



Enseñanza Cultural de Idiomas Extranjeros

POR

JULIO SAAVEDRA MOLINA

(Profesor en el Internado Barros Arana)

(Continuación)

CAPITULO XI

DE LOS PROGRAMAS Y DE SU EJECUCIÓN

(Revista ANALES DE LA UNIVERSIDAD, Enero de 1911; diario *Las Ultimas Noticias*, 16 de Diciembre de 1912 y 30 de Abril de 1913.)

En 1912, cuando los programas que hoy rigen la enseñanza de idiomas en nuestros liceos no eran más que proyectos, hice notar que los programas serían recargados y rígidos, si se adoptaban sin reformas los proyectos propuestos. Los proyectos de programas, escribí entonces, enumeran y gradúan conocimientos, fijando a las lecciones, hoy como antes, un

marco tal, que, por su inflexibilidad y recargo de materias, aniquilan toda esperanza de holgura para educar y ejercitar las iniciativas propias del temperamento de cada profesor. Así no hay posibilidad de que éste ocupe mayor lugar en el corazón de los educandos, de que no resbale indiferente por la suave superficie de los conocimientos, de que penetre y pese en el alma de los alumnos. Los proyectos de programas de idiomas extranjeros no tienen en cuenta para nada la personalidad del profesor, lo suponen y lo desean un soldado raso pronto a obedecer sin chistar, a imitar mecánicamente sin discutir.

Si hasta ahora los programas no se han cumplido por falta de tiempo y sobra de materia, en adelante, con un horario menor y las mismas exigencias, ni se cumplirán ni habrá tiempo para otra cosa que para desflorarlos a la carrera.

Con nuevos programas prolijos y férreos, se perpetuará la conducta que los profesores de buena voluntad se han impuesto de no llenar el programa, de dejar a un lado una parte de la materia, para poder dedicar a la otra todo el tiempo que necesita para ser dominada, y con ello hacer la obra educativa que su conciencia de educadores reclama.

Porque tal es la situación: o el profesor trata (sin conseguirlo nunca puntualmente) de hacer aprender los conocimientos que enumeran los programas, en los meses, horas y minutos fijados por sus autores, y, encogiéndose de hombros ante los resultados, cerrando los ojos ante la infecundidad de su obra, que él carga a la cuenta de otros, sigue formando fracasados para la vida, ahitos de conocimientos libresco aprendidos de memoria; o al revés, haciendo caso omiso de las materias dadas por los programas para ser vistas en tiempos dados, trata sólo aquello que buenamente el tiempo le permite ver con quietud de espíritu y provecho duradero.

Los proyectos de programas reposan en la suposición antojadiza de que, en minutos dados, todo profesor podrá tratar cierta materia dada, como un mecanismo automático; suponen al profesor un sobrehombre capaz de leer el porvenir y,

en consecuencia, le fijan para su labor un plazo avaro que no concede tiempo alguno a lo imprevisto, a lo ocasional, que es ley inevitable de toda obra humana. Con semejantes prejuicios por base, los programas tienen que ser irrealizables.

Un buen programa debe ser lo bastante elástico para que cada profesor encuentre su yo pedagógico, su propia técnica, porque solo rinde ciento por uno la labor en que el profesor pone su corazón y no el de otro, en que aplica las facultades de su temperamento y no las ajenas. Y debe ser lo bastante holgado para que el fantasma del tiempo no obligue al educador a echar mano de los métodos más rápidos para memorizar nociones, pero menos capaces de formar buenos hábitos de trabajo intelectual, o incapaces del todo de acostumbrar a observar y raciocinar (1).

(1) Releyendo estos párrafos, no puedo menos de pensar en el *«Cuadro de distribución de las materias...»* en uso desde hace poco en el Liceo de Aplicación, y que obliga a cada profesor a «distribuir la materia de cada programa armónicamente durante el año, a fin de que *no quede sin tratarse ninguna de sus partes esenciales*». ¿Puede acaso un profesor saber detalladamente en Marzo las materias que tratará en Julio o Noviembre? Después de 16 años de práctica, me atrevo a responder lo que no hubiera respondido por timidez al comienzo de mi carrera: «Nó, rotundamente». ¿Por qué fracasó un plan tan meditado y preparado como el de la invasión de Francia en Agosto de 1914? Porque lo imprevisto constituye una regla tan respetable como lo previsible. Lo que un profesor puede saber es, como un viajero cualquiera, el punto a donde desea dirigirse, y los lugares de tránsito por donde quiere pasar. Pero éstos los sacrificará a otros, según las posibilidades del viaje. Su marcha será más rápida o menos que la de otro viajero con igual destino, o que la de él mismo en otra ocasión, según sus medios actuales de locomoción y según la resistencia que halle su movimiento. Un profesor depende de sus alumnos aún más que un viajero del conductor que lo lleva; y depende también de su propio cuerpo, de su salud variable; y todavía depende del medio físico en que actúa.... En esas condiciones, no puede predecir otra cosa que «Mi propósito es llegar a tal resultado, del cual, por el momento, persigo tal parte, y cuando ya conozca a los alumnos y sepa que son un factor constante (estrictamente nunca lo serán) les diré aproximadamente cuándo llegaré al fin o a tal parte».

Los programas no deben contener el máximo de materia que debe desarrollarse en el mínimo de tiempo, sino el mínimo de materia que se ha de ver en el máximo de tiempo. Porque si la relación entre tiempo y materia se calcula por la labor que puede hacer el mejor de los profesores, puesto en las mejores condiciones, no hay duda de que se hará un programa ideal, pero sólo practicable por un profesor o por ninguno. Un programa debe calcularse según el peor de los profesores, por la misma razón que las escuadras regulan su marcha por el más lento de sus barcos. Si esto no se hace, los buques se dispersan, porque no es dable a los peores alcanzar a los mejores.

