

La enseñanza de las lenguas clásicas

SEIS CONFERENCIAS PRONUNCIADAS POR BREAL
ANTE LOS ESTUDIANTES DE LETRAS DE LA SORBONA (1)

PRÓLOGO

El sistema de instrucción de un país es algo que no se improvisa; tarda siglos en formarse. El que seguimos remonta, a través de la Universidad Imperial de 1808, de Rollin, de los oratorianos, de Port-Royal, de los jesuítas, al Renacimiento; y de éste, por sobre la edad media, de quien, sin embargo, tomó algunas cosas, a las escuelas de los retóricos antiguos, a Quintiliano. Es posible que este sistema haya de reformarse. Pero lo seguro es que la reforma exigirá mucho tiempo: se puede calcular que hay ahí tarea para una parte del siglo XX. El plazo que señalo aquí parecerá corto a los que tienen alguna idea de la lentitud con que se opera este género de evolución. (2).

(1) **Nota del traductor.** — Empeñé y llevé a cabo esta traducción con el pensamiento puesto en los camaradas que cursan nuestra Facultad.

Conservo un vivo recuerdo de las mil dificultades en que me veía cuando estudiaba los primeros elementos de latín y griego, de la desorientación casi constante en que me hallaba. Supongo, no sé si con todo fundamento, que los estudiantes preocupados por seguir honestamente sus estudios clásicos pasan por angustias semejantes.

Las causas de la desventajosa situación del alumno para el eficiente estudio de estas disciplinas son numerosas. Me permito mencionar las que considero más importantes:

1. a) Falta de preparación de los alumnos; b) Comienzo de los estudios clásicos en el ciclo universitario; c) Ausencia de tradición seria, entre nosotros, de esta clase de estudios.
2. Profesores de preparación, laboriosidad y criterio muy dispares.
3. a) Ausencia de un plan de trabajo constante, graduado e intenso; b) Las actuales pruebas de examen, poco serias.

Los estudiantes pueden remediar en parte los inconvenientes apuntados, siempre que adquieran conciencia de que se debe pedir de la enseñanza de las lenguas clásicas, de cómo de las debe estudiar.

A este efecto me parecieron muy adecuadas las seis conferencias de Breal. — G. H.

(2) Véase a este respecto las notas de Boissier: «El fin del paganismo».

Se ha suprimido muy fácilmente los ejercicios; la dificultad comienza cuando hay que reemplazarlos. Por lo general se los ve continuando su existencia bajo una forma más o menos disimulada: siguen ocupando las horas de clase sin tener su antigua eficacia. Es que las reformas pedagógicas presentan este carácter particular: que se está obligado a confiar su ejecución al personal reformado.

Aun suponiendo que las lenguas clásicas deban de perder la importancia que han tenido hasta el presente, tenemos motivos para creer que este gran cambio no será instantáneo, y que durante muchas generaciones todavía constituirán la base de la educación de una buena parte de la juventud. El personal de profesores que debe educar a la juventud francesa mediante el francés, el inglés, la economía política, la historia del arte, la historia de las ciencias, no está pronto; no existe aún.

Tenemos interés por enseñar lo mejor posible aquello que aun no se ha borrado de nuestros programas. No se impide a ningún plan nuevo ensayarse; pero todo el mundo debe desear que la enseñanza de las lenguas clásicas, mientras ocupe un lugar en nuestros liceos, sea dada con fruto.

Por mi parte he querido contribuir a ello. Las páginas que siguen son la reproducción, un tanto aumentada, de las conferencias leídas en la Sorbona, en 1891, a los futuros profesores de griego y de latín. He querido buscar ante ellos y junto con ellos las razones de ser de esta enseñanza. Séame permitido citar a este respecto algunas líneas del más reciente defensor de los estudios clásicos, Alfredo Fouillée: "Nuestra enseñanza clásica vive sin conocer sus motivos de vida. Ella se reduce, como el héroe de cierta fábula, a invocar la costumbre y el uso: "son, dice, sus leyes quienes me han hecho dueño y señor de este albergue". Es incapaz de explicar la costumbre y el uso, y eso en el país del mundo donde es más difícil mantener una costumbre, una tradición, una ley, sin alegar buenas razones". (1).

He tratado de dar esas buenas razones. Me ha sido necesario al mismo tiempo señalar prácticas contestables, exageraciones, errores que, a la larga, se han introducido; porque con

(1) «La enseñanza del punto de vista nacional».

la enseñanza ocurre lo que con las artes y las letras: una larga duración acarrea consigo deformaciones. Se toma el medio por la finalidad, tórnase principal lo accesorio; se pierde el justo sentido de las proporciones. Eso no es todo: el cambio habido en la sociedad modifica las condiciones externas, y, por consiguiente, la enseñanza no se da al mismo público de alumnos; la utilidad relativa de las diversas ramas del saber tampoco es la misma de antes.

Hace diez o doce años que formo parte de los Consejos de Universidades, y a menudo me extrañé de la ojeriza que ciertas partes de los estudios clásicos han dejado en hombres por lo demás distinguidos en su especialidad. No era fácil defender ante ellos a los antiguos programas, aun en lo que tenían de legítimo; los diputados de Tiers no debieron de tener mayor resentimiento contra los vestigios de los tiempos feudales. Hay ahí una advertencia para los espíritus reflexivos. El colegio da un certificado a los alumnos que egresan; pero éstos, a su vez, por el recuerdo que conservan, expiden un certificado a sus maestros.

¿Hay que ser francos hasta el fin? He aquí lo que observé desde que asisto a esas discusiones.

De parte de los defensores de la enseñanza clásica estaba la tradición, los grandes nombres, la posesión de estado, la experiencia adquirida. Pero algunos de estos defensores no daban con el lenguaje necesario para hacerse entender. Encaprichándose en cosas pequeñas, dejando expuestas las grandes, han concitado a la vez contra ellos a los partidarios y a los adversarios de las lenguas antiguas. Sin duda alguna combatían más a los que pedían que cambiasen sus cuadernos que a los que reclamaban la supresión de su enseñanza.

