

La enseñanza de las lenguas clásicas

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

SEXTA CONFERENCIA

LOS EJERCICIOS ESCOLARES

(Continuación)

Los ejercicios escolares.—La enseñanza de la gramática.—Defectos a evitar.—¿A qué edad debe comenzarse el latín?—El griego.

Espero que recorráis todo el curso de la enseñanza con honor y que cada uno de vosotros subirá en la serie de clases cuanto sus gustos y el conocimiento de sí mismo le harán desear. Pero no todo el mundo puede desde el primer momento obtener los puestos más destacados. Algunos de vosotros estarán en 4.^a, en 5.^a, en 6.^a; deberán enseñar a niños los elementos de latín. ¿Es éste un mal? Hoy menos que nunca, a mi parecer, deben ser compadecidos, pues no tienen que sufrir la proximidad de los exámenes, están a cargo de espíritus jóvenes que no critican la instrucción que se les da, que tienen el respeto del maestro y que, lejos de rebajar sus cualidades, estarían dispuestos a prestarle méritos imaginarios. Se cree, sin razón, que esta enseñanza sea ingrata; parece así al hombre cuyo pensamiento está ausente, pero para el maestro que ama a los niños no lo es. En cuanto a los discípulos, por poco que se les anime, no hay trabajo tan árido que no se les pueda hacer ejecutar, no digo con docilidad, sino con ardor. Hasta los once o doce años los niños no desean más que satisfacer a sus padres y maestros. A menudo (oiréis lamentaciones al respecto) se prepone el maestro a los padres. La naturaleza del trabajo importa poco; el elogio o la buena nota final es lo que constituye el precio de las cosas. No es que al niño le falte la idea de utilidad, sino que piensa en su utilidad, como

colegial y no como futuro miembro de la sociedad. Bernardin de Saint-Pierre hubiera visto en ello una de las previsiones de la naturaleza!

La primera recomendación que os haré es la de ir paso a paso, lo que no quiere decir que deba perderse tiempo. Escuchad a Rollin: “Es advertencia necesaria a todo el curso de estudios, pero sobre todo para aquellos de que ahora hablo, la de hacer bien lo que se hace, de inculcar bien a los niños las reglas y los principios y de no apresurarse demasiado por hacerlos pasar a otras superiores y más agradables, pero menos proporcionadas a sus esfuerzos. Este método de enseñanza, rápido y superficial, que halaga a los padres y a veces también a los maestros porque hace parecer adelantados a los discípulos, bien lejos de adelantarlos los retarda considerablemente e impide a menudo todo progreso en sus estudios”.

Siglo y medio antes de Rollin, aquel que ha sido llamado *praeceptor Germaniae*, Melanchton, decía que el maestro no podía infligir más grave daño a sus alumnos que hacerlos pasar rápidamente sobre la gramática. “Si les aburre, despachadlos, dejadlos correr; no hay nada que lamentar!”.

Tengo la idea de que más de uno de entre vosotros, dentro de sí, siente que estas palabras son justas. Hay más de uno que se retrasa en la licencia y en la agregación, no por su culpa, sino por culpa de los maestros que tuvo antes. He visto hechos de este género que me dejaron estupefacto: todo el programa de 6.º avasallado en dos meses. Como hubiese ensayado insinuar con muchas precauciones (nadie más quisquilloso que un profesor de 6.º) que quizás era ir un poco rápido: “No tema, me respondió. No avanzaremos más este año. Vamos a repasar, recapitular, consolidar”. Yo esperaba el efecto de estas palabras. Pero como sería extravagante y contradictorio ir más lentamente recapitulando que cuando se ven las cosas por primera vez, la revisión no enseñaba nada. Lo que al comienzo había sido mal fijado, quedaba después flotante y vacilante.

El profesor de 6.^a continúa aplaudiéndose por su método. No escucha el grito de desesperación de su colega de retórica.

Pensáis, sin duda, que estos métodos abreviativos “que halagan a los padres” no faltan en nuestros días: estudio simultáneo del latín y del griego, estudio del latín mediante el ario, aplicación al latín del método Jacotot o del método Ahn, todo esto se produce sucesivamente o en confusión. He conocido ingenieros que oyendo hablar de gramática comparada no han dudado ni por un instante que se tratase de acelerar la rapidez en el estudio de la lengua. Tampoco estoy seguro de no haber hallado esta idea indicada en circulares oficiales. Desconfiad de estos sistemas. Mientras se hará latín será necesario declinar nombres, conjugar verbos, enseñar las reglas de formación: lo importante es hacerlo con inteligencia.

