

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS EN EUROPA

SI hubiéramos de hacer un estudio de la enseñanza de las Lenguas clásicas en los distintos países de Europa, en cuanto presenta en cada uno de ellos suerte y caracteres diferentes, habríamos razonablemente de empezar por lo que podría llamarse crisis del latín en el último tercio del siglo XVIII. Antes de ese tiempo, el plan y la estimación de esas disciplinas eran sustancialmente los mismos en todas partes: el estudio de la lengua, de Roma, considerada como única lengua de la ciencia, era presupuesto necesario de toda otra clase de conocimientos, y nadie que pretendiese ser algo en el campo del saber podía imaginar otro expediente para conseguir su propósito que el de seguir unos cursos de Latinidad en la escuela del «dómine» o en el Colegio Menor.

La crisis de este estado de cosas había de venir forzosamente con la extensión tomada por las lenguas llamadas vulgares, cuando el volumen y el valor de las obras escritas en ellas hizo más que dudosa la necesidad del estudio del latín, como primer paso de toda carrera científica y literaria.

Sobre la pesadez del estudio gramatical se agregó el hastío que suelen inspirar los esfuerzos inútiles, acrecido a su vez todo ello por la ineptitud de la mayor parte de los maestros, la vacuidad de su enseñanza y la perversidad de sus métodos.

Lo que podríamos llamar el valor instrumental del latín había desaparecido, y si no se hallaban nuevos motivos para su estudio, debía quedar barrido, como antigualla inservible, de las aulas de Europa.

El que quiera convencerse del alcance general de esta crisis, que coteje los informes que hacia 1770 daban nuestras Universidades oficialmente requeridas a este fin (1), sobre la situación de los estudios en

(1) Véase *Plan general de Estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla y mandado imprimir de su orden en Salamanca por Juan Antonio de Lasanta. Año 1772 y Real Provisión del Consejo que comprende el Plan de Estudios que ha de observar la Universidad de Alcalá de Nares. Año de 1772.* Madrid. Imp. de Pedro Marín.

cada una de ellas, con las lamentaciones de Herder, que en el año anterior, 1769, exponía sus juicios sobre la enseñanza de la Latinidad en Alemania (1). La impresión es la misma: vicio, decadencia e inutilidad de esta disciplina y aversión general hacia ella. En cuanto a la lengua griega, apenas tenían nada que decir ni Herder ni nuestras Universidades, porque la atención que se le prestaba era poco menos que nula, así en Alemania como en España.

Pero había llegado la hora de la restauración del Helenismo, preparada por las obras de Winkelmann, y fué el mismo Herder, tan duro en la condena de la educación exclusivamente latina de su tiempo, el que reveló y formuló de manera explícita, como antes no se había hecho, el valor inmanente y humano del estudio de las lenguas antiguas. Su concepto del heleno como «hombre puro» y de los estudios helénicos como escuela de pura humanidad, hace tiempo que fueron desechados; pero su afirmación fundamental del valor formativo de los estudios clásicos pervive y mantiene la categoría de éstos en los planes de enseñanza de todas las naciones cultas. El gran Gimnasio clásico alemán, creado por Humboldt, el Bachillerato que nosotros llamamos humanístico, fué la inmediata consecuencia de las doctrinas de Herder.

Ciertamente este Bachillerato ha vivido atacado casi desde su origen no sólo en Alemania, sino en otras naciones, por los partidarios de una educación que se creía más práctica y más fácil; saldría de los límites de un artículo el relato de las polémicas mantenidas hasta el día acerca del tema con el flujo y reflujo producidos por ellas en los planes oficiales de los distintos países. Bástenos, pues, exponer cuáles fueron las tendencias enfrentadas en estas discusiones y cuáles los últimos resultados prácticos a que han conducido.