Al redactar estas lecciones, tengo aún ante los ojos el auditorio muy especial al que las dirigí. También prefiero dejarles la forma de pláticas: no están hechas para el gran público. Tiene algún inconveniente tratar ante el gran público cuestiones de este género, pues el lector poco avisado más fácilmente halla el propio pensamiento que el que puso el autor. Los malentendidos son inevitables; tengo experiencia adquirida a mis ex-

piensas. Se me permitirá citar con este motivo un ejemplo tomado del pasado.

En 1695, habiendo publicado algunos eminentes miembros de la Universidad de Oxford, como texto griego de mucha antigüedad, las supuestas cartas del tirano Falaris, el crítico y humanista Bentley demostró su no autenticidad. El asunto tuvo alguna resonancia; los editores replicaron; el público intervino, de suerte tal que Bentley fué presentado como un enemigo de la antigüedad, a pesar de que fué un decidido partidario suyo, y de que había pasado casi toda su vida sobre textos griegos y latinos. Tal es el peligro de esta clase de debates cuando los espectadores toman parte. Yo me he relatado en algunas ocasiones esta historia para consolarme con un ilustre ejemplo, cuando veía que era puesto en el número de los adversarios de los estudios clásicos.

Quiérase excusar las lagunas de este trabajo. Sólo he tenido tiempo para tratar un pequeño número de puntos. Lo importante era introducir en la Sorbona una enseñanza de esta clase. Basta un maestro inexperimentado para comprometer en un liceo toda una serie de años bien empleados. Yo he visto a adolescentes, que hasta entonces hablaban afectuosamente de sus maestros, manifestar de repente aversión por el latín, el griego y el colegio. Los he visto alejarse, los he visto partir al Senegal y a Pekín por odio a las *proposiciones sub-dependientes* o a versiones griegas inextricables. Si mis lecciones tienen por efecto allanar la ruta y desembarazarla de malezas, no lamentaré ni mi tiempo ni mi labor.

Puede que se diga que estos consejos llegan demasiado tarde. Yo estaría más dispuesto a pensar que llegan demasiado pronto, puesto que el repunte de la enseñanza clásica, que se producirá ciertamente si queremos mantener nuestro rango entre las naciones civilizadas, no se diseña en el horizonte. Sin embargo, confío en que no tardará, y en que las ideas aquí expuestas llegan en buena hora. Se empieza a notar la vanidad y el peligro de los sistemas; de ambas partes los espíritus están más moderados, más accesibles a un pacto razonable. Un hombre resuelto que, con la autoridad necesaria, comenzara la reorganización, y la prosiguiera con medidas graduales, hallaría en

todas partes adhesión y concurso. Es un error creer que la opinión pública reclama nuevos trastornos; más bien tiene sed de estabilidad. Interviene un poco ciegamente en las cuestiones de enseñanza secundaria porque no ve, en este terreno, la dirección firme y la unidad de plan que se ha creído percibir en otras regiones de la enseñanza. Siempre es un mal grande que los conductores autorizados hesiten: todo el mundo se juzga entonces con derecho de echar mano al timón. Pero esta anarquía cesaría el día que se viese a nuestra instrucción secundaria renunciando a las construcciones sistemáticas. Se produciría idéntico hecho al que presenciamos con ocasión del resurgimiento de las universidades: con el acuerdo de todas las voluntades, advertiríamos que habríamos reingresado en la gran corriente de la Historia.

PRIMERA CONFERENCIA

¿PARA QUE SE APRENDE EL LATIN?

Objeto de estas conversaciones. — Estado actual de la enseñanza clásica. — ¿Para qué aprendemos el latín?

Los maestros que por primera vez os dirigen la palabra suelen comenzar por hablaros de la confianza con que el ministro quiso honrarles y de la desconfianza que ellos abrigan por su propio saber y talento. También yo desconfío de mi saber y talento, y en este momento desconfío a más no poder. Pero no tengo derecho a escudarme con el nombre del ministro porque, lo confieso, yo le he pedido espontáneamente daros estas conferencias. Va en ello una contradicción, que os ruego disimuléis, cuya razón de ser está en la naturaleza humana. En todo tiempo las cuestiones de enseñanza me han interesado vivamente; les he consagrado buena parte de mi vida. A medida que voy ganando en años, más dificultades hallo. Viéndoos ingresar a la carrera cuyas últimas etapas atravieso, he sentido el deseo de hablaros. Quiero compartir con vosotros mis ideas, mis deseos, alguna vez también mis incertidumbres y mis dudas. Quiero encaminar vuestra reflexión hacia estas cuestiones tan im-

portantes sobre las que tenéis no sólo el derecho sino también el deber de formaros una opinión.

Tiempo hubo en que el profesor novel, al asumir su cátedra, no debía pensar en más que continuar con sus alumnos los ejercicios que él mismo había aprendido a practicar con sus maestros. Aun en ese tiempo conversaciones como las que os propongo hubieran sido útiles; sin embargo, en rigor, se podía prescindir de ellas. La Universidad no poseía pedagogía en forma: tenía hábitos y tradiciones. Como en esas familias de artistas en que el *métier* se transmite de padres a hijos sin necesidad de lecciones *ad hoc*, y en que los jóvenes se instruyen viendo trabajar a los provecetos, así también la enseñanza clásica se transmitía por la simple sucesión y el eslabonamiento de las generaciones. Se había pasado por la Escuela Normal después de haber cursado dos o tres "retóricas"; se conocía a fondo todos los ejercicios del colegio por haberse ensayado largamente. Sólo faltaba enseñarlos a los otros. En cuanto al modo de hacerlo, se había tenido ocasión de comparar a los maestros: cada uno, de por sí, había elegido sus modelos. Los que no cursaban la Escuela Normal no por eso dejaban de crecer en ambiente universitario: habían sido *maitres d'études*, habían dado lecciones. Además, existían libros en que las cosas estaban hasta cierto punto preparadas de antemano: colecciones de temas, de versiones, de narraciones, de discursos; anales del concurso general, composiciones de la licenciatura y de la agregación. La Universidad tenía, pues, un conjunto de procedimientos comunes a todo el mundo. Hasta los secretos del oficio los transmitían los antiguos a los noveles, cuando volvían juntos del liceo, o al ir a colgar la ropa al vestuario.

