

La enseñanza de las lenguas clásicas

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

TERCERA CONFERENCIA

El estudio del latín en el pasado

*El estudio del latín en Alemania — Herder-
Wolf — El neo-humanismo — Exceso y re-
acción.*

I

En Alemania nace el tercero de los períodos que hemos distinguido. Se puede fijar su punto de arranque en el último tercio del siglo XVIII, y si se desea una data exacta, en 1767, época del primer libro de Herder. Esto requiere algunas explicaciones.

Alemania había sufrido destinos semejantes a los de Francia. Tuvo su medio-evo, menos brillante quizá, menos fecundo que el nuestro, pero, sin embargo, sabio y activo. Tuvo, con Reuchlin y Melanchton, una aurora de Renacimiento, brillante y promisoro, pero desviada y ahogada muy pronto por la Reforma. Estos dos movimientos, la Reforma y el Renacimiento, que a menudo se asocia como habiendo tenido el mismo espíritu, se identifican bajo algunos aspectos, mas, en cuanto al objeto que nos ocupa, se combaten. El protestantismo, que debía dar sus frutos en la crítica y en la ciencia tres siglos más tarde, comenzó por arruinar los estudios. Los gérmenes del humanismo apenas sembrados, fueron pisados y aplastados.

Melanchton, que había saludado feliz los comienzos del siglo, termina su vida entre pesares y remordimientos.

El siglo siguiente, que fué entre nosotros un período glorioso, es para Alemania un período de humillación y decadencia. Después de la guerra de treinta años la mayoría de los colegios quedaron despoblados; no quedaron más que las escuelas de Saxe (Sajonia), llamadas escuelas principescas (*Fürstenschulen*), antiguos conventos laicizados y transformados en establecimientos de instrucción.

Los estudios clásicos habían caído de tal modo que muchos estados idearon crear colegios de una especie aparte, “academias nobles” (*Ritterakademien*), donde los jóvenes de calidad irían a buscar lecciones de *savoir vivre* y urbanidad. El latín no figuraba, o poco menos; se lo reemplazaba por el francés y por lo que se llamaba *galante disciplinen*, es decir el blason, la heráldica, la esgrima y la danza. A este programa de estudios correspondía un cambio en el género de vida: la espada se torna parte integrante del vestido, los duelos entre estudiantes comienzan.

El traje resume a veces todo un capítulo de historia: en Oxford, los estudiantes ingleses con sus togas nos transportan a plena edad media. Con sus cintas, sus botas de montar y sus tizonas, el estudiante de Heidelberg o de Jena representa al gentil-hombre alemán del siglo XVII y XVIII, ceremonioso y perdonavidas.

En Alemania como en Francia, ante una enseñanza tan debilitada y desconsiderada, los representantes del espíritu nuevo no podían dejar de aportar sus proyectos de reforma. Lo que el abate Saint-Pierre, Condillac, Rousseau fueron en Francia, Augusto Francke, Hecker, Basedow lo fueron en Alemania, pero con esta diferencia, a más: que uniendo el ejemplo al precepto, fundaron establecimientos en que se dió la enseñanza que recomendaban. Se sabe de qué favor gozó Basedow un tiempo: príncipes, municipios, particulares ofrecían su concurso; se pudo creer que el nuevo movimiento arrasaría todo.

Precisamente entonces, por un cambio de los más inesperados, los estudios clásicos retomaron súbitamente la delantera y Alemania dió el espectáculo imprevisto de un segundo flo-

recimiento del humanismo. El hecho merece ser explicado, pues todas las otras naciones de Europa han sentido más o menos pronto el contragolpe.

En medio del envilecimiento general, las universidades se habían mantenido, y hasta aumentaron en número, merced a la subdivisión del país y a la rivalidad de los príncipes, deseosos de crear centros de instrucción en sus estados. Esta multiplicidad presentaba una posibilidad favorable al progreso, porque, entre veinte o veinticinco establecimientos, independientes unos de otros, bastaba que en uno o dos puntos se ofrecieran mejores condiciones al trabajo. El resurgimiento comenzó por las ciencias físicas y matemáticas; se notan los primeros esfuerzos desde el comienzo del siglo XVIII; después el movimiento se comunicó a las letras. Las universidades de Gotinga y de Leipzig son el teatro de esta recuperación, de la que Ernesti y Gesner fueron los promotores primeros. No tardó en hallarse discípulos. La mayoría salía de las escuelas principescas o *Fürs-tenschulen* que habíanse salvado del naufragio, y que, continuando una existencia oscura, guardaban, gracias al olvido en que se les había dejado, la tradición del Renacimiento. Se proseguían los antiguos ejercicios. No siempre beneficia a una nación poseer un sistema de instrucción que se modifica como por golpe de vara mágica, de un extremo a otro del país. Es bueno que haya como lugares de refugio donde se conserve lo que fuera se desdeña, pues la historia de la educación es fecunda en retornos, y de todas las organizaciones la menos favorable al progreso es la que, en fecha dada, establece en todas partes el mismo régimen y el mismo nivel.

