos dedicados durante dos cursos, porque había que estudiar aquello durante dos años.

Así hay muchachos que llegan al último año de carrera universitaria, a mi clase sin ir más lejos, en la imposibilidad de contar ni referir nada, correcta y sueltamente. El estudiante universitario, en general, no tiene habilidad sino para la conversación descosida, violenta y desordenada<sup>18</sup>; una exposición clara, fina, metódica, de cualquier cosa, que no esa repetición de memoria, le cuesta verdadero esfuerzo. Pues bien, este defecto arranca de la escuela primaria, en donde empieza a atrofiarse el órgano de lo espontáneo y original. Sólo los temperamentos excepcionalmente vivos e inteligentes salen sin daño de este ensayo de deformación sistemática de la personalidad; que eso es, en conjunto, nuestra enseñanza en todos sus grados y clases, tanto civil como militar y eclesiástica.

El maestro debe hacer que los alumnos hablen:

1.º Haciéndoles contar o describir algo que ellos conozcan por experiencia (un trabajo agrícola o de otra índole; un lugar que tenga algún interés, etc.).

2.º Haciéndoles repetir un relato interesante que el profesor haga.

3.º Haciéndoles contar algo que hayan leído. Este es un ejercicio que cada muchacho tendría que hacer muy a menudo, y cuya eficacia dependerá del cuidado y la inteligencia que el maestro lleve a él.

Habría que corregir en estos trabajos:

1.º Defectos de pronunciación.

2.º Defectos de expresión y de comprensión.

## VII.— CORRECCIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN Y DE LA EXPRESIÓN

Tocamos a un punto delicadísimo, que no es objeto de adecuado estudio para

---

18. Me refiero a las facultades que conozco por experiencia: Filosofía y Letras y Derecho.

los maestros. La administración de nuestra primera enseñanza, artificiosa y apriorística, no sospecha la existencia de estas manifestaciones vitales de nuestra lengua, tan rica de matices en cada región. La cuestión sería ésta: ¿Es un ideal que todos los españoles pronuncien uniformemente bien el español? Formulada así nuestra aspiración, habría que rechazarla: primero, por carecer de sentido, y segundo, por ser irrealizable. Pero ¿y si dijéramos que en toda región hay pronunciaciones y entonaciones más plebeyas y desagradables, frente a otras que son aceptables para la gente culta de la región? Entonces aparecerá como una razonable exigencia que el maestro corrija las bastezas regionales de su joven auditorio, luego que él mismo se haya capacitado para esta delicada tarea. Dicha labor preparatoria compete de lleno a las escuelas normales de cada región, pues el problema varía en cada una de ellas. He aquí algún ejemplo: Sería inútil intentar que un andaluz, en Andalucía, pronuncie la z o la s final de sílaba; no intentemos, pues, modificar ese rasgo dialectal. Pero en cambio, yo intentaría corregir el **ceceo**, que aproxima a quien lo tiene a la flamenquería taurina, prototipo de la ordinariez. Enmendaría pronunciaciones como **mejón** por **mejor**; **sordao** por **soldao**, etc. En el País Vasco, por el contrario, intentaría enmendar el **seseo**; esta región está muy castellanizada, y el no pronunciar la c o z es ya un signo de plebeyismo. Deberían corregirse igualmente disparates como **divirtiendo** por **divirtiéndolo**, y multitud de otras pequeñas cosas que hacen reconocer al vascongado. Como se ve, esta labor sería toda ella tacto y discreción, unida a un criterio flexible para no empeñarse en imposibles<sup>19</sup>.

Y ya que hablamos de pronunciación, no querría dejar pasar la oportunidad de decir algo sobre esa falsa distinción entre **b** y **v** que tantos maestros obligan a hacer a los chicos. Con la incuria que hay para otras cosas, contrasta realmente este celo intempestivo para introducir un error en nuestra pronunciación. Sólo en el reino de Valencia, en Mallorca y en parte de Cataluña se hace distinción entre el sonido bilabial (**b**) y el labio dental (**v**), mas es porque el valenciano y el mallorquín (dialectos del catalán) tienen esa diferencia de sonidos. Pero en español nunca ha existido tal diferencia. Únicamente el deseo de amoldar la pronunciación a la ortografía hace que pedantescamente se pronuncie **vino** con inicial distinta de la de **banco**. Sobre los diferentes sonidos de la **b** y **v** habría alguna observación que hacer, de otra índole, pero complicaría mucho mi estudio, y no tendría ninguna finalidad práctica. El único consejo que daría a los maestros sería éste: pronuncien la **b** y la **v** como oigan hacerlo al más rústico castellano, y no errarán nunca. Y cuando lean, pronuncien **um baso** lo mismo que **um buey**<sup>20</sup>.

\*\*\*\*\*

---

19. Sobre el **Concepto de la pronunciación correcta** hay un importante y claro estudio de Tomás Navarro en la revista *Hispania*, de California, 1921.