La singular excelencia del griego y el latín como disciplinas educativas no es el punto atacado por los discretos ni puede legítimamente ponerse en duda. No hay nada que, como el estudio de aquellas lenguas, encierre para nosotros la revelación de todo un ciclo de civilización humana íntimamente emparentado con la nuestra, en el que aparecen en lucha viva todas las ideas, todas las pasiones, todos los impulsos del alma del hombre, y esto visto y sentido por espíritus superiores y en un mundo separado del nuestro por una veintena de siglos cuando menos, al que no pueden alcanzar nuestros mezquinos intereses individuales, sino que forzosamente ha de ser contemplado con la independencia y la amplitud de las visiones a distancia. Añádese que esta revelación, de valor sin igual para el que la consigue, no se obtiene sino mediante un gran esfuerzo, una ruda gimnasia intelectual absolutamente necesaria, si se han de captar medios de expresión completamente distintos de los de todas

(1) Cf. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, II, págs. 195 y sigs.

las lenguas modernas y cuyo dominio da nuevo valor al caudal espiritual acumulado.

He aquí reducido a sus términos esenciales la virtud de la penetración en los autores antiguos tal como la siente, v. gr., Jäger, portabandera del renovado humanismo alemán. Y hay que insistir en la imposibilidad de distinguir entre la lectura de los clásicos griegos y latinos y la asimilación espiritual del ser antiguo. No se pueden aprobar sin algunas reservas las palabras de Faider (1), cuando, después de afirmar que «el primer deber del filólogo clásico es conocer bien las dos lenguas que constituyen la base y al mismo tiempo la llave de todos sus estudios», añade: «La relación entre este conocimiento y los demás que ha de adquirir merced a él, no es recíproca. De un lado hay superioridad; de otro, dependencia. Es decir que se puede ser buen latinista y excelente hellenista ignorando casi totalmente la epigrafía y la paleografía y aun *la historia política de Roma y Grecia*; pero lo contrario no es posible». Erraríamos entendiendo con ello que el griego y el latín constituyen un instrumento cuyo manejo ha de aprenderse con anterioridad y entera independencia, para utilizarlo después conjuntamente con otros en la adquisición de la visión histórica del mundo antiguo. Porque el estudio de una lengua, y más cuando se hace no por la práctica de la conversación, sino por la lectura de los grandes escritores, va tan íntimamente unida a la revelación del ser y del vivir del pueblo que la habla o la habló en otro tiempo, que el intentar separarlo de ella es cosa enteramente vana. Desde que abrimos las hojas de un escritor antiguo y conseguimos descifrar unas líneas en ellas, no sólo estamos aprendiendo latín o griego, sino que nos estamos asimilando pensamientos de hace dos mil o dos mil quinientos años. Como dice Regenbogen (2): «Hay que ver en la lengua algo más que la envoltura cambiante del pensamiento; hay que considerarla como cosa que en último término es inseparable del contenido».

Entendido de esta manera el estudio de las lenguas clásicas, no hay disciplina alguna que se le iguale en su eficacia formativa. A su lado está el de las Matemáticas, y se ha dicho que con éstas y una lengua antigua había bastante para crear la armonía de un espíritu.

Pero no cabe duda que con todo el gran valor educativo de uno y otro conocimiento resultan éstos insuficientes como dotación única del hombre culto moderno. Es forzoso que éste tenga noción exacta de su posición en el espacio y en el tiempo de la naturaleza que le rodea y de la sociedad en que vive: debe, pues, saber Historia y Geografía, ciencias natu-

(1) En el Congreso de la Asociación Guillaume Budé. Nîmes, 1932. *Actes du Congrès*; págs. 51 y sigs.

(2) E. Kroymann und O. Regenbogen: *Was erwarten Schule und Universität auf dem Gebiete des altsprachigen Unterrichts von einander*. (*Neue Wege zur Antike*, VI, Leipzig, 1927.)

rales e idiomas modernos, sin contar la Religión y la Filosofía. Y si todo ello se agrega en un plan de Bachillerato a las Matemáticas y a las Lenguas Clásicas, surge inmediatamente otra exigencia mayor y más apremiante, la de no llegar al aniquilamiento del niño, a la ruina de sus energías bajo la carga abrumadora de las disciplinas que se le imponen. Estos tres postulados: excelencia sin par de las lenguas clásicas como materia formativa, necesidad de información moderna y defensa del niño contra un exceso de trabajo, son los que se han opuesto en la disputa secular sobre la organización de las escuelas de Europa.