Sin embargo, tales eran las prevenciones, que Gesner y Ernesti estuvieron obligados primero a invocar razones de utilidad práctica. Recomiendan su enseñanza casi por las mismas razones que Rollin en Francia. El primero que osó abrir una nueva vía fué Herder, filósofo y poeta.

El sesgo dado por Herder es realmente extraordinario. Ingerió los estudios clásicos en la filosofía de Rousseau. Conocemos las teorías de éste último: "Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas; todo degenera en las manos del hombre..." Herder llegó y dijo: La naturaleza y Grecia, to-

do es uno. El griego es el hombre tal cual salió de manos de la naturaleza. Es menester, pues, asimilarnos los escritos de los griegos para transvasar su espíritu al corazón de la juventud y para desarrollar en ella el germen de la humanidad: *Bidung zur Humanität*. Así como Atenas, según la expresión de Tucídides, es el Museo y el Pritáneo de los griegos, así los griegos deben ser para las naciones modernas el santuario de la bella naturaleza. El genio de la humanidad nos habla por sus obras en términos claros e inteligibles. Sentir, ver, gustar lo que es antiguo, formarse el oído, la lengua, el espíritu, el corazón según lo antiguo, y en seguida rivalizar con lo antiguo, es la tarea que se impone a las generaciones nuevas, tarea de carácter casi religioso. Nosotros no nos aproximamos a Grecia sino con un sentimiento de santidad. La utilidad propiamente dicha no debe tenerse en cuenta; el hombre no se educa para la sociedad, se educa para sí mismo; debe llevar al más alto punto la idea de humanidad que está en cada uno de nosotros.

Herder, como se ve, tiene algo de hierofante. Este lenguaje semi-teológico es el que hacía decir a un ilustre crítico francés que al emprender por primera vez la lectura de sus escritos creyó entrar en un templo. Pero al lado de estas elevadas aspiraciones había, como lo hace notar el doctor Paulsen, motivos de otro orden.

En el siglo XVIII Francia e Inglaterra poseían una literatura que ellas consideraban clásica; Alemania no la tenía y sufría con la comparación. No queriendo vivir de prestado, acogía presurosa todo lo que le presagiaba tiempos nuevos. En todo caso, prefería ir a la escuela de Grecia, educadora común de las naciones modernas, que a la de los pueblos vecinos. Lessing acababa de oponer las obras de Sófocles a las de Voltaire, Klopstock trasladaba al alemán las osadías de la lírica griega. Winckelman aclaraba con ideas nuevas la historia del arte. Se pudo ver un parentesco especial entre el genio griego y el genio germánico. Por una curiosa asociación de ideas el patriotismo iluminó con sus reflejos la erudición: haciéndose alumno de la antigüedad se liberaba uno del extranjero.

Una novedad: el griego, no solamente es tenido en más que el latín, sino que también le es contrapuesto. Hasta enton-

ces, aun en los tiempos mejores, los helenistas habían sido cosa rara; se los citaba y numeraba. Se penetraba más o menos en el genio helénico a través de los escritores romanos, poetas o filósofos. Ahora las cosas van a cambiar; el griego se halla en primera línea. En cuanto al latín se le hace toda clase de reproches. Hay en Herder a este respecto declamaciones un tanto pueriles. Carlomagno es un hombre maléfico, un hijo de los papas. El ha destruído la literatura de los bardos y se sometió a la influencia de monjes y curas de la Galia. Quitó a Germania su pura y noble originalidad, que se percibe en Tácito. En una mano con la espada, con la cruz en la otra, aportó los peores restos de la ciencia romana, impuso su latín, dialecto monacal y populachero. Lutero nos ha devuelto algo de la antigua pureza. Pero pronto el humanismo ha inundado y sumergido todo. El espíritu alemán, la lengua alemana están oprimidos por el latín. La pobre juventud es enviada a la escuela de Roma en los años de frescura y producción. Si las víctimas de la educación latina pudiesen hablar... ¡cuántos genios malogrados!

Algunos discípulos de Herder habían de ir más lejos todavía. El latín, dice Passow, no es más que una sombra de la lengua griega; en cuanto a las lenguas neo-latinas no son más que descomposición y podredumbre. Passow escribía en 1810... Así se introducen las preocupaciones del día en las regiones en apariencia más desinteresadas. En el número de los primeros discípulos de Herder se coloca a Federico Augusto Wolf y Guillermo de Humboldt.