20. V. el **Manual de pronunciación** de Tomás Navarro, 1918, en el que por primera vez se analiza científica y prácticamente nuestra pronunciación.

Hay que atender en el relato que haga el alumno a la forma que emplea (palabras vulgares o impropias, giros incorrectos o imprecisos), al orden e ilación (no suprimir rasgos esenciales, no conceder importancia y tiempo a lo secundario) y, en fin, a algo muy importante: a averiguar si comprende bien el que habla el sentido de todo lo que dice. La práctica enseñaría aquí más que todos los consejos. Tómese, por ejemplo, un cuento del **Conde Lucanor**, de don Juan Manuel. Habrá que llamar la atención del niño sobre todo aquello que pueda constituir motivo de duda para un muchacho, y sobre lo que conviene que aclare y fije su concepto. El arte del maestro consistirá en poner de manifiesto el interés o la dificultad de muchas cosas sobre las que el chico pasa sin darse cuenta.

Este ejercicio puede combinarse con el trabajo escrito, haciendo que el alumno resuma por escrito lo leído o relatado por el profesor, y que sobre esto es base para hacer su relato. Otras veces, pueden suprimirse las notas escritas para que el trabajo se convierta en un ejercicio de educación de la memoria.

Con este procedimiento, seguido con método y constancia durante bastante tiempo, lograréis que los muchachos adquieran una gran riqueza de vocabulario, variando vuestras lecturas y relatos. Se desarrollará en ellos el hábito de hablar con corrección y método; y lo que es esencial, adquirirán igualmente hábitos de agilidad y precisión mentales.

## VIII.— LA LECTURA

La narración o exposición oral tiene la ventaja de poder comenzarse aun antes de que el alumno lea y escriba con facilidad. Por eso debe preceder a la lectura, amoldándose al ritmo natural que seguimos en la vida: primero, hablamos; luego, leemos, y, en fin, escribimos. Pero la lectura tiene la ventaja de que permite ejercicios mucho más meditados y exactos.

Conozco diversos libros de lectura explicada y algo de la forma en que se enseña a practicar este ejercicio en las normales; y desde luego no hay mucho motivo para estar satisfecho de ellos. Se reduce a un trabajo esquemático y de rutina gramatical lo que debe ser explicación movida e interesante, durante la cual, entre maestros y alumnos, se aclare y precise la significación del párrafo que se tome como tema de la clase, y se comenten las alusiones que lo merezcan. En fin, hay que llegar a una apreciación resumen del trozo escogido, la cual deben notar los alumnos en sus cuadernos.

Una condición esencial para la eficacia de este trabajo es el tener buenos libros

de lectura. Por desgracia, no poseemos buenas colecciones de trozos, como ocurre en la vecina Francia, país que todas las naciones consideran como maestro en cuestiones de pedagogía del idioma materno. En tanto que no se formen buenas selecciones de pequeños trozos sacados de nuestra literatura, y de buenas traducciones de obras extranjeras, y se anoten y prologuen debidamente, no conseguiremos nada de provecho. Esas lecturas deben estar graduadas, y deben renovarse para que el interés esté siempre vivo.

Es un verdadero dolor poner a los niños a leer esa bobada de **Juanito** o el insulso **Catón**, habiendo tanta cantidad de obras vivas y jugosas en nuestra literatura. Los niños tienen que leer libros corrientes, seleccionados, pero no falseados. "La literatura infantil no debe ser pueril", se ha escrito muchas veces. Debe esta literatura parecerse a la que es de desear que lean los niños cuando sean hombres, en su variedad y en su espontaneidad. Razón por la cual estimo nocivo, a la par que ridículo, el que se convierta el **Quijote** en lectura ritual<sup>21</sup>. En la escuela se debería leer de Cervantes lo más esencial y adecuado para el caso; pero no sé por qué no se habría de leer también a Quevedo, Luis de León, Lope de Vega o Bernal Díaz del Castillo, o los **Episodios** de Pérez Galdós, o las obras de nuestros grandes contemporáneos.

La lectura es el estímulo mayor que nos hace escribir; el estilo viene, generalmente, como una consecuencia de lo que se lee. Por eso las lecturas han de ser varias, para evitar amaneramientos. No dar como lectura a los niños sino el **Quijote**, o convertirlo en fetiche, es incitar a los alumnos a imitar el estilo cervantino, con sus "tengo para mí" y "no sino", etc.

Como se ve, nuevamente tropezamos con otro doloroso vicio de nuestra administración escolar. Haría falta un organismo en el ministerio o en otra parte formado por personas cultas y de espíritu moderno, desprovistas de todo intento de lucro, que organizaran este grave asunto de los libros escolares, tanto en la escuela como en la segunda enseñanza. Para eso sería preciso arrebatarse a los profesores la posibilidad de imponer sus libros de texto, fuente de medro indebido en la mayoría de los casos. Pero ¿quién tendría la autoridad material y moral para acabar con este estado de cosas? Tocamos aquí, como siempre que se ahonda en algún problema social, al triple mal que pudre nuestra vida colectiva: incompetencia, desmoralización y anarquía.