He oído hablar desdeñosamente de la memoria y murmurar de los ejercicios que la ponen en juego; sin embargo, ¿quién de nosotros podría prescindir de ella? Examinad en la vida a todos los hombres a quienes se reconoce alguna dosis de mérito, de cualquier clase que sea. Veréis que, en la parte en que se han distinguido al menos, se han valido de una buena memoria. El estudio de las lenguas en especial no puede descartarla. Es indudable que el profesor no puede igualar las inteligencias; pero el buen maestro se reconoce en la manera en que sabe estimularlas. Para eso es menester multiplicar los ejercicios, usando a su turno de la palabra, del pizarrón, del deber en la clase, del deber en la casa.

No es necesario, al conjugar oralmente un verbo, hacer desfilar cada vez todos los tiempos, todos los modos, todas las personas; algunas veces la sola primera persona; otras sólo el tiempo de un solo modo bastarán. Lo esencial es que la interrogación recorra rápidamente toda la clase y busque a cada alumno a su turno. Para los deberes escritos, cierta iniciativa dejada al niño esconderá la monotonía del trabajo, ya dándole la elección del ejemplo, ya permitiéndole cambiar algo en la ordenación de sus deberes. Tener aire de prestar vivo

interés a estos pequeños detalles es un artificio lícito, si bien más vale que el interés sea real y sincero.

Estos ejercicios tienen por efecto desarrollar hábitos de atención y de reflexión, pues no toleran el más o menos; cuando se trata de instrumentos tan cultivados y tan delicados como el latín, todo instante de distracción puede acarrear un olvido, hasta el momento que el mecanismo se haya hecho lo bastante familiar como para ser puesto en movimiento por hábito e instinto. Hay ahí una escuela de exactitud y de paciencia que no deja de ser provechosa para el espíritu.

Si un libro de gramática es indispensable, no es necesario, sin embargo, que se sustituya al maestro ni le imponga normas. Por este motivo no me atrevo a recomendar las obras en que la gramática latina está repartida en varios años y cortada de antemano en lecciones, con temas y versiones a continuación de cada regla. Parece que la finalidad de esos manuales es hacer inútil al profesor; yo quisiera por el contrario, que el profesor estuviera tan familiarizado con su libro que pudiera fácilmente dejarlo, retomarlo, invertir el orden de los párrafos y conducir sin hesitación a sus alumnos a la página que en cada caso necesiten aprender.

A medida que se irá completando el saber del niño, estos ejercicios serán más susceptibles de variedad. Se podrán preguntar pequeñas frases. Me permito hacer sobre esto una observación general que debiera hallar aplicación durante todo el curso de las clases, y no menos practicable en filosofía y retórica que en sexta. Ningún ejercicio debiera imponerse como deber, si antes no ha sido efectuado en clase y bajo la dirección del profesor. Para quien no ha comprendido, las cosas más fáciles presentan dificultades. Se reprocha entonces al niño lo que debiera imputarse al profesor. Nada es más desanimador que una tarea cuyo espíritu se ha penetrado imperfectamente.

Entonces se consulta afuera y la dirección pasa a otros que no están siempre de acuerdo entre sí ni con el maestro. O se

hábitua a la tarea mal hecha, y el mal alumno se diseña desde los primeros días.

Es esta la ocasión de hablar de los deberes instantáneos o *extemporalia*, tan mal comprendidos hasta hoy, que permiten tener en jaque a toda la clase y cerciorarse exactamente del punto a que cada alumno ha llegado. Lo importante es que estén tan bien preparados que el alumno no se halle en ningún momento delante de cosas desconocidas. Estos ejercicios infunden confianza a los escolares y les hábitúan a servirse rápidamente de lo que poseen. El mejor medio es basarlos en el autor explicado. El niño, semejante en ésto al hombre hecho, no se preocupa mucho de aprender lo que no le sirve actualmente para nada. Pero mirará a su autor muy de otra manera si sabe que deberá emplear en día próximo sus vocablos y giros. Se tratará, por ejemplo, en los comienzos de sustituir los plurales a singulares, la primera a la tercera persona, o cambiar metódicamente los tiempos de un relato. Después los ejercicios se harán más difíciles, como reunir en un solo período una serie de frases sueltas o cambiar el discurso directo en discurso indirecto.