Todo esto ha cambiado un poco. Ya no se puede comparar la práctica de los maestros, pues no se asemejan; unos pertenecen a la antigua época, otros son de una era más moderna. Muchos pasan del liceo a la facultad y de la facultad a una cátedra del liceo, sin haber tenido el tiempo de impregnarse en esta atmósfera escolar que antes se respiraba casi anadyertidamente. Por otra parte, todo es contestado; todo ha sido puesto en cuestión, contradicho, negado. Los más opuestos sistemas están en presencia. El Consejo Superior, de quien se es-

pera normas, no deja él mismo de mostrar cierta incertidumbre y algunas variaciones. ¿Cómo puede saber de entrada un debutante lo que muchas veces sin lograrlo se exige de un veterano? Y, sin embargo, en seguida estará en una clase; la dirección de treinta o cuarenta alumnos quedará confiada a su tino. El que intentara ocultarse a la sombra de la obediencia pasiva no lo conseguiría, porque estas cuestiones se le presentarían bajo la forma de padres inquietos por el porvenir de sus hijos, bajo la forma de candidatos que le solicitan su opinión para el Consejo Superior. Se las discute todos los días en la prensa: sería curioso ver a todo el mundo preocuparse por la instrucción pública, con excepción de aquellos que tienen su encargo y custodia.

Dicho esto, entro de lleno en materia.

He tomado para hablaros la parte más discutida del programa universitario, a saber: las lenguas clásicas. De las dos lenguas clásicas que se enseñan en el liceo, el griego y el latín, insistiré especialmente sobre el latín, porque tiene para nosotros más importancia que el griego y porque ocupa más ancho espacio en nuestros estudios.

La primera cuestión que se plantea es esta: ¿Para qué se aprende el latín? Está claro que de la respuesta a esta cuestión depende un poco todo lo demás. La trataremos, pues, en primer término.

Por sorprendente que nos parezca, no hace mucho que se ha comenzado a preguntar: ¿Para qué se aprende latín? Los estudios latinos en nuestro país tienen un largo, un muy largo pasado; puede decirse que son tan antiguos como el país mismo, pues desde el tiempo en que la juventud, durante los últimos años del imperio romano, afluyó a las escuelas de retórica de Burdeos, hasta hoy, no se ha dejado entre nosotros en época alguna de hablar, de escribir, de estudiar el latín. En cambio no se preguntaba para qué: he ahí una primera observación a tener en cuenta. Las cosas que se hacen tan naturalmente tienen, por lo común, una profunda razón de ser; tampoco se pregunta uno para qué hay un gobierno, una justicia, leyes. Yo no quisiera asimilar el latín a esas instituciones, pero durante un tiempo *el latín y la instrucción* todo era uno, dado que no podía en-

señarse sin el latín, y dado que la literatura latina, sagrada o profana, constituía por sí sola casi toda la instrucción. No hay que extrañarse, pues, de que la cuestión de la utilidad no se presentase a los espíritus: negar la necesidad del latín hubiera sido negar la necesidad de la enseñanza.

Hoy no ocurre lo mismo. Se ha formado, rebasando los antiguos límites, un tal conjunto de ciencias, y al lado de las literaturas antiguas han tomado tal desarrollo las modernas, que personas buenos pudieron creer, llegado el momento, de renunciar a esos legados del pasado y de aliviar por medio de esos sacrificios la educación de la juventud. Es una opinión cuya expresión halláis diariamente en las conversaciones, en los diarios y en los libros. Pero yo creo que quienes así hablan no se percatan de la cantidad de lazos que unen el presente de una nación a su pasado; materiales y manifiestos unos, menos aparentes los otros, pero formando por su número la más sólida de las ataduras. Me limitaré a recordarlos brevemente, pues todos estos puntos, a medida que los enumere, os parecerán bien conocidos. Uno siente un poco de vergüenza en demostrar verdades tan evidentes. Quieran ustedes, pues, considerar lo que sigue no como una exposición en forma sino como un sumario o una serie de encabezamientos de capítulo.

Ante todo el francés, salvo una tenue aleación céltica y germánica sin gran importancia, salió todo del latín. Los vocablos de que nos valemos tienen sus orígenes en latín; las causas de la gramática francesa están fuera del francés: están en la lengua latina. Aquellos que intentan, como se hace desde mucho tiempo en la enseñanza primaria, explicar la gramática francesa sin la luz del latín, vagan entre tinieblas y llegan a absurdos. Para crear palabras nuevas, no sólo científicas sino también las de la lengua corriente, recurrimos constantemente al latín. Los vocablos franceses, en cierto modo desmochados y usados, no dan sino raros derivados; para tener vástagos es necesario acudir al latín. Podéis, a este respecto, hacer una contraprueba convincente. Si examináis la lengua de nuestros poetas y novelistas más modernos, veréis que se munen casi exclusivamente allí: el lector que no haya hecho estudios sabios no debe de comprenderlos.

Nuestra lengua, del punto de vista de la sintaxis, tenía hasta el presente reputación de claridad, pero corre el riesgo de comprometerla y de desfigurarse poco a poco si no permanece en contacto con el idioma lógico y claro de que ha salido. Hoy, sobre todo, que las lenguas modernas están más cerca de nosotros y penetran con más facilidad, es importante no someternos a influencias extrañas sin colocar un contrapeso. Yo no quiero decir que el alemán o el inglés no sean lenguas claras; pero el mal está en que el francés, cuando los imita, deja de serlo.

Nuestra literatura tiene su principal raigambre en la antigüedad. Las literaturas griega y latina son literaturas de pueblos jóvenes, y por este motivo son fuentes perpetuas de renovación. Por la misma razón convienen mucho más a la juventud que las de los pueblos modernos, cuya vida es demasiado complicada, cuyas ideas y sentimientos son demasiado refinados. También vemos a todas las naciones modernas buscar sus modelos en la antigüedad. Si renunciáramos a ellas, bien pronto dejaríamos de comprender nuestros propios clásicos. Al que no conozca a Sófocles ni a Eurípides escapan siempre ciertas cualidades de Racine; tampoco comprenderíamos lo que hay de mejor en las literaturas extranjeras. La *Ifigenia* de Goethe sólo la siente plenamente aquel que en los versos del poeta moderno perciba un eco de la tragedia griega.