No hablo, claro está, del peor de los profesores posible, sino del menos bueno, cual es el caso del que pudiera llamarse peor entre los profesores que el Consejo de Instrucción mantiene al frente de las clases.

Si un profesor puede hacer más labor de buena calidad de la que le pide el programa, tanto mejor. Pero si no puede hacer todo lo que se le pide, sobrevendrá la desarmonía, la dispersión y descompaginación; la enseñanza concéntrica no será posible.

No hay duda de que sería un remedio el buscarse otro maestro que hiciera mejor (si la lentitud es tan grave) ese trabajo. Pero esto es aún más difícil que cambiar los barcos viejos. Un profesor no se improvisa ni se compra. Cualquiera de la calle sería peor que el de que hablo.

Naturalmente, reduciendo los programas al mínimo de materia que holgadamente pueda verse en el horario del nuevo plan de estudios, no se propenderá, como única preocupación, a formar candidatos para los exámenes, pero esto ya no es para nadie un inconveniente. Antes bien, si en algún punto todos los profesores del país están de acuerdo, es en el de quitarle a la enseñanza el carácter de maroma intelectual, en que por tantos años se ha malgastado el tiempo y las energías, y darle la profundidad y el sesgo de una verdadera educación.

Las anteriores apreciaciones, de 1912, no han perdido su oportunidad, toda vez que los proyectos de entonces (que lo eran ya desde 1899) son, con ligeras modificaciones, los programas hoy vigentes en la enseñanza de idiomas ajenos.

Estos programas carecen de lo que se podría llamar la *moderna concepción del programa de estudios*. Imposible me sería dar una idea más acabada de esa concepción que la queda el sabio educador yanki Dr. Samuel T. Dutton, profesor de administración escolar en el *Teachers College* (el «Instituto Pedagógico» de la Universidad de Columbia, en Nueva York), en su obra *Social Phases of Education in the School and the Home* (1), y, por consiguiente, me limito a escoger en su obra las siguientes reflexiones:

«El término *programas* nos sugiere la idea de una enumeración ordenada del trabajo que debe realizarse en la escuela (2). Puede ser ella tan breve que conste de unas pocas páginas, o tan amplia que llene un volumen en octavo. Hubo hasta hace pocos años una tendencia creciente a preparar los programas de modo que contuvieran direcciones explícitas, no sólo referentes a las materias de la enseñanza, sino también acerca de la manera cómo debían ser tratadas. Además, se establecieron exámenes frecuentes con el fin de medir la fidelidad con que los profesores ejecutaban los programas adoptados. Así, las escuelas de ciertas comunas fueron reducidas a un mismo nivel de mediocridad. Un profesor de grande iniciativa y profundo interés, por muy entusiasta que fuera y apto para elevar a sus alumnos a un plano superior de investigación original, no tenía sino escasa oportunidad de hacerlo. Cuando se hacía cualquier intento de avance en tal sentido, los cursos fracasaban en los exámenes.

«No cabe condenar esas andanzas en el progreso de la educación, tal vez necesarias, pero sí advertir que un programa

(1) New York (Macmillan) 1899.

(2) Téngase presente que *escuelas* se llaman en los Estados Unidos tanto los establecimientos primarios como los secundarios.

detallado, sujeto de preferencia a la cantidad de trabajo por llenar, priva a los profesores del libre juego de sus energías, y debe ser, por lo mismo, excluído de la moderna escuela. El profesor debe ser impulsado hacia la adquisición de «cultura propia». Debe contemplar siempre los propósitos espirituales de la educación, debe comprender las particulares necesidades de cada niño, debe salir del rango de trabajador mecánico, para adquirir la misma libertad de acción del artista.

«La escuela es una extensión del hogar. Se ha organizado en consonancia con las exigencias de la moderna sociedad para que cada niño pueda alcanzar las ventajas de la adquisición cultural que ha de capacitarlo para desenvolver su personalidad.

«La calidad de una obra maestra de pintura está determinada, sobre todo, por la concepción del artista y la libertad de que haya dispuesto para ejecutar su ideal. Así también, en una escuela, en donde ningún niño es semejante a otro, el profesor debe ser libre, y los resultados que busque, cualitativos, no cuantitativos. El valor de un cuadro no depende de las dimensiones del lienzo, ni de la cantidad de pintura que haya empleado el artista. La buena escuela permite a sus alumnos presentar la misma individualidad que muestran los árboles en la selva o las rosas en el jardín.

«El programa, más que a la cantidad de materia y a los puntos particulares que deban ser estudiados, ha de referirse a los propósitos generales que animen la escuela. En el programa convencional hay dos grandes campos de investigación: el de la Naturaleza y el del Hombre. Nadie cree hoy que la lectura, la escritura, ni la composición, por ejemplo, tengan cabida en un programa. Son incidentes en la vida de la escuela y el programa no tiene nada que decir de ellos. Las matemáticas también, dan maneras de juzgar, no material de cultura.

«El verdadero programa es una corriente de actividad que se trasforma incesantemente. Es obra de personalidad, de

simpatía, de vigoroso entusiasmo, más que el recetario de un viejo doctor.

«Hay que dirigir la atención de los profesores hacia un grupo de verdades centrales, en torno de las cuales ellos puedan organizar los tópicos de detalle.

«Los modernos programas deben ser esquemas sugerentes, manantiales de ilustración, medios de desdoblamiento de la personal iniciativa del profesor, bajo la custodia de un amplio ideal de luz y libertad».

La autoridad que presta a las anteriores palabras el solo nombre de un técnico de los méritos de Dutton debería bastar para decidírnos a *modernizar* los programas, a insuflarles nuevo espíritu.

