



Enseñanza Cultural de Idiomas Extranjeros

POR

JULIO SAAVEDRA MOLINA

(Profesor en el Internado Barros Arana)

(Continuación)

CAPITULO VIII

FACILIDADES Y MÉRITOS DE «LOS TRES IDIOMAS»

(Diario *El Mercurio*, 11 de Diciembre de 1906; *El Diario Ilustrado*, 26 de Diciembre de 1910; diario *El Mercurio*, 1.º de Diciembre de 1911; *Boletín número 4 del Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria*, Septiembre de 1912; diario *La Mañana*, 9 y 22 de Febrero y 7 de Abril de 1915).

Pesquisando argumentos para justificar una preferencia del inglés o del alemán al francés en la enseñanza de los liceos, los partidarios de las lenguas germánicas recurren a las estadísticas del comercio, de la producción fabril, de los medios de comunicación, de las personas que los usan como

lengua materna, etcétera, todas favorables a los pueblos germánicos, pero sin conexión decisiva con el problema de la cultura, que es el eje de la enseñanza de los idiomas en los liceos (1).

Creo que ningún chileno ha negado nunca que el inglés es el idioma más importante para comerciar con Inglaterra, así como el alemán lo es para con Alemania, el francés con Francia y el italiano con Italia; y que el volumen de nuestros negocios es mayor con Inglaterra que con Alemania, y con esta nación más que con Francia. Puede también asegurarse que nuestro comercio con los Estados Unidos crecerá a expensas del inglés, alemán y francés después del último derrumbe del Corte de Culebra.

Todos reconocen también que el inglés es el idioma más útil para un negociante chileno. Y si los liceos fuesen institutos comerciales o industriales no se habría presentado el caso de una campaña en favor del inglés: como en los institutos comerciales de verdad, él habría reinado desde tiempo inmemorial.

Pero los liceos son institutos profesionales y culturales; por eso en ellos ha reinado siempre el francés y esas cifras los tienen sin cuidado, mientras ellos sean lo que son.

Si la educación vigente en los liceos fuese la educación económica preconizada por el Congreso de Enseñanza Secundaria celebrado en Santiago en 1912, no habríamos luchado desde 1904 (2), y sobre todo desde la publicación de *Nuestra Inferioridad Económica* (3), por su implantación en algunos liceos. La expresión misma *educación económica* no tendría sentido alguno.

(1) Véase el *Capítulo I*.

(2) Y yo uno de los primeros (Véase mi conferencia *Nuevos rumbos de la Educación*, dada en el Ateneo de Santiago en 1906, publicada en *El Mercurio* el 25 de Noviembre de ese año), si bien con las reservas que he expuesto en mi opúsculo *Por qué hay que reformar la Educación* (Publicado en 1914 en la *Revista de Educación Nacional*).

(3) En 1912 por don Francisco A. Encina.

El inventor o popularizador (no lo sé a punto fijo) de dicha expresión fué don Francisco A. Encina. Basta leer sus escritos educacionales para poder definir la *educación económica* como aquella educación cuyos fines son producir hombres de negocios y de empresa, dotados de las cualidades que más convengan para el éxito, en los límites del interés general y nacional.

Pues bien, no es ése el producto de los liceos.

Pero a esto se responde: De 100 alumnos que comienzan las humanidades, sólo 20 llegan a bachilleres y profesionales; los 80 restantes se dedican a la vida de los negocios. Luego los liceos merecen 80 veces por 100 el nombre de comerciales y sólo 20 el de profesionales.

No hay tal, sin embargo. Esa mayoría se compone de todo género de actividades: desde el periodista, literato, pintor y músico hasta el empleado, comerciante e industrial de toda clase.

Además, en toda especie de colegios deben quedar rezagados que aparta el cernido del estudio o de las promociones. Si la escuela de leyes, las normales o la de oficios debieran modificar sus fines y sus planes de acuerdo con los rezagados, que son muchos, se desvirtuarían completamente. Compárese la población escolar de los primeros cursos con la de los últimos en cualquier establecimiento y se obtendrán diferencias análogas. Un plantel no se clasifica por los desertores sino por los que obtienen la victoria.

Los liceos son organismos regidos desde 1879 por la ley llamada «de instrucción secundaria y superior» y que más exacto sería llamar «ley organizadora de los estudios profesionales»; los liceos son, por lo tanto, *escuelas preparatorias para los cursos universitarios* de leyes, medicina, ingeniería, pedagogía, etc. (1).

(1) Véase mi opúsculo *Reformemos nuestra enseñanza secundaria* (publicado en Mayo de 1912) en donde se dan algunas razones sobre el particular.

Siendo esto así, y ya que los idiomas francés, inglés o alemán son las únicas vías de primer orden por donde puede llegarse al conocimiento de las ciencias y la tecnología, hay que ver si el francés, inglés y alemán son también equivalentes en los dominios de la abogacía, medicina, etc., que son una parte del campo cultural (1).

Como en los anteriores casos, en éste es preciso situarse netamente en nuestro territorio chileno y prescindir de las grandes palabras que puedan haber soltado personas muy doctas pero que o no han mirado nunca nuestros problemas, o los miran con ojos prestado.

No tengo competencia para afirmar cuál de los tres idiomas es más útil para cada una de las profesiones liberales. Los abogados, médicos, ingenieros, etc., que, poseyendo con igual soltura dos o las tres de las lenguas en cuestión, hayan

(1) En realidad, estos tres idiomas tampoco son equivalentes en el terreno cultural. El alemán supera en más de un dominio al francés y al inglés.

Dice don Rodolfo Lenz y no exagera: «Hay que confesar que para hacer estudios completos en alguna ciencia hoy, en toda la Europa se considera como indispensable que todo hombre de ciencia y toda persona de superior cultura, a lo menos, sepa leer libros en los tres grandes idiomas mundiales. Si bien los alemanes, ingleses y franceses, sólo necesitan aprender dos idiomas extranjeros, los pueblos escandinavos y eslavos tratan de aprender, y enseñan con frecuencia en sus colegios, los tres idiomas de la Europa central. Lo mismo deben hacer las naciones neo-latinas, con excepción de la francesa. Si se descuida uno de los tres idiomas, éste no debe ser el alemán, pues es innegable que esta lengua es la más ventajosa, no sólo para todos los estudios filológicos, históricos y literarios, sino también la medicina, las ciencias exactas y todos los ramos técnicos. Aún para el comercio mundial, el alemán queda hoy sólo a corta distancia del inglés y supera con mucho al francés. La producción de libros, revistas y diarios en lengua alemana equivale, según la estadística, a la del inglés y francés juntos. Por esta razón será conveniente fomentar en Chile la enseñanza del alemán». (*La enseñanza de las lenguas vivas extranjeras en Chile*, folleto de 16 págs., Santiago, 1910).—Véanse las cifras que hemos recordado en el *Capítulo II* de este opúsculo y nuestras reflexiones a dicho propósito, especialmente las páginas 311 y 312 del Tomo CXXXIX de los ANALES.

podido apreciarlas en su valor instrumental, son las únicas personas con voto autorizado en la materia.

Empero, a falta de una encuesta bien hecha y sin *parti pris*, sin apasionamiento ni superchería, voy a expresar lo que he oído y he creído ver en la experiencia, y lo que puede inferirse de las estadísticas sobre la producción de libros (1).

Las tres lenguas no tienen igual valor en este terreno. Parece que, para los estudios legales, el alemán tiene ventajas sobre el francés y éste sobre el inglés. Para los estudios médicos el alemán y el francés parecen ser equivalentes, pero ambos más útiles que el inglés. Para los de ingeniería el inglés parece tan útil como el alemán y ambos más que el francés. Para los estudios de pedagogía general, el inglés y alemán son más útiles que el francés.

