



SOBRE EL ESTUDIO DE IDIOMAS. II

(Contestacion a la carta de don Julio Saavedra del
12 de Octubre)

POR

Rodolfo Lenz

Santiago, 2 de Noviembre de 1918.

Estimado señor Saavedra:

He leído con atención su carta del 12 de Octubre i se la agradezco porque pone en claro algunos puntos que me habian quedado dudosos despues de la lectura de su libro. Puede ser que la culpa haya sido en gran parte mia si no he alcanzado a sacar las ideas fundamentales con la claridad que tienen en su enumeracion, distinta de la mia. Alguna culpa la tendrá tambien la composicion de su libro de artículos publicados en diferentes épocas. Insistiré en lo

que sigue solamente en aquellos párrafos de su contestacion en que, segun mi opinion, los lectores puedan esperar algun provecho de una discusion.

Respecto a su enumeracion de las ideas fundamentales de su libro, tengo que decir lo siguiente:

El estudio de idiomas extranjeros, puede, en teoría, tener tres propósitos diferentes:

1) Se considera el estudio simplemente como un trabajo mental (*a mental training*): se hace aprender vocábolos para «fortificar la memoria», se hace análisis gramatical, se aprenden i se aplican reglas gramaticales, como mero ejercicio de la atencion i del raciocinio «para desarrollar las facultades intelectuales de los niños». Así han entendido algunos autores (sobre todo algunos franceses que Ud. cita) el estudio de las lenguas clásicas (1). No niego que tal enseñanza pueda tener cierto resultado benéfico; pero sería un crimen ocupar en trabajos de tal especie a los niños, que nunca pueden aprender bastantes cosas útiles para el hombre culto moderno, i hacerles perder un tiempo precioso, cuando el mismo provecho teórico se puede conseguir estudiando lenguas,

(1) Por casualidad cayó entre mis manos en estos días un tomo de la *Revista de Chile*, del año 1898; en las pájs. 471 i sig. se da la traduccion de un artículo frances de un tal *A. Rieffel* que lleva el título: «La enseñanza clásica es siempre dañosa». La enseñanza que se describe es una ridícula caricatura en comparacion con lo que yo he conocido como enseñanza clásica en Alemania, i llego a formarme la idea de que en Francia en efecto esta rama debe sufrir de graves defectos. Se dice: «Durante años, el niño, el adolescente no tiene otras ocupaciones que las de buscar mecánicamente palabras en un diccionario o bien aprender trozos de los cuales él no puede comprender mas que palabras aisladas i cuyo sentido jeneral ignora» i agrega que al fin de la enseñanza clásica el alumno «se encontraba absolutamente incapaz de leer un libro latino».

que son útiles para ensanchar la cultura jeneral del educando. Efectivamente creo que no existe ya en la práctica pedagógica el estudio de idiomas como mera «disciplina formal». Los partidarios razonables de los estudios clásicos consideran a lo sumo este ejercicio mental de la enseñanza gramatical como un provecho secundario; lo principal debe ser el fruto cultural que trae la interpretación de autores valiosos.

2) Se puede estudiar un idioma solamente con la intención de aprender de qué medios gramaticales se vale la nación para espresar sus pensamientos. Este es el punto de vista del lingüista psicólogo. He revisado i estudiado docenas de compendios gramaticales de las lenguas más variadas con tales propósitos, sin que me importara leer en esas lenguas libros que por su contenido pudieran aumentar mis conocimientos. Lenguas de pueblos de baja cultura se estudian casi solamente con tal fin. Si hemos de comprender algun día cuál es la relación que hai entre el pensamiento en sí i su espresión por medio de una lengua determinada, lo deberemos a libros como los dos gruesos tomos dedicados al lenguaje humano en la *Psicología Etnica* de WILHELM WUNDT. Esto es lo que yo llamaria «estudiar una lengua por sí misma». Es claro que tal estudio nunca puede ser el objeto de la enseñanza escolar, sino sólo de la universitaria, puramente científica.

3) Como los lingüistas psicólogos apenas son un par de docenas de hombres en el mundo entero, resulta que todos los demas mortales aprenden lenguas extranjeras única i exclusivamente para comprender i espresar ideas, es decir, como instrumentos de co-

municacion. Segun el provecho práctico al cual se aspira se deben distinguir dos casos:

A) Se estudian lenguas tanto de alta, como de baja cultura, para entenderse con fines prácticos con jente que habla esos idiomas. El que quiera hacer exploraciones científicas de cualquier especie en Bolivia, el que quiera viajar en ese país con propósitos comerciales o industriales, o aun meramente como turista que desea ver las hermosuras naturales, hará bien en aprender el aimará al lado del castellano, lo mismo que el viajero en los Estados Unidos deberá saber el inglés, si no quiere verse espuesto a muchísimas dificultades. Respecto al aimará bastará entenderlo i hablarlo mas o menos perfectamente. Se puede hacer este estudio con cualquier natural del país que hable castellano i aimará, si el viajero mismo es de habla española. Escribir el aimará no será necesario; el indio que sólo conoce esa lengua no sabrá escribir i libros impresos, importantes por sus ideas, no los hai. El único método adecuado será el «método directo», imitación del «natural». Toda lengua de cultura naturalmente conviene saberla en «las cuatro habilidades», para poder leer diarios i escribir cartas.

B) Sólo en lenguas muertas i vivas de cultura alta, puede tener utilidad limitar el aprendizaje a la lectura de libros importantes por el valor de las ideas espresadas, sin insistir en comprender la conversacion, ni hablar o ni escribir. Tal conocimiento es relativamente fácil de conseguir por medio del antiguo sistema gramatical con profesor, i aun sin profesor por medio de un estudio superficial de la gramática seguido de lectura de libros con traduccion. Pero am-

bos métodos son sólo recomendables, i aun el segundo, sólo posible para estudiantes adultos con cierta experiencia en el aprendizaje de lenguas.

De lo dicho concluyo: como estudiar idiomas por el gusto de hacer ejercicios, sin llegar a utilizar el conocimiento para comprender i expresar ideas sería un mero *sport* de escasísima utilidad (caso 1.º) i, ya que el estudio de las gramáticas con fines lingüísticos i psicológicos sólo cabe en la instrucción universitaria (caso 2.º), toda enseñanza escolar de idiomas considera las lenguas únicamente como «herramientas», i, como Ud. lo dice, se debe distinguir entre la época de la fabricación de la herramienta o los 3 o 4 años inferiores) i la de su utilización (los años superiores, la lectura cultural). Como lo dije en mi primera carta, todo aprendizaje escolar de idiomas que no llegue al menos hasta la lectura de libros útiles, me parece condenable pérdida de tiempo.

En el punto 6.º de su resumen dice Ud.: «puede un individuo comprender lo que otros hablan, sin hablar él mismo». No lo creo. Puede uno ser capaz de descifrar con ayuda del diccionario un libro extranjero, sin saber escribir comprensiblemente la lengua, pero el que entiende frases habladas, puede