Como dice Dutton, el profesor debe disponer de la libertad de acción del artista. Pero no debe confundirse, como suelen hacerlo más o menos indirectamente los textos de pedagogía, el papel del profesor con el del artista de teatro. Sin duda, hacer clases es un arte, el profesor es un artista, y el arte de enseñar se parece al de representar en las tablas. Pero hay una diferencia esencial entre ser profesor y ser cómico: al cómico no se le exige sinceridad sino efecto, en tanto que el profesor debe ser sincero. No es menester que el cómico sienta lo que diga o lo que haga, con tal que dé la apariencia; pero el profesor debe sentir lo que dice, debe ser veraz en las palabras y en los hechos, debe connaturalizarse con su arte.

Esta diferencia esencial es el motivo poderosísimo de por qué el profesor no debe representar comedias en la clase, ni debe aprender su papel de memoria para recitarlo, ni debe repetir las lecciones, palabras y actitudes, de otros profesores que se le impongan como modelo, ni debe ser plaguario, sino que debe ser original, debe buscar y hallar en su naturaleza (idiosincracia) la nota personal, su vena y nervio para el arte.

A fuerza de repetir actitudes voluntariamente elegidas, el profesor puede llegar a formarse el hábito de ellas y a maquinizarse, pero esto sólo será posible para la rutina de la

enseñanza. Para la parte que requiere su atención e inteligencia, debe perdurar la nota personal y espontánea.

Arraiga en estas condiciones de la enseñanza un requisito que los buenos programas deben tener, pero del cual carecen por parejo los de nuestra enseñanza secundaria: los programas no deben ser prolijos ni férreos, deben ser indicaciones someras, con suficiente elasticidad para que el profesor pueda moverse en ellos con holgura, y no se asfixie bajo el peso de demasiadas recomendaciones y detalles; porque cuando esto ocurre, ni aprendiendo de memoria su papel, como un cómico cualquiera, puede representarlo.

El programa, tal como es concebido por Dutton, ha sido, por lo demás, puesto en práctica en los últimos tiempos, en la enseñanza (por lo menos de idiomas) de los principales países: en Alemania e Inglaterra especialmente, y también en Francia. Ello se desprende de un luminoso informe enviado al Superintendente de Escuelas de Nueva York por el profesor de la *Wadleigh High School* (ciudad de Nueva York) don Enrique Zick, referente a un viaje de estudio de este profesor, en Junio y Julio de 1914, por aquellos tres países, en los cuales visitó 30 establecimientos de enseñanza (18 para niños, 8 para niñas, y 4 coeducacionales), asistió a 79 lecciones (36 de francés, 26 de alemán, 15 de inglés, 1 de latín, y 1 de castellano), y requirió datos para su informe de los profesores más autorizados. Publicóse este informe en el número de Mayo de 1916 de la *Educational Review* (Nueva York). De él son los párrafos que a continuación traduzco:

«Tanto como la observación me lo permitió, comprobé que la cuestión del método es debatida todavía en los países que visité, como en nuestro propio país.

«Solamente en Francia se prescribe con rigidez el método de enseñanza de las lenguas modernas (el método directo), pero no siempre es acatado en la práctica.

«En el Consejo Escolar de la Ciudad de Londres, que comprende tanto a las Escuelas Centrales como a las Secundarias, la elección de libros y de métodos se deja a los profe-

sores, los cuales, según lo observé, no convierten en fetiche a ningún método ni a ninguna colección de dogmas, sino que se atienen por lo común a un término medio. El método directo es usado en algunas escuelas en los cursos elementales, pero la extensión que se le da depende de cada profesor individualmente» (pág. 508).

«Como comparativamente las escuelas secundarias son pocas, y como los sueldos son justamente buenos, el Consejo de la Ciudad de Londres se procura profesores bien preparados y experimentados. A todos se les exige ser capaces de usar la lengua extranjera en su enseñanza, pero, como me lo dijo el señor Brereton, no se les obliga a usar ningún método determinado, si bien se espera de ellos que sean progresistas» (pág. 507).

«En Alemania, los profesores tienen la más completa libertad dentro de los límites señalados en los *Lehrplaene* (programas). Ninguno de los profesores que observé o interrogué (1) usa el puro método directo, y muy pocos el viejo método gramatical y de traducción. La mayoría parece ser ecléctica, y escoge lo mejor de cada método» (pág. 508).

«Lo que más me llamó la atención fué el espíritu progresista manifestado por todos los profesores, salvo dos, y la ausencia de dogmatismo al aplicar, en mayor o menor escala, los principios del método reformado... Todos ellos usaban, ora la lengua extranjera, ora la lengua materna, según les parecía conveniente. La libertad del profesor es la principal razón de por qué los resultados [de la enseñanza de lenguas modernas en Alemania] pueden compararse ventajosamente con los de Francia, Inglaterra y demás países. Los *Lehrplaene* de los diversos Estados son una copia de los de Prusia, los cuales fueron inspirados por el difunto profesor Guillermo Muench,

(1) Entre éstos estaban los doctores Hoefler (de Wiesbaden), Wittman (de Heidelberg), Weber (de Mannheim), Erhardt (de Freiburg), el profesor L. Suetterlin (de la Universidad de Freiburg), y el consejero (*Schulrath*) Schmidt (de Muenchen), Pág. 505 del *Informe*.

el sagaz y tolerante autor de *Die Methodik und Didaktik des Franzoesischen Unterrichts*. Estos *Lehrplaene* (programas) y *Lehraufgaben* (tareas del profesor) (1) en la forma en que aparecieron por primera vez en 1901, dan en diez páginas impresas un admirable compendio de la materia en estudio y del método que debe seguirse en la enseñanza de los modernos idiomas extranjeros, pero dejan el espacio más amplio posible a la individualidad del profesor, y al mismo tiempo muestran un decidido espíritu progresista» (pág. 500).

«Según los *Lehrplaene*, el fin general de la enseñanza del francés es: comprender las obras literarias importantes de los últimos tres siglos; conocer con alguna penetración la gramática francesa; adquirir cierto conocimiento de la historia y de la literatura de la Francia, y cierta facilidad para hablar y escribir» (pág. 501) (2).

