

La Enseñanza de las Lenguas Clásicas

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

QUINTA CONFERENCIA LOS EJERCICIOS ESCOLARES

El tema. — La versión. — La lectura de
autores. — Las composiciones latinas.

El tema no está muy acreditado entre nosotros, se le ha ridiculizado el “fuerte en tema” es considerado como un ser típico, sinónimo de espíritu maquinal y estrecho. Sin embargo, si damos crédito a M. Frary, quien no es sospechable, esta opinión, estaría mal fundada: “Los fuertes en tema, dice él hablando de un proyecto de bifurcación, quedarán fieles al tema, y los fuertes en tema son, por lo general, los fuertes”. El fuerte en tema es, en efecto, el que, cumpliendo su tarea con aplicación y conciencia, tomará a su cargo con la misma seriedad y diligencia los deberes grandes y pequeños que la vida le impondrá.

¿De dónde proviene, pues, el desagradable recuerdo que él tema deja a los alumnos? Se me permitirá entrar en detalles a riesgo de parecer minucioso. No hay que temer este reproche cuando se trata de la fatiga de nuestros hijos. El mal, desde luego es originado por una causa que tendremos ocasión de constatar repetidas veces: los deberes elegidos por los maestros son muy difíciles. A los niños que se inician en el estudio del latín se les propone ejercicios muy superiores a sus fuerzas. Ya he hablado de los lamentables efectos de la medida tomada en 1880, cuando el latín que entonces se apren-

día desde la octava fué relegado a la sexta; los profesores, animados en parte por la administración, cambiarían poca cosa a su tren ordinario, de modo que este retardo de dos años ha como desacordado nuestros liceos, puesto que las tareas aventajaban en dos años al saber de la clase. Pero aun antes de esta conmoción ocurría que los deberes sobrepasasen al justo nivel, sea porque el profesor gobernaba su paso por el desempeño de los mejores, sea por efecto de un aceleramiento involuntario, que aun hoy se produce y que está en la naturaleza de las cosas.

No sólo los deberes son difíciles, sino que también se acumula las aplicaciones de las reglas, con frecuencia a costa del sentido, de suerte que el alumno debe desconfiar siempre, si no quiere caer en falta a cada paso. ¡Excelente escuela — se dirá — para habituar el espíritu a la reflexión! Sí, a condición de que, de vez en cuando, se deje también algún lugar a la satisfacción de emplear sin segunda intención y sin temor el saber adquirido. No es así como se aprende a manejar una lengua. Se requiere alguna libertad de espíritu. “Desde el momento que poseo seis vocablos de un idioma, me decía un sabio que entiende mucho, yo me pongo a hablarlo”. Yo no recomendaré este método para los temas latinos; pero el método inverso, que liga a los pies el peso de cien libros, tampoco es bueno. Se debilita en esa forma la confianza y se alejan las buenas voluntades.

De curso en curso las dificultades se agrandan, manteniendo la característica de ser superiores a las fuerzas de la clase. Los que se dan para traducir al latín no son trozos cuyo estilo y pensamiento se acerquen hasta cierto punto al pensamiento y estilo de los antiguos; no, son trozos de Pascal, de La Bruyère, de Saint Pierre, de Mme. de Staël, de Villemain.

Cuanto más moderno sea el pensamiento tanto mejor elegido parece el tema. Un esfuerzo de este género puede tentar al latinista de profesión; pero este *dilettantismo* debiera reservarse para los iniciados. Habiendo resultado, hasta hoy,

inútiles todos los propuestos no veo más que un remedio eficaz: exigir del profesor que él mismo haga antes su propia traducción latina. No puedo privarme de hacer una reflexión a este respecto. ¿No hay contradicción entre declarar que los autores griegos y latinos deben ser leídos en su texto original, visto que las obras maestras de la literatura son intraducibles, e imponer, por otra parte, estos rompecabezas a los alumnos?