Federico Augusto Wolf, el autor de los *Prolegómenos de Homero* poseía en alto grado el arte de las construcciones sistemáticas; fué el teórico del nuevo humanismo. Le dió ante todo un nombre, le llamó "la ciencia de la antigüedad" (*Altertumswissenschaft*). Hasta entonces, en las universidades, los estudios latinos y griegos no eran considerados como ramas separadas; se veía en ellos un medio de cultura del espíritu y un encarrilamiento hacia la carrera de derecho o de teología. Wolf que, como estudiante, se había hecho inscribir bajo la denominación desconocida de "alumno en filología", hizo de los estudios clásicos una disciplina especial. Los jóvenes egresados

de su seminario de Halle, que, repartidos en los gimnasios y universidades llevaron su espíritu, se presentaron en calidad de filólogos y no, como se acostumbraba antes, de teólogos momentáneamente alejados de su ministerio para instruir a la juventud. Una sorda oposición contra la religión oficial se deja entrever en algunos, aunque el tono, aun en los menos ortodoxos, sea siempre, hasta cierto punto, el de la predicación. Wolf mismo sabía perfectamente que las ideas emitidas por él respecto a la composición de los poemas de Homero no tardarían en ser aplicadas a los textos bíblicos; pero funcionario tan hábil cuán intrépido sabio, se guardó de decir nada.

Guillermo de Humboldt, de inteligencia profunda y abstracta, que unía el gusto minucioso del detalle al amor de las ideas generales, se encargó de transportar el espíritu nuevo a las esferas oficiales y hasta las regiones más encumbradas del poder. Hacía profesión de vivir fuera de su tiempo y por sobre él. Algunos versos de Homero, así sean tomados del Catálogo de los barcos, bastan para sustraerlo de las vulgaridades de la vida y darle el sentimiento de lo divino. Publica en 1816, mientras asiste al congreso de Viena, una traducción métrica del "Agamenón" de Esquilo. El principio supremo de su moral es que el hombre debe vivir para sí mismo, es decir para el desarrollo más completo de sus facultades. Este desarrollo lo sacará sobre todo de la antigüedad. Si se tiene en cuenta que Humboldt fué ministro de instrucción pública de Prusia en uno de esos instantes decisivos (1809) en que todo estaba por rehacerse, no se extrañará la rapidez con que el nuevo humanismo se propagó. Humboldt suprimió *las academias nobles* y las reemplazó por el *gymnase*, que se convirtió en escuela común de las clases superiores de la nación. A la distinción entre noble y plebeyo sucedió el distingo entre gente que ha recibido o no la cultura (*Genbildete, Ungebildete*).

Los grandes escritores de Alemania, Goethe y Schiller, no dejaron de sentir la acción de propaganda de Herder. Las *Cartas sobre la educación estética*, *La novia de Messina*, atestiguan la influencia ejercida sobre Schiller. En Goethe, la idea que la Grecia nos representa la simple y verdadera naturaleza reaparece a menudo, sobre todo a partir del viaje a Italia; Ho-

mero personifica para él la juventud del mundo, las estatuas de los museos de Roma le llevan al estado primitivo de la humanidad; contemplándolas vive la vida que el hombre, al salir de las manos de la naturaleza, había conocido antiguamente. Sin embargo, el genio de ambos poetas era demasiado vario, demasiado abierto a las distintas fases de la realidad para encerrarse mucho tiempo en una doctrina tan exclusiva.

Las exageraciones no tardaron en mostrarse. Tiersch declara que aún para un pastor, así no debiere de tener nunca otra ocupación, la educación clásica sería la mejor. Para levantar la nación alemana, entonces bajo el yugo de Napoleón, Passow no conocía nada mejor que el griego; el griego es necesario a todos, sin distinción de nacimiento, de condición ni de futuro destino. Grecia es el pueblo modelo, por quien Dios ha querido enseñar a los hombres hasta dónde podía llegar la humanidad. "Fórmate sobre el tipo griego" (*bilde dich griechisch*). Ni siquiera es necesario llegar a la completa posesión de la lengua; lo importante es haberse aplicado. Los otros helenistas de este tiempo, Ast, Creuser, Jacobs, no hablan de otro modo. Pero mientras los discípulos inmediatos comprometían la autoridad del maestro, se producía al lado de ellos un movimiento de estudios que habría de ser uno de los trazos distintivos del siglo XIX y que tendría por efecto transformar la ciencia histórica. El dominio de la antigüedad era muy vasto para quedar en manos de uno solo; se dividió. Las diferentes ramas de la filología se formaron una tras otra, la crítica de los textos con Godofredo Hermann, la epigrafía con Böckh, la arqueología con Gerhard y Ottofredo Müller, la metodología con Welcker, la gramática con Buttmann, la historia antigua con Niebhur, la historia de la filosofía con Tennemann y Ritter, sin hablar de tantos otros. Ya no hubo más sacerdotes de la humanidad, pero hubo sabios que estudiaban la antigüedad con una seriedad y una amplitud de espíritu desconocidas al siglo precedente. La religión se había disipado pero el respeto subsistía. El movimiento de renovación no quedó circunscripto a Alemania; todas las naciones de Europa participaron. A imitación de la filología oriental, germánica, romana, la exégesis sagrada adquirió los procedimientos de la exégesis profana; la historia de la

edad media y la historia moderna ocuparon un lugar junto a la antigua; la lingüística aplicó a todas las familias de idiomas los métodos que con anterioridad habían sido probados sobre el griego y el latín. Aunque otras causas hayan concurrido a desarrollar este gran conjunto de ciencias, lo cierto es que la impulsión primera partió de la filología clásica. Ella dió el ejemplo, suministró los modelos, ha inspirado con su espíritu todo este ejército de trabajadores.