Los más decididos partidarios de los estudios latinos se encuentran entre los juristas, no sólo a causa del derecho romano, ni de los innumerables términos técnicos, fórmulas y axiomas de que la lengua jurídica está cuajada, sino también porque el espíritu de la antigüedad ha informado nuestras leyes. No obstante la distancia de los siglos, estamos más cerca de Roma y Grecia que de la edad media; para comprender los principios de nuestra legislación moderna, para aprehender el hilero es menester remontarse a Roma. Todas las tradiciones, todos los textos llevan a ese lado. Se reprocha ya al Código Civil haber levantado un muro entre nosotros y nuestro pasado. El día en que el derecho romano dejara de ser estudiado seríamos un pueblo sin abuelos.

No sería cosa indiferente para una nación renunciar a la inteligencia de sus libros de religión y de liturgia: decaería en seguida a un nivel intelectual notablemente inferior. La objeción sacada de las mujeres y los niños carece de valor, pues las mujeres y los niños tienen a mano los medios para obtener las explicaciones necesarias; no ocurriría lo mismo en una sociedad donde todos estuviesen en igual ignorancia. El debilitamiento de la fe, que ha sido alegado como una razón para desinteresarse de estos estudios, sería más bien, poniéndonos en el punto de vista de los adversarios de la religión, una razón para perseverar en ellos. Pero si nos colocamos en un punto de vista más elevado, se nos presenta el ejemplo de todos los pueblos que han tenido una literatura sagrada. Yo no recomendaría el latín a los jóvenes árabes; pero veo que ellos tienen escuelas en que se enseña el Korán. No conozco una sola nación poseedora de libros religiosos que no tenga a honra conservar su inteligencia.

Hay verdades morales que no han tenido necesidad de ser expresadas dos veces: han hallado hace siglos una expresión definitiva que exime de volver a ensayarla; se suponen presentes a todos los espíritus. Ellas se asemejan a ciertos principios elementales de conducta, que sería inútil y casi ofensivo recordar. Todos estos lugares comunes de la prudencia antigua, sobre la santidad del deber, sobre el menosprecio de los bienes fortuitos, sobre el amor a la patria, sobre la idea de libertad, sobre la obligación de referir nuestra conducta al bien público, "fondo" moral de civismo y de honor, no vuelve a hallarse en los escritores modernos precisamente porque está en los antiguos, y se ha creído con razón no necesitar repetirlo. La humanidad siguió construyendo sobre estas primeras hiladas. No es preciso ser un gran latinista para aprovechar estas enseñanzas que se hallan esparcidas por todas las páginas de la literatura latina y griega, y que se resumen en algunas máximas así como también en algunos caracteres antiguos elevados a la categoría de tipos; pero para ello es menester poder trasladarse allá. Hay al respecto una bella comparación de un autor del Renacimiento: "los niños impregnan su espíritu en ideas grandes y elevadas, entendiéndolo sólo aprender los idiomas antiguos, del mismo mo-

do que los que se pasean al sol cobran, sin advertirlo, colores y salud". Ciertas páginas de Séneca y de Platón forman parte del capital inenajenable de la humanidad; nosotros amenguaríamos nuestra reserva moral si quisiéramos privar de él a nuestros hijos.

Yo podría continuar enumerando, una a una, todas las fibras por las que las generaciones nuevas están ligadas a la antigüedad. Pero lo que acaba de ser dicho basta, puesto que hemos mentado las formas superiores de la vida intelectual (1). Separarse del pasado es una tentativa que nadie, ningún poder público, que ningún educador ha intentado llevar a cabo en la práctica. Es necesario creer, pues, que la cosa es más difícil de lo que se la supone. Comenio, Basedow, han dado la teoría; pero, puestos a ejecutarla, han vuelto a los métodos y maestros que acababan de criticar. Estos lazos no se hacen completamente sensibles hasta el momento que intentamos romperlos. Por eso la enseñanza que llamamos *especial* o *francesa*, pugna tanto por constituirse, y fatiga a la enseñanza clásica con sus agitaciones. "Los innovadores, dice N. Fray, que han querido prescindir del latín, no han sabido reemplazarlo; sobre las ruinas del templo a las musas romanas no han construido jamás otra cosa que una escuela primaria más o menos agrandada, bien "o mal disfrazada".

Se tiene la costumbre de calificar de *americanista* a una educación que no tiene para nada en cuenta el pasado; pero el calificativo ha dejado de ser justo, pues los americanos del norte, advirtiendo la laguna de su sistema de instrucción, tienen hoy colegios latinos y universidades moldeados sobre los de la vieja Europa. Los griegos, suele decirse, han llegado a ser maestros nuestros, sin haberse formado ellos sobre ningún modelo antiguo: se olvida que ellos tenían su antigüedad en la epopeya, así como los romanos habían ensayado crearse una con los antiguos textos de las leyes y con sus poetas primitivos.

Yo no pretendo que siempre la humanidad haya de marchar por las mismas vías; pero de todas las cosas que cambian lentamente en este mundo, un sistema de educación es la que

(1) De intento omitimos todo argumento de orden pedagógico. Los presentaremos más adelante.

más tiempo requiere. Si queremos instituir una instrucción nueva, es preciso renovar la trama hilo por hilo, reemplazar lo que existe poco a poco, sin ruptura ni violencia. La empresa es posible, sin duda, pero apenas si se han tentado los primeros esfuerzos; y sólo tomando ejemplo en los métodos clásicos, mirándolos como modelos, se podrá esperar que, con el tiempo, se la conduzca a buen término.

SEGUNDA CONFERENCIA

EL ESTUDIO DEL LATÍN EN EL PASADO

El estudio del latín en la edad media.
El Renacimiento. — El siglo XVII.

Yo quisiera recorrer hoy con vosotros el pasado, y describir, en cuanto ello sea posible, sin pasar los límites de una hora, los caracteres que ha tenido sucesivamente el estudio del latín en las diferentes épocas de nuestra historia, en el siglo XII, en el siglo XVI, en el XVII, en el XVIII, para ver cuál tiene o debiera tener en nuestros días (1).