Sin embargo, los más diestros salen del paso, mediante los *diccionarios*. Aprenden bien pronto a manejar esos libros grandes y a extraer la parcela de latín que necesitan en un momento dado. Nada tengo que objetar contra el diccionario latino-francés, aunque se encarga demasiado de proveer al escolar el equivalente cuyo descubrimiento debiera hacer él mismo. Pero el diccionario francés-latino, tal como se ha formado y desarrollado en el transcurso de los tiempos, es un producto híbrido, que nos asombraría si la costumbre no nos escondiera su rareza. Ahí toda la lengua latina está desmenuzada, despedazada, no conforme a un principio particular al latín, sino conforme a principios o, más bien, accidentes propios del francés. Yo supongo, por ejemplo, que el alumno tenga que traducir el verbo pasar. Halla en su diccionario, ordenados numéricamente, veintinueve significados distintos, que existen efectivamente en dicho verbo francés, pero que en latín están repartidos en expresiones de toda clase: “pasar por” *haberi existimari*, “pasa por esto” *esto*; “la rosa que pasa pronto” *brevis rosa*. Colocar de este modo, de un extremo a otro las correspondientes expresiones latinas, es aplicar al latín una ordenación que no ha sido hecha para él; vuelvo al diccionario y hallo “battere la campagne”, *delirare*; “entrar en campaña”, *ex hibernis movere*; “campaña”, anualidad de servicio militar *stipendia*. El alumno se ve invitado a introducir en su cabeza el latín, no como estaba puesto en la cabeza de los romanos, sino con arreglo a un orden ficticio y fortuito. Felizmente es imposible acordarse de este orden. Se puede hojear durante años el diccionario francés-latino, uno no lo retiene. Es un conjunto de fichas como el que los sabios componen para su

uso. Todo el mundo nota lo que tiene de artificial este modo de trabajar. El solo modo de aprender una lengua, que sea conforme al buen sentido y a la experiencia, es aprender esta lengua en sí misma, abstracción hecha de la lengua materna. Yo no quiero decir que el alumno no necesita auxilios para suplir la insuficiencia de su saber. Además del vocabulario que él mismo haya podido formarse con la ayuda de sus autores, con la ayuda de las palabras que aprendió a conocer, podrá acudir a una de esas colecciones como teníamos antes en Francia, antes de que los diccionarios hubiesen reemplazado todo, donde las locuciones están agrupadas en capítulos correspondientes a las distintas situaciones de la vida. Una colección de esta clase, no tiene nada de lo descosido y de la sequedad del diccionario; invita, por el contrario, a la reflexión, porque hace pasar bajo nuestros ojos los diversos aspectos de la vida antigua. De este modo la memoria se pertrecha y la abundancia del discurso, la *copia verborum* tan elogiada por los antiguos, se nutre y acrece poco a poco.

¿Cómo un libro tan extrañamente compuesto cual el diccionario francés-latino halló favor en nuestros colegios? Yo me detengo a explicarlo para demostrar que no desconozco ni el arte de nuestros profesores, ni los servicios que presta el liceo. Si el diccionario francés-latino no enseña latín, es necesario convenir que sirve para conocer mejor el francés, mostrando las fases distintas de un vocablo francés, obligando al discípulo a mirar de cerca cada expresión francesa y a aprehender, a desentrañar el sentido. Hay aquí una especie de reversión practicada por nuestros profesores; también de todas las acusaciones que se puede dirigir a nuestros liceos, la más inmerecida sería la que reprochase sacrificar el francés al latín. En realidad el latín enseña el francés y nada más que el francés; el latín no está sino de contraprueba. Por eso nuestra enseñanza secundaria forma pocos latinistas, y por eso, en desquite los extranjeros admiran como salen nuestros alumnos avezados al manejo de la lengua francesa.

Yo preguntaba un día a un profesor porqué elegía para sus temas latinos trozos sacados de los autores franceses modernos. "Porque eso, respondió, me permite mostrar a mis alumnos cuales son los autores que escriben con precisión". Nada hace comprender mejor la marcha que sigue la enseñanza del latín entre nosotros, y cómo sirve hoy día casi exclusivamente para el estudio del francés.

Muchos hallarán que, después de todo, es mejor que las cosas estén así, y que más nos importa saber nuestro propio idioma que el de los romanos. Estaría de acuerdo, si no viera el peligro de exponernos con una opinión pública que se atiene a lo superficial y se pregunta con insistencia creciente si vale la pena consagrar tantos años al estudio de lenguas que no se llegan a saber. Yo estoy convencido, por otra parte, que el camino seguido no es el único posible, y que habría cómo aprender en seis u ocho años el latín, sin perder por eso el beneficio de una sólida instrucción francesa.