## IX.— LA ESCRITURA

La lectura separa automáticamente al alumno del ambiente vulgar o grosero en

---

21. No hay que decir que en la realidad, y felizmente, esa disposición ministerial ha sido letra muerta;

que tal vez vive; cultiva la imaginación, obliga a reflexionar, enriquece el caudal de voces y es el dechado en el que puede adquirirse la idea de la corrección del idioma.

Pero la escritura es el medio de que este contenido espiritual se actualice y se convierta en función propia y original.

Lo menos una vez cada semana, cuando ya sepa escribir con facilidad, debe el alumno hacer un relato escrito de algo que haya visto, y que le señaléis precisamente: cualquier tarea del campo, descripción de un animal, lo que ve desde su casa a la escuela, etc., según el adelanto y la inteligencia del muchacho. La corrección de esos escritos acaba de convertirse en un duro menester para el profesor; por eso no se practican metódicamente ni en la escuela, ni en el instituto, ni en la universidad. Y, sin embargo, ahí radica una de las principales causas de la debilidad de nuestra raquílica instrucción pública; fuera de los escritores de oficio, relativamente son muy pocos los españoles que saben expresarse convenientemente por escrito. Había que emprender una verdadera cruzada para instaurar estos ejercicios en todos los grados de la enseñanza; nuestros colegas extranjeros no quieren creernos cuando les decimos que los estudiantes no escriben ni en el instituto ni en la universidad, y que, a lo sumo, hacen una redacción solemne, aparatosa y sin originalidad durante el curso<sup>22</sup>.

No intentéis que el muchacho escriba demasiado correctamente al principio; limitaos a enmendar con tinta roja las faltas de ortografía y los evidentes disparates de construcción. Conceded una atención especial a aquellos giros que reproducen la conversación familiar y plebeya; al principio debéis dejarlos, y luego los corregiréis paulatinamente; hay que esperar a que la lectura de buena prosa y la conversación con el maestro vayan despertando en el alumno la noción del **contraste entre lo incorrecto y lo correcto**.

La discreción del maestro cuidará de enlazar estos trabajos con las narraciones y lecturas de que antes hablamos. Y, desde luego, insisto en que lo primero que había que hacer era preparar a los mismos maestros para realizar estos ejercicios, organizando cursos complementarios en las escuelas normales o habilitando los ya existentes, con un sentido y métodos completamente distintos. Pienso sobre todo en los

---

el **Quijote** no se lee en las escuelas en la forma ridícula que dispuso un ministro de acuerdo con unos cervantistas.

22. Durante algunos años hubo necesidad de hacer un ejercicio escrito para examinarse, el cual hoy ya no existe. La culpa de su fracaso corresponde al profesorado, quien a causa de su ineducación pedagógica concibió ese trabajo (incluso en la facultad de Letras) como un ejercicio de caligrafía, siendo así que lo que exigía al alumno era poner por escrito una lección del programa, que el muchacho redactaba mejor o peor, según como se la supiese de memoria. No se ocurrió aprovechar el trabajo escrito como un medio para conocer la cantidad de discreción y de personalidad del examinando, dando para desarrollar asuntos que requirieran tanta reflexión como saber. Como además era muy penoso leer y apreciar los trabajos escritos, los catedráticos juzgaban por las respuestas orales; se formó un ambiente de descrédito en torno a estos ejercicios escritos, un ministro los suprimió y los catedráticos nos quedamos más descansados y con menos quebraderos de cabeza.

profesores jóvenes, con el ánimo aún fresco, abierto al ideal y a las novedades.

La gramática propiamente dicha no debía comenzarse hasta no estar muy habituados los alumnos a los trabajos anteriormente citados; trátase también de un problema de tacto. De todos modos, no creo que se gane nada enseñando gramática antes de los once o doce años<sup>23</sup>. Arriba esboqué ligeramente lo que podría ser el estudio de la gramática. Por el momento no tengo lugar para más. Quizá algún día, en un libro, exponga lo que podría hacerse en un curso elemental de gramática.

## X.— EL PROBLEMA DE LAS LENGUAS REGIONALES

Hasta no haber expuesto mi manera de pensar sobre la pedagogía de la lengua materna, no podía iniciar el estudio de lo que adjetivaba el tema propuesto por el Congreso Nacional de Educación. Razones políticas han hecho cuestión candente de lo que quizá pudiera resolverse con una buena dosis de cultura y otra no menor de clarividencia.