Si estas suposiciones no son equivocadas, y mientras los liceos no se especialicen en una sola profesión o dos afines (2), resultaría por este camino especial tanta dificultad como por el de la cultura general, para declarar una mayor importancia absoluta del francés, inglés o alemán, si bien los títulos de éste serían los mejores.

Pero si por ese camino es imposible, por el de las razones de orden práctico no lo es tanto, y éstas nos ayudarán a resolver el problema. En efecto, queda una cuestión que ventilar, la cuestión por excelencia, la cuestión pragmática: todas las razones del mundo no son más que bellas razones, si en la práctica no dan fuego.

Lo primero de lo primero para que las ventajas de la posesión del inglés o del alemán no queden en los discursos y pasen a ser hechos, es que la tal posesión *sea posible* en las humanidades, por lo menos en la forma y proporción en que el francés es poseído desde tiempo inmemorial, porque si al fin de cuentas y sacrificando el francés resulta que *no es posible*, pasaremos de pobres que somos a miserables.

(1) Véanse el *Capítulo II* y el *Apéndice VI*.

(2) Véase más adelante este *Capítulo*.

Todas las bondades de una lengua, todas sus aptitudes y méritos reposan en la condición de que sea aprendida. Si no lo es, todos sus méritos se desvanecen: no podrá ser instrumento para adquirir ni la cultura profesional ni la cultura general, no servirá para las relaciones intelectuales ni las materiales.

El objeto más importante del estudio de las lenguas vivas, cual es participar de la cultura de otra nación y comprender su alma, seguiría vedado y mudo para la juventud que no obtuviese conocimientos tan completos que le permitiesen por lo menos leer de corrido con plena comprensión cualquier libro o periódico de los últimos tres siglos.

Ahora bien, en todas las razones discutidas hasta aquí hemos hecho siempre una concesión previa; hemos supuesto que el alemán, el inglés, y el francés son aprendibles e igualmente aprendibles. Y esto no es exacto. Para un castellano es el francés más fácil que el inglés, y el inglés más fácil que el alemán (1).

(1) *Para un castellano*!, repito, porque en sí el inglés es el más fácil de los tres idiomas cultos, lo cual explica en parte que los japoneses, cuya lengua materna no tiene vínculos con el francés, inglés, ni alemán, prefieran el inglés.

Dice A. Pinloche, profesor en el *Lycée Michelet* y la *Ecole Polytechnique*, laureado por la *Académie Française*: «La ausencia casi completa de flexiones y de construcción hace del estudio del inglés, comparado con el del alemán, un juego de niños. El inglés es una lengua esencialmente práctica, que puede aprenderse en cierta medida con mucha rapidez por los procedimientos empíricos. Por su parte el francés (o el castellano), aunque no presenta la misma sencillez de formas que el inglés, es muchísimo más fácil de aprender para un alemán, que el alemán para un francés (o para un castellano). Pero el alemán!... el alemán es toda una ciencia, y lo que es más, una ciencia exacta, muy complicada, que no puede aprenderse seriamente sino como tal, por procedimientos científicos y precisos, y con extremada lentitud. No sin buenas razones, sin duda, afirmaba Fichte que los alemanes tienen ventajas sobre los extranjeros en el estudio de las lenguas vivas, y a la inversa, lo imposible que es para un extranjero dominar bien la lengua alemana «*sin un estudio penoso en extremo —ohne eine höchst mühsame Erler-*

Esta faz de la cuestión tiene grande alcance. Porque, mientras el francés es aprendido en realidad por la mayoría de los liceanos, el inglés lo es por una minoría de los que lo estudian, y el alemán por casi ningún alumno. Se debe esto principalmente a la dificultad relativa de cada uno de los tres idiomas. En igualdad de tiempo y de gastos, el francés se aprende y persiste, el inglés se chapurrea y se evapora, y el alemán se ignora siempre.

Lo que acabo de afirmar podría ser comprobado experimentalmente. En liceos en que se estudien los tres idiomas, elijan los 10 mejores alumnos *chilenos* de francés, inglés y alemán; propóngaseles un mismo ejercicio simultáneamente; por ejemplo, la traducción por escrito de un trozo castellano no conocido al idioma respectivo o vice-versa; gradúense las faltas según su gravedad, y repítase la prueba con diversos alumnos. Se obtendrá el término medio que he afirmado.

Pues bien, si no se pretende falsear la naturaleza, si los idiomas se estudian como instrumentos para adquirir las ciencias y la tecnología de las artes, y no como objeto final, no como ciencia lingüística, esta cuestión de la *aprendibilidad* de una lengua es de tal modo capital que ella basta para pronunciarse: *hoy por hoy debe preferirse en los liceos el francés al inglés y éste al alemán*. Más aún: si el italiano fuese algún día equivalente al francés, nosotros, castellanos, debé-

nung» (Reden, IV).—Por lo demás, los alemanes de nuestros días, por ellos lamentan la complicación exagerada de su lengua, y algunos hasta llegan a pretender que a causa de esta complicación «nueve entre diez de ellos no se encuentran en estado de usar la correctamente—*dass von zehn Deutschen neun ihre Muttersprache nicht richtig gebrauchen können!*—, que la proporción es tal vez mayor todavía, y que los mismos alemanes cultos no escapan a esta flaqueza—*infirmité*—, tanto más deplorable cuanto que se trata de un pueblo orgullosísimo de sus escuelas y que *consume tanto tiempo y se desvela en el estudio de su lengua!* El inglés inculto, comparado con el alemán, habla su lengua con corrección muchísimo mayor, es decir, hace muchas menos faltas elementales». (A. Seidel, *Universum*, Marzo de 1909, pág. 576». *La Nouvelle Pédagogie des Langues Vivantes*. París (Didier) 1913, pág. 44.—En el Apéndice VIII se hallarán otras opiniones complementarias.

ríamos preferir el italiano, por su sencillez, a cualquier otra lengua; a menos que, gracias a un vigoroso progreso, nosotros mismos nos colocásemos en la primera fila de la cultura.

En igualdad de condiciones, con tres horas semanales de clase y las pretensiones de los programas vigentes, el italiano, aunque inferior como medio trasmisor de la cultura, valdría más que el alemán, porque sería *aprendible*. ¿De qué sirve, en efecto, estudiar alemán, si el tiempo que se le concede es insuficiente para aprenderlo?

Mientras el alemán y en menor escala el inglés, sigan siendo inaccesibles para la mayoría estudiantil, serán llaves inútiles para abrirnos las puertas de la cultura germánica. Las ventajas de saber alemán e inglés las reportarán los chilenos después de la posesión de estas lenguas. Pero, en las condiciones en que ahora y siempre se ha estudiado en Chile, el inglés apenas se aprende y el alemán no se aprende. Esto es un *hecho* y no una teoría fantástica como la elaborada en su carácter germánico. Y de este hecho fluye una conclusión: tanto da estudiar el alemán y en menor grado el inglés, como no estudiarlos, si no se arbitran los medios para que sean tan aprendibles como el francés, es decir, si no se aumenta el tiempo o se abrevia el programa.

Estudiar idiomas es ejercitarse en una habilidad idéntica a la de tocar el piano. Si no se pasa del límite en que dicha habilidad, gracias a una aplicación medianamente útil, se sostiene a sí misma, lo aprendido se olvida y se pierde por completo. El que ha estudiado un idioma durante algunos años y no ha llegado a ser capaz siquiera de leerlo, pronto llega a ser tan nulo en él como antes de estudiarlo, cada día que pasa va borrando los recuerdos de un día de trabajo y el momento en que el alma vuelve a ser una tabla rasa vuela al encuentro. Los idiomas, como todas las habilidades, se mantienen del refrescamiento constante de la memoria por la práctica.