LA VERSION

La versión y la lectura de los autores son dos ejercicios que se asemejan en que uno y otro tienen por efecto traducir un texto de una lengua extraña a la nuestra; pero el objeto que uno se propone en cada caso no es el mismo.

La versión es ante todo un ejercicio de estilo. Se trata de traducir un trozo griego o latino elegido con ese propósito por el maestro.

De esta definición se puede deducir inmediatamente cierto número de consecuencias. El trozo elegido debe formar un conjunto. Debe ser notable por alguna cualidad de pensamiento o de expresión. Tomar al azar una página de un autor cualquiera a fin de dictarla como versión, es desconocer el verdadero carácter de este ejercicio. Otra consecuencia es la de que la versión no debe ser demasiado difícil de entender. ¿Cómo hallará el alumno, si no ve el sentido, la palabra precisa? A menos que la dificultad no sea el motivo mismo que

haya provocado la elección; en cuyo caso la clase debe ser advertida y puesta en guardia.

Puesto que la versión es un deber de estilo, el profesor, después de haber constatado las faltas y relevado las expresiones inexactas, está obligado a dar su propia traducción para que sirva de modelo; hará bien en dictarla, para que el alumno puede conservarla y releerla. Yo os aconsejaría preparar antes esta traducción, y no después de haber dado el deber; de este modo conoceréis mejor las dificultades del trozo y no os veréis expuestos a reconocer tarde haber exigido demasiado.

Trasladar de una lengua a otra el pensamiento de un escritor, por poca originalidad que tenga, no es tarea cómoda. Aquellos que poseyendo en igual grado los recursos de expresión de ambas lenguas y conociendo a fondo la materia de que trata un escrito, se han ensayado en este ejercicio, conocen las dificultades. La primera condición a exigir es que la nitidez sea la misma en ambas partes. Ahora bien; en la nitidez hay grados, y es raro que en este trabajo de transposición no disminuya.

Es perfectamente claro para nosotros el diario que leemos, porque nos habla de personas y acontecimientos que conocemos, de modo que, desde las primeras líneas, adivinamos la continuación. Por eso aun aquellos que en general no aman la lectura, absorben sin pena los productos de la prensa cotidiana. Pero si en lugar de un diario de hoy o de ayer tomamos uno que remonta a cincuenta años, se extienden ya sobre el sentido general algunas sombras. Ciertos nombres propios no despiertan un recuerdo muy vivo — algunas alusiones se nos escapan. Si se trata de un escrito del siglo último, esta especie de niebla que se interpone se hace más cerrada. No comprendemos de qué acontecimientos nos quiere hablar el autor, a qué instituciones se refiere; muchos nombres exigirían notas y un comentario. Alejad las distancias, suponed dos o tres siglos en lugar de uno y se necesitará una preparación especial, una lección de historia para poner cada cosa en su punto; el

espíritu de la época no es el mismo, es otro el modo de concebir el mundo; las palabras mismas no tienen el sentido que parecen tener e inducirían en error al que las tomara al pie de la letra. En fin, si alejamos la perspectiva en quince o veinte siglos, si nos trasladamos a otro país, a otra sociedad, y si a todas estas causas de obscuridad agregamos las dificultades de la lengua, si pensamos que no se trata de traducir un texto banal e indiferente, sino de captar el pensamiento de un gran orador o poeta, tendremos una reseña del tacto, del saber y de la reflexión que hacen falta para llevar a buen término una tarea de esta especie. ¡Sin embargo, eso es lo que pedimos a los alumnos de tercera y de segunda! Es verdad que el profesor se conforma con un éxito a medias. Es verdad también que la simplicidad de la sociedad antigua y el carácter filosófico de su literatura hacen la tarea menos peligrosa de lo que puede parecer a primera vista; nada prueba mejor cómo, a pesar del intervalo de siglos, Roma y Grecia están cerca de nosotros. Pero con todo, si la frase *gimnástica del espíritu* es empleada en alguna parte con justo título, ha de serlo para un ejercicio como éste.