La enseñanza secundaria debía resentirse naturalmente con esta actividad. Herder había ya dicho: "Una edición, una traducción, una verdadera interpretación de tal o cual poeta, filósofo, historiador es, a mis ojos, de un valor inestimable. Es una piedra del edificio que levantamos para los tiempos por venir". Se asienta la opinión que los maestros no debían permanecer extraños a la obra común. La idea de la obligación del trabajo personal o, en otros términos, de una educación sabia del profesor, proviene de ahí. En la edad media se enseñaba según cuadernos que pasaban de mano en mano. En el siglo XVII y aún en el XVIII lo que los maestros debían poseer sobre todo eran las cualidades de la razón y del gusto. La escuela de Wolf exige algo más. Es menester que el profesor sea por lo menos un soldado en el ejército dirigido por los príncipes de la ciencia. Es menester que esté por lo menos en estado de comprender su lenguaje, de seguir sus progresos y de comunicar a la juventud alguna idea de esa gran pesquisa, alguna chispa de ese entusiasmo. La tarea continua de la clase, si no es realizada por la curiosidad científica, termina por abatir y deprimir los espíritus: la enseñanza se hace maquina, los resúmenes se sustituyen a los textos, sin el saber original desaparece la fe en los estudios y su respeto.

II

Tales son las ideas que han reinado durante los cuarenta o cincuenta años últimos. De Alemania han penetrado en Inglaterra, en Italia, en los países escandinavos y aún más allá del Atlántico. Pero parece que en estos momentos sufren un lapso de detención, aún en los países en que nacieron. ¿Es un

nuevo período que se prepara? ¿Los estudios latinos y griegos, después de haber llegado a su apogeo, van a entrar en un período de decadencia? No lo creo. Pero el hecho es demasiado importante para que no llame nuestra atención. Por lo demás, de esta crisis hay una lección a sacar.

Asistimos en estos momentos a la reacción provocada en Alemania por el saber demasiado técnico de los maestros, los que, confundiendo la educación que conviene al profesor con la que conviene al alumno, y naturalmente inclinados a enseñar con preferencia lo que mejor saben, parecen haber perdido de vista el fin general de la educación. Diferentes circunstancias extrañas a la enseñanza han favorecido esta reacción. A medida que Alemania aumentaba en poder y se volvía hacia esos bienes materiales de que antaño sus poetas le instaban se privase, perdían precio a sus ojos las fuerzas morales con que había llegado a tal grandeza. A mentes ocupadas con vastos proyectos de porvenir, el gimnasio con su griego y latín comenzó a parecer una institución anacrónica. Las exageraciones de algunos maestros hicieron lo demás. La *salida* del emperador de Alemania contra "los filólogos" de ahí proviene. Pero no hay que equivocarse: el joven soberano no ataca sólo el exceso de erudición clásica. Lo que quisiera es la institución de un sistema educativo germánico en reemplazo del greco-latino. En el consejo pedagógico que presidía se encontró un profesor que elevase al mariscal Moltke, vivo entonces, sobre todos los héroes de la antigüedad griega y romana. Se puede creer que ese maestro es el que habló más en conformidad con el sentir de Guillermo II, el que decía además que era menester tomar el alemán por base de la enseñanza, así como en otra circunstancia declaró que debía invertirse el orden tradicional e ir de Sedán a Maratón, lo que significa que la historia contemporánea es el punto capital y esencial, el único que importa.

Esto es anuncio de un estado de espíritu nuevo, que se nota en las distintas naciones de Europa y que se halla en oposición con la cultura clásica, tal cual fué comprendida en la edad media, en el Renacimiento, en los siglos XVI, XVII y XVIII. La misma corriente de ideas, bien que arranque de un opuesto punto del horizonte político, reina entre nosotros. El empera-

dor de Alemania quiere que se eduque la juventud en la convicción de la necesidad de la forma monárquica, en una justa desconfianza de los principios de la Revolución Francesa y en el sentimiento de los beneficios de que Alemania es deudora a la dinastía de los Hohenzollern. Otros reformadores entre nosotros reclaman que la historia de Francia, y especialmente la del siglo XIX, ocupe la plaza de la antigua, y que, sustituido que hubiese el francés a la antigüedad en todas partes, nuestros hijos se eduquen impregnándose en las ideas democráticas modernas.