Ni la afinación de los métodos escolares, ni el empleo del llamado directo o intuitivo, ni la reducción al mínimum de los conocimientos gramaticales, ni las más complejas combinaciones de horario pudieron contrarrestar la realidad: el cúmulo de las materias enunciadas constituía un peso demasiado grande para la mayoría de los cursantes de la Enseñanza Media. Bueno será recordar que, contra lo que el vulgo ordinariamente supone, no fueron siempre los filólogos clásicos los aferrados al mantenimiento íntegro de las disciplinas que profesaban, porque nadie mejor que ellos se daba cuenta de la incapacidad de muchos para seguirlos. Baste recordar a Teodoro Mommsen, que en el curso de las discusiones combatió el criterio de los clasicistas intransigentes. Y no es extraño: se puede ser, v. gr., deportista y tener una gran opinión de los deportes como fomentadores de la robustez física, sin desconocer que un buen tanto por ciento de los internados en sanatorios de enfermedades consuntivas deben su mal a exceso en prácticas deportivas que no estaban en consonancia con su constitución y organismo. Análogos efectos produce en los espíritus de muchos el sometimiento durante largos años a la disciplina de las lenguas clásicas, que nunca llegaron a entender ni estimar.

No había, pues, otro remedio que echar por la borda una parte de la carga, por muy preciosa que pareciese; discretamente se pensó que para muchos estudiantes debía subsistir en los planes oficiales sólo una de las lenguas clásicas, sin que para nada se pensase en enseñarles la otra. Y aquí un nuevo problema: ¿de cuál de las dos debía prescindirse? ¿era el latín o era el griego el que debía ser sacrificado? En la práctica, como es sabido, fué en todas partes el griego la que quedó fuera, así en el Realgymnasium alemán, como en los Bachilleratos llamados mixtos de Francia. Pero no todos creyeron que esto era lo procedente. Todavía no hace muchos años, el conocido lingüista Ch. Bally dejaba traslucir su opinión contraria. «No sólo es el latín—dice—el que presenta la ventaja de ser «distinto» (scil. de las lenguas modernas); el griego nos la ofrece decuplicada; está aislado entre las lenguas indoeuropeas, no tiene contacto con el francés (podría decir igualmente «con el español o el italiano») sino en lo que toca a los términos cultos; el pensamiento que expresa es origi-

nal hasta la médula, en vez de ser un perpetuo reflejo. Si es la visión de lo diferente lo que abre el espíritu, el griego es el ideal; el latín, un sucedáneo. Y este es el lado trágico de la crisis de las Humanidades: hay que echar algo al fuego, hay que desprenderse de una de las lenguas clásicas y se hace el convenio tácito de sacrificar aquella que consolaría mejor de la pérdida de la otra» (1).

Sin negar la superioridad evidente de la lengua griega como reveladora de una Literatura incomparablemente más original, más bella y más completa, creemos que la práctica general por la que se la sacrifica a la permanencia del latín en los cuadros de la Enseñanza Media tiene muy legítimos fundamentos. En último término, la civilización clásica ha de quedar en nosotros en perspectiva histórica, y así como la cultura griega nos ha llegado por medio de los latinos, sólo por medio de éstos debemos nosotros llegar a ella. Suprimir el griego significa ciertamente reducir mucho la perspectiva de que hablamos; pero prescindir del latín, dejando el griego, vale tanto como cortarla por mitad, sin posibilidad de enlace entre los dos paisajes dislocados. Además, si se trata de estudiantes de lengua neo-latina, el plan resultaría antinacional y antipedagógico: antinacional, porque entrañaría olvido de la ventaja incomparable que el estudio del latín trae consigo para el conocimiento de la lengua patria; antipedagógico, porque debiendo preferirse lo más fácil, sobre todo en este angustioso problema del exceso de disciplinas, no tendría en cuenta el adelanto que en el estudio de una lengua cualquiera supone el estrecho y evidente parentesco de su léxico con el de la lengua materna.

Así, pues, no hay más remedio que aprobar la práctica comúnmente establecida de que los alumnos mejor dotados cursen latín y griego, mientras otros menos dispuestos reciben enseñanza sólo de la primera de estas lenguas.