Hay varias regiones españolas donde el castellano convive con lenguas o dialectos: Galicia, Asturias, Provincias Vascongadas, Cataluña, Valencia y Baleares. El poder central, el Ministerio de Instrucción, ignora este hecho o no le concede la menor importancia, ya que no hay nada previsto sobre el particular. El maestro que va a Bermeo o a Oyarzun, lleva la misma preparación o impreparación en asuntos de lenguaje que el que va a Medina del Campo o a Talavera de la Reina. Así se explica que haya lugares en Guipúzcoa o Vizcaya (Ondárroa, Lequeitio, etc.), donde a veces hace falta buscar un intérprete para entenderse con la gente. Para un bizcitarra esta situación será ideal, pues demuestra que Vizcaya es una región que nada tiene que ver con España; y, en último término, nosotros tendríamos necesidad de aprender vascuence para ir allá. Bromas aparte, es un hecho la existencia de esas lenguas re-

---

23. Nunca me serviría de la Gramática académica. Preferible es cualquier cosa a ese libro, incluso las meras explicaciones del maestro.

He aquí una sucinta bibliografía para los maestros:

BELLO-CUERVO, *Gramática castellana*.

R. J. CUERVO, *Apuntaciones críticas al lenguaje bogotano* (pequeña enciclopedia gramatical, agradablemente escrita, redactada para corregir los defectos en que incurren al hablar los colombianos), 1914.

L. BRACKENBURY, *La enseñanza de la gramática*, 1909. (Ediciones de "La Lectura").

R. LENZ, *La oración y sus partes*, 1920. (Publicaciones de la "Revista de Filología").

M. DE MONTOLÍU, *Gramática castellana*, Seix y Barral, Barcelona (graduada para tres distintos años; es la única gramática pedagógica que se ha publicado hasta ahora, anatematizada en la Gaceta, por el Consejo de I.P., por no copiar los disparates de la Academia. ¡Viva la Inquisición gramatical!).

gionales y nada debe hacerse por que desaparezcan. Tal posibilidad entristecería a cualquier amante de la vida; pero para un filólogo, la muerte de una lengua, aunque se conserve sólo como un mezquino dialecto rural, es una desgracia irreparable. Las consideraciones científicas se añaden a otras de índole sentimental, para cuya percepción nos ha educado el siglo XIX. El menor *patois* encierra tal cantidad de interés psicológico, histórico y lingüístico, que su conservación y estudio es obligada empresa para todo pueblo culto. Y no hay que decir que lenguas como el gallego, vascuence y catalán, cuya vida es inseparable de la historia de nuestra civilización, deben conservarse y prosperar culturalmente cuanto sea posible. Pero nótese bien: estas lenguas deben vivir dentro de una armonía hispánica, cuya superior unidad no puede ser otra que la lengua española. Yo consideré lesivo para la cultura del público a quien estas páginas se dirijan, el iniciar una demostración de esta tesis. Únicamente diré que, así como estimo una grave falta de sensibilidad, que revela carencia de amplio sentido nacional, la opinión de los que creen que con el español basta ampliamente para que España viva su vida dentro de la historia, y que el poder central ha de prescindir de las modalidades lingüísticas de las regiones, o que al menos tiene derecho a ignorarlas, del mismo modo entiendo que revelan un menguado espíritu de campanario los que hablan de las lenguas regionales como de algo absoluto, con exclusión del español, y creen posible constituir minúsculas naciones a base de esas peculiaridades lingüísticas.

Estas cuestiones son delicadas de tratar, por la cantidad de pasión que fácilmente suscitan. Yo puedo abordarlas serenamente, porque para mí la patria no es ideal absoluto; el amor a ella me parece que debe estar siempre condicionado, como todo en el mundo, por motivos de índole racional y elevada<sup>24</sup>. Por esa causa, la actitud del más rabioso bizcainarra o del más intransigente catalanista me parece, no un crimen de lesa patria — ¡la deshonesta patriotería!—, sino sencillamente un error pernicioso; no más pernicioso, ciertamente, que comulgar en credos políticos o sociales incompatibles con el progreso de nuestro país.

\*\*\*\*\*

Hoy, que la lengua española es quizá el único lazo sólido que podemos tender al mundo los hispanos, y cuando en Europa y en América del Norte nuestro idioma comienza a ser tratado como un medio de expresión mundial, es realmente incomprendible que haya personas en algunas regiones que piensen —como un ideal— que el catalán o el vascuence puedan, en esas provincias, predominar sobre el español. Y para esta condenación prescindo, según antes dije, de razones sentimentales y de

---

24. Decía el buen padre Feijoo: "¡Mírese el humo de la propia tierra, mas ¡ay Dios! no se prefiera ese humo a la luz y resplandor de las extrañas!".

motivos irracionales; únicamente me baso en apreciaciones muy objetivas. En mi opinión, el nacionalismo lingüístico que ciertos elementos defienden en Cataluña (y no hablo del bizcarrismo, por su escasa significación y por no tener en su historia nada culturalmente importante); el nacionalismo catalán, digo, es una lamentable continuación de los errores políticos y sociales que desde hace cuatro siglos vienen lacerando a esta raza desdichada, sin más paréntesis mencionable que el reinado de Carlos III.