Para vivificar un poco el latín se puede ejercitar a los alumnos en combinar de viva voz pequeñas frases con las palabras que acaban de aprender. Ya se trate de lengua muerta o de una lengua viva, el mejor modo de retener las palabras y frases es hacerle servir para la expresión del propio pensamiento.

Terminado el ejercicio, el maestro que quiere perfeccionarse reflexionará sobre las faltas de los alumnos y tratará de descubrir la causa. Aún para el filósofo hay una fuente de enseñanzas: se ve cómo las cosas están asociadas en el cerebro del niño, pues casi siempre una falsa analogía ha provocado el error. A menudo también la falta revela simplemente un olvido del profesor o una clasificación viciosa. Más de una vez ocurrirá que, al salir del colegio, y como repaséis en vuestro espíritu lo acontecido, os digáis: Ahora veo qué hubiera

debido hacer. Una reflexión de esta suerte no es inútil. Aprovechará a vuestros alumnos del año siguiente.

Un principio frecuentemente enunciado desde hace algunos años es que *el alumno debe hacer por sí mismo su gramática*. Hay ahí si no me equivoco, una confusión con la propia lengua. En la lengua materna un alumno bien dirigido puede descubrir las reglas de la gramática en el texto de un autor o en sus propias palabras. Pero en latín de ningún modo es así. El método eurístico (así se le llama) está hecho para la lengua materna; exige por lo demás un empleo largo de tiempo y siempre corre el riesgo de ser más aparente que real, pues el alumno cuenta con auxilios más o menos paladinos.

La etimología tendrá pequeña parte en los primeros ejercicios. Con todo, es imposible que el maestro no haga notar la conformidad del latín con la propia lengua; sería privarnos de un ventaja que ingleses y alemanes nos envidian. El masculino y el femenino; los pronombres, los numerales, la conjugación, concordancia de sustantivo y adjetivo, de verbo y sujeto, sin hablar de semejanzas de vocabulario, serán otras tantas ocasiones de referir una lengua a otra.

Una de las más extravagantes ideas que he oído emitir ha sido *preparar para el estudio del latín por medio del alemán*. Es una de las razones que se invocó para llevar el comienzo del aprendizaje de latín a sexta. Tanto valdría aprender logaritmos para prepararse a sumar. La primera frase de latín que he tenido bajo mis ojos (aún recuerdo) era:

Origo Graecorum est antiqua et nobilis (1)

Considerad una por una las palabras de esta frase; parece que no salimos de nuestra casa. Suponed, en cambio, que tenga delante de mí la frase siguiente:

Die Abstammung der Griechen ist uralte und edel.

¿Qué asidero ofrece a la inteligencia del niño? Todo le desconcierta: escritura, pronunciación, ortografía, vocabulario.

(1) Es el comienzo del "Epitome historiae graecae".

Notad que estoy muy lejos de querer desviar a nadie del estudio de las lenguas modernas, ¡todo lo contrario! Pero a condición que sean aprendidas como deben serlo, por el oído y mediante la palabra viva. Sólo quiero demostrar cómo es paradojal la pretensión de introducir el latín merced a idiomas que están más lejos de él que nuestra propia lengua. Las pocas flexiones del alemán son débil socorro. El latín tiene precisamente ese aspecto precioso, que es fácil al comienzo: las dificultades vienen después.

Diré ahora de un cierto número de errores contra los que quisiera ponerlos en guardia.

En primer lugar el abuso de la erudición. Como aquí se trata de gramática, la condición se presenta bajo la forma de lingüística. Durante mucho tiempo he creído que era una cualidad peligrosa inherente a la lingüística la de empachar a los que han tomado demasiado precipitadamente algunos tragos. Pero he reconocido que el mismo fenómeno se produce en otras disciplinas: se produce por todo conocimiento adquirido muy al galope. Por este motivo, en la Sorbona, cuando disponéis de tiempo, se os facilita ampliamente el acceso de la ciencia; tenéis tiempo de familiarizaros con ella, de posesionaros, de hacer luego la acomodación necesaria al uso de vuestros alumnos (1).