Por eso, el mínimo de estudio útil de una lengua se alcanza solamente cuando se llega al punto en que empieza la ca-

pacidad de leerla. Es muy difícil que el que sabe *leer un idioma* lo olvide, siempre que, claro está, no deje de leerlo. Para el que sabe *hablarlo y comprenderlo cuando alguien lo habla*, ya es mas fácil, porque el ejercicio de estas habilidades requiere a otra persona fuera de uno mismo. Para el que sabe *escribirlo*, también es mas fácil olvidar, porque las ocasiones de escribir son menos frecuentes que las de leer.

Ese mínimo de aprendizaje es el que nunca dejan de adquirir los alumnos de francés y por eso el estudio de esta lengua ha dado siempre en Chile opimos frutos.

Pero hay más que eso. La mayor *aprendibilidad* del francés, la seguridad con que los estudiantes llegan a leerlo o traducirlo, ha desarrollado una cuestión local de suma importancia.

Así como de nada sirve estudiar un idioma si no se llega al grado de poder utilizarlo, así también de poco sirve llegar a aprenderlo, si no hay ocasiones de usarlo.

Si el objeto de estudiar lenguas es poder participar de las ciencias y artes del mundo civilizado, mediante la lectura de los libros y revistas en que se tratan, claro está que sin libros ni revistas no se recogería ningún fruto. Pues bien, este lado del problema favorece también al francés, primero, y luego al inglés.

En relación con la facilidad de estas lenguas y por consiguiente con el número de lectores, todas las bibliotecas públicas de Santiago (y posiblemente las de Chile entero) tienen mayor existencia de obras en francés que en inglés, y en inglés que en alemán.

Las estadísticas de las Bibliotecas (Nacional, del Instituto y del Congreso) señalan para las obras en francés un número que supera al de todas las otras lenguas extranjeras juntas (1).

Si después de tomarle el peso a ese dato, es decir, si teniendo en cuenta que no son los libros o periódicos de las biblio-

(1) Véase el *Apéndice VII*.

tecas de Alemania, Inglaterra o Francia los que pueden acrecentar nuestra cultura, sino los de las bibliotecas de Chile, se recuerdan estas recientes palabras del diputado señor Quezada Acharán (1): «Las bibliotecas son los elementos más activos de difusión de la instrucción con que han contado los países que tienen interés por su cultura», creo que nadie honradamente puede recomendar para los liceos de hoy otro orden de preferencia que éste: francés, inglés, alemán.

Mientras la Francia sea uno de los pies del tripode que sustenta a la más alta cultura, la lengua francesa tendrá para los castellanos el supremo mérito de su parentesco, es decir, de su sencillez, de su más fácil aprendizaje, de su *aprendibilidad*. Esta circunstancia es la base de granito en que se apoya la importancia del francés para la educación en Chile (2).

No quiere decir esto que el inglés y el alemán no tengan también, en otros órdenes de consideraciones su base de granito. Y puesto que la dificultad de aprender estos idiomas no es invencible, no debe mantenerse tampoco la situación desmedrada en que hasta hoy se han estudiado, sobre todo el alemán. Esta situación no es una consecuencia obligada de la medida muy sensata de estudiar el francés con horario suficiente, y de preferirlo cuando la exigüidad del tiempo disponible haga inútil el estudio del inglés o del alemán. Muy al contrario: la diversa dificultad de los tres idiomas, exige, naturalmente, horarios proporcionales.

(1) De un discurso pronunciado en la Cámara de Diputados en Enero de 1915.

(2) Por eso, los partidarios del inglés o alemán han llevado a ella sus embestidas preferentes, invocando una teoría diametralmente opuesta para atacarla: la teoría que, por esto, he llamado de la *inaprendibilidad*.

Para los ingleses, el francés también es más fácil que el alemán. Por eso me parece oportuno citar unas palabras recientes del Presidente de la *Modern Language Association* de Londres, don Edmund Gosse, quien opina que, como el común de las gentes no puede aprender varias lenguas, «un hombre con ocios limitados obtendría del francés más luces y gobierno que de cualquier otro idioma» (*The Journal of Education*, Febrero de 1916, pág. 114).

Trabajando firme y con propósito definido, es posible conseguir con el horario vigente (1) que, al terminar el 4.º año de humanidades, los alumnos lean el francés, objeto transitorio del aprendizaje. Por consiguiente, también se puede conseguir leer y comentar a algunos escritores en 5.º y 6.º años, lectura que constituye una aplicación del estudio de los cuatro primeros años y el objeto primordial de la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, a menudo no será posible obtener lo primero hasta terminar el 5.º año.

Siendo el inglés más difícil, no es posible aceptar que, con el mismo horario, se puedan obtener idénticos resultados. El fin transitorio de leer el inglés, tal vez no es posible conseguirlo, en las actuales condiciones, sino al terminar el 5.º año, y no quedaría pues para la lectura de escritores, sino el 6.º de humanidades. A menudo, también, esto último se esfumará.

Siendo el alemán más difícil todavía que el inglés, parece lógico suponer que no será posible conseguir leerlo hasta el 6.º año, y que para la lectura de obras maestras, en el mejor de los casos, no habrá tiempo.

¿Es buena esta situación de los tres idiomas, vista la importancia de estos ramos?

La del francés me parece tolerable, la del inglés mala, la del alemán imposible.

(1) Esto se escribía a principios de 1915, cuando el horario era de 3 horas semanales de clase, de 1.º a 6.º años, para los tres idiomas. Hoy el horario es:

	Francés	Inglés o alemán
1.er año.....	4	0
2.º »	3	4
3.er »	3	4
4.º »	3	4
5.º »	3	3
6.º »	3	3
	19 horas	18 horas

La situación es casi la misma.

No basta que, como en el caso del inglés, pueda llegarse, con 3 horas semanales durante los 6 años, a conseguir el fin transitorio de poder leer el idioma. Es menester llegar al término de un programa atinado, y leerlo en efecto, leerlo con reposo y plena comprensión. Es necesario gustar artistas y pensadores con emoción, con interés, con seducción, de modo que dejen en la memoria una estela profunda y simpática, huella de utilidad inmensa para la vida moral.

Por consiguiente, es indispensable que, no sólo se ponga a los alumnos de francés en condiciones de poder leer en 5.º y 6.º años a los grandes artistas y pensadores, sino también a los de inglés y alemán; es indispensable que las horas semanales de clases de 1.º a 4.º año sean aumentadas en proporción a las dificultades.

Basándome en esas necesarias condiciones, un horario de idiomas que me parece atinado es éste:

	Francés	Inglés	Alemán
1.º año.....	3	4	5
2.º »	3	4	5
3.º »	3	4	5
4.º »	3	4	5
5.º »	3	3	3
6.º »	3	3	3
Totales.....	18 horas	22 horas	26 horas

Los alumnos que eligiesen inglés tendrían pues una hora semanal más de clase en los cuatro primeros años; los que eligieran alemán, dos más. Pero debería establecerse, como regla inviolable de los programas, que los alumnos deberán saber, al terminar el 4.º año, leer con soltura el idioma respectivo.

Esta solución alteraría el total de horas semanales de los primeros cursos; pero como no se ve que el recargo de 50 o de 100 minutos de clase en la semana pueda ser muy gra-

ve cuando 8 de las 29 horas actuales son de ramos técnicos (1), tal aumento no tiene inconvenientes higiénicos y evitaría la postración en que ha caído el estudio tan importante del inglés y el alemán (2).

Esta solución no sería, por lo demás, sino superficial y del momento, transitoria.

La cuestión de los idiomas no es un problema aislado. Ella forma parte del gran problema de nuestra educación secundaria, de la inadaptación de esta enseñanza a las necesidades del país. Pretender remediar la cuestión de los idiomas, que es sólo una parte del problema, sin poner remedio a todo el conjunto, es como cambiarle sólo una pieza a un mecanismo que se ha gastado por entero. Y pretender resolver el gran problema de la educación secundaria, solucionando tan solo la cuestión de los idiomas, es confundir el todo con la parte.