Sospecho que el catalanismo llevado a las cuestiones de lenguaje no es sino un fuego de artificio que a la inanidad e ineficacia del Poder central se le aparece a menudo como un fiero bombardeo. Más espacio haría falta para desarrollar esta idea. Únicamente acabaré de expresar mi pensamiento con un ejemplo: si por un azar cualquiera de la historia, las gentes de Madrid tuvieran como lengua habitual, además del español, el inglés, el francés o el alemán, consideraría insigne falta no cultivar intensamente en nuestro pueblo ese admirable instrumento de vida y de cultura concediéndole toda la importancia que fuere del caso. Figuraos, pues, lo que he de pensar de los que intentan nacionalizar a Cataluña a base de la supremacía del catalán sobre el español.

\*\*\*\*\*

En varios países de Europa se presenta, acompañado de serios problemas políticos, el mismo fenómeno de bilingüismo que en Galicia, Vasconia y región catalana. Las condiciones de cultura son en esas naciones generalmente superiores a las nuestras; la administración tiene conciencia clara de sus funciones. Condición previa de toda legislación es el conocimiento del número de los que hablan las lenguas regionales, y no entienden la lengua nacional; de los bilingües, etc. Esos datos previos y esenciales nadie los posee en España: ni el Estado ni las regiones interesadas. En las naciones europeas a que nos referimos, los organismos locales y provinciales, que están autorizados a elegir una lengua para sus escuelas, gozan desde hace siglos de gran autonomía en materia de enseñanza, la cual es sostenida y administrada directamente por aquellos organismos. Así sucedía con las provincias o regiones (*Lande*) de la ex monarquía austríaca; así sucede en los cantones de Suiza; en los Municipios belgas, donde no hay propiamente escuelas del Estado y en Finlandia e Irlanda, que son dueñas en absoluto de la administración y organización escolares, y cuentan con autoridades centrales propias independientes de las metrópolis respectivas.

Veamos ahora cuál sea la legislación a ese respecto en los cinco países que admiten o hasta hace poco admitían en sus escuelas la enseñanza del idioma regional.

**Austria.**— La ley de 14 de mayo de 1869 y la de 2 de mayo de 1883 dice en su artículo 6º: "Sobre la lengua que haya de enseñarse (en las escuelas primarias), y

sobre la instrucción de una segunda lengua nacional (**Landessprache**), resolverán las autoridades escolares de la región y de la provincia (**Landesschulbehörde**) después de oír a los que sostienen la escuela, pero dentro de los límites de la ley imperial". Lo que se precisa algo más en el artículo 8º: "Sobre la admisibilidad de los libros de enseñanza y de lectura decidirá, después de oír a las autoridades regionales, el ministro de Instrucción y Cultos"<sup>25</sup>.

Prácticamente el alemán se enseñaba en toda Austria, sin que esto quiera decir que todos los aldeanos y campesinos lo entiendan. Pero es que la antigua doble monarquía, basada sobre la violencia y el artificio políticos, contenía la más extraña mezcla de pueblos y razas, sin lazos comunes de importancia y con clara conciencia de su independencia. He aquí una estadística<sup>26</sup> de los habitantes de Austria (no Hungría), atendiendo a su lenguaje, en 1910:

Alemanes. . . . .	9.950.266
Checoslovacos. . . . .	6.435.983
Polacos . . . . .	4.967.984
Rutenos. . . . .	3.518.854
Eslovenos. . . . .	1.252.940
Serviocroatas . . . . .	783.334
Italianos (con inclusión de los friulanos. . . . .	768.422
Rumanos. . . . .	275.115
Húngaros (en territorio austriaco) <sup>27</sup> . . . . .	10.974

**Suiza.**— No hay nada especialmente legislado sobre esta materia. El artículo 27 de la Constitución de 1874 dice meramente que "la organización, dirección e inspección de las escuelas primarias queda reservada a los cantones". En la práctica acontece que cada cantón enseña en sus escuelas la lengua que más se habla en él; pero sólo una en las primarias elementales; en las superiores se enseña una segunda lengua (francés, alemán o italiano)<sup>28</sup>.