Os diré ahora lo que me ha enseñado sobre este punto una larga observación de los títulos de nuestros profesores. Está claro que si hablo de un modo general, hay excepciones que me apresuro a reconocer.

Las versiones dadas a nuestros alumnos están continua y perfectamente por sobre las fuerzas de la clase. He ahí un efecto de agotamiento que yo no me explico muy bien, pero que es análogo a aquel de que ya os he hablado para el tema, y que, sin duda, ha sido producido por los exámenes, las composiciones, por el concurso general, por el deseo de hallar algo de nuevo, sin hablar del desorden que la supresión de dos años de latín acarreó a los estudios; a escolares que tienen cuatro o cinco años de latín se les da a traducir a Séneca, Plinio, Lucrecio, y no los pasajes más simples; a niños que tienen tres años de griego, fragmentos de Demóstenes, discursos extraídos de Tucídides, trozos de Eurípides y de Aristófanes.

A la dificultad de comprender y traducir añadid la de descifrar, porque las más de las veces los desdichados deben operar sobre un texto erizado de faltas, donde las consonantes han sido confundidas, mal separados los vocablos, la puntuación desbaratada.

Admiramos a los sabios del Renacimiento que, con los manuscritos deficientes de la Edad Media, consiguieron presentarnos los autores griegos y latinos bajo una forma legible; pero estaban auxiliados por su conocimiento de la lengua, por la comparación de los manuscritos, por su experiencia filológica. Y este mismo trabajo lo exigimos de niños de trece años que no conocen la lengua, que no conocen el contenido y que están reducidos a su solo miserable cuaderno. Las lamentaciones contra el *surmenage*, si hallaron eco, supongo que es, sobre todo, en las familias que han sido testigas de los desarreglos que tales deberes provocan en los mejores y más concienzudos.

Yo sé todo lo que se dice en semejante caso sobre la utilidad del trabajo personal, en que se temple la voluntad y se reconoce la prueba de carácter. ¿Pero qué resultado útil puede desprenderse de la fatiga empleada en hojear un diccionario para hallar que las palabras buscadas no existen? Un trabajo estéril no produce más que fatiga y disgusto.

Pero es lo cierto que nuestros colegiales hallan medio para arreglarse. A medida que las versiones se hacen más difíciles, saben desarrollar un ofato particular para descubrir su proveniencia. Este arte, en las grandes ciudades por lo menos, ha sido llevado muy lejos. No hay texto tan ignorado que su traducción no se halle impresa — gracias a los grandes diccionarios, gracias a advertencias provechosas —, la que pronto circula de mano en mano. No conozco un solo ejemplo en que esta caza haya resultado infructuosa, porque el cazador tiene toda suerte de ayuda y todos los géneros de estímulo. ¿Queréis que os lo confiese? Yo fui de la partida más de una vez, afectado por lo desproporcionado de la tarea y deseoso de poner fin a tanteos lamentables.

Os exhorto, pues, a que retraigáis la versión a su verdadera función; elegirla de mediana fuerza, más bien demasiado fácil que demasiado difícil. Los buenos alumnos mostrarán de qué son capaces haciéndola mejor que sus camaradas. Recordad que la versión es un trabajo que requiere cuidado y esfuerzo, que no debe ser la tarea banal de todos los días, sino que debe darse a intervalos bastante distanciados, cuando más una vez por semana. Para evitar las faltas de texto se haría mal en no emplear medios de que nuestros padres no se valían, porque no los tenían, pero que están hoy a nuestra disposición; un colegio fácilmente puede ponerse en situación de proveer copias autografiadas. En cuanto a los socorros ilícitos, se los buscará menos el día que parecerán menos necesarios. Si, con todo, queréis evitarlos a toda costa, podéis hacer ejecutar ese deber del mismo modo en que se hacen las composiciones. Hoy, especialmente, cuando los maestros repetidores piden estar asociados más íntimamente a las ocupaciones de la clase, no será imposible hallar a este efecto los arreglos necesarios.