Es cierto, por ejemplo, que para nada sirve comparar la lengua que el niño aprende con otra que todavía no conoce. La declinación del latino *genus* ofrece analogías sorprendentes y numerosas con el griego γένος. Pero para el que no sabe griego estas analogías resultan indiferentes. El supino latino es idéntico por la forma al infinitivo sánscrito en *tum*; pero como vuestros alumnos ignoran el sánscrito, esta aproximación no

(1) Hallo este mismo pensamiento en la alocución dirigida recientemente por Mr. Thamin a los estudiantes de letras de Lyon. "Es necesario que el maestro sepa bastante, para que no esté tentado de decir todo lo que sabe y se vea obligado a discernir. Ahí tenéis por qué, entre otras razones, os damos la enseñanza más elevada". Véase también los consejos dados por Mr. Max Bonnat a los estudiantes de Montpellier (Revista Internacional de la Enseñanza, 15 de mayo de 1891).

les ayudará. Con todo, no quisiera prohibiros el abrir de cuando en cuando un mirador hacia regiones lejanas. Es el medio de despertar las vocaciones científicas, aún ignaras de sí mismas, entre los alumnos de la clase. Mas bastarán algunas palabras dichas de paso.

Si la lingüística en el colegio está fuera de lugar, no lo está menos un cierto modo minucioso de tratar el latín. ¿Qué diferencia hay entre *si quis* y *si aliquis*? ¿entre *quidam* y *nonnulli*? ¿Hay que decir *inque convivio* o *in convivioque*? ¿Hay que escribir *adolescens* o *adulescens*, *eundem* o *eundem*? Estas distinciones quizás no sean inútiles para un latinista de profesión, pero ¿de qué utilidad pueden ser para los alumnos? No busquemos lo superfluo en el momento en que se nos niega lo necesario. Nunca el análisis de lo inasible en el lenguaje fué llevado más lejos: es la religión que se hace secta, o como se ha dicho, es la superstición del momento en que la fe se va.

En fin, tenemos entre los que complican inútilmente la enseñanza del latín, la numerosa familia de los partidarios de la lógica *a outrance*. Por una ilusión cuyo principio es excusable, a fuerza de meditar sobre la gramática latina algunos maestros han exagerado la regularidad de esta lengua. De escucharles, el latín y la lógica serían una misma cosa. Hasta conozco un universitario que no está lejos de explicar las decepciones que hayamos podido experimentar en política por el desconocimiento de las reglas de la gramática latina y por el debilitamiento de la educación en este punto: Error inocente si no tuviera por consecuencias algunas sutilezas nuevas de las que no habían menester nuestros libros de escuela. Bajo pretexto de explicar las cosas, se atiborra la gramática de comentarios mucho más oscuros que la regla a explicar. Hoy tenemos *causas temporales* y *causas extratemporales*, las *dependientes* y *subdependientes*, el *oblicuo* opuesto al *indirecto*, el *subjuntivo* de *condición*, de *posibilidad* y el *de duda*.

Los que inventan esta nomenclatura conocen poco el espíritu del niño, que menos tarda en imitar una construcción que en descomponerla, y para quien estos términos de escuela no

son más que un fardel mnemónico demás. ¡Pase si estas distinciones estuviesen siempre fundadas! Pero el latín, como toda las lenguas, es una mezcla de regularidad y de anomalía; si el plan general es simple y claro, los detalles extravían frecuentemente al observador, porque hay muchas maneras de expresar una sola y misma cosa, porque las construcciones de las distintas épocas se superponen y mezclan, porque las diferentes reglas, tendiendo a generalizarse, son como círculos que se cortan y cruzan.