El plan de estudios de humanidades forma un conjunto armónico, con determinados fines. No es posible reemplazar en él la zoología por la zootecnia, la caligrafía por la taquigrafía, o el francés por el inglés, sin deformarlo. Pedir tal reemplazo en dicho conjunto, es como pedirle a un relojero que componga un reloj de bolsillo con ruedas de despertador, o a un arquitecto que ensanche la Moneda con un tercer piso Luis XV.

El mal no está en el plan de estudios, propiamente hablando. El plan vigente puede tener defectos con referencia a los fines de cultura general y profesional que le son propios, pero no los tiene ni los puede tener en relación con los fines industriales y comerciales de que se hace caudal para prestigiar la preferencia del inglés, porque tales considera-

(1) Ahora son más. Véase mi artículo *Modificaciones en el Plan de Estudios de Humanidades*, en la *Revista de Educación Nacional*, Junio de 1915.

(2) Si hubiera de mantenerse la idea de no comenzar dos idiomas al mismo tiempo, este horario podría variar modificando el de francés así:

$$0 + 4 + 4 + 4 + 3 + 3 = 18,$$

$$\text{o as\acute{a}: } 0 + 4 + 4 + 4 + 4 + 3 = 19.$$

ciones pertenecen a un orden enteramente aparte de ideas, a otra concepción de la enseñanza, a otros planes con otros fines.

El mal está en la uniformidad de los establecimientos, en la repetición de colegios de un solo tipo, cuando las necesidades que con ellos se piensa subsanar son de cien tipos diversos. Me he ocupado recientemente de este asunto en el estudio *Por qué hay que reformar la educación*, publicado en los meses de Julio a Diciembre de 1914 en la *Revista de Educación Nacional*. De él voy a reproducir algunos párrafos:

Nuestros liceos son institutos profesionales, es decir, incubadoras de abogados, médicos, ingenieros, etc.

«La solución del problema está en romper ese molde, especializando cada liceo en una profesión o en dos afines, las cuales no tienen por qué ser las mismas en cada pueblo. ¿Será tanta la predisposición de nuestros jóvenes acomodados, para la abogacía, la medicina y la ingeniería, y tanta la necesidad nacional de ese tipo de ciudadanos, que sea indispensable enrielar la flor y nata de cada ciudad o aldea en esos carriles? Lejos de eso; a menudo el hijo del curtidor, del tonelero, del aserrador, del agricultor, del molinero, del minero, del comerciante, del armador, pierde la pequeña o la gran riqueza creada por su padre, ora porque vuelto profesional debe enajenarla, ora porque como profesional no ha cultivado las habilidades necesarias para proseguir la obra de sus padres. El liceo viene así a dislocar la naciente actividad productora de las ciudades.

Pero no digamos solamente «el liceo». Los enemigos de la enseñanza fiscal aprovechan esta propensión de los educadores a estudiar de preferencia los establecimientos fiscales para herir esta enseñanza, y suponen que las críticas enderezadas a estos establecimientos no les alcanzan a los particulares, siendo así que si los educadores tomamos como ejemplo la enseñanza fiscal es porque, sin discrepancia y como cosa obvia, la consideramos muy superior a la privada. Digamos, pues, los planteles de educación, fiscales y particulares, de

hombres y de mujeres, llámense liceos, institutos, colegios, seminarios, o internados, si su producto no es otro.

El desquiciamiento de la actividad productora por el profesionalismo: tal es el nombre que podríamos dar a la enfermedad social que *la educación uniforme, la educación integral*, nos han traído aparejada. Y lógicamente, el remedio tiene que ser *la limitación y especialización*; o sea, seguir los caminos de la naturaleza en vez de contrariarlos.

Sería difícil fijar concretamente en una sola frase qué clase de producto debería proponerse crear cada colegio secundario. Pero la fórmula que hemos dado ya para las escuelas (primarias) no es mala: *que los hijos continúen la obra de sus padres, mejorándola*. En las regiones eminentemente agrícolas, industriales y comerciales, los planteles deberían proveer a esas necesidades; en las mineras y marítimas, en consonancia, variando todavía dentro de su especialidad, puesto que no es lo mismo la agricultura, ni el comercio, en el centro del país que en el extremo sur, ni las industrias extractivas iguales en la región del salitre que en la del carbón.

Los liceos profesionales que se conviniera en dejar subsistentes deberían especializarse en una profesión o dos afines, como escuelas preparatorias para dicho objeto. Unos liceos deberían proponerse educar e instruir en vista de la formación de médicos, dentistas, farmacéuticos, etc.; otros de la de ingenieros, arquitectos, electricistas, etc.; otros de la de abogados, corredores de comercio y ocupaciones parecidas, siempre especializando diversas ramas, etc. Cada establecimiento, un tipo concreto de ciudadanos; no un tipo amorfo, como hoy día, de individuos buenos para todo a medias, sino de ciudadanos buenos para una cosa aprendida a fondo. La instrucción indispensable, siempre aliada a un medio de vida, a un oficio productivo, a fin de tener hombres y mujeres económicamente hábiles.

Semejante reforma de *especialización universal* es el mínimo de reforma capaz de conjurar el malestar de la enseñan-

za y el descorazonamiento que causa su organización anticuada.»

Cuando esta reforma se hubiera realizado en los planteles de segunda enseñanza, el problema de los idiomas habría desaparecido. De acuerdo con la especialidad de cada uno, se elegiría la lengua extranjera más útil para esa especialidad. Se le concedería tiempo suficiente para aprenderla, y el aprendizaje daría frutos.

Pero cuando, como ahora, cada liceo debe proveer a múltiples fines y necesidades, a veces antagónicos entre sí, la sencillez se vuelve complicación, y hay que sacrificar los intereses de los alumnos rezagados y de los que no buscan en los liceos otra cosa que instrucción general, a los intereses de los estudiosos y de los que buscan en los liceos lo que es atinado buscar en ellos: preparación elemental para las profesiones de abogado, médico, ingeniero y demás por el estilo.

Para este orden de cosas, el francés vale más que el inglés y que el alemán, tanto por su valor absoluto (dadas las existencias de nuestras bibliotecas), cuanto por el valor relativo a su aprendibilidad o menor costo. El francés debe, pues, persistir como idioma obligatorio y principal; lo que no impide mejorar las condiciones en que hoy se estudian el inglés y el alemán.

Las reflexiones anteriores pueden resumirse así:

a) La cuestión primordial, cuando se trata de preferir uno de los tres idiomas, es su *aprendibilidad* o *facilidad*. Aún cuando considerada en absoluto, la gramática francesa es más difícil que la inglesa, con referencia a nosotros esto cambia, por ser el castellano nuestro idioma materno. El orden de facilidad en el aprendizaje (sobre todo del vocabulario) de las tres lenguas, es pues: 1.º francés, 2.º inglés, 3.º alemán.

b) Suponiendo que, mediante la formación de un horario suficiente y de profesores capaces, fuese posible enseñar algún día los tres idiomas con igual competencia, la cuestión primordial, llegado este caso, sería el *fin cultural* del aprendizaje, y el orden de preferencia, si se mantiene el estado de im-

portancia presente y si se prescinde del factor bibliotecas, debería ser: 1.º alemán, 2.º inglés o francés.

c) Suponiendo, por último, que los establecimientos de enseñanza secundaria se especializasen en la forma que se ha indicado, en algunos de ellos, la cuestión primordial sería la *tendencia económica* del aprendizaje, y, en éstos, el orden debería ser a menudo: 1.º inglés, 2.º alemán, 3.º francés.