El arte de traducir, como bien lo sabéis, ha sido llevado porque luchando de esta manera con las obras maestras de la muy lejos en nuestra lengua. Hasta contribuyó a formarla, literatura antigua, la lengua francesa ha ido ganando en fuerza y flexibilidad. No temáis leer y comentar algunos bellos "*specimens*" de traducción, como el *Tácito* de Burnouf. Tendréis allí bellas ocasiones de mostrar cómo el autor ha sabido hallar los equivalentes, dejando la letra para ir a la idea. Rollin recomendaba la comparación de esta especie; cita dos traducciones de un mismo texto, la una buena, mejor la otra, y da las razones de sus preferencias. Lo que valdría más aún para vuestros discípulos sería el recoger en las propias copias todo lo que merezca ser elogiado y el atribuir a cada uno de ellos lo que ha suministrado a la traducción definitiva (1).

(1) Rollin en ésto sigue a Quintiliano, describiendo así la función del maestro: "Elogiar un pasaje, hallar otro soportable; cambiar éste y decir porqué lo cambia, arreglar aquél poniendo algo de lo suyo. Así es como debe hacer."

LA LECTURA DE LOS AUTORES

Muy distinta de la versión es la lectura de los autores. Las instrucciones oficiales que declaran que el esfuerzo principal debe dirigirse a explicar los textos, y que exigen que la mitad del tiempo de clase le sea dedicado, han señalado bien la importancia de este ejercicio. Pero al mismo tiempo, y por lo mismo, nuevas obligaciones han sido impuestas al profesor. Hay que convenir que la tarea del maestro era antes más fácil; se le pedía, sobre todo, con una instrucción mediana, gusto y buen sentido. Estas últimas cualidades debe tenerlas siempre; pero, además, para mantener el interés durante esas largas explicaciones, debe tener una preparación muy distinta. No se trata ya de recorrer un libro a pequeñas etapas, yendo más o menos a la par de la clase. Desde el primer momento debió haber leído la obra, poseer el contenido y saber explicar el plan. No está obligado a detenerse sobre los pasajes ingratos, pues las más bellas obras los tienen: en las obras filosóficas y oratorias de Cicerón se hallan razonamientos abstractos, discusiones sutiles; Tito Livio no siempre relata acontecimientos dignos de ocupar a la posteridad; Terencio mismo tiene escenas que no convienen a la juventud. La costumbre de antes era publicar extractos; hoy se espera del maestro su intervención personal y que él haga los extractos.

Se ha discutido mucho sobre la lectura corriente y la lectura profundizada. ¿En qué momentos, en qué proporción ha de usarse una y otra? No se puede establecer regla general: los autores más fáciles presentan puntos oscuros, por lo que la marcha debe retardarse; los escritores más profundos tienen pasajes fáciles, caso en que se puede acelerar la marcha. Sería enervante seguir de un extremo a otro un método unilítero: primero la lectura de la frase, luego la traducción literal, luego buen romance. Ciertos maestros obligan a comenzar todo por segunda vez. Es un medio de matar el interés

y de invitar a los alumnos paseen fuera de su pensamiento. Tampoco os aconsejo interrumpir sin necesidad la explicación por incidentales observaciones de gramática. Estas observaciones, así como las geográficas e históricas sólo sirven para aclarar lo que no sería inteligible.

Tenemos la costumbre de desarticular demasiado la construcción e imponer al autor antiguo el orden del pensamiento moderno (1). Cuando el escritor latino comienza su período por un acusativo, debe aprenderse a retener ese acusativo con todo lo que de él depende, suspendiendo su juicio hasta que la palabra decisiva aparezca. Así procedía el pensamiento de los antiguos, que aparentemente no volvía a comenzar la frase para poner esta vez el sujeto y verbo al comienzo. Así hay, precisamente, una porción de esa gimnástica del espíritu de que tanto se habla y cuyas exigencias se eluden en la práctica. He visto en París, bajo la conducción de un buen maestro, a jóvenes alumnos de cuarta, cerrados los libros, entender y retener, después de dos audiciones, un largo período de Tito Livio, sin que los miembros de la frase ni las palabras hayan cambiado de lugar; ejercicio fortaleciente para el espíritu, puesto que exige a la vez atención, memoria y facultad de análisis. El espíritu capaz de ese esfuerzo no se verá trabado más tarde para descomponer en sus elementos un conjunto complejo, ya se trate de un diálogo de Platón, de una cuestión de derecho, de un problema científico. El físico Tyndall dice en alguna parte que aprendió a pensar gracias a los períodos complicados del *Paraíso Perdido* de Milton (1).