De todos los parásitos de la gramática latina éste es el más absorbente. Podría mostrar ante vuestros ojos cuadros sinópticos que se hace fabricar a niños de once años para enseñarles a clasificar *las proposiciones completivas, determinativas, necesarias o útiles, las proposiciones aparentemente conjuntivas y las proposiciones aparentemente prepositivas*, y una cantidad de otras proposiciones de esta suerte. O se los entretiene con genitivos de origen, de posesión, de cantidad, de cualidad, de número, etc... los que, en realidad, son el mismo genitivo, pues la lengua marca simplemente con ese caso la relación íntima entre dos sustantivos. Hay profesores que sostienen que *el niño corre* hace las veces de *el niño está corriendo* y que el único verbo verdadero es el *ser*; ahí tenemos un resto de escolástica medieval (1). O bien se discurre sobre el *atributo simple y complejo*, sobre *las proposiciones principales, absolutas e implícitas*; ésto no viene de la Edad Media, sino de la escuela común, que hace, bien lo sabéis, gran uso de esta terminología. O bien se distrae al alumno con el *comparativo de inferioridad* y el *comparativo de igualdad*, invenciones nuevas que de ningún modo sirvieron para simplificar la teoría del comparativo. La causa de todos estos errores es la misma: se parte de abstractas concepciones de lógica en lugar de tomar como punto de partida la lengua misma. El lenguaje contiene

(1) De la Edad Media proviene también este hábito de suponer a las palabras una virtud transitiva que hace que "rijan" otra palabra, idea que desde la Edad Media crece y se desarrolla. Nuestros libros de clase están llenos hasta el abuso.

al mismo tiempo más y menos que la lógica, puesto que permanece indiferente ante distinciones que la lógica debe considerar como capitales, y porque, además, contiene formas del pensamiento, cuales las interrogaciones, las dudas, los deseos, las exclamaciones, de las que la lógica no se ocupa. Repito, para no dar lugar a errores: hay un cierto número de distinciones esenciales, tales como sujeto, atributo y complemento directo, como proposiciones subordinadas, que el latín sirve para poner de relieve en forma clarísima. Pero si se quiere llevar más lejos este análisis y reducir la sintaxis latina a una serie de conceptos filosóficos, se pierde pié y en lugar de guiar al espíritu se lo atiborra.

Aquí se presenta una cuestión que preocupa mucho a los padres y sobre la que a menudo seréis consultados: ¿a qué edad conviene que los niños comiencen el latín? La doctrina hoy en boga es que se comienza el latín demasiado pronto, y que es bueno aplazarlo para cuando el niño sepa gramática y ortografía francesa. No comparto, en este punto, debo confesarlo, la opinión general. Puesto que la gramática francesa se hace más clara y más fácil mediante el latín, parece natural no hacer esperar demasiado ese auxilio. Basta hojear los libros de enseñanza primaria para ver qué fatiga se toman para explicar lo que el latín explica por sí solo. ¿Cómo daréis cuenta, mediante el mero *análisis lógico* de frases como estas: "Dios mediante, saldremos del paso"; "bien mirado todo, yo os apruebo"? ¿Cómo haréis comprender en francés la diferencia del pronombre *que* y del *que* conjunción? Todo esto salta a la vista si al lado de la copia un poco borrosa tenemos el modelo. He ahí una frase que he visto citada como que debía plantear, en análisis lógico, una serie de problemas difíciles: "Si hacéis los deberes que os he dado, con todo el cuidado de que sois capaces, antes que la campana suene yo os leeré un trozo que os causará placer". Hay aquí seis proposiciones que la escuela primaria tendrá alguna fatiga en desenmarañar. Como el mismo trabajo se hace con más claridad en latín,

no es necesario imponer a los alumnos esta laboriosa iniciación. ¿Debe mostrarse cómo la relación de los vocablos se torna más transparente? Es difícil, por el francés solamente, mostrar la relación que existe entre *fruit* y *fructifère*, entre *père* y *patrimoine*, entre *jugement* y *judicieux*, entre *mois* y *mensuel*, entre *étude* y *studieux*, entre *maître* y *magistral*. ¿Cuál es el sentido de *hôtel* en *hôtel Dieu*? Todos estos conocimientos menudos que exigen tantas horas a la escuela primaria, se adquieren sin pensarlo por medio del latín. Rollin hacía comenzar el latín a los seis años. Se entraba a los cinco años en la escuela de Stum. Yo sé que hoy los niños tienen que adquirir además otros conocimientos y que las razones pedagógicas no son las únicas a tener en cuenta. Pero, puesto que tendréis que dar vuestra opinión en calidad de prácticos y de hombres del oficio, no está mal que os forméis con anterioridad una convicción al respecto.