De ambas partes el espíritu es el mismo. En estas tendencias que se producen de una manera independiente en las dos naciones, y cuyos síntomas encontramos en otros puntos de Europa, hay que reconocer el desarrollo de una evolución que remonta ya a dos siglos, y que, por refutables que sean sus consecuencias extremas, merece toda la atención del legislador. En el fondo, es la misma evolución que ha producido las literaturas y las naciones modernas. Los gobiernos obrarán sabiamente si dan satisfacción a estas tendencias, multiplicando los tipos de instrucción, sin que por eso los equipare de inmediato y proclame una equivalencia que debe ser justificada por los resultados; pero lo cierto es que la sociedad moderna es demasiado varia y que el número de jóvenes que gozan del privilegio de la instrucción es demasiado considerable para que la escuela única, tal como subsistió en la edad media y en el siglo XVII, pueda bastar. Hechas estas reservas, creemos que por mucho tiempo la educación mediante las lenguas clásicas conservará el primer rango. Si las naciones de Europa están dispuestas a renunciar a ellas, nosotros no tenemos ningún interés en seguirlas, y menos en precederlas por este camino. El día en que desaparecerá la educación latina, nadie perderá tanto cuanto Francia que, por su lengua, por su literatura, por sus artes, por su religión, por mil otros lazos, está tan estrechamente ligada a Roma. Sería mera locura destruir con nuestras propias manos estudios a los que todo nuestro pasado está tan íntimamente unido.

Hay una palabra que se repite frecuentemente en las discusiones sobre la enseñanza; no siempre se la comprende bien,

lo que no impide que, como ocurre a menudo, haya una parte de verdad en el error cometido. Los estudios clásicos se llamaban antes los estudios de humanidad, *studia humanitatis*, *ars humanitatis*, lo que significaba, sencillamente, estudios de elegancia y urbanidad (1). Pero habiendo cambiado de significación el término, los *studia humanitatis* se transformaron para nosotros en los que encaran lo que hay de más elevado en el hombre, los estudios que desarrollan el sentimiento de la solidaridad humana. No es mera casualidad sino consecuencia histórica, el hecho de que el griego y el latín formen la parte fundamental de estos *studia humanitatis*. La civilización cuyos frutos recogemos, se ha formado y nutrido con estos estudios. El genio de Francia está todo él impregnado en ellos; extirparlos bruscamente sería exponerse al riesgo de cambiar el alma misma de la nación.

CUARTA CONFERENCIA

La cultura formal del espíritu

*¿Qué debe entenderse por cultura formal?
Lo que hay de verdadero en esta concepción.
Parte de exageración.*

En las obras pedagógicas de Alemania hay un término que se repite con frecuencia y que debe ser definido para no dar lugar a errores; es el de cultura formal (*Formale Bildung*). Esta expresión reposa sobre el viejo distinguo filosófico entre la *materia* y la *forma*. En toda enseñanza puede considerarse la materia por una parte, es decir, el contenido, los conocimientos transmitidos, y por otra parte la forma, es decir la manera de ejercer y desarrollar las facultades. Si os contentáis con dar a vuestros alumnos nociones hechas, destinadas a ser aprendi-

(1) Entre los jesuitas los tres primeros años se llamaban clases de gramática, luego venían la poética y la retórica, que forman las clases de humanidad.

das de memoria, sin tener acción sobre la inteligencia, como lo sería, por ejemplo, una nomenclatura científica, os limitáis a comunicarles *la materia* de la ciencia; pero si les obligáis a un trabajo personal, poniendo en juego el juicio, la imaginación o cualquier otra facultad activa, ofrecéis al mismo tiempo un alimento a *la cultura formal*.

Bien comprendida esta distinción, veamos hasta qué punto las lenguas, y especialmente las lenguas clásicas, son favorables a la cultura formal, en qué consiste este elemento educativo que se ha convenido generalmente en reconocerles. Hay a este respecto largas discusiones; las cosas, como suele ocurrir, han sido exageradas y extremadas por ambas partes. “Las lenguas, escribía Trapp — un alumno de Busedow, — las lenguas son un conjunto de signos. Pero una idea no ha de nacer sino de un solo signo. Cien signos para una sola idea no constituyen cien ideas. Si soy capaz de recitar el *Pater* en cien lenguas, no por eso lo comprendo mejor. El estudio de las lenguas extrañas es un mal necesario, pero no un enriquecimiento del espíritu”. La misma cosa ha sido dicha por Leibniz: “Si en el mundo no hubiera más que una sola lengua la vida humana se vería aumentada en un tercio”. Y por Enrique Heine: “Se vé que los romanos no tenían que aprender latín; no hubieran llegado a ser los dueños del mundo”.