CAPITULO IX

DERROTOS PRIMORDIALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRAÑOS

Los idiomas extranjeros son los ramos de nuestras humanidades cuya pedagogía está menos vulgarizada, no sólo entre el común de las gentes, sino también entre los profesores. Mientras en los otros ramos pocos discrepan en cuáles son sus materiales, sus fines y sus métodos; en los idiomas extranjeros, hasta los tratadistas de la educación evitan aventurarse en sus dominios. Si llegan a hacerlo, mientras a los demás ramos les dedican muchas páginas y capítulos, a las lenguas ajenas sólo les destinan unos cuantos renglones con generalidades, como si tuvieran miedo de comprometerse y, al pisar sobre ascuas, tuvieran prisa en dejar el campo. Es notable también el dogmatismo con que estas generalidades son expuestas, en frases redondas y cerradas. Se debe esto, a mi ver, a dos causas:

1.^a La pedagogía de los idiomas extranjeros, si bien larga y ardientemente debatida en sus dominios particulares (estrechamente particulares), no ha sido, empero, careada des-

de los puntos de vista cardinales de la educación general; y

2.^a En ningún otro ramo de los estudios, las teorías pedagógicas discrepan más de técnico a técnico.

La cuestión del método ha sido la preocupación más constante de la pedagogía de los idiomas extranjeros desde antiguo, y especialmente en los últimos 34 años. Esta afirmación es todavía pálida. Si se dijera que el método ha sido la casi única cuestión considerada y debatida por los profesores de lenguas, no se exageraría nada. Y por eso, las diversas concepciones que se ha tenido de esta disciplina han recibido sin excepción el bautismo de *métodos*: método de Jacotot, de Ollendorff, de Berlitz, etc.; método gramatical, de lectura, directo, fonético, etc. Prueba esto que la enseñanza de lenguas ajenas ha sido concebida casi siempre ni más ni menos que como la del ajedrez, sin más fin que ella misma.

De esta actitud de los profesores de lenguas y de los pedagogos en general, debería inferirse que el asunto de los métodos es el eje del aprendizaje, el nudo que hay que desatar. Sin embargo, nada más falso. Ya he dicho en el primer capítulo que la cuestión de los métodos es un asunto secundario y sencillo, un asunto enteramente subordinado a otra cuestión: la naturaleza del alumno que se desea ajustar mejor a su medio ambiente proveyéndolo de ciertas herramientas, y que esta finalidad es en verdad el asunto primordial, culminante, dirigente, de donde emanan todos los otros aspectos del aprendizaje de idiomas extraños, y por el cual se regula el método, según un principio instintivo y evidente, que consiste en tratar de ejecutar la habilidad que se desea adquirir y en ejercitarse en la destreza que se quiere aumentar o conservar. Se aprende a nadar, nadando; a dibujar, dibujando; a hablar, leer y escribir, hablando, leyendo, escribiendo.

La actitud tradicional de los profesores de lenguas no es, por lo demás, un hecho inusitado. Concuerda con la teoría de «la educación por la instrucción» y con las ya viejas concepciones de la psicología, la biología y la sociología aplica-

das a la educación. Mientras la psicología vió en la actividad mental el resultado de una serie de facultades autónomas: memoria, imaginación, observación, razón, voluntad, lenguaje, etc., cada una de las cuales obraba por su cuenta y riesgo; mientras la educación señaló para su actividad la aspiración de cultivar esas facultades: la memoria con el estudio de memoria, la imaginación con disertaciones, la razón con silogismos o definiciones, el lenguaje conjugando verbos, la voluntad trabajando de mala gana, sobreponiéndose a una labor repugnante (1); mientras en el niño se vió un ser idéntico al adulto pero más chico, una especie de hombre o mujer en miniatura; mientras el individuo se creyó sin obligaciones para con la sociedad y su pasado, y la sociedad no reclamó derechos más importantes que los del individuo (2); el individualismo de la pedagogía de los idiomas extranjeros no fué, pues, un hecho aislado, y se comprende que sólo tuviera en vista realizar un ideal puramente lingüístico.

Los métodos tradicionales, cualquiera que sea su matiz en la gama, no responden por lo tanto, sino a propósitos locales, sin que el pensamiento de una colaboración en la obra general de la enseñanza haya sido el norte para sus rumbos.

Semejante actitud hoy debe cambiar. Las concepciones modernas de las ciencias y la filosofía han motivado una pedagogía también nueva, que se caracteriza con las palabras de *funcional* o *instrumental*. Dicha pedagogía ha alejado los fines de la enseñanza colocando detrás de los propósitos inmediatos de cada ramo, fines generales que interesan a todas las asignaturas y ocupaciones del colegio, y que les dan unidad: los fines de la educación.

(1) E. CLAPARÈDE en su estudio *La Pédagogie de M. John Dewey*, publicado a la cabeza del libro *L'Ecole et l'Enfant* por JOHN DEWEY, trad. Pidoux (Neuchatel, Delachaux, 1913).

(2) He examinado con mayor desarrollo estas tres clases de factores de la educación, psicológicos, biológicos y sociológicos en mi opúsculo *Por qué hay que reformar la educación*.

De acuerdo con esta concepción, que cree en la unidad del espíritu, ha reducido las ventajas del ejercicio a la materia en que se ejercita; que ve en los procesos mentales *funciones, instrumentos, medios* destinados a colaborar en la conservación de la vida, y no procesos que en sí mismos tengan la razón de ser, se propone desarrollar los procesos psíquicos teniendo en cuenta ese papel biológico o sea, su utilidad para la acción presente y futura. De acuerdo con el mejor conocimiento de la infancia y la adolescencia, períodos orgánicamente diversos al resto de la vida, y cuyo papel es también *funcional*, preparatorio de la vida independiente y completa, procura adaptarse a las condiciones que impone el educando. De acuerdo en fin, con las ideas modernas acerca de los problemas sociales, la lucha por la cultura hacedora de poderío, el aprecio del trabajo manual, la importancia de la producción de la riqueza, etc., la pedagogía funcional procura formar hombres y mujeres socialmente capaces. En consecuencia, ve en los ramos *funciones, instrumentos, medios* para ajustar al individuo, en lo posible sin dañarlo, a su ambiente, de manera que produzca el mayor rendimiento que le permitan sus dotes. Dentro de semejante plan, los idiomas no son más que la herramienta complementaria de la lengua materna (1).

He dicho que la actitud tradicional de los profesores de lenguas, de no ocuparse sino en el método, se debe también a una segunda causa, que es: el desacuerdo entre los teóricos en ese único asunto en que se han ocupado.

Polémicas sin fin en torno al método, absorbiéndoles toda la atención, como el árbol del refrán, les han impedido ver el bosque.

El método defendido por cada profesor ha sido el que resultaba de la manera, personal en cada uno, de considerar el asun-

(1) En otros capítulos de este opúsculo, he procurado mostrar algunas de las relaciones del estudio de los idiomas con la educación en general y con los otros ramos particularmente. No necesito volver sobre lo mismo en el presente capítulo.

to. Un método de enseñanza ha sido, por lo mismo, el arte de cada cual puesto en estampa. Pero el arte es personal y deriva del temperamento; y, como los gustos, las inclinaciones, las maneras de ver, las aptitudes que arraigan en el temperamento de una persona, sólo son apreciadas y comprendidas por las personas del mismo temperamento, el acuerdo no ha podido existir entre los que vibran a diverso diapason.

Esto equivale a decir que detrás de cada método hay algo más que el método mismo, que hay una doctrina, expresa o tácita, una filosofía en acción, o, si se prefiere, la metafísica aneja a todo temperamento. Por lo mismo, no hay en realidad tantos métodos como autores de ellos. A pesar de las discrepancias que se pueden advertir en las teorías que implica cada uno, dichas teorías no forman, al fin de cuentas, sino dos doctrinas efectivas. Es verdad que en cada teórico (o *metódico*) de la enseñanza de idiomas es posible hallar elementos de las tendencias que no preconiza, lo que tal vez se deba a una deficiente orientación filosófica, a una falta de sistematización; pero, a través de las vaguedades y mezclas de elementos incongruentes, es posible entrever en cada autor de método ciertos principios dominantes que permiten reconocer la doctrina favorita de su inventor.