En este largo espacio distinguiremos tres períodos principales que corresponden a tres modos diversos de concebir los estudios clásicos: la edad media, el Renacimiento, y un tercer período, cuyo punto de partida puede ser colocado hacia el último tercio del siglo XVIII, que no ha recibido aún nombre definitivo.

I

En la edad media, como lo sabéis, el latín es el gran medio de comunicación entre las naciones de Europa, y, en el interior de una misma nación, sirve para todos los objetos elevados de la vida. Al latín ese, cuando de él se trata, solemos acompañarle

(1) Para las páginas que siguen hemos tenido por guía un libro lleno de hechos e ideas: «Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart», por el Dr. Fr. Paulsen. Esta obra tiene en vista, sobre todo, a Alemania, pero los puntos de comparación con Francia son numerosos.

con un epíteto descortés: decimos que es un latín bárbaro, le llamamos bajo latín. Bárbaro, si se quiere; pero tenía una gran cualidad, y era la de ser vivo. En aquella época se aprendía el latín como actualmente aprendemos el inglés o el alemán. Se valían a ese efecto de listas de palabras destinadas a ser sabidas de memoria, de esas listas que los eruditos buscan hoy en los manuscritos porque las palabras latinas suelen ir acompañadas de la traducción interlineal en voces del viejo francés, del viejo alemán, del irlandés. Se aprendía de memoria diálogos referentes a las diferentes situaciones de la vida, como los que se compone aún hoy. Se tenía además muchas obras de título un tanto extravagantes, cuales el *Florista*, el *Modista*, la *Gemma gemmarum*, el *Grecismo* de Evrard de Bethune, y sobre todo el *Doctrinal* de Alejandro de Villedieu, que eran como enciclopedias de latín. En fin, uno se metía en la cabeza innumerables sentencias de toda especie, particularmente aquellas que corrían bajo el nombre de Catón (1). Gracias a un estudio prolongado por una larga serie de años se llegaba a manejar el latín no sólo por escrito, sino también de viva voz. Eso era forzoso, pues para los asuntos un tanto abstractos la lengua vulgar era deficiente y la necesidad del latín se imponía (2).

Si no me engaño, somos un poco injustos con esa gran labor. Reprochamos a los doctores del siglo XIII haber empleado términos que Cicerón no hubiera comprendido. Pero ellos no se dirigían a Cicerón y sí a sus coetáneos. Para nombrar objetos desconocidos a los antiguos, era forzoso crear vocablos nuevos, si no se quería vivir eternamente en la perífrasis. Un reglamento de la Universidad de París, de 1280, sobre la vestimenta y hábitos de los profesores, les prohíbe llevar *sotulares laqueatos* (3). La expresión puede a primera vista desorientar-

(1) Se trata de un Dionisio Catón que vivía en el siglo III o IV p. C.

(2) Estaba prohibido a los escolares emplear la lengua vulgar. Hablando del monje Ekkehard II, de Saint Gall, un historiador dice: «Juventutem ita regebat, ut praeter pusiones quaedam lingua vernacula nomo uteretur». Cosa singular y que muestra bien la persistencia de todo lo que se refiere al mundo escolar: esta prohibición se ha mantenido a través de los siglos y aún existía en los colegios de los oratoreses y de los jesuitas al comienzo del siglo pasado.

(3) «Cartulario de la Universidad de París», I. p. 586.

nos; pero en el fondo es natural: se trata de zapatos de trencillas (*souliers lacés*). ¿Cómo haberlo dicho de otro modo? Para tomar ejemplo más elevado: ciertos términos, *essentia, existentia, quantitas, qualitas, identitas*, que todas las lenguas modernas han heredado, nos vienen de las escuelas de los siglos XII y XIII, y es mera ingratitude reprochárselo. Un sabio amigo mío, que se pasa la vida estudiando la edad media y murmurando de ella, me citaba con indignación estas dos palabras, *sentimentum caritatis*, que venía de hallar en un texto. Es verdad que la expresión no tiene nada de clásico; pero si el *sentimiento de la caridad*, como eso tiene todo el aire de significar, ha sido llamado por primera vez en esa lengua, ¿no es injusto, por amor de la antigüedad, reprochárselo al bajo latín

¿Cómo habrían podido limitarse al latín de tiempos de César estos sutiles dialécticos que pasaban su vida razonando sobre la forma y la sustancia? Con el *nescio quid* o el *ut ita dicam* del *De officiis*, no se hubiera podido, por ejemplo, establecer una comparación entre el sistema filosófico de Duns Scott y el de Santo Tomás. Por curiosa coincidencia que prueba que esta lengua no era tan despreciable, vemos en estos momentos lanzar un proyecto de restablecer el latín como lengua universal. Este proyecto, oriundo de Oxford, que tiene por órgano un periódico editado en latín, el *Phoenix*, no tiene en vista el latín clásico sino un latín moderno, en que se dijese, por ejemplo: *Unio postalis universalis*. No tenemos (lo digo de paso) razón alguna para oponernos a la difusión de una lengua de esta suerte: si fuese adoptada, la mayoría de nuestros compatriotas la sabría más pronto que el inglés o el volapuk, sin contar con que al cabo de ciertos años el latín ese tendría muchas probabilidades de resultar francés.

La edad media no leía a los antiguos para buscar modelos de estilo; lo que le interesaba era el contenido, el saber que deseaba extraer. De entre los antiguos, no buscaba exclusivamente los grandes escritores, ni con preferencia siquiera; aunque siempre ha conocido a Cicerón, Tito Livio, Séneca, Virgilio, Lucano, estudiaba, sobre todo, los autores más recientes, como Orosio, S. Isidoro de Sevilla, Boecio, los Padres de la Iglesia y especialmente las traducciones de Aristóteles.