La libertad de que disfrutaban los profesores en Alemania, según este informe del profesor Zick, denuncia el espíritu moderno de que nos habla Dutton, por su parte.

Pero en nuestros programas chilenos no es sólo el espíritu, revelado por su rigidez, lo anticuado, o inconveniente. Ya he aludido, desde el comienzo de este capítulo, a su recargo, al exceso de resultados que exigen. Voy a comprobarlo.

Los programas que han regido nuestra enseñanza secundaria oficial desde 1893 han ordenado invariablemente que los alumnos de idiomas extranjeros sepan, al terminar el 6.º año de humanidades:

(1) El original dice: «These *Lehrplaene* (plans of study) and *Lehraufgaben* (pensa) . . . » Me ha parecido más conforme a nuestros usos la traducción que apunto arriba.

(2) Desde esta página hasta la 503, Zick hace un resumen de las materias contenidas en los *Lehrplaene*, para volver a agregar después: «Según se ve en este resumen, las autoridades educacionales alemanas evitan el error de forzar a los profesores de lenguas modernas a adaptarse a un método férreo (*iron-clad method*); pero también resulta claro que ellas desean que los profesores sean progresistas (*progressive*) y que enseñen las lenguas como idiomas vivos y en forma vívida».

1.º Leer y comprender cualquier autor moderno que no presente dificultades especiales;

2.º Conversar sobre asuntos de la vida diaria y sobre el contenido de trozos de lectura;

3.º Desarrollar (componer) por escrito un tema sencillo, sin graves incorrecciones; y

4.º La historia elemental de la literatura (1).

Pero una cosa es pedir y otra obtener. En efecto, los estudiantes no han terminado nunca su curso sabiendo hablar ni componer, es decir, sabiendo hablar con soltura y mediana corrección, ni sabiendo redactar y escribir con pasable facilidad y competencia. En otros términos: no se ha conseguido nunca en nuestros liceos, ni menos en los colegios particulares (2), dar a un curso de 10 a 40 alumnos, o siquiera a la mitad de un curso, la posesión de las habilidades expresivas, ni en francés, ni en inglés, ni en alemán (3).

Tal fracaso no tiene, por lo demás, nada de extraordinario: también en Francia, y en Alemania, y en todas partes, se ha fracasado.— ¿La prueba?— Aquí va: El profesor yanki don Carlos Goettsch visitó, poco antes de la Guerra, la *Musterschule* (liceo modelo) que el reputado técnico de idiomas, profesor Max Walter dirigía en Francfort del Meno (o Main). Describiendo sus impresiones en la *School Review* (4), y después de señalar el carácter puramente mecánico de las repeticiones sin fin que se necesitan para producir la reacción automática de hablar una lengua, el señor Goettsch declara que los alumnos que terminan el curso *llegarían a ser capaces de conversar bien* «si fuesen a discurrir un año por Francia o

(1) Nótese que este programa es casi mayor que el de los *gimnasios* alemanes, indicado poco antes en el *Informe* de Zick, y véase lo que digo más adelante acerca de los cursos de *nueve* años de los *gimnasios*.

(2) Debø advertir que soy profesor de liceo desde 1905, y examinador de los más reputados colegios particulares desde 1909.

(3) Es posible que el uno por ciento de los alumnos de francés haya conseguido hablar y el uno por mil escribir. La cuenta no sería larga.

(4) Chicago, Febrero de 1911.

Inglaterra!»— Un profesor alemán que vive en Chile y que lo fué de francés en Alemania hasta no hace mucho, me ha contado que, entre los alumnos de seminario (trabajos prácticos) de la facultad de filosofía que él frecuentó, no conoció sino a dos alumnos que poseían cierta facilidad para hablar el francés, y que ambos habían estado ya en Francia.— Por su parte, el profesor Pinloche, ya varias veces mencionado, publica en la *Revue Universitaire* (1) su informe referente a la tercera colonia francesa de vacaciones en Alemania (1909), y dice: «Me veo obligado a mostrar de nuevo a las familias y a nuestros colegas franceses el punto débil de la mayor parte de nuestros colonos (no me refiero sino a los jóvenes), y que es: su preparación insuficiente en alemán, lo cual vuelve singularmente difícil e ingrata la tarea de sus profesores de vacaciones, como también menos provechosa de lo que podría y debería ser su morada. El señor Hammelrat nos dice que «todos demuestran una falta de seguridad lamentable en las « aplicaciones prácticas de la gramática alemana y una ignorancia sorprendente del vocabulario de la vida diaria».

Son estos datos la comprobación experimental de lo que he dicho en capítulos anteriores: se le ha pedido a la enseñanza de idiomas que dé lo que no puede dar, y, si bien ésta ha prometido mucho, en verdad, al abarcarlo todo, no ha apretado sino poco.

Si los resultados de la enseñanza europea son tan delezna- bles, ¿cómo puede pedirse a nuestros liceos que den mejores frutos con horarios exiguos y peores recursos?

En los liceos de Prusia (y de la Alemania en general) se cursan los idiomas, por lo común, con el siguiente horario semanal, en los 9 años que duran los estudios (2):

(1) París, 15 de Mayo de 1910, pág. 429.

(2) Para alumnos de 9 y 10 años hasta 18 y 19 1/2.—También hay tres tipos de liceos con 6 años de estudios y menor horario, pero éstos no dan acceso a las universidades.—En los *Gimnasios Reformados* se estudian 4 idiomas extranjeros:

	Gimnasios		Gimnasios Reales	Escuelas Reales Superiores
Latín.....	68	horas	49 horas
Griego.....	36	»
Francés.....	20 (21)	»	29 »	47 (47 1/4) horas
Inglés.....	..		18 »	25 (24) »
Total.....	124	horas	96 horas	72 horas

Lo cual da para cada año el término medio de 13 horas 7/9; 10 horas 6/9, y 8 horas, respectivamente, dedicadas a los idiomas ajenos; mientras en Chile, cuando más horas se han destinado a estos ramos, han sido 6 1/6 por semana.