Con los partidarios de cada tendencia se podría, por eso mismo, formar gamas que, por un costado, se acercasen a una tendencia opuesta, y por otro lado, a otra tendencia, también opuesta, y en que sólo los que ocuparan el centro de la gama serían los más típicos representantes de la tendencia. De ahí la multiplicidad aparente de tendencias, y la simplicidad efectiva. Descartando las características más o menos únicas, y sobre todo aquéllas en que coinciden dos tendencias, sin ser por eso sus características esenciales, no diviso (yo, bien entendido) sino dos grupos de tendencias o teorías capitales en la enseñanza de idiomas, y que son:

1.º Tendencia finalista, que se moldea sobre un ideal preconcebido, situado delante, en lo porvenir:

2.º Tendencia determinista, que se moldea sobre el conocimiento experimental de hechos pretéritos.

Incluyo en la primera, no solamente los métodos empleados en la antigüedad greco-romana y los preconizados por los humanistas del Renacimiento, como Erasmo y Vives, y por educadores como Comenio y Locke; no sólo los métodos de *lectura*, entre los cuales el recomendado por el *Report of the Committee of Twelve*, y el que yo mismo ensalzo en el presente opúsculo; sino también los métodos más o menos *gramaticales* de la enseñanza *clásica* del latín y el griego, y sus aplicaciones a las lenguas modernas; si bien distingo dentro de esta tendencia dos grupos (o sub-tendencias) bien marcados:

- a) El *gramatical de los clásicos*; y
- b) El *más exactamente finalista* de todos los restantes, cuyo norte es la *cultura*.

Incluyo en la tendencia segunda, o determinista, todas las variedades del método *reformado* (1): el *directo*, el *fonético*, el *psicológico* de Gouin, el de Berlitz, etc.

Puede objetarse a esta clasificación que hay *clásicos* que contemplan el fin cultural, y que los hay también que suprimen la traducción; pero, si bien esto es cierto, no lo es menos que la *disciplina formal* es para ellos el asunto primordial y lo que por ningún motivo descuidarían.

También puede objetarse que hay *reformados* que aceptan la traducción, que esperan disciplinar al alumno, y que alguna vez piensan en la cultura; pero lo cierto es que todo es nada en ellos delante de su preocupación de imitar a la naturaleza. Por eso, todo para ellos estriba en los medios, y sus

(1) Evito intencionalmente usar la palabra *natural*, porque, en mi sentir, el único método que merece este calificativo es el empleado inconscientemente en todos los tiempos y países, el que emplearon los griegos en Roma para aprender el latín hace 21 siglos, y el que emplea cualquier hijo de vecino que se zabulle en la vida de Nueva York, Londres, París o Berlín. Métodos como los que enumero más arriba son artificiales y no naturales.

métodos no se moldean sobre fines de ninguna especie, porque ellos, como la naturaleza aún, ignoran los fines de todo acto humano o quieren ignorarlos.

Y por último, puede objetarse que hay *culturales* que rechazan la traducción, que disciplinan, que imitan a la naturaleza en cierta medida, etc.; mas para que lo sean de verdad es menester que pongan encima de todo el fin cultural del estudio, lo cual implica que los métodos serán una consecuencia de ese fin, y no al revés, como en los deterministas.

La enseñanza clásica fué finalista y cultural en un principio. Pero tan pronto la psicología especulativa forjó su teoría de las facultades mentales autónomas, la pedagogía se impuso por su parte el deber de disciplinar las facultades. Perdió de vista el fin cultural, para enfocar tan sólo la disciplina, en la que veía el fin esencial de la educación. Para el estudio de los idiomas, especialmente, fué un descarrío fatal.

El naturalismo se inspira en la psicología empírica primero y luego en la experimental, y en la biología, y se determina cada vez más. Es una reacción contra los clásicos degenerados, pero sobre todo contra sus métodos, contra el método gramatical derivado de la finalidad disciplinaria. Aspira a formular un método científico, un método basado en el conocimiento del educando, el *Método* por excelencia y único. Pero limita el conocimiento del educando al conocimiento del individuo, al cual aísla de su medio y de su obligada acción futura. Conoce, pues, al individuo pretérito, pero no al del futuro ni a la sociedad en que se moverá; y planea por consiguiente un método que tiene en cuenta la higiene del estudiante pero que ignora su porvenir, sus fines sociales, humanos y demás. Una consecuencia de su avasallamiento a los instintos del individuo es, en la enseñanza de lenguas, el alto valor que atribuye a las habilidades orales, sin percatarse de su utilidad.

El instrumentalismo, o finalismo, o *enseñanza cultural*, modifica esta reforma, la completa, la orienta; se opone a

clásicos y a naturalistas en lo que tienen de exclusivos, intolerantes y dogmáticos, pero participa moderadamente del finalismo de los unos y del cientismo de los otros. No se avasalla ni a la disciplina intelectual, ni a la higiene del individuo, ni siquiera a la posible finalidad social y humana del educando; pero no quiere olvidar ninguno de los valores que impulsan a solicitar la educación, y desea atribuir a cada uno la importancia que le fije el éxito, la utilidad, para el individuo y la sociedad, a la vez. Es, por ende, pragmático.

Después de lo que se acaba de leer, se ve claro que, en el fondo de la discrepancia entre los teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras, como en el fondo de las diferencias entre los pedagogos empíricos y los experimentales, no hay otra cosa que una diversidad de temperamento, de inclinaciones, de metafísica, o sea, bases de apercepción inconciliablemente diversas para apreciar los mismos problemas. Lo que para unos es valioso no lo es para los otros, en un terreno en que el convencimiento es contrario por lo común no encuentra arraigadura.

Binet ha comparado la pedagogía empírica con un arcaico carricoche que apenas anda, pero que, al fin de cuentas, anda; y a la experimental con una flamante y complicada locomotora, monumento de promesas, pero que aún no anda (1). Más exacto sería comparar a esta última con las piezas exactas de una maquinaria en construcción, incompleta y sin combustible, pues una locomotora flamante, una *Lisón* verdadera, tiene un organismo viviente y una personalidad familiar para su amo, como Zola se ha encargado de probarlo en *La Bête humaine*.

En efecto, mientras los progresos de detalle realizados por los experimentadores no son encuadrados y ajustados en el marco de una filosofía capaz de crearles un cuerpo y un alma, aunque tal organismo no sea dado por las experiencias de

(1) ALFRED BINET, *Les Idées modernes sur les enfants*, páginas 340 y 341. París (Flammarion) 1913.

laboratorio sino por el empirismo y los ideales, la pedagogía experimental no anda.

«Todo sistema de filosofía, dice Boutroux, conduce explícita o implícitamente a una doctrina educacional» (1). Podríase afirmar también lo inverso: todo sistema de educación implica una filosofía, es decir, una interpretación de la vida y del mundo, la suposición de valores morales, un ideal de conducta más valioso que otro.

La pedagogía empírica, que pretende ajustar el niño al medio social creándole posibilidades de éxito, necesita de semejantes ideales, previa interpretación de todos los datos de la experiencia y no sólo de los que pueden registrar los aparatos del laboratorio. Tal cuerpo de ideas, coherentes o no, elevadas o bajas, cada educador de verdad lo busca y lo encuentra en su acerbo metafísico personal. No puede extrañar, por tanto, que la pedagogía empírica, la única verdaderamente real, puesto que es la única que tiene vida, no obstante su vetustez, viva y ande.

Por lo contrario, la pedagogía estrictamente experimental carece de un cuerpo de ideas semejante, por el motivo mismo de rechazar todo lo que no procede del laboratorio. No significa esto que la pedagogía experimental no repose en una teoría. Cadáver y todo, ella aspira a educar al niño para él mismo, a desarrollarlo tal cual es y viene al mundo, en todos sentidos. No pretende modificarlo, adaptarlo, ajustarlo al medio en que vivirá, sino al revés, que el medio se modifique para que el niño «viva su vida», según reza una frase de muy buena suerte (2).