Hay también otras causas, de otro orden, por las que no me parece prudente esperar mucho. Corréis el riesgo de dejar pasar la edad en que la memoria es complaciente y el carácter flexible. ¿El adolescente que aprendió una multitud de conocimientos útiles o interesantes querrá constreñirse a aprender las declinaciones y conjugaciones? En nuestra sociedad, en que los padres tienen prisa de ver esbozarse la carrera de sus hijos, si esperáis hasta los doce años para comenzar un estudio que debe durar por lo menos cinco o seis, os faltará tiempo. Entonces, por una especie de pudor, y por temor de retener demasiado tiempo a muchachos grandes con ejercicios hechos para la edad temprana, aparecen los métodos abreviados. La dificultad se haría mucho más grave, insuperable casi, si retrasárais el estudio del latín hasta los quince o diez y seis años, como lo piden los partidarios de una escuela única de grados sucesivos. Pero no debemos tratar aquí esta cuestión que excede nuestro propósito. Prefiero emplear los pocos instantes que me quedan en hablar del griego.

Lo que se ha dicho del latín no debe aplicarse al griego sin algún cambio. Esta segunda lengua sabía que, en el Rena-

cimiento, vino a ocupar lugar al lado del latín, no pudo nunca aclimatarse entre nosotros tanto como su hermana. Se nota que es una extraña, mientras que el latín, desde tiempo inmemorial está sobre su propio suelo. Hemos tenido helenistas eminentes, pero la medida general del saber ha permanecido débil. En el siglo XVI el colegio de Montaigu poseía un profesor único que todos los años recomenzaba el mismo curso; al cabo de cinco años se tenía los oídos batidos por las mismas cosas. Montaigne, que es un buen latinista, confiesa que “du grec il n’a quasi du tout point d’intelligence”.

“La mayoría de los padres, — escribe Rollin, ciento cincuenta años más tarde, — miran como absolutamente perdido “el tiempo que los hijos dedican a estos estudios. Dicen que “ellos también aprendieron el griego en su juventud y que no “retuvieron nada. Es el lenguaje ordinario que denota bastante que no se ha olvidado mucho.”

Bajo el Consulado, cuando el restablecimiento de los estudios en el Pritáneo (liceo Luis el Grande), se pensó también en el griego. Pero había estado descuidado tanto tiempo que fué necesario buscar un poco para hallar profesores. Se resolvió nombrar uno solo, no para todos los alumnos, sino para los que hubiesen tenido éxitos en latín. El profesor elegido fué M. Hamoche, que por lo demás pareció haberse ocupado más de francés que de griego: publicó en 1802 un *Diccionario de rimas*.

Nos hallamos en un momento en que el griego es discutido y amenazado nuevamente. No es esta la ocasión de entrar en las cuestiones de organización que incumben a los poderes públicos. Sólo diré una palabra. Se comprende muy bien que un gran país como Francia tenga establecimientos de distinto nivel y que junto a liceos en que se enseña el latín y el griego, se hallen otros en que se conforman con el latín. Pero esta gradación que hubiera sido muy fácil establecer en 1808 y aun en 1815, hoy lo es un poco menos a causa de nuestra centralización, de nuestros exámenes y del carácter igualitario de nuestras leyes. No introducir el griego en algunos liceos es algo

muy distinto a retirarlo de los liceos en que se lo enseña desde hace sesenta años. Quizás valiera más para esta categoría de liceos volver al sistema de antaño: confír el griego a un profesor especial y poner esta enseñanza fuera del cuadro, como para uso de una "élite".