Pero en frente hallamos afirmaciones muy diferentes. “No es la lengua lo que constituye el provecho, es el esfuerzo que hemos hecho para aprenderla. Aunque luego uno no recordara nada del latín y del griego que ha estudiado en el colegio el provecho intelectual lo mismo sería cosa aprovechada para siempre. Si, al salir del colegio, los bachilleres se bañasen en un Leteo que les hiciera olvidar lo que sabían de griego y de latín, no dejándoles más que el desarrollo cerebral adquirido y las tendencias adquiridas, este olvido no probaría en modo alguno la inutilidad de los estudios clásicos. De hecho el material de las lenguas desaparece poco a poco de la memoria, pero el que ha ejercitado su espíritu no deja de conservar un espíritu ejercitado; de esta perogrullada se olvidan nuestros iconoclastas en pedagogía”.

Entre estos dos puntos de vista tratemos de hallar la verdad.

Cuando se observa a los buenos profesores, en la especialidad que fuere, se nota que para ellos el punto de mira es presentar a los alumnos su ciencia de tal forma que el alumno esté obligado a transformar en acto lo que antes era simple adquisición. El profesor de geografía hace dibujar mapas en el pizarrón o requiere de los alumnos, dadas condiciones determinadas, el trazado de un itinerario entre dos puntos del globo. El profesor de historia exige, con hechos que la apoyen, la justificación de un parecer, la apreciación de un personaje histórico, la pintura de una época. Para que comprendan bien el funcionamiento de una máquina, el mecánico la hace desmontar y recomponer a los aprendices. Vemos a los estudiantes de Derecho, por un sentimiento más o menos claro de esta verdad pedagógica, reunirse en asambleas y pleitear entre ellos causas ficticias; otros para iniciarse en política exterior se constituyen en congreso, en que uno defiende los intereses de Francia, un segundo los de Inglaterra, un tercero los de Austria o Turquía. Todas estas prácticas, de las que muchas tienen algo de convencional, atestiguan la necesidad de la aplicación, la necesidad de hacer trabajar la actividad a la vez que la inteligencia.

Esta ventaja que se busca avidamente en otras partes, y no sin algún artificio, se presenta de suyo en el estudio de las lenguas. La adquisición de una lengua, para ser sólida y durable, supone por lo menos una parte de actividad igual a la de memoria. No se retiene los vocablos de una lengua sino a condición de producirlos y reproducirlos por sí mismo. No es conocer una lengua estar en situación de reconocer el sentido de las palabras cuando se presentan a vuestra vista u oído; es necesario, en todo momento, sentirse capaz de sacar del fondo de su espíritu las expresiones y frases de que se tiene necesidad para expresar una idea, un sentimiento, un razonamiento. Las lenguas no son, pues, un simple depósito confiado a la memoria; constituyen un ejercicio intelectual, o, como se ha dicho, una gimnástica. El intento de imitación, la reflexión, el razonamiento, están llamados continuamente a desempeñar un papel.

El estudio de la lengua, para ejercer estas diversas facultades, debe ser a la vez analítico y práctico. Hallamos aquí una distinción sobre la que hemos de volver: el estudio práctico que conviene sobre todo a las lenguas vivas; el estudio analítico que se prefiere con razón para las lenguas muertas. Pero ni uno ni otro método deben ser empleados de manera exclusiva. Para no ocuparnos sino de las lenguas muertas, tan pronto como han sido expuestos los primeros elementos de latín el discípulo es invitado a aplicar su saber. Compone frases y de este modo se posesiona de una disposición intelectual cuyo motor es, disposición delicada, puesto que cada rodaje corresponde a una idea, y sin embargo lo bastante simple para que pueda adueñarse de él sin fatiga excesiva. Aunque el escolar no tenga conciencia del trabajo que se opera en su espíritu, no por eso deja de adquirir con este ejercicio hábitos de lógica y de precisión.

No pienso afirmar que cualidades iguales o equivalentes no podríán adquirirse por otro medio, puesto que en absoluto desprecio las ciencias de observación, ni la educación que procura el comercio o la industria, ni la educación de la voluntad, tal cual la procura la vida del soldado o del marino. No llegaré, con Fouillé, hasta colocar las ciencias entre las disciplinas que reducen el espíritu a la mera receptividad. El microscopio me parece un excelente útil para desarrollar la atención, las ciencias físicas abren la carrera a las experiencias, que un niño podría repetir por cuenta suya, y las matemáticas se vale de problemas cuya solución solicita una cierta forma de imaginación. La experiencia cotidiana demuestra que no ha de creerse a los que se muestran torpes u obtusos en el dominio clásico, carentes de aptitudes de sagacidad y soltura en otro ramo. Es deber de los padres y maestros hacer en silencio sus observaciones y presentir las vocaciones ocultas. Todo lo que pretendo mostrar es que el estudio de las lenguas clásicas no constituye una carga inútil de la memoria, sino que por el contrario es excelente escuela para las facultades activas de la inteligencia.