Ha colocado, pues, en el centro de la enseñanza al niño y trabaja por conocerlo, no con la simple intención de mejorar

(1) EMILE BOUTROUX, *William James*, pág. 107. París (Colin) 1911.

(2) Me parece que se debe a Ellen Key. Cruzamos una época de verdadera idolatría por el niño al cual el adulto debería ser sacrificado. Se olvida que el adulto es un niño que ha dejado de serlo y que, por lo mismo, le cuesta mucho más caro a la humanidad.

los detalles de la pedagogía empírica, conservando al mismo tiempo su esqueleto y su alma, sino con el propósito de reemplazarla en todas sus partes. «La pedagogía será experimental o no será», tal es el lema.

Esta actitud de la pedagogía experimental implica la no necesidad de una interpretación del mundo. Puesto que se va a educar al niño para él mismo y no para la sociedad, no importa no conocer las aspiraciones de ésta y sus posibles destinos, y prescindir de ella, con tal de conocer al niño y servir sus intereses. De ahí la poquedad de la pedagogía nueva, tal como hoy es presentada por sus intérpretes más autorizados (1).

Una pedagogía que sólo tiene en cuenta los intereses del individuo será por fuerza una pedagogía artificial, mientras no acepte también el sacrificio del individuo a la sociedad. Puesto que el interés social puede exigir hasta la muerte del individuo, es absurdo pretender que no pueda exigir un daño menor, si tal daño es condición indispensable del ajustamiento del individuo a la sociedad o de la sobrevivencia de la sociedad. Si los intereses del individuo no son los mismos de la sociedad, el que tiene que sacrificarse, si ello es necesario, es el individuo. Luego una pedagogía basada en los intereses del individuo es artificial y hasta inmoral, puesto que es antisocial.

De ahí también el conflicto, y uno de los términos inconciliables de que he hecho caudal más arriba, porque no podrá ser resuelto en desmedro de la única pedagogía realmente tal, la que es, puesto que tiene vida y sirve su objeto.

La pedagogía empírica no puede prescindir de *los fines* de la educación, de su objeto moral que es ante todo social (2), y para los cuales exige el sacrificio del individuo, si menester es.

(1) Según una pintoresca frase de Claparède, la escuela debe ser «a la medida del niño», o «sobre medida».

(2) BAGLEY, obra cit., Capítulo III.

Se ha observado que nadie puede conocer los fines de la vida, sus intenciones, su destino, para poder enderezar hacia ellos el rumbo de la existencia (1). Eso no es más cierto, sin embargo, respecto a ese punto que acerca de todas las materias que caen bajo nuestro conocimiento (2). Nadie puede estar seguro de nada, ni siquiera del «Pienso, luego existo», puesto que el conocimiento absoluto no es humano.

A falta de un conocimiento absoluto, debemos contentarnos con lo que nuestros poderes nos deparan, ya que ese conocimiento, por deleznable que sea, es necesario.

Las necesidades de la vida social pueden no estar de acuerdo con las del individuo. El medio en que el educando debe moverse, cambiando siempre, reclamando siempre nuevas aptitudes en los individuos, supone un desacuerdo entre los intereses del uno y del otro (3). Puede un niño no tener aptitudes para vivir en ese medio siempre cambiante, casi siempre en progreso; la educación, cuyo objeto es darle precisamente la posibilidad de vivir en él y de triunfar, debe entonces procurar crearle la aptitud de que adolece.—¿Que no es posible?—Entonces ese vástago está condenado a muerte, porque el progreso social no puede detenerse para hacer posible la existencia de las retaguardias.

El verdadero interés del niño no está, por consiguiente, en el cultivo de su individualidad, cualquiera que ella sea, sino en su desarrollo cuando sea útil. Esto vale tanto como decir que la educación no puede proponerse cultivar exclu-

(1) «¿Sabemos acaso *a priori* si nuestro sér tiene un destino, si algún deber se impone a nuestra voluntad?» BOUTROUX, obra citada, pág. 111.

(2) Teniendo presente que «un mundo sin conciencia es un mundo sin sentido» al cual «basta agregarle la conciencia para que tenga significado», según lo expresa el profesor WOODBRIDGE, *Three Studies in Current Philosophical Questions*, Baltimore (The Johns Hopkins Press) 1914.

(3) «Esta incesante adaptación de los seres vivos, que evolucionan en un medio que evoluciona a su vez, determina en ellos la formación natural de la experiencia», JOSÉ INGENIEROS, *Principios de Psicología Biológica*, pág. 10. El mismo pensamiento, pág. 115. Madrid (Jorro) 1913.

sivamente las vocaciones que los niños demuestren, y primero la más acentuada que las otras. La educación vocacional, como hoy se dice impropiaamente, interpretada en esa forma (1), iría contra el objeto mismo que se propone. Lo que ella pretende es cultivar las aptitudes útiles para cierta necesidad social, la necesidad industrial, por ejemplo. (2) Luego, lo primero será conocer la tal necesidad, o sea, los fines de la educación.

En resumen, la pedagogía puramente de laboratorio no es todavía ni siquiera una locomotora apagada; y aún cuando lo fuera, carece del combustible para cuya transformación en movimiento ha sido inventada, adolece del elemento vital que solo el empirismo puede darle. *La pedagogía será empírica, pragmática y experimental o no será.*

He querido anticiparme a deslindar el alcance que atribuyo a los principios doctrinales que defiendo, para mostrar que sus consecuencias llegan lejos. Naturalmente, cuando se trata de las lenguas y su enseñanza, el problema de conocer el fin o el ideal hacia el que se orientará el estudio, es muchísimo más sencillo y seguro que cuando se trata de la educación en general. Pero sus lazos con los ideales humanos que dan rumbos a la cultura y a la civilización, son tan íntimos que mejor es no desentenderse de éstos (3).

La teoría que se esconde bajo las denominaciones de *método natural* o *método directo* de la enseñanza de idiomas está íntimamente relacionada con la teoría en que se apoya la

(1) Don ENRIQUE MOLINA, *Educación Contemporánea*, Santiago de Chile, 1914, págs. 118 a 125, incurre en este error.

(2) Véase a DAVID SNEDDEN (*The Problem of Vocational Education*, New York, Houghton Mifflin, 1910), a CLOUDESLEY BRERETON (*The Character Forming Influence of Vocational Education*, en las *Mémoires sur l'Éducation Morale* présentées au Deuxième Congrès International d'Éducation Morale à La Haye, La Haye, Nijhoff, 1912), y a E. DAVENPORT (*Education for Efficiency*, Boston, Heath, 1909), para no citar a otros.

(3) Para una profundización de algunos de los problemas que motivan esta cuestión, léase el capítulo *Civilización* de la obra de R. EUCKEN, ya citada.

pedagogía de laboratorio, a tal punto que aquélla no es sino la concepción parcial, referente a los idiomas, de esta teoría general de la educación. Las críticas y las alabanzas que se pueden hacer a una, son las que se pueden hacer a la otra. Los partidarios de la una son, al mismo tiempo, los partidarios de la otra. A nadie puede extrañar, entonces, que los más notables pedagogos modernos, por sus trabajos de laboratorio y sus investigaciones de otro orden, pero de índole científica, sean sin discrepancia también paladines del método directo, del puramente directo que elimina la traducción, recurso que no emplea la naturaleza, etc.

La enseñanza instrumental de idiomas (*cultural* en el caso de nuestros liceos) se enlaza, por su parte, con la doctrina filosófica llamada *pragmatismo*, y sus partidarios son también los que, conscientemente o nó, se amoldan a la manera de ser y hacer que puntualiza esta doctrina.