(1) Véase a este respecto las reflexiones del profesor americano W. G. Hale, traducidas al francés por M. I. Kelhoff. "El arte de leer en latín" (Mons, 1891). Se le puede agregar un libro lleno de noticias sobre lo que se hace en el extranjero: "La enseñanza del latín conforme a las vistas de la pedagogía alemana", por el canónigo P. Feron (París, Retaux Bray, 1839).

(1) "Es signo de un verdadero progreso en el estudio de una lengua, no necesitar de reversión mecánica de las frases para comprender a un autor. El que pienza demasiado en la construcción "al leer una página de Homero o de Virgilio, de Tucídides o de "Tito Livio, y que para comprender sus obras necesita volver la

Vengo a la objeción hecha comúnmente contra la lectura de autores, a saber: el empleo de traducciones. El inconveniente es real. Tan pronto como se publica la edición de su autor, aparece en la misma librería una traducción, a veces por cuidado del mismo profesor que hizo la edición. El mal existe también fuera de nuestro país. Un pedagogo alemán, después de haber buscado vanamente el remedio, después de haber pedido se castigase a los editores como se castiga a los farmacéuticos que expenden veneno, termina, desesperado, por encomendarse a la cólera celeste: “¡Mal hayan quienes delinquen contra la infancia!” Sin embargo, planteamos esta cuestión: ¿qué es preferible, leer a los antiguos mediante el auxilio de traducciones, o no leerlos? Nuestra Universidad profesa al respecto ideas un tanto estrechas, contra las que Rollin ya protestaba en su época. ¿No es extraño excluir las traducciones, cuando los mejores maestros de la Universidad han empleado sus vigilias para ofrecernos algunas excelentes? Seguro que vale más para el alumno leer dos páginas de Tucídides ayudándose de una buena traducción griega. Nuestros padres no tenían sobre este punto los mismos escrúpulos. Se leía a Plutarco en francés, lo que hacía se tomase amor a la antigüedad. El gran Federico, cuyo preceptor había tenido que jurar a Federico Guillermo I que no enseñaría una palabra de latín a su discípulo, era, como se sabe, muy afecto a los antiguos, que conocía por traducciones francesas. El alumno que haya leído traducidos a Homero, Herodoto, Tucídides, César, Salustio, Virgilio, Tácito, ¿no habría absorbido ya buena parte de la antigüedad? Un profesor podrá siempre, por deberes referentes a la lectura, asegurarse si el autor a estudiar ha sido leído en el texto.

En la lectura deben apoyarse los deberes desde las clases inferiores, en que serán simples ejercicios gramaticales, hasta las superiores, donde se exigirá análisis, juicios, comparacio-

“proposición según nuestra construcción, ese no está sino en los comienzos, y no comprende aún nada del mérito original de los autores antiguos.” — Egger, citado por Keelhoff.

nes, condensaciones. El discurso en francés y en latín se han desacreditado por obligar al alumno a razonar sobre cuestiones que les eran desconocidas; pero el mismo reproche no podrá dirigirse a deberes que se derivan de la materia estudiada y discutida en clase. Para el alumno será una invitación a proseguir la lectura y leer íntegramente el libro del que sólo ha podido leer una parte.

Nuestros programas oficiales, queriendo dejar cierta libertad de elección al profesor, han admitido para cada clase un número bastante crecido de autores. Alimentar largo tiempo a los alumnos con un solo autor es uno de los preceptos de Port-Royal. Tampoco yo soy partidario de que se explique dos autores a la vez, como suele hacerse, uno para la prosa, otro para el verso. Más vale que se sucedan.