He aquí la estadística<sup>29</sup> de los habitantes según sus lenguas:

- 
25. **Reichs-Volksschul-Gesetz.** Puede consultarse en SENDLER UND KOBEL, **Uebersichtliche Darstellung des Volkserschulwesens der europäischen u. aussereuropäischen Kulturvölker.** Breslau, 1901, t. II, página 211.
  26. Sacada de J. SCOTT KELTIE, **The Statesman's Year-Book**, 1915.
  27. En Hungría, el art. 58 de la ley de 1868 disponía que todo alumno debía ser enseñado en la lengua materna en tanto que ésta sea una de las lenguas usuales de la localidad. En los municipios con varios idiomas habría que haber maestros que supiesen la lengua más corriente en ellos. SENDLER u. KOBEL, obra citada.
  28. W. A. HÜBER, **Die Organisation des Schulwesens in der Schweiz.** Zurich, 1910.
  29. **The Statesman's Year-Book.**

Alemanes. . . . .	2.594.298
Franceses. . . . .	793.265
Italianos . . . . .	305.578
Rumanches . . . . .	40.122

Suiza es el único país de Europa en donde, merced a una especial psicología y, sobre todo, a su situación geográfica, no hay problemas políticos relacionados con las lenguas. Cualquier movimiento de esta índole llevará a la absorción del país por Alemania, Francia e Italia, y la conciencia de ser retazos de estos grandes pueblos les mantiene unidos. Por otra parte, el carácter pacífico de los suizos, el bienestar medio, su cultura bastante refinada, la ausencia del peso histórico de tradiciones enojosas y de grandes ideales nacionales, hace que este pueblo viva tranquilo y compacto, aunque unas regiones sean como extranjeras respecto de las demás; el habitante de Ginebra, cultural y lingüísticamente, está más unido con el de Lyon que con el de Berna. Y no hay que olvidar que el suizo-alemán aprende el alemán literario como algo extraño; ellos hablan espontáneamente el dialecto alemánico, tan distinto del alemán como el portugués del español.

**Bélgica.**— Según la ley orgánica de la enseñanza primaria de 20 de septiembre de 1884 y 25 de septiembre de 1895, artículo 4.º: “La instrucción primaria comprende necesariamente los elementos de la lengua francesa, flamenca o alemana, según las necesidades de las localidades. Los ayuntamientos tienen facultad para dar a este programa la extensión que se reconozca como posible y útil”<sup>30</sup>. Prácticamente se enseña la lengua francesa en las escuelas de localidades flamencas o alemanas, y la lengua flamenca en la región valona<sup>31</sup>.

He aquí ahora datos estadísticos<sup>32</sup> sobre Bélgica, de habitantes desde dos años, en 1910:

Francés solo . . . . .	2.883.334
Flamenco solo . . . . .	3.220.662
Alemán solo . . . . .	31.415
Francés y flamenco . . . . .	871.288
Francés y alemán. . . . .	74.993
Flamenco y alemán . . . . .	8.652
Las tres lenguas. . . . .	52.547

Naturalmente, que en esta cuenta, el incluir a los niños desde dos años hace muy crecido el número de los que hablan sólo francés o flamenco. Precisamente, la acción de la escuela interviene aquí, y todo belga medianamente culto habla francés,

30. L. BAUWANS, *Code général de l'enseignement primaire en Belgique*. Framerics, 1908, pág. 271.  
 31. Ob. cit., pág. 273.  
 32. *The Statesman's Year-Book*, 1915.

por "flamingante" que sea.

**Irlanda.**— Son muy interesantes las disposiciones que a este efecto contienen las **Rules and regulations of the Commissioner of National Education in Ireland (1907-1908, pág. 33)**, en su artículo 121: "Un programa bilingüe (inglés e irlandés) podrá admitirse en los distritos que hablen irlandés, o inglés e irlandés. El desarrollar eficazmente ese programa bilingüe influirá favorablemente en los ascensos de los maestros". Se conceden subvenciones a las escuelas, que van desde 3 a 12 chelines anuales por alumno enseñado (**Rules, etc., pág. 58**); estas subvenciones llegaron en 1912-13 a 309.721 pesetas. Pues bien; a pesar de esto, el número de alumnos que aprendían el irlandés ese año en las escuelas de Irlanda no pasaba de 148.683, mientras que los que aprendían inglés ascendían a 668.974. De las 8.255 escuelas existentes, sólo se enseñaba irlandés en 2.577<sup>33</sup>.

El ejemplo de Irlanda es elocuentísimo. A pesar de todos los esfuerzos y de la inteligencia puestos al servicio de la causa irlandesa, no obstante el odio secular, atizado por motivos políticos y religiosos, la lengua irlandesa pierde terreno. Y es que las razones vitales que gobiernan la existencia de una lengua son más fuertes que toda otra consideración voluntaria: se habla como se puede más que como se quiere. Aun en el caso de que Irlanda logre su independencia, yo no creo que deje de predominar allá el inglés, mientras esta lengua tenga el valor cultural que nadie puede hoy discutirle.

En fin, el nuevo estado de Finlandia enseña en la escuela primaria ya el finlandés, ya el sueco, con intervención posterior de una segunda lengua. La gente que recibe alguna cultura es bilingüe y aun trilingüe (con el ruso).

\* \* \* \* \*

Como hemos visto, sea cualquiera la situación y carácter de los pueblos, el problema del bilingüismo se refleja legislativamente en la escuela, **siempre que** fuertes razones políticas y culturales presten una personalidad definida a la variedad lingüística.