Si buscamos las razones que han impedido al griego aclimatarse mejor, hallamos en primer lugar el carácter mismo de la lengua, que no se presenta con la unidad y la fijeza del latín. La división de dialectos, muy favorable a la variedad de los géneros literarios extravía y retarda a los principiantes. Homero, Heródoto, Jenofonte, los coros de las tragedias, son otras tantas particularidades dialectales a aprender y retener. Se ha tenido la idea de comenzar el estudio del griego por Homero, como que es la fuente de todo lo que le ha seguido; pero sabéis que la lengua de Homero es compuesta, que está formada por la mezcla de varios dialectos, de manera que la dificultad no se evita. Algunos humanistas, dolidos por la mediocridad de los resultados, han propuesto colocar el griego antes que el latín: cosa excelente en la educación privada, si por ventura se tiene la intención de educar un helenista, pero que no es aplicable a la educación pública. Los lazos de los pueblos de Occidente nos atan a Roma. Sufrimos las condiciones de la historia. Por una especie de ficción el doctor Paulsen, discutiendo esta cuestión, supone por un momento que Alejandro, en lugar de dirigir sus armas hacia el Oriente hubiese conquistado la Germania y la Galia; probablemente no hubieran ofrecido mayor resistencia que el imperio persa. Europa se hubiera tornado griega. Hoy hablaríamos, muy probablemente, una lengua neo-helénica, lo que, entre otras ventajas haría que en nuestros liceos no tuviéramos que aprender más que un solo idioma antiguo. Uno podrá lamentarlo, pero no hay que pensar más en ello: la historia ha tomado otro curso, no ha consultado nuestras comodidades personales.

Otra cosa que ha dañado al estudio del griego — hay que decirlo, — es el modo en que ha sido enseñado. Hallamos aquí, con circunstancias agravantes, todo lo que hemos dicho del la-

tín: textos incorrectamente escogidos, siempre demasiado difíciles para la clase; temas griegos sacados de escritores modernos y que tratan de ideas desconocidas a la antigüedad. ¿Para qué complicar así el estudio de una lengua que de suyo ofrece tantos obstáculos a vencer? El tema griego ha pagado, por la impopularidad en que ha caído, los errores y las faltas de los profesores: ejercicio necesario, ejercicio inocente, si sólo está destinado a recordar las formas gramaticales y a fijar los recuerdos de la lectura.

Fundamentalmente pocas enseñanzas convienen tanto a nuestra juventud como esta literatura griega, de la cual, como se ha dicho, parece que “siempre nosotros los franceses hayamos observado el culto, o después de un corto abandono hayamos sentido nostalgia”. Hoy, cuando los medios de comunicación nos han aproximado al Oriente y cuando los descubrimientos arqueológicos traen todos los días nuevos vestigios de la civilización antigua, apareceríamos como desertando de nuestro lugar en el mundo intelectual y renunciando a algunos de nuestros mejores recuerdos si evacuáramos esta parte de la antigua herencia.

Pronunciamos el griego a la francesa, sin considerar la acentuación (1). Todas las tentativas hechas para reformar este hábito malo fracasan ante una organización de las clases en que el progreso efectuado un año está expuesto a perderse el año siguiente. Pero si un maestro especial tuviese la dirección y la responsabilidad de esta enseñanza, podría corregir yerros viciosos. Distinguiría al mismo tiempo los alumnos particularmente dotados y los conduciría hasta ese grado de saber en que el discípulo recoge finalmente el fruto de sus trabajos.

El helenista Wolf había compuesto una especie de canon de escritores para el colegio. No admitía más que cuatro: Homero, Heródoto, Platón, Jenofonte. No admitía ni a Píndaro, ni a Esquilo, ni a Sófocles, ni a Eurípides, ni a Aristófanes,

(1) “Para encerrar todo en pocas palabras, quisiera que los ojos, los oídos, la mano, la memoria, el espíritu, que todo condujera a los jóvenes a la inteligencia del griego” (Rollin).

ni a Teócrito, ni a Demóstenes, ni a Tucídides, que reservaba para la enseñanza superior. Es juzgar las cosas demasiado como especialista. Dado que se trata de despertar el sentido literario tanto, por lo menos, como de formar helenistas, yo no podría resignarme a algunas de estas exclusiones. Uno arriesgaría perder demasiado. Yo no concibo los estudios griegos sin Eurípides y sin Sófocles. Sentiría mucho también sacrificar algunos otros. Aunque Teócrito y Esquilo sobrepasan el nivel del liceo, es bueno dejarlos entrever. No sabemos si este primer rayo de poesía no caerá en una inteligencia pronta a recibirlo. Ignoro lo que André Chenier debe al colegio, pero, con un programa de griego reducido así, quién sabe si nuestra poesía moderna no dejaría de contar muchas obras exquisitas.

Trad. de GREGORIO HALPERIN.