Un uso prolongado hacía adecuado el latín de la edad media a las materias que solían tratarse. Yo no pretendo afirmar que, en fuerza de manejarlo como lengua viva, no se haya tomado con él libertades un tanto grandes. Hay distingos que hacer entre el latín del siglo XII, que tiene su corrección y su pureza relativas, y el del siglo XV, que está a veces demasiado calcado sobre el hablar de todos los días. Durante el sitio de Orleans por los ingleses en 1429, los burgueses de Orleans envían un caballero a los habitantes de Tolosa para pedirles socorros. Los notables de la ciudad se reúnen, deliberan; nosotros tenemos la recensión de sus votos. Es latín en su forma más alterada. El consejo es de opinión: "*non detur aliquid, quia villa non habet de quibus*". Un poco más tarde, sabedor de los hechos maravillosos de Juana de Arco, el consejo cambia de parecer: "*attentis dictis miraculis succurratur de IIII vel VI cargis pulveris*". Igual lenguaje en Alemania. Si ha de creerse a Ulrico de Hutten, los maestros de artes de Colonia discutían si un nuevo candidato a recibir debía de llamarse "*magistrandus noster*" o "*magister nostrandus*". Se comprende que, llegado a ese punto de descomposición, el latín de la edad media haya inspirado repulsión a la generación letrada que le seguirá, pero durante tres siglos había bastado a la actividad de inteligencias muy aguzadas y no se había mostrado rebelde a la expresión coloreada de los movimientos del alma, como lo prueban ciertos cantos de la Iglesia.

Antes de ir más adelante, detengámonos para ver lo que nuestra enseñanza secundaria debe a la edad media.

Queda poca cosa. No es que la edad media haya desaparecido tan pronto; aún en tiempos de Molière el latín se aprendía en manuales bastante parecidos a los del siglo XIV. Recordáis a Sganarelle en "*Médecin malgré lui*": "*Deus sanctus, estne oratio latina. — Etiam. — Quare? — Quia substantivo adjectivum concordat in genere, numero et casu*". Es la gramática latina de Despautères, la que, aunque escrita a fines del siglo XV, está compuesta sobre modelos más antiguos. Recordáis también la ceremonia del "*Malade imaginaire*": "*Savantissimi doctores...*" Es el latín un tanto sobrecargado de las

tesis del doctorado, tesis cuyo espectáculo solía darse en la Sorbona.

Existe un libro que pertenece, no por la data, sino por el espíritu, al método del siglo XIV y que los hombres de mi tiempo aún aprendían de memoria. Me refiero al "Jardín de raíces griegas". Si bien compuesto en el siglo XVII, esta obra, en que las palabras están alineadas en orden alfabético, sin tener en cuenta la forma o el sentido, y en que la rima es el único medio de socorrer a la memoria, nos presenta el puro espíritu de la edad media. Lancelot lo habría compuesto sin duda sobre el modelo de los libros que él mismo, en su juventud, había tenido entre manos. En pedagogía, lo veréis, las cosas duran muchísimo tiempo; las prohibiciones y las órdenes venidas de la superioridad no hacen gran cosa, porque los profesores (si toleráis la familiaridad de esta imagen) no se conforman como los sombreros sobre una horma; tienen sus ideas y sus hábitos, de los que en cierto momento podrán querer deshacerse, pero a los que no tardarán en volver.

Nuestra enseñanza gramatical ha conservado ciertas teorías caras a la edad media; aun más: las ha desarrollado y amplificado. Todos nosotros hemos sido educados en la noción del *complemento*; complemento directo e indirecto, circunstancial y de atribución: sólo de eso tratan nuestros manuales. Es la impronta que la lógica ha dejado sobre la gramática. Todo es referido a la proposición; las palabras no existen por sí mismas, están regidas por algún otro vocablo o lo rigen a su vez. He ahí un esfuerzo de análisis no carente de valor, pero, practicado con exceso, da al estudio del lenguaje contornos demasiado escolásticos.

Con todo, habría alguna cosa que aprender de la edad media. Malgrado lo exótico de las doctrinas y de los libros, malgrado la barbarie de las locuciones, el latín se transmitía en condiciones más naturales que hoy. Servía para la expresión de todas las ideas, sea que fuesen elevadas o familiares, grandes o pequeñas: era una lengua que se aprendía no con la intención de lucirla en las grandes circunstancias sino para valerse de ella en todo momento. De ahí, en las escuelas, alguna cosa de más vivo y más libre. No se aprende verdaderamente una len-

gua sino bajo esta condición. Nuestros maestros, muy atentos a la pureza de las expresiones, muy ocupados en comparar el latín a francés para mostrar las diferencias, encadenan al escolar desde un comienzo por el temor de las faltas que pueda cometer. Es posible que por este método se desarrolle en él la facultad de la retención y de la reflexión, pero no es el medio de darle el instinto y el sentimiento de la lengua. Se sabe las reglas, pero se escribe y lee difícilmente. El público que juzga de las cosas por apariencias, y para quien el provecho intelectual sigue siendo letra muerta, termina por preguntarse si vale la pena emplear tantos años para un resultado que no se ve. Fuera de las reglas, lo que nuestros alumnos saben del latín son las elegancias. Pero no hay verdadera elegancia sin la naturalidad y la solidez. Limitándose a una cierta suma de expresiones selectas, se reduce uno a un bagaje demasiado pequeño. Un método más práctico y menos timorato, he ahí lo que — hechas todas las reservas contra la barbarie y el neologismo — podríamos todavía tomar con utilidad a los contemporáneos de Pedro Helio y de Juan de Garlanda.

II

El Renacimiento — segundo de los períodos que hemos distinguido — toma la posición contraria de la edad media, para quien no tiene desdén ni burlas bastantes. En filosofía, en teología, en jurisprudencia, en literatura, rechaza todo lo que la edad media había estimado o amado. No es extraño, pues, que sobre el punto que nos ocupa haya seguido también vías diferentes. Como descubriera la verdadera antigüedad, la antigüedad griega tanto como la latina, no quiere conocer otra cosa. Está saturada ya de glosas y de manuales. "*Facessant, dice Melancthon, jam tot frigidac glossulae, concordantiae, et si quae sunt aliae ingenii remorae!*" ¿Hay plaga peor? "*Quae saevior pestis esse potest?*" Son los maestros de ignorancia, "*inscitiae magistri*". Es menester ir a las fuentes, cultivar los antiguos latinos, afeccionarse a los griegos sin quienes no se podría aprovechar la literatura latina. "*Sapere audete, veteres Latinos colite, Graecos amplexamini, sine quibus Latina tractari recte ne-*