Cuando no surgen graves cuestiones políticas, lo usual es que el poder central prescindiera de la lengua regional. Francia no atiende para nada al bretón, ni al vasco, ni al provenzal; y no hay que hablar de los múltiples y pequeños **patois** que cruzan todo el territorio francés, en cuando se sale de l'Île de France. Italia hace lo mismo con la rica e importante masa de dialectos que dan a aquel reino tan abigarrado aspecto lingüístico. Entre nosotros no hay lenguas, distintas de la española, que tengan más importancia histórica y cultural que el provenzal o algunos dialectos

---

33. The 79 Report of the Commissioners of National Education in Ireland, 1912-13.

italianos. Y es seguro que no existirían dificultades regionales de ninguna clase, si el poder central, no hubiese llegado a un grado lamentable de abandono, de desmoralización en todo lo que afecta a la vida pública y de cultura. Esta prueba de íntima flaqueza, esta falta de respetabilidad con que España se presenta a los mismos españoles, ha hecho que unos cuantos catalanes, algo deslumbrados por la presencia de industrias en su país, fruto sin duda de admirables dotes en los catalanes, pero que no podrían vivir sin el mimo del arancel de Madrid; unos cuantos catalanes han pensado que a ellos no les aludía el estado decadente de España frente a otras naciones europeas más adelantadas. A España le ha ido mal en su historia, y su presente sigue dejándonos descontentos. En Cataluña se siente el mismo malestar que en La Mancha o en Tierra de Campos; la condenación de "este país" es igualmente frecuente y enérgica en todas las provincias; pero fuera de Cataluña, después de renegar de los males de España, se siente uno bien compenetrado con el pueblo de cuyos defectos todos somos culpables. En cambio, el catalanista oculta entonces la cabeza bajo el ala (el ala es únicamente la lengua catalana), se lava las manos, se cree distinto de los demás peninsulares y forma proyectos de independencia. Pero el hecho de hablar catalán y de tener unas fábricas no es bastante para probar la coartada ante las magnas culpas de nuestra raza. En conjunto, Cataluña tiene iguales defectos y no más virtudes que el resto de la nación; ni en su prosperidad material, ni en ciencia, ni en arte, ni en literatura, ni en actitud ante problemas públicos (no puedo hablar aquí de las cuestiones del momento), ni en nada, Cataluña nunca se ha distinguido esencialmente del resto de Hispania, ni en toda la época moderna ha tenido más personalidad que la de España.

A pesar de esto, cualquier español imparcial estimará justas las aspiraciones de Cataluña a afirmar el carácter de su región dentro de la unidad española. Y voy más lejos: las gentes de espíritu verdaderamente liberal, no tendrían sino rendirse a los hechos, si la inmensa mayoría de los que hablan catalán quisieran constituir un grupo nacional aparte; en ese caso, ninguna conciencia honrada podría apelar a la violencia para forzar a un considerable grupo de ciudadanos a permanecer donde no quieren estar.

Como se ve, no he tenido más remedio que hablar de política. A ello me ha llevado la consideración de que en Europa sólo se hace sitio oficialmente a una lengua regional, cuando tras ellas se yergue un grave problema de nacionalidad o de carácter público. Ya decía nuestro Nebrija: "que siempre la lengua fué compañera del imperio; e de tal manera lo siguió, que juntamente comenzaron, crecieron e florecieron, e después juntas fue la caída de entrambos".

¿En qué grado de intensidad se encuentran entre nosotros los problemas regionales relacionados con el lenguaje? Yo no quiero estudiarlo por miedo a diluirme en un mar de cosas tristes. Hablaré solamente de lo que creo que sería bueno en la enseñanza de las lenguas regionales, como si ya el lobo y la oveja comieran en el mis-

mo cercado.

Primero hay que enseñar español. Prescindo de entrar en discusiones con el señor Alcover de si el catalán y el gallego son también español. Lo que sostengo es que lo primero de todo es enseñar español, y entiendo por tal la lengua cuya ignorancia consideraría como una vergüenza (dígase lo que se diga) cualquier ciudadano español, que no sea un patán o un ineducado. Esta definición, basada en una evidencia sentimental, vale más que cualquier otra de carácter científico. Hay que llevar urgentemente el español a las montañas gallegas, a las aldeas vascas, a la montaña catalana, y a donde quiera que falte. El que en estos sitios no se hable español procede del bajo nivel de cultura de la nación, que convierte casi en objetos inertes a muchos millones de compatriotas; la causa es la misma que eleva al 80 por 100 el analfabetismo de algunas regiones andaluzas<sup>34</sup>. No se trata de una afirmación regional esta ignorancia del español; y si no, decidme si el que no habla ni entiende el español, lee y escribe el vascuence o el catalán. Se trata, pues de un problema primordial de instrucción: todo español debe hablar español.