¿Cómo será conducida esta lectura? ¿Tomarán parte todos los alumnos indistintamente? ¿O algunos alumnos elegidos estarán encargados de prepararla? Según las circunstancias, el profesor variará, sin duda, su modo de proceder. Lo importante es evitar esa desdichada lectura de que habla Heyne en alguna parte “en la cual un escolar es invitado a traducir, “cuando no sabe ni las cosas, ni los vocablos, ni la construcción, ni el encadenamiento general, mientras que el maestro “está perezosamente sentado sobre un sillón y escucha inactivo o, cuando más, deja oír sus refunfuños.” Ver a un discípulo engañarse y tropezar a cada paso, es un suplicio para toda la clase. Si el interés languidece el maestro tomará a su cargo la explicación. Esto es el medio de hacer revivir al escritor en los pasajes más salientes. Aunque no fuese más que por un minuto, todos los alumnos, aún los más obtusos, se despertarán y sentirán porque se lee a Virgilio o a Sófocles.

A menudo he escuchado la queja de que no haya autor suficientemente fácil para los primeros años. Por una extraña delicadeza, que no han conocido los latinistas de los siglos precedentes, no se quieren textos adaptados. Me cuesta darme cuenta de las razones de este escrúpulo. Con tal que al finalizar los estudios se conozca los verdaderos y grandes escrito-

res ¿qué importa por dónde se ha comenzado? Los autores latinos no se escalonan por la dificultad, como ejercicios de piano. Dado que no pensaron en las generaciones actuales, no hay uno solo que no tenga, desde las primeras páginas, dificultades como para derrotar a los más animosos. Cornelio Nepote comienza por un período complicado y mal construido. Lejos de rechazar textos artificiales cuales el *De Viris*, quisiera aun más fáciles, porque el *De Viris* no es otra cosa sino Tito Livio.

Es de desear que este primer libro de explicación trate de una materia ya familiar al niño, porque no es de buen método pedirle al mismo tiempo un doble esfuerzo, y agregar la dificultad del sentido a la dificultad de la lengua. Los vocablos se retendrán tanto más, cuanto más despierten en el espíritu el recuerdo de ideas o de hechos ya bien conocidos. Se tenía antes la costumbre de comenzar el griego por el *Evangelio* de San Lucas; no era una mala idea, porque su estilo es simple, casi moderno y el contenido se conocía de antemano. Así han procedido todos los hombres que poseían alguna experiencia en esta especialidad. El cardenal Mezzofanti comenzaba igualmente el estudio de una lengua por un texto bien conocido; no había más que grabarse en la memoria el nuevo idioma. Los obreros que emigran aprenden generalmente muy pronto la lengua del país adonde van a ejercer su profesión; es que siendo idéntico el oficio, son guiados por el sentido, y se hacen de una primera provisión de frases que en seguida les sirven de cuadro. Hay indicaciones, sobre las cuales los maestros de la juventud harían mal en no fijar los ojos.

Os recomiendo, si estáis encargados de uno de esos primeros años ir con lentitud y mostrar bien como hay que desempeñarse. Un poco más tarde podréis pedir preparaciones por escrito. Aprovechad de la memoria fresca para hacer aprender el latín de memoria. Pero aquí también he de hacer una observación.

La recitación llegó a ser entre nosotros una cosa diaria y corriente, de suerte que ha dejado de prestársele la atención

que merece. Hay muchos modos de conocer un trozo de memoria; hay grados en la posesión mnemónica y casi siempre el colegio queda uno o dos por debajo del grado útil. El discípulo que aprende su lección media hora antes de la clase y que la recita salga como salga, hace un trabajo inútil, del que sólo obtiene fatiga sin provecho. Quince horas más tarde le será imposible volver a recordar la primera línea. La sola lección provechosa es la sabida a perfección, y que, por frecuentes repeticiones, se imprime en lo más profundo del espíritu. También quisiera que el profesor se contentase con lecciones muy cortas pero que emplee toda su severidad. De lo que he aprendido de memoria en el liceo no me acuerdo más que los trozos estudiados para ciertos concursos de recitación. Esos trozos, una vez que los conocemos a fondo, gustamos repetirlos y nos acompañan durante la vida.

Se agrega, no sin motivo, premio a la dicción, pues una dicción inteligente sólo es posible cuando el texto, habiendo pasado a las regiones instintivas de la memoria, no causa por sí mismo preocupación alguna.