queunt". Es menester estudiar las cosas, no las sombras de las cosas, para no reincidir en el error de Ixión que, creyendo unirse a Juno, sólo había abrazado una nube. En todas las épocas veremos reaparecer las mismas exhortaciones: que es necesario dejar las palabras y atenerse a las cosas; más tarde, y con igual razón, se hará este reproche contra el saber del Renacimiento; es que el verbalismo está siempre en acecho y se complace consigo mismo. Es la historia de la instrucción en general y es, si miramos bien, la historia de cada uno de nosotros en particular. No sólo se quería conocer la verdadera antigüedad, sino que se tenía la pretensión de igualarla y continuarla, tachando de la historia como no transcurridos los siglos de ignorancia que acababan de concluir (1). Cuando los latinistas del Renacimiento se tratan uno a otro de Virgilio moderno, de Ovidio cristiano, de Horacio alemán, no hacen meros cumplimientos de cortesía; creen realmente que la literatura antigua reflorcerá. He aquí, a título de muestra, puesto que también de latin se trata, una esquila de Erasmo (19 de Octubre de 1529) a un poeta de Erfurt llamado Eobano Hesso, que había compuesto Heroídas cristianas, donde la Santa Virgen conversaba con Dios Padre, y María Magdalena con Cristo:

"Jam arbitraber mihi probe cognitam Germaniam, et quicquid esset insignium ingeniorum, pervestigatum: adamabam ingenium Beati Rhenani, exosculabar indolem Philippi Melanchthonis, suspiciebam Capnionis majestatem, capiebar Hutteni delicias, et ecce de repente Hesus quod antehac in singulis vel amabam vel mirabar, unus universum exhibuit: quid enim aliud Heroïdes tuæ quam Christianum Ovidium referunt? cui vel in oratione soluta contingit ea felicitas, quæ tibi in omni carminis genere? Eloquentiam æquat eruditio, et utrumque decorat Christiana pietas. Jam in oratione prosa talis es, ut alienus a carmine videri possis. O venam ingenii vere auream! Nec a stilo mores abhorrent, quibus nihil candidius,

(1) «Explodere barbariem et restituere linguæ latinæ puritatem» son las dos expresiones que reaparecen continuamente. Fué también el tiempo en que, corrigiendo por medio de las inscripciones la escritura gótica, se dió su verdadero aspecto a los caracteres del alfabeto.

“nihil simplicius, nihil potest esse purius. Rara avis, eximia doctrina sine supercilio...”

Digamos de paso que estos últimos cumplimientos son bien poco merecidos; Eobano Hesso era una especie de poeta errante, bebedor, desenfrenado y disipador que ofrecía sus versos a quien quería pagárselos. No pudo contenerse de alegría cuando recibió esta epístola. ¡Ser elogiado por Erasmo!

“Quo laudari (sit gratia ficto)

“Juppiter ore velit”.

Una especie de entusiasmo sabio había trastornado todas las cabezas: se estaba ávido de elocuencia latina y de poesía latina. En 1529 un director del Gimnasio de La Haya, Guillermo Gnapheus, indignado porque su siglo tuviese su Cicerón, su Tito Livio, su Virgilio y su Demóstenes, y no tuviese su Menandro y su Terencio, trata de llenar la laguna, y escribe una comedia llamada *Acolastus*, cuyo asunto es la historia del hijo pródigo. La lista de las personas basta para dar una idea de la obra. Se halla junto a Acolasto, el hijo pródigo, un parásito Pamfagus, un confidente Eubulus, un leno de nombre Sannio, una cortesana Lais, un paisano Cremes, etc. La lengua por lo demás es excelente. Terencio no la hubiera desaprobado; antes bien, la hubiera reconocido como suya.

Pero la parte capital es el discurso latino. Estuvo de moda en las cortes mantener oradores — “*oratores*” — para pronunciar en las ocasiones importantes arengas en latín. Cuando celebróse en Viena la reunión de soberanos del año 1515, a la que asistieron veintidós personajes principescos, se escucharon veintidós trozos de elocuencia latina recitados por diez y ocho profesores u oradores. No había matrimonio, entierro o recepción de príncipes sin discurso en latín. Después se perdió ese uso en la vida ordinaria, pero se ha conservado en el mundo de la enseñanza. Se sabe que la Sorbona se ha mantenido fiel durante mucho tiempo. Aun hoy muchas universidades alemanas poseen un profesor de elocuencia, encargado de componer y pronunciar en los grandes días alocuciones latinas. El historiador italiano Villari dice que el discurso latino ocupaba, en el siglo XVI, más o menos, el mismo lugar que hoy ocupa la música.

Como se toca música en la distribución de los premios, quizás a eso se deba la desaparición del discurso latino.

Notáis la diferencia con la edad media. El latín llega a ser cosa de aparato. La forma adquiere una importancia que no había tenido antes; hasta la correspondencia tórnase literaria. Pero este *Renacimiento* tuvo un efecto imprevisto. Desde el día que se comprendió que el único buen latín era el clásico, el latín resultó lengua muerta. (1) Una línea mucho más precisa se establece entre letrados e ignorantes. Sin embargo, hacia el fin de siglo XVI se calmó poco a poco el entusiasmo de los primeros días. Se reconoció que las letras latinas tenían cada vez menos lugar en los asuntos de este mundo frente a las literaturas modernas, italiana, francesa, inglesa, que entonces crecían y se desarrollaban precisamente bajo la influencia de los estudios griegos y latinos. Pero la impulsión dada subsistió en las escuelas, porque es natural que la enseñanza marche a paso menos acelerado que la vida de afuera. El siglo XVII continuó haciendo lo que el XVI. En el colegio se sigue escribiendo en latín. Los maestros de la juventud, clérigos o laicos, sea por reminiscencia de la edad precedente, sea por afección a los ejercicios en que habían brillado ellos mismos, siguen prometiendo a sus discípulos, a cambio del latín, reputación y honores. Por lo demás hay que considerar que, destinados la mayoría de estos alumnos a la Iglesia o a los cargos públicos, debían quedar por el resto de su vida más o menos en contacto con la antigüedad sagrada o profana.