Para ser eficaz esta escuela debe ser severa. Háse puesto en solfa, frecuentemente, la importancia que un regente de colegio da a la exacta observación del rudimento. Pero uno no se burla ni del militar ni del matemático ni del comerciante que

pretenden la exacta ejecución de sus instrucciones. Dado que se tiene en vista el provecho intelectual, sólo a ese precio puede obtenerse. No se crea que esta severidad disguste a los niños; ven en eso una prueba del valor que se concede a sus esfuerzos. Un maestro que se desola por un error y se alegra de un deber bien hecho les parece más natural y más conforme a su propio modo de ver que un profesor escéptico e indiferente. El término severidad (todos lo habéis comprendido) se refiere al método y no al hombre, que puede ser bueno y paternal.

Lo que acabo de mencionar concierne al mecanismo gramatical. Otra parte de la cultura formal reside en la adquisición del vocabulario. Nuestro modo de aprender las lenguas clásicas nos obliga a revisar, una por una, todas las palabras de estas lenguas y desentrañar su exacto sentido. Como nuestro estudio se efectúa especialmente sobre la lengua literaria, tropezamos habitualmente con palabras que han tenido su importancia en el desenvolvimiento de la humanidad. El solo análisis de los compuestos de los vocablos griegos ἀρχειν y κρατειν contiene todo un capítulo de historia. La distinción de sinónimos como *lex, jus, mos*, es de naturaleza adecuada para desarrollar lo que Pascal llama *l'esprit de finesse*. Las metáforas del lenguaje son interesantes en todos los idiomas; pero como el conocimiento que los antiguos tenían era menos extenso y variado, las metáforas antiguas tienen algo de más sobrio y más fácil de comprender. Entre el lenguaje y la realidad hay una concordancia latente que por sí sola constituye una enseñanza. Cuando Horacio habla de *integri fontes*, es decir de manantiales que nadie ha enturbiado, que nadie ha tocado, emplea la palabra *integer* en su sentido propio y primitivo, que invita al espíritu a acercamientos con los sentidos figurados *integri testes, morum integritas*. ¡Cuántas nociones filosóficas o históricas se unen a vocablos como *religio, fides, ratio*, que parecen cambiar de sentido según el contexto en que se presentan y que piden en cada caso una traducción distinta! Términos como *virtus, spondeo*, contienen una lección de moral y de historia. Esta suerte de provecho se obtiene en cierto modo sin que el alumno se percate; éste profundiza las palabras; pa-

sa por los senderos que cruzó, en una época de juventud, el alma de los pueblos superiormente dotados.

Los ejercicios de traducción del francés al latín y del latín al francés son otras tantas ocasiones en que el niño está obligado a observar a través de la palabra y penetrar hasta la idea. Se ha propuesto las lenguas modernas para igual desempeño, pero tienen el inconveniente de estar muy vecinas al francés. En efecto, a pesar de la diferencia de sonidos y alfabetos todas las lenguas modernas están cortadas sobre el mismo patrón; sea marcha simultánea de los espíritus, sea imitación, ellas reproducen un mismo tipo. Frente a una abstracción francesa halláis una abstracción semejante en inglés o en alemán: son como las casillas correspondientes de un mismo damero. Muy frecuentemente ocurre que en todas ellas es la misma palabra tomada del griego o del latín, cuando no directamente de otro idioma moderno. Suponed que el alumno tenga que traducir al alemán la palabra *civilización*, dirá *civilisation*; en inglés *civilisation*; en italiano *civilisazione*. Se vé que el provecho intelectual no es grande. Pero si se trata de trasladarla al latín será menester, según el sentido general de la frase, buscar el equivalente más apropiado. Ni las imágenes, las acepciones metafóricas y secundarias dejan de hallarse en las lenguas de todos los pueblos modernos.

Se puede trasladar un pensamiento de La Rochefoucauld al inglés o al alemán sin variar en casi nada la naturaleza gramatical de las palabras ni el giro de la frase; pero ensayad hacer otro tanto con el latín: inmediatamente notaréis la diferencia de índole. Repetimos durante años locuciones cuyo sentido no comprendemos, pues las palabras no han sido creadas por nosotros y el patrimonio intelectual que recubren es menester que sea *realizado* por cada cual si no se quiere dejarlo pasar en estado de valor muerto o ficticio. Este es el servicio que nos presta la obligación de traducir a una lengua que pertenece a otra edad y no está construída sobre el mismo plan. Del molde francés se puede verter una frase al molde inglés, alemán o italiano, sin darse uno cuenta exacta del contenido; si se la quiere verter al latín hay que dejar la letra e ir al sentido.