Pero ni aun así se hace todo llano y hacedero: estrechado y disminuído el estudio de la lengua de Roma por la urgencia de tantas otras disciplinas formativas e informativas, la experiencia enseña que hay un gran número de cursantes incapaces de aprenderla con provecho.

El latinista francés M. Marouzeau publicó a este propósito hace unos años una colección de dislates y monstruosidades dejadas por alumnos de su país en ejercicios escritos de traducción latina, y cita las palabras de M. Grenier acerca de otra colección parecida, tal como puede hacerla sin dificultad cualquier profesor curioso. «Pregúntase uno con angustia—dice Grenier—qué provecho han podido sacar estos desgraciados de los ejercicios de latín que le han sido impuestos. ¿Conocimiento de la Antigüedad? Nada. ¿Conocimiento más profundo de la lengua francesa y de los medios de expresión de una idea? No hay que hablar de ello. ¿Destreza en

(1) Ch.: Bally, *Le Langage et la Vie*. Zürich (1935), pág. 224.

seguir el pensamiento ajeno y expresarlo? ¡Ay! tal debiera ser el mejor resultado de los ejercicios de traducción. Pues bien, unas traducciones intentadas al azar, sin ninguno de los conocimientos de vocabulario y de Gramática, que procuran el medio de penetrar racionalmente en el sentido del texto y captar sus matices, no pueden habituar la mente sino a la imprecisión y a la vaguedad. La niebla se ha hecho su elemento natural. Todo el trabajo que se les ha impuesto sólo ha conducido a la renuncia a la comprensión. No tenemos reparo en decirlo: lo que han hecho es algo peor que perder el tiempo». Marouzeau, por su parte, conforme con las afirmaciones de Grenier, entiende que ni la mejora de los métodos ni el refuerzo del estudio del latín resuelven el problema. La cuestión sigue siempre planteada en los mismos términos. «Hay alumnos—dice—(quizá sea una minoría) que nunca aprenderán el latín; hay alumnos (ciertamente la mayoría) que no lo aprenderán nunca de manera que puedan sacar de él algún provecho. ¿Por qué? Tal vez porque el aprendizaje de una lengua muerta ofrece dificultades que no son comparables con ninguna otra...» Ciertamente se hallan también ejercicios reveladores de extraordinarias cualidades de agudeza mental, sentido estético y crítico y bien matizada comprensión. Pero estos raros ejercicios dan la impresión de «que el latín es un alimento de lujo que debe ser cuidadosamente administrado, que posee un valor educativo excepcional, pero sólo para aquellos que están en disposición de asimilarlo; que para aquel que pueda salvar por un esfuerzo medio las dificultades esenciales es una adquisición sin igual; pero que sigue siendo un señuelo para la multitud de los ineptos, cualquiera que sea el lugar que se le dé en los programas, y, mucho lo temo, cualquiera que sea el método que se emplee para enseñarlo» (1).

La exposición no puede ser más clara ni la consecuencia más evidente; hay que prescindir no sólo del griego, sino también del latín en la enseñanza de una gran parte, acaso de la mayoría de los estudiantes de Bachillerato: forzoso es crear para éstos otro tipo de enseñanza media formado por Ciencias e idiomas modernos donde obtengan de éstos la porción de provecho que ofrecen para la formación del espíritu, bastante menor ciertamente que el de las lenguas clásicas.

Esta división del Bachillerato tiene también sus enemigos. Hay quienes lamentan la escisión que produce en la educación de las gentes cultas del país; objeción vana, porque la unidad de cultura no estriba en la rotulación única de los planes de enseñanza, sino en algo más íntimo y sustancial, que es, por lo que atañe a lo informativo, la unidad misma de la Ciencia, y por lo que se refiere a lo formativo, la identidad fundamental

(1) *Revue des Etudes Latines*, 1929, págs. 278 y sigs. Con cuánta angustia se sigue el problema, lo revela el mismo Marouzeau en un artículo más reciente: *L'Enseignement du latin en France*, en la revista romana *Per lo studio e l'uso del latino*, nº I, 1939, pág. 31.