Dejadme citar unos versos bonitos de Sauteil, que nos muestran a Saint Barbe fundando la esperanza de su gloria futura en la poesía latina:

(1) Hallo la misma observación en C. Thurót: «El Renacimiento, que quería reformar y regenerar el latín remontándose a la antigüedad clásica, ha cortado, precisamente por eso, todos los lazos con que estaba unida a las almas y espíritus; como una lengua sólo vive por la comunión íntima de las ideas y de los sentimientos de quienes la emplean, el latín perdió su vida propia y se convirtió realmente en una lengua muerta. En ese preciso momento las lenguas vulgares han adquirido para la expresión de las ideas una importancia que no habían tenido hasta entonces.»

*Nos pueri fuimus; tunc pulchro laudis amore,
 Omnia praeclaro tentabam scribere versu.
 Plaudebant juvenes, mihi non minus ipse placebam,
 Et me grandiloquis jam tum miscere poetis
 Stultus ego audebam, et coelum tetigisse videbar.
 Addiderant animos, dum laudant multa, magistri:
 Non illos mendisque scatens crudumque pigebat
 Ad coelum vultu simulato attollere carmen,
 Spondebantque omnes me magnum in nomen iturum.
 Credulus, ah! nimium, per carmina quaerere famam,
 Iucepi; at vatem sine nomine fama reliquit.*

Esto nos hace asistir al ocaso del Renacimiento. Los signos de un tiempo nuevo comienzan a mostrarse. La literatura francesa ha llegado a un período de esplendor. El sabio que afecta escribir en latín no tarda en ser llamado pedante, y lo que más teme el siglo XVII es la sospecha de pedantería. Perrot d'Ablancourt, al presentar al público una de sus traducciones, dice que ha suprimido las citas de Homero "que hoy no serían sino pedantería", porque se trata "de galantería y no de erudición..."

Si ahora nos preguntamos, como lo hicimos respecto de la edad media, qué conservan de ella nuestros estudios, la respuesta se presenta sola. Los versos latinos y el discurso latino, como se practicaba en nuestros colegios hace veinte años, tomaron de allí sus orígenes. Los maestros de la Universidad alguna vez se han propuesto explicar nuestro sistema como un todo sabiamente combinado, del que cada parte había sido introducida después de madura reflexión. De hecho no es así; antes bien, mediante la historia hay que encontrar la razón de este sistema. Me apresuro a agregar que esto no es en modo alguno una crítica; en materia de instrucción hemos aprendido que es menester desconfiar de programas de conjunto compuestos en el gabinete.

Los maestros de Port-Royal, al redactar en francés sus libros de gramática y de lógica, hicieron una cosa favorable a la claridad de la exposición, pero, sin quererlo, aumentaron el distanciamiento del latín. A partir de este momento una doc-

trina nueva aparece, desconocida para las edades precedentes, justa y verdadera en sus rasgos esenciales, tanto más verdadera y justa cuanto que no salió del cerebro de los teóricos sino que fué sugerida por la experiencia.

El estudio de las lenguas clásicas, tal la doctrina, procura un género de provecho particular, que es la formación del espíritu. Transportar un pensamiento, una descripción, de una lengua a otra, es obligar a la inteligencia a compenetrarse bien del valor de los vocablos, del encadenamiento de las ideas, es imponerle un trabajo que no puede menos de darle vigor y soltura. Es lo que ya dijo Rollin: "La traducción no es como la copia de un cuadro, en que el copista se limita a seguir los trazos, los colores, las proporciones, los contornos, las actitudes del original que imita. Es muy distinto: Hoy que hallar ese justo medio que, separándose por igual de una sujeción servil y de una libertad excesiva, expresa fácilmente los pensamientos, pero procura menos verter el número que el valor de las palabras".

Unamos en seguida algunas líneas de un escritor contemporáneo: "Cuando uno de nuestros hijos lee un texto en lengua materna, a menos que no posea muy raras facultades de reflexión, se deja llevar por el sentido general y pasa sobre los detalles y las medias tintas. El tema y la versión obligan a pesar cada palabra, a precisar su valor, a buscar la equivalente; es necesario, además, relevar todas las relaciones de las ideas entre sí, adivinar el sentido oculto del texto; es menester trasponer el todo de una lengua a otra diferente... El resultado es que se ha hecho por cuenta propia el trabajo del pensador y del escritor... Ha sido menester reproducir una obra de arte... La lectura corriente de obras escritas en la propia lengua se asemeja a la visita de un museo; la traducción de una lengua a otra se asemeja a la copia de un cuadro: la una forma *amateurs*; la otra, artistas".

Más tarde tendremos ocasión de examinar en detalle esta doctrina cuya verdad, repito, disto mucho de poner en cuestión. Pero hay que convenir en que este modo un tanto abstracto de presentar las cosas no era adecuado para quebrantar opiniones distintas. Algunos hombres eminentes en el estudio

de la antigüedad, capaces de renovar su conocimiento, como lo tenía Francia en el siglo XVI, o como pronto los tendrá Alemania, un Escalígero, un Winckelmann, hubieran hecho más por la consideración de los estudios clásicos que estos argumentos poco accesibles a la multitud. El colegio, que tiene motivos para defender sus máximas y prácticas, se engaña cuando cree que puede desdeñar todo lo restante. Los descubrimientos de la ciencia le son más útiles de lo que supone.

En el siglo XVIII los adversarios tienen la palabra. Basta nombrar al abate Saint-Pierre, Condillac, Rousseau. Este último, en su *Emilio*, parece ignorar la existencia de una tradición: Emilio es instruído por su preceptor, por los viandantes, por los puesteros de feria. Pero de profesores, de colegio, de griego y de latín se habla tanto cuanto sería explicable si se le educase en un país sin pasado y sin historia.

Sin embargo, en las escuelas la instrucción clásica sigue reinando hasta el día en que la Revolución Francesa hizo desaparecer todo. Más tarde la Universidad imperial restableció el tipo anterior a 1789, agregando cierto número de enseñanzas nuevas, y gracias a su sistema de centralización y uniformidad, lo llevó a todas partes. Por ahora no seguiremos esta historia; necesitamos dejar a Francia y trasladarnos a la otra orilla del Rhin.

(Continuará).

(Traducción de GREGORIO HALPERIN)