En Francia, según el plan de 1902, modificado en 1912, los alumnos de los *liceos* (fiscales) y *colegios* (municipales) empiezan el estudio de los idiomas extranjeros en las preparatorias (con 2 horas semanales) a los 8 años, y los continúan

Latín.....	durante 9 años, con	68	horas
Griego.....	» 6 » »	36	»
Francés.....	» 7 » »	17 (18)	»
Inglés o Hebreo...	» 3 » »	6	»
Total.....		127	horas.

En los *Reales Gimnasios Reformados* se estudian 3:

Francés.....	durante 9 años, con	30	horas
Latín.....	» 6 » »	?	»
Inglés.....	» 4 » »	16	»

—Véanse: *Education in Germany*, artículo de *A Cyclopedia of Education*, editada por Paul Monroe, New York (Macmillan), 1912, vol. III; *Report of the Commissioner of Education*, Washington, 1914, vol. I, pág. 745; y *Educational Review*, New York, Febrero de 1915, pág. 187, y Mayo de 1916, págs. 500 y 501. Las cifras entre paréntesis proceden de esta última fuente.

luego durante 6 de los 7 años (1) que dura el curso de sus humanidades (para alumnos de 11 a 18 años), de tal modo que los alumnos reciben enseñanza de idiomas extranjeros, *en los 6 años*, durante, más o menos,

47	horas	los	del	grupo	Latín-Griego,
50	»	»	»	»	Latín-Lenguas modernas,
28	»	»	»	»	Latín-Ciencias,
33	»	»	»	»	Ciencias-Lenguas modernas;

o sea, 7 $\frac{5}{6}$, 8 $\frac{1}{3}$, 4 $\frac{2}{3}$, y 5 $\frac{1}{2}$ horas respectivamente en cada semana (2).

La enseñanza secundaria de Inglaterra, los Estados Unidos, y el Japón, está organizada tan diversamente de la nuestra que las comparaciones son poco instructivas. Nótese, empero, que las altas escuelas secundarias del Japón, que dan acceso a las universidades, ofrecen enseñanza obligatoria de 2 de los 3 grandes idiomas con 9+9+8 horas semanales en el Primer Departamento (preparatorio de leyes); inglés y alemán o francés, con 8+7+4 horas semanales en el Segundo Departamento (preparatorio de ingeniería); y alemán con 13+13+10 horas semanales, inglés o francés con 3+3+3 horas semanales, y latín con 2 horas por semana en el último año, en el Tercer Departamento (preparatorio de medicina) (3).

Es un consuelo para nosotros que ni en los países más adelantados se haya conseguido dar a los estudiantes secundarios la habilidad de hablar los idiomas; pero también debe ser una fuente de experiencias y de enmienda. Puesto que, no porque los programas prescriban que los alumnos sabrán hablar, los alumnos han de saber; puesto que, aún

(1) En el 7.º año pueden tener todavía de 2 a 6 horas semanales no obligatorias de idiomas ajenos.

(2) Véase el *Report of the Commissioner of Education*, 1912, I, pág. 528 y siguientes.

(3) *Report of the Commissioner of Education*, 1915, I, pág. 762.

cuando diéramos a la enseñanza de los idiomas los ricos horarios de la Alemania, de Francia, o del Japón, tampoco conseguiríamos que los estudiantes hablaran las lenguas con soltura, sino después de haber morado en el extranjero; puesto que el respeto a las ordenanzas se rebaja cuando no se cumplen;... es preferible y prudente suprimir de los programas todo lo que tienen de excesivo.

Vuelvo, pues, a mis primeras observaciones: dos reformas necesitan nuestros programas de idiomas extranjeros: *reducción de la materia*, o del programa propiamente tal; y *flexibilización o supresión de las instrucciones para usarlo*; a fin de tener programas que dejen respirar a los profesores que los aplican.

Dados los propósitos de la enseñanza de idiomas, no debería pedirse perentoriamente en los programas otra cosa que conseguir los resultados que se desea obtener, ya sea indicando el triple objeto de todo el curso: cultural, educativo, y de utilidad profesional, ya el objeto de cada año de estudios. El resto del programa debería presentarse en la forma de simples recomendaciones, observables o no, a voluntad del profesor responsable de la enseñanza.

He aquí las *líneas generales* de un programa conforme a los principios defendidos en este opúsculo:

1.º Poder *leer* (no basta *traducir*) con buena pronunciación y plena comprensión cualquier libro (o periódico) moderno en prosa o verso, que no presente dificultades excepcionales. Esta habilidad será indispensable para tener éxito en el examen de 4.º año.

2.º Conocer a lo menos a un literato y a un filósofo, de primera importancia, posteriores al año 1600, por haber leído concienzudamente algunas de sus mejores obras, haber estudiado su biografía, y examinado su importancia. Este conocimiento será indispensable para tener éxito en el examen de 6.º año.

3.º Los conocimientos gramaticales, y los ejercicios orales o escritos que se basan en la traducción a la lengua materna,

o de ésta a la extranjera, se considerarán elementos del método que el profesor empleará, más bien que conocimientos o habilidades que el alumno deba poseer. En los exámenes, podrán ser requeridos como medios de averiguar la competencia en los puntos 1.º y 2.º, pero no como materia esencial de competencia (1).

Más técnica y detalladamente, el programa anterior podría formularse así:

Objeto general del curso:

- 1.º Poder leer y traducir obras modernas;
- 2.º Poder comprender el lenguaje oral del profesor;
- 3.º Poder expresarse oralmente sobre asuntos escolares;
- 4.º Estudio de la nación y de la cultura respectivas (2).