Voy a terminar este ensayo de clasificación con unas notas bibliográficas que me parecen útiles para los que deseen ahondar en este asunto, y que distribuyo en conformidad a las distinciones que he establecido anteriormente.

1. *Teoría que concede la primera importancia a la disciplina mental, o sea, método gramatical, aplicado especialmente en la enseñanza del latín y el griego.* Son muy importantes, entre las modernas, las obras siguientes:

FRANCIS W. KELSEY, *Latin and Greek in American Education with Symposia on the Value of Humanistic Studies*, Nueva York (Macmillan) 1911. Contiene artículos de treinta intelectuales eminentes (396 páginas), que estudian el valor del griego y el latín como instrumentos y el valor de los métodos clásicos para la educación. Ocasionalmente se citan en ellos muchas otras obras referentes a los mismos tópicos.

J. P. WALZING, *Le Grec et le Latin devant la Commission de Réforme des Humanités*, Lovaina (Peeters) 1913.

2. *Teoría que concede la primera importancia a la imitación de la naturaleza, cuyos procedimientos averigua con tal objeto*

y cuyos resultados (habilidad de hablar) persigue ante todo, o sea, MÉTODOS PSICOLÓGICO (de Gouin), DIRECTO Y FONÉTICO O REFORMADO (de Viëtor, Bréal, Sweet, Passy, Jespersen, Epstein, etc.), aplicados especialmente a la enseñanza de las lenguas vivas extranjeras. Son importantes, entre muchas otras, estas obras:

FRANÇOIS GOUIN, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, París (Fischbacher) 1880. Opúsculo y series en francés, inglés y alemán. Una parte considerable de los principios del método directo procede de esta obra (1).

WILHELM VIETOR, *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Ueberbürdungsfrage von Quousque Tandem*, Heilbronn (Henninger) 1882.

MICHEL BRÉAL, *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*, París (Hachette) 1893.

KARL BREUL, *The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers*, Cambridge University Press (Inglaterra) 1898 (En 1909, 4.^a edición). Con bibliografía de gran valor.

HENRY SWEET, *The Practical Study of Languages; a Guide for Teachers and Learners*, Londres (Dent) 1899.

PAUL PASSY, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, París (Colin) 1899. Traducción castellana del Doctor Lenz en los ANALES DE LA UNIVERSIDAD, Santiago, 1899. Esta obra contiene una abundante bibliografía; pero la obra capital de bibliografía, que da cuenta de más de 800 libros o artículos publicados entre 1876 y 1893, y continuada en seguida hasta 1909, es:

(1) En atención a que esta obra es poco conocida y mal apreciada en general, creo útil citar aún, para los que se interesen en conocer este método:

CHARLES HART HANDSCHIN, *A Historical Sketch of the Gouin Series-System of Teaching Modern Languages*: Artículo publicado en *The School Review*, Chicago, 1912.

F. THÉMOIN, *Gouin System, French for Children (for Adults)*, Nueva York (Brentano).

BREYMAN Y STEINMÜLLER, *Die neusprachliche Reform-litteratur*, Leipzig (Deichert) 1895, 1900, 1905 y 1909, 4 volúmenes.

OTTO JESPERSEN, *How to Teach a Foreign Language, Translated from the danish Original by S. Y. Bertelsen*, Londres (Allen) 1904 (En 1912, 3.ª edición).

WILHELM VIETOR, *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Leipzig (Reisland) 1912.

MAX WALTER, *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität*, Marburg (Elwert) 1912.

L. BLOOMFIELD, *The Study of Language*, Nueva York (Holt) 1914.

IZHAC EPSTEIN, *La Pensée et la Polyglossie, Essai psychologique et didactique*, París (Payot).

Para nosotros tienen particular interés:

RODOLFO LENZ Y ANTONIO DíEZ, *Metodología para la enseñanza inductiva del francés*, publicada en los ANALES DE LA UNIVERSIDAD, Santiago, 1894.

R. LENZ Y A. DíEZ, *Metodología para la enseñanza del francés*, Santiago de Chile, 1911. Es una ampliación da la «Introducción metodológica» puesta a la cabeza de la edición de 1909 de la *Gramática escolar de la Lengua francesa* de los mismos autores (1).

RAÚL RAMÍREZ, *La Fonética Aplicada y el Estudio de Idiomas Extranjeros*, opúsculo publicado en la *Revista de Educación Nacional*, Santiago, 1915. Contiene una pequeña biblio-

(1) Aunque el método con que se inauguró el plan concéntrico de 1893 fué el método directo (Véase el folleto de don Rodolfo Lenz titulado *La enseñanza de las lenguas vivas extranjeras en Chile*, Santiago, 1910), tanto los programas de idiomas de los diversos planes como estas dos Metodologías aceptan la traducción y la reputan como un recurso para el estudio. En otros términos: el método directo, en la forma pura y original que implica su nombre mismo, a saber, enseñanza sin el intermediario de la traducción, no ha sido preconizado en Chile, ni menos practicado. Los métodos que se han practicado realmente han sido variantes del directo y del gramatical, más inclinados o menos hacia la forma típica de éstos.

grafía bien elegida de obras referentes a la fonética. Más abundante bibliografía fonética puede hallarse en el N.º de Sept.-Oct. de 1912 de *Le Maître Phonétique: Suplemento titulado The Principles of the International Phonetic Association*.

3. Teoría que concede la primera importancia al empleo que se hará del aprendizaje y que por él regla el método, teoría INSTRUMENTAL que, cuando el empleo o fin sea la adquisición de la cultura, puede llamarse CULTURAL, y cuyo MÉTODO, en este caso, es esencialmente DE LECTURA (1). Son muy importantes las obras siguientes:

A. M. ELLIOTT, C. THOMAS, y otros, *Methods of Teaching Modern Languages, Papers on the Value and on Methods of Modern Language Instruction*, Boston (Heath) 1893. Contiene artículos y discursos de 13 autores, cuatro de los cuales pertenecieron al Comité de los Doce que produjo la obra siguiente.

Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America, with an Introduction by the Chairman, Calvin Thomas, Boston (Heath) 1898 (Publicado en 1900). Una traducción castellana de este Report (bastante mala) se publicó en 1903, por iniciativa del Ministerio de Instrucción Pública de Chile, con el título de *Informe de la Comisión de Doce Miembros, etc.* Es un documento célebre en la educación de los Estados Unidos, a igual título que el folleto anónimo (escrito por W. Viëtor) *Der Sprachunterricht muss umkehren!* lo fué en Alemania desde 1882.

SAMUEL PAUL CAPEN, *Opportunities for Foreign Students at Colleges and Universities in the United States*, Washington (Bureau of Education) 1915. Contiene en las páginas 69 a 73 complementos al Report precedente.

A. PINLOCHE, *La Nouvelle Pédagogie des Langues Vivan-*

(1) Podría agregarse: que, cuando el empleo o fin sea la posesión de un nuevo instrumento oral para los menesteres del comercio, etc., puede llamarse comercial, etc., y, en este caso, su método es esencialmente oral, fonético, directo, y casi se identifica con el del grupo 2.

tes, *Observations et réflexions critiques*, París (Didier) 1913. Es ante todo una crítica al *método directo* por un *clásico*, y podría también inscribirse en el grupo 1.

THOMAS EDWARD OLIVER, *Suggestions and References for Modern Language Teachers*, Urbana (University of Illinois) 1914. Es una bibliografía muy bien elegida de guías para viajes, prospectos, obras doctrinales, diccionarios, gramáticas, textos para las clases de idiomas, cuadros, linternas, etc., acompañada de recomendaciones. Aunque da cabida a obras que pertenecen a otras tendencias, está concebida con el espíritu del *Report* antedicho (1).

(1) A las obras anotadas en este grupo, y en los otros, habría que agregar, para formarse una idea completa, los artículos de revistas y diarios, algunos de los cuales han sido recordados en el curso del presente opúsculo.

(Continuará).