En estos rincones donde no se entiende la lengua nacional (no hay una estadística sobre este punto capital<sup>35</sup>, hacía falta mandar una legión de maestros con una preparación adecuada. Un país bien organizado lograría en diez o quince años que sólo los viejos quedaron sin hablar español. Esto sería un deber elemental para nuestros gobernantes. Compárese el esfuerzo que hizo Francia en este sentido.

Luego que todo el mundo supiera español, o en cuanto se viese que la nación tenía plenitud de medios para consagrarse a la instrucción de sus habitantes, consideraría como una admirable obra de civilización el que se combinara la enseñanza de la lengua regional con la del español. No se me escapa lo difícil que esto sería, no sólo por el tiempo que había de emplearse, sino más aún por la materia misma de la enseñanza. Por ejemplo: ¿qué gallego íbamos a enseñar en Galicia, suponiendo que los muchachos y las familias se interesaran por esta labor de cultura complementaria? ¿El gallego de las mariñas? ¿El del norte de Lugo? ¿El convencional de las obras modernas? ¿El arcaico de los cancioneros de la Edad Media? Declaro que el problema me asusta, si había que resolverlo a gusto de todos.

Véase, pues, la enorme dificultad de querer tratar culturalmente estas lenguas regionales, sin unidad, incompletas, como formas mal logradas que son de un tipo de perfección social a que nunca llegaron, o que tuvieron únicamente de una manera discontinua.

---

34. L. LUZURIAGA, *El analfabetismo en España*. Madrid, 1919.

35. Después de redactado este estudio se me ocurrió escribir al Ministerio de Instrucción Pública a ver qué decía. El Director del Instituto Geográfico y Estadístico me contestó que "no obraban allí antecedentes sobre ese punto". Habría sido, en efecto, milagroso que el Ministerio hubiese sabido algo más que lo estrictamente necesario para que sus funcionarios cobren la paga.

Estas dificultades se centuplican cuando se trata de la lengua vasca. ¿Hasta dónde habría de extenderse la enseñanza de esta lengua? Seguramente sólo a los lugares donde se habla hoy naturalmente. Pero ¿qué modalidad, de las múltiples del vascuence, iba a enseñarse en las escuelas? Las dificultades para resolver estas cuestiones son de tal manera enormes, el carácter indocto del vascuence está tan acusado, y sería de tal manera imposible hacer de esta lengua un buen instrumento para la cultura moderna, que yo renuncio a tratar aquí de ello<sup>36</sup>.

Muy otro es, naturalmente, el caso del catalán. La rica y valiosa literatura de este pueblo, tanto antigua como moderna, permitiría plenamente que se instaurara una enseñanza complementaria de esta lengua en todos los grados de la enseñanza. No serían escasas, sin embargo, las dificultades que surgirían en la práctica. En Mallorca o Valencia, por ejemplo, habría que enseñar valenciano o mallorquín, en lugar del catalán. Porque, ¿no heriría la enseñanza del catalán ese espíritu regional y familiar, cuya elevación y dignificación había de ser precisamente uno de los principales fines de esta instrucción complementaria?

Hoy por hoy, dado el estado en que se halla nuestra enseñanza primaria, cuando en pleno Madrid hay unos 40.000 niños que no pueden ir a la escuela, es casi ocioso plantearse esta cuestión de si además del español hay que enseñar alguna lengua regional. Sólo como un ideal de cultura refinada puede tomarse cuanto se hable sobre ello. Hasta tanto, al menos, que Cataluña, que es quien más mueve este asunto, no esté en estado de afirmar una insensata independencia, que se basaría fundamentalmente en odio al resto de España<sup>37</sup>. Tal peligro, por fortuna, parece alejarse cada día más. Por otra parte, si se llegara a esos extremos, holgaría cuanto acabo de escribir, inspirado en un deseo de comprensión mutua.

AMÉRICO CASTRO

---

36. Actualmente existe una Academia vasca, que con propósito tan excelente como ingenuo, cree poder lanzarse a uniformizar el vascuence.

Véase lo que sobre el caso hemos dicho R. Menéndez Pidal y yo en las conferencias dadas en Bilbao en diciembre de 1920, y que ahora publica la Sociedad de Estudios vascos ("Introducción al estudio de la lingüística vasca", y "El elemento extraño en el lenguaje").

37. Culturalmente Cataluña no vale más que el resto de España. Según la *Estadística escolar de España*, de 1908, publicada por el Ministerio de Instrucción Pública, las cuatro provincias catalanas tenían 814 escuelas menos de las que debieran para cumplir con la ley de 1857. Hay que advertir que eso no era culpa del estado, ya que éste sólo desde 1900 tiene a su cargo la creación de escuelas: de esa falta son responsables los municipios catalanes. Por otra parte, según el Censo de 1910, había en Cataluña un 57,78 % de analfabetos; esta región ocupaba en la lista de menor a mayor analfabetismo el 7.º lugar, después de las Vascongadas, Castilla la Vieja, Navarra, Asturias, Castilla la Nueva y León.