Objetivos parciales:

El curso de idioma extranjero comprende *tres* períodos: *elemental, intermedio y superior.*

Periodo elemental.—Alumnos de menos de trece años (3). Generalmente coincide con el 1.º y 2.º años de nuestras hu-

(1) En este programa entran los elementos más valiosos de todos los métodos (Véase el *Capítulo IX*). En él se prestigian los estudios gramaticales con el fin de educar la razón, como en el método *clásico*. Se aspira a obtener una buena pronunciación utilizando los recursos de la fonética, como en el método *directo*. Se encarece la habilidad de leer, que se alcanza leyendo y traduciendo, como en el método *de lectura*. Pero todo esto se subordina al propósito supremo del estudio, que es quedar habilitado para participar de la cultura germánica, anglo-americana, o francesa, merced a la posesión del instrumento con que estos pueblos comunican sus ideas, y a la comprensión (parcial) de sus ideales de vida.

(2) Excluye, como se ve, la finalidad de redactar la lengua extranjera, y encierra las habilidades orales en límites prudentes.

(3) Esto es un más o menos, claro está. El momento preciso es la aparición franca de las facultades reflexivas del alumno. Véase la pág. 285 del tomo CXXXIX de los ANALES.

manidades. El fin primordial de este período es poder conversar sobre asuntos escolares. Su método por excelencia es la conversación, y los temas de la conversación, lo que rodea al estudiante. La enseñanza intuitiva, objetiva, está indicada. Cuentos con vocabulario ilustrado por objetos, estampas (1), acciones, etc., son útiles. La lectura, sobre todo al fin del período, es también útil, pero con moderación, y como medio secundario. Los trozos de lectura deben, en lo posible, contener sólo el vocabulario y fraseología aprendidos oralmente en la conversación, a fin de reducir la traducción al mínimo, y, si es posible, no traducir. El empleo de textos fonéticos es perjudicial. La composición escrita, la redacción, la traducción por escrito al idioma extranjero de frases sugeridas en castellano son inútiles y perjudiciales en este período. El profesor puede, sin embargo, hacer ejecutar esos ejercicios, si, persiguiendo alguna investigación, los requiriera. También es inútil ahora el estudio sistemático de la gramática. El profesor puede explicar alguna forma gramatical de la conversación o de la lectura, comparándola con otra; puede recoger algunas frases o palabras de la conversación y de la lectura para inducir alguna regla; pero ni aplicará es-

(1) Es bien conocida entre nosotros la serie de cuadros murales para la enseñanza de idiomas editada en Viena por Ed. Hoelzel. Pero no lo son las siguientes series, todas ellas muy recomendables: *Las estaciones* y otros 4 cuadros («*Anschauungsbilder*») dibujados por Walther Georgi y editados por Ferdinand Hirt, de Breslau (Koenigsplatz, 1); *Las estaciones* y otros 8 cuadros («*Tableaux Ruty*») semejantes a los de Hoelzel, editados por Armand Colin, de París (5, rue de Mézières); *Las estaciones* y varios cuadros («*Tableaux Encyclopédiques*») semejantes a los de Hoelzel, dibujados según los usos de Francia por R. de la Nozière y editados por Hachette et Cie., de París, (79, Boulevard Saint-Germain); los 18 cuadros titulados «*La Vie Enfantine*», ideados por A. Belot y Mlle. Camescasse y editados por Ch. Delagrave, de París (15, rue Soufflot); en fin, los cuadros sobre «*Lecciones de cosas*», «*Historia*», etc., editados por Colin y por Delagrave.

Como el lenguaje oral que deben adquirir los alumnos, según este programa, no es el de todas las situaciones de la vida, sino el de la vida escolar del alumno, deben preferirse aquellos cuadros que representan escenas escolares

ta regla a dominios enteramente inexplorados por el alumno, ni procurará darle nociones que completen un tema gramatical, o que miren a la construcción de un cuadro gramatical sistemático. Durante este período, el estudiante puede y hasta debe ignorar toda la teoría que la vida de la clase no le haya ofrecido *naturalmente*.

Si este período abraza dos años de estudios, un examen al terminar el primer año es innecesario; bastaría con promover a aquellos alumnos cuyas notas mensuales hubieran sido suficientes. Al fin del período podría, sí, verificarse el examen que piden los reglamentos, y dicho examen podría versar sobre:

I. Habilidad de comprender el lenguaje hablado del profesor:

1. Conversación (la pregunta: el alumno no puede responder si no comprende)..... hasta 20 puntos

II. Habilidad de expresarse oralmente sobre asuntos escolares (1):

1. Conversación (la respuesta)..... » 20 »
 2. Relato más o menos original de un suceso, de un cuento; descripción de una estampa; comentario de un trozo leído » 20 »
 2. Traducción oral de un dictado elemental..... » 20 »

III. Habilidad de leer inteligentemente en voz alta:

1. Pronunciación, entonación, expresión » 10 »
 2. Traducción, explicaciones gramaticales » 10 »

Total 100 puntos

El alumno que obtuviera 40 o más puntos saldría bien.

(1) Puede distinguirse aún en cada uno de los puntos 1 y 2, entre *a*, facilidad de expresión; *b*, construcción, conjugación; y *c*, pronunciación.

Período intermedio.—Alumnos de 13 a 15 años. Casi siempre coincide con el 3.º y 4.º años de nuestras humanidades. Fin primordial del período: poder leer inteligentemente. Es el período por excelencia destinado a adquirir la habilidad de leer y a familiarizarse con la gramática sistemática. Dos terceras partes del tiempo pueden ser dedicadas a la lectura, una a la gramática. Los métodos llamados *de lectura y traducción* y *gramatical* están indicados. El alumno debe leer y poder traducir no menos de 50 páginas (1) de lectura sencilla en el 3.º año, y no menos de 100 páginas (1) de lectura corriente en 4.º Como la simple habilidad de traducir, por mucha maestría que se posea, no basta para la cabal comprensión y apreciación de las obras, sobre todo de las en versos, el educando debe ser habituado a *leer sin traducir*, o sea, a enlazar las palabras directamente con las ideas, sin el intermediario de la lengua materna. Sin embargo, debe saber también *traducir*, ya que esta habilidad es de un alto valor educativo, y es también el medio más rápido de comprobar que se ha comprendido la lectura. El educando debe tener una pronunciación suficientemente buena para que su lectura en alta voz sea comprendida sin dificultad por otras personas. La composición escrita, la redacción, la traducción por escrito al idioma extranjero de frases sugeridas en castellano son ejercicios que podrán practicarse, pero no como un fin con valor en sí mismo, sino como un medio de aplicar y fijar las nociones gramaticales. La *retroversión* (o vuelta al original de un trozo *conocido* puesto previamente en castellano) es la forma menos inconveniente de esta clase de ejercicios.

La conversación, en este período, no se practicará como un objetivo, pero el profesor no debe perder las numerosas ocasiones que le ofrece la lectura para mantener y robustecer la habilidad que en este sentido los alumnos hayan

(1) De 13×8 centímetros, sin los márgenes, del tipo 10, o su equivalente en los tipos y formatos mayores.

adquirido en el período elemental. Las explicaciones gramaticales serán dadas, hasta donde sea posible, en el idioma extranjero, pero tan pronto note el profesor que el empleo de esta lengua es un tropiezo para la comprensión del alumno, debe al punto emplear la lengua materna. En este período, el estudio de la gramática será sistemático, es decir, no esperará el profesor que el azar de la lectura le ofrezca una ocasión para estudiar un tema gramatical, sino que lo propondrá lisa y llanamente a la consideración de los alumnos, en el orden y sucesión que exija el estudio. Esto no lo exonera, claro está, de proceder por inducción y aplicación; para lo cual debe preparar con oportunidad sus ejemplos. Las materias gramaticales deben ir de lo más usual y general *a la vez* a lo menos usual y general (1). No se debe esperar agotar un sistema de reglas (por ejemplo, el referente al plural) para empezar otro sistema (por ejemplo el femenino); sino que se debe avanzar en círculos concéntricos que den sucesivamente un horizonte mayor pero completo, redondeado, que abrace tanto la morfología como la sintaxis; y tanto una parte de la oración como las otras, siempre que en cada uno de esos casilleros haya conocimientos que, por su mucho uso y generalidad, pertenezcan a lo que se podría llamar la 1.^a línea, la 2.^a línea, la 3.^a, etc. (2). El profesor debe trazarse un programa de materias sucesivas en dicha forma, y desarrollarlo sin prisa hasta el círculo o línea que las circunstancias le permitan alcanzar sin haber dejado por eso de progresar. Debe concederle a cada tema todo

(1) Lo más usual no es siempre lo más general: en francés, los verbos *pouvoir, savoir, vouloir*, son extraordinariamente *usuales*, pero los llamados verbos regulares del tipo de *parler* son mucho más *generales*, es decir, las reglas de conjugación referentes a éstos se aplican en muchos más casos individuales.

(2) Cuando en el primer año de la enseñanza del francés se procura hacer aprender *completos* los verbos *être* y *avoir*, antes de haber ejercitado, siquiera en el presente de indicativo, otros verbos como *parler, passer, donner*, etc., no se procede *concéntricamente*.

el tiempo que el alumno necesite para dominarlo, de manera que jamás ocurra el caso de que un asunto avanzado y particular lo sorprenda ayuno de los conocimientos más generales y elementales que deben servirle de cimiento.

Un examen al terminar el tercer año, tampoco es necesario, pero podría versar, naturalmente, sobre la capacidad del alumno para comprender sus lecturas del año y explicar los fenómenos gramaticales contenidos en ellas. El examen reglamentario debería verificarse de preferencia al fin del *período*, sobre estas bases:

I. Habilidad de leer inteligentemente en voz alta:

- | | | |
|--|----------------|---|
| 1. En las 150 páginas ya vistas en clase: | | |
| a) Pronunciación, entonación, expresión..... | hasta 5 puntos | |
| b) Traducción, explicaciones gramaticales..... | » 15 | » |
| 2. En un texto corriente no visto antes: | | |
| c) Pronunciación, entonación, expresión..... | » 10 | » |
| d) Traducción, explicaciones gramaticales..... | » 30 | » |

II. Habilidad de comprender el lenguaje hablado del profesor:

- | | | |
|---|------|---|
| 1. Conversación (la pregunta)..... | » 5 | » |
| 2. Traducción oral de un dictado corriente y no conocido..... | » 20 | » |

III. Habilidad de expresarse oralmente sobre asuntos escolares:

- | | | |
|---|------|---|
| 1. Conversación (la respuesta)..... | » 5 | » |
| 2. Relatos, descripciones, comentarios. | » 10 | » |

Total... .. 100 puntos

El alumno que obtuviera 40 o más puntos saldría bien.

Período superior.—Alumnos de 16 a 18 años. Coincide corrientemente con el 5.º y 6.º años. Fin primordial: lectura y comentario de obras históricas, poéticas, filosóficas, científicas. Es el período en que se perfeccionan por el uso las habilidades ya adquiridas y se redondean los conocimientos lingüísticos, y en que habilidades y conocimientos se utilizan en trabar relaciones con las ideas y gustos del pueblo extranjero cuyo es el idioma. La lectura sigue siendo la actividad por excelencia, pero ahora se la ejecuta por el contenido más bien que por la forma. La gramática, la versificación, la historia literaria, ocuparán una parte del tiempo, pero pequeña, pues su estudio será incidental y no sistemático. La lectura ofrecerá suficientes ocasiones para que el alumno, ayudado por el profesor amplíe sus conocimientos puramente lingüísticos.