Sin embargo, se ha visto, y me apresuro a decirlo pues no quisiera aparecer abogando por una causa, se ha visto que no pocos escolares, siendo espíritus mediocres y superficiales aprenden el manejo de las lenguas. Cuando se trata de una cosa tan complicada como la naturaleza humana no hay criterio infalible ni prueba definitiva. Hasta puede que la caza de expresiones, cuando es muy prolongada y se la prosigue con refinamiento, lejos de agregar fuerza al pensamiento, contribuye a debilitarlo alejándolo del fondo de las ideas. Es el defecto que se pudo achacar en cierta época a nuestros colegios, y del cual no sé de cierto si hoy están salvos. Es menester, pues, considerar el estudio de las lenguas clásicas como una cosa excelente y necesaria, pero a condición de ser practicada con inteligencia y por medios inteligentes. Volveré sobre este punto cuando os hable en detalle de nuestros ejercicios escolares.

La cultura formal ha llegado a ser a la larga una tesis favorita de la pedagogía. De escuchar a ciertos autores, parecería que se estudia las lenguas clásicas sin intención alguna de llegar a saberlas: la meta final no es nada, la ruta a recorrer es todo. Algunos profesores nos hacen deliberadamente esta profesión de fe, o, por mejor decir, esta confesión. He aquí una exageración y un peligro; una exageración, porque el esfuerzo que no llega a su fin es un esfuerzo incompleto, y, por consiguiente, de un provecho menor; un peligro, porque no es prudente exigir seis o siete años a la juventud, anunciando de antemano que el objeto final no será alcanzado. Ya solemos escuchar iguales razonamientos respecto al inglés o alemán; hasta se atribuyó a los restos de declinación que subsisten en el alemán no sé qué valor educativo. ¡Desconfiemos de estas abstracciones y teorías demasiado cómodas! La idea de la cultura formal reposa sobre una observación justa y verdadera; pero si abusamos de ella caerá, entre nosotros, en el mismo descrédito de que hoy está amenazada en Alemania. Citaré las palabras pronunciadas por el fisiólogo Wirchow en el congreso oficial de Berlín: “No soy de los que desean la disminución o desaparición de las lenguas clásicas. Al contrario. Hice grandes esfuerzos para mantenerlas en nuestros programas; intervine “ más de una vez en favor del griego. Pero cuando, de año en

“año, uno comprueba que un número siempre creciente de
“alumnos salen del colegio sin poseer en absoluto el medio de
“aplicar lo que han aprendido en lenguas, se está obligado a
“convenir que este trabajo ha sido, en efecto, perdido.

No todos en Alemania hablan con esta deferencia. Os citaré al respecto un testimonio un tanto extraño a nuestro medio escolar, pero que tiene, en su género, el valor de un documento histórico. Entre las conversaciones de Bismarck con el consejero Busch, una hay, habida en el castillo de Ferrières, en que lo vemos ridiculizando, después de haber bebido, al gimnasio y sus teorías pedagógicas. “Cuando yo estaba en *prima* yo
“sabía escribir muy bien en latín. Eso me sería ahora difícilísimo, y en cuanto al griego me sería del todo imposible. En
“general, no comprendo por qué se dá a ésto tanta importancia. “Es que, probablemente, los sabios no quieren que se rebaje el
“precio de lo que ellos mismos adquirieron penosamente”.

El consejero Busch (advertid que es un doctor en filosofía) se afana por entrar en el pensamiento de su interlocutor, y, para alentarle, le hace ciertas objeciones. “Me permito recordarle la *disciplina mentis*. Con todo son linda cosa las veinteocho o treinta significaciones de la partícula *äv*, y bien agradable para quien las sabe al dedillo”. “Sin duda, responde el *jefe*, pero, puesto que se habla de *disciplina mentis*, las cosas son más lindas en ruso. Por lo menos habría un provecho inmediato. ¿Las veintiocho declinaciones de antaño no eran nada para la memoria? Ahora no quedan más que tres, pero tenemos las excepciones. ¡Y cómo se transforman las palabras! A veces no subsiste más que una sola letra”.

Esta burla no debe impedir que aprovechemos la advertencia. Podemos agregar las siguientes de Fray: “Se egresa demasiado pronto de la escuela, y los últimos años están demasiado recargados para que se tenga tiempo de leer. Porque de veinte alumnos diez y nueve no llegan al coronamiento de sus estudios latinos se ha fraguado, con gran retardo, esta teoría de la gimnástica intelectual; algo así como si se dijera que diez años de gamas forzadas tienen su precio, abstracción hecha de la música”.

De esta declaración hay que retener lo siguiente: "Se egresa demasiado pronto del colegio". Puesto que nada podemos respecto a la salida no debiéramos retardar sin motivo los comienzos... Pero, para volver a la cultura formal, concluiremos que es un beneficio cierto e incontestable de los estudios clásicos, mas no el único fin y que este beneficio se obtendrá tanto más cuanto menos se piense y más alto y más distante se haya puesto el fin.

(Continuará).

Traducción de *Gregorio Halperin*.