LAS COMPOSICIONES LATINAS

Debiera terminar este capítulo por los deberes que formaban antes la coronación de estudios; narraciones, discursos, versos. Pero los que conocen el presente estado de nuestros colegios comprenderán porqué prefiero callar: aparecería hablando por un estado de cosas ficticio. Estos ejercicios deberían mantenerse al menos para aquellos que por estado y profesión serán llamados algún día a corregir deberes de latín, a explicar los poetas latinos. Tal es el defecto de una organización demasiado uniforme. Después de haber impuesto el discurso latino y el verso latino a toda la juventud, no se supo conservarles lugar alguno en ninguna parte. Se ha llegado hasta discutir en general la utilidad que habría aún para los maestros en saber escribir en latín. "Se enseña las lenguas modernas para hablarlas, las antiguas para comprenderlas." Bajo su forma dogmática, esta máxima entraña un doble

error: desde luego la antítesis es coja, puesto que sería difícil hablar una lengua sin comprenderla. Además, como lo hemos visto, poseer una lengua es tenerla a su disposición. El buen sentido popular concuerda en este punto con la observación filosófica: el hombre que no habla una lengua no la sabe. El axioma supra citado significaría que las lenguas antiguas están hechas par ser mal sabidas. La cosa puede ocurrir en la práctica, pero no debiera erigirse en principio.

Una de las cuestiones más comúnmente debatidas en nuestros días es *la concentración de la enseñanza*, es decir, la manera de agrupar las diferentes partes alrededor de un punto central. Debe convenirse que un problema de esta especie preocupaba poco a los maestros de antaño, porque el latín ofrecía de suyo ese punto central; y no sólo se agrupaba todo alrededor del latín, sino que todo se transformaba en materiales para un ejercicio que ponía en juego la actividad del alumno, a saber, los versos latinos y el discurso latino. Cuando se piensa en los honores que se les hacían, uno está tentado a sonreír. Era como la obra maestra del aprendiz obrero en tiempo de las corporaciones. Todo venía a parar en eso. He mostrado en otra parte el abuso que se había hecho en nuestros liceos. No sería cuestión de volver a una organización que ya parecía caduca hace veinte años, y que, con la distinta composición de la población escolar, sería un anacronismo cada vez mayor. Nosotros vemos en Alemania, que la disertación latina, que era objeto de una cultura asidua e intensa, está amenazada por distintos lados. Pero el esfuerzo del liceo debe tender a hallar un equivalente de estos ejercicios. Equivocaría de camino, si caminando por las vías de la enseñanza superior quisiera reducir todo a cursos. Ese día el alumno saldría del colegio teniendo una idea de todo y harto de todo (1). M. Fouillée

(1) "Nuestra juventud, escribe un autor extranjero, ha recibido bajo forma de juicios hechos, la quintaesencia de todo lo que ha sido, y al fin de sus estudios muere de aburrimiento." ¡Tratemos de que este cuadro no se aplique a la juventud francesa!

quiere que en la clase de segunda los alumnos sigan “un curso serio de moral, en la clase de retórica un curso de estética, de literatura y de historia del arte”. Pide que “el profesor de filosofía, o en su defecto el de literatura, después de haber recibido una mejor instrucción filosófica, hable a los alumnos de las diversas teorías sobre lo bello, lo sublime, sobre las gracias y sus condiciones, sobre el objeto del arte, sobre el realismo y el idealismo, sobre los clásicos, los románticos y los naturalistas, sobre la poesía, la escultura, la pintura, la arquitectura y la música” (1). Cuando se haya hablado de todo eso, no habrá avanzado un solo paso esa cultura activa que con razón recomienda el autor; prefiero lo que dice respecto a la necesidad de los deberes; prefiero los versos falsos que cita en alguna parte, y que aprueba a justo título por la intención poética que atestigua. Es un alumno que pinta una excursión alpestre:

Aeria sub pace sedens immensum contemplatur

Es cierto que quién ha escrito este verso monumental aprovechó de los estudios del colegio.

(Concluirá.)

Traducción de GREGORIO HALPERIN.

(1) Op. cit. p. 321 y sigs.