La materia del libro que se lea en las clases de 5.º año será especialmente histórica y geográfica, e incluirá desarrollos referentes a la organización política y a las costumbres del pueblo o pueblos en estudio. Cuentos, comedias, poesías, de los escritores más celebrados por su arte, y que respondan a ese mismo programa, pueden hacer más vívida la materia (1). En 6.º año, la materia será más especialmente filosófica y científica (2). Pero, consultando sus aptitudes, el profesor podrá preferir a un poeta, novelista, etc., siempre que sea de

(1) Esto no debe entenderse en el sentido de adoptar colecciones de trozos escogidos (antologías o crestomatías). Todo lo contrario; mi parecer es que más vale conocer a un autor a fondo que a varios superficialmente o de oídas. Comparto en eso las opiniones de Quintiliano y Herbart, y, entre nosotros, de mi colega y amigo Victor Celis, quien ha alegado elocuentemente en contra de las antologías en el Volumen XII de los *Trabajos del Cuarto Congreso Científico*, pág. 324, Santiago de Chile, 1911. Debe entenderse en la forma que ciertos escritores (Macaulay, Emerson, James, etc.,) suelen dar cabida en sus discursos a trozos en verso y prosa.

(2) Ya es tiempo de que concedamos mayor importancia en los programas de nuestros liceos a los grandes hombres que se han distinguido por sus ideas, y tanto más importancia cuanto mayor trascendencia han tenido esas ideas, que a los artísticos fabricantes de frases. Es bochornoso que les permi-

primera magnitud. El profesor podrá igualmente preferir como texto de lectura una exposición de las ideas del pensador elegido, o también, si lo cree oportuno, la obra original misma de dicho pensador. Como en 5.º año, poesías y relatos en prosa en que el arte ponga de relieve ciertos aspectos de las ideas, no estarían fuera de lugar. Cuando el autor elegido sea un artista, la obra original será indispensable como texto. El comentario y explicación debe ser hecho de preferencia en la lengua extranjera.

Tanto en 5.º como en 6.º años, el profesor podrá exigir a los alumnos la lectura extraordinaria (externa) de obras en el idioma extranjero (3). Naturalmente, procurará que estas lecturas sean un complemento de las materias que a la

tamos a nuestros alumnos ignorar cuánto la cultura del mundo le debe a un Locke, a un Kant, a un Comte, a un Darwin, a un Claudio Bernard, a un Wundt, . . . al par que se les exigen lecturas y conocimientos referentes a poetas, novelistas, y otros literatos de tercero y cuarto orden.

(3) En 1908 comencé en el Internado Barros Arana a exigir a mis alumnos de 5.º y 6.º de francés la lectura fuera de clase de a lo menos una obra en el año, obra que se elegía por lo común en una lista de los libros adecuados existentes en la biblioteca del establecimiento. El alumno, elegido su libro, debía leerlo en un plazo prudente y prepararse para hablar, durante algunos minutos, del libro y de su autor a sus compañeros, y someterse a un interrogatorio del profesor sobre la misma materia, en el que demostraría a éste haber realizado debidamente su tarea. No podría encarecer bastante el valor que atribuyo a este trabajo, ni el mucho provecho que de él he obtenido año tras año hasta hoy.

Cuando inicié estas lecturas extraordinarias no sabía que en otras partes se hiciera otro tanto. Un artículo de Junio de 1914 en *The School Review* vino a sacarme de mi ignorancia: *Outside Reading in Modern-Language Instruction* por A. KENNGOTT, profesor de alemán en el liceo (*High School*) *Mc Kinley* de San Luis, en Missouri. Dicho artículo empieza así; «La experiencia de casi diez años ha convencido al autor de que la lectura externa y sistemática en conexión con la enseñanza de la lengua extranjera (moderna) aprovecha al alumno y lo estimula. . . » Describe en seguida su procedimiento en cuatro páginas y termina por una lista de obras alemanas (y unas pocas francesas) adecuadas al objeto. Otras dos páginas del mismo profesor Kenngott y sobre el mismo tema hállanse en el número del 25 de Enero de 1915 del *University of Illinois Bulletin*.

sazón desarrolle en las clases. Por medio de la lectura, subyugado por el arte de los autores, guiado en la reflexión por el profesor, el estudiante tendrá una idea adecuada, una verdadera intuición de lo que es en efecto la cultura de los grandes pueblos, intuición que por otros medios no se conseguiría darle. En la vida nadie puede prescindir de los ideales; y la lectura bien orientada puede ser la gran surtidora de los nobles ideales de nuestra civilización.

El examen de 5.º año tampoco es indispensable; pero, de llevarse a cabo, debe ser análogo al de 6.º año. Este examen versará sobre los conocimientos que el alumno ha adquirido en sus lecturas de autores y oyendo al profesor, y sobre su capacidad para comprender el lenguaje escrito y hablado y para expresarse oralmente. Su evaluación puede ser como sigue:

I. Conocimientos:

- | | |
|---|-----------------|
| 1. Conocimientos referentes a la historia, geografía, instituciones, costumbres, del pueblo o pueblos cuya lengua ha estudiado el alumno..... | hasta 25 puntos |
| 2. Conocimientos referentes a sus escritores: ciencia, filosofía, y arte (poesía)..... | » 25 » |

II. Habilidad de leer en voz alta a primera vista:

- | | |
|--|--------|
| 1. Pronunciación, entonación, expresión..... | » 5 » |
| 2. Traducción, explicación del texto... | » 25 » |

III. Habilidades orales:

- | | |
|--|--------|
| 1. Conversación: pregunta y respuesta | » 5 » |
| 2. Traducción oral a compás de un dictado en primera audición..... | » 10 » |
| 3. Discurso oral seguido: relatos, descripciones, comentarios..... | » 5 » |

Total..... 100 puntos

El alumno que obtuviera 40 o más puntos saldría bien.

(Continuará)