de los valores de la Civilización Occidental desde sus albores hasta nuestros días. Creemos—ya lo hemos dicho—que un bachiller que haya cursado con aprovechamiento las lenguas clásicas, sale de las aulas mejor dotado que un bachiller de otro Bachillerato cualquiera. Pero sería absurdo pretender, por ejemplo, que el que ha formado su gusto literario en Fray Luis de León, Dante o Goethe, queda espiritualmente separado del que antes que a estos autores, o al mismo tiempo que a ellos, ha leído a Homero, Virgilio y Horacio. Cuanto decíamos de la supresión del griego puede aplicarse en su sentido general a la supresión del griego y del latín. El alumno del Bachillerato moderno tendrá en el paisaje espiritual del mundo sólo la visión del primer plano, mientras el bachiller clásico extenderá su vista hasta los horizontes mismos de nuestra cultura.

La práctica de las naciones de Europa que más atención han prestado a estos problemas confirma nuestra tesis: durante mucho tiempo han coexistido, así en Alemania como en Francia, los tres tipos de Bachillerato que quedan bosquejados. En Alemania, donde después de la supresión de los diferentes planes establecidos en los antiguos países del Reich se sentía como nunca el espíritu de unidad, subsisten aún, por los decretos de los últimos años, dos tipos de Enseñanza Media, uno de ellos el del Gimnasio clásico, con intensificación del Griego en los últimos años. La justificación de esto se halla en las siguientes palabras (1):

«El trato con lo extraño proporciona la capacidad de comprender los problemas vitales del propio pueblo, porque por este camino se consigue la distancia visual que es indispensable para tal comprensión. Por otra parte, la adaptación cognoscitiva sólo puede ser fecunda tratándose de objetos que nos son inmediatamente accesibles, esto es, en relación con pueblos con los que tenemos contacto por nuestro carácter y nuestra historia. En ello está el profundo sentido de la enseñanza de las lenguas extrañas en nuestras Escuelas Superiores (Institutos o Liceos, diríamos nosotros) en general, y al mismo tiempo una de las más importantes razones para la conservación del Gimnasio como forma especial. Porque por él se utiliza para los fines educativos de la Enseñanza Media la fecunda tensión entre lo distante y lo próximo, que caracteriza nuestra relación con Grecia y Roma».

Esto es lo que se dice y se practica en Europa en torno al problema de las enseñanzas clásicas y esto lo que nos parece conveniente vulgarizar, porque tan vituperable es la imitación servil e irreflexiva de los procedimientos ajenos, cuanto la ignorancia de las razones en que se funda y de los resultados obtenidos con su experiencia.

JOSÉ M. PABÓN Y SUÁREZ DE URBINA
CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL

(1) *Erziehung und Unterricht in den höheren Schulen*, Amtliche Ausgabe, Berlin, 1938, pág. 16.

... El problema político que España ha de resolver no tiene precedentes claros y precisos en la historia. Una nación fundadora de numerosas nacionalidades, logra, tras un largo período de decadencia, reconstituirse como fuerza política animada por nuevos sentimientos de expansión; ¿qué forma ha de tomar esta segunda evolución para enlazarse con la primera y no romper la unidad histórica a que, una y otra, deben de subordinarse? Porque aquí la unidad no es un artificio, sino un hecho; el artificio sería cortar con la tradición y pretender comenzar a vivir nueva vida, como si fuéramos un pueblo nuevo, acabado de sacar del horno. España tiene acaso caminos abiertos para emprender rumbos diferentes de los que le señala su historia; pero un rompimiento con el pasado sería una violación de las leyes naturales, un cobarde abandono de nuestros deberes, un sacrificio de lo real por lo imaginario... Puesto que hemos agotado nuestras fuerzas de expansión material, hoy tenemos que cambiar de táctica y sacar a luz fuerzas que no se agotan nunca, las de la inteligencia, las cuales existen latentes en España y pueden, cuando se desarrollen, levantarnos a grandes creaciones que satisfaciendo nuestras aspiraciones a la vida noble y gloriosa nos sirvan como instrumento político, reclamado por la obra que hemos de realizar...

G A N I V E T
« *I D E A R I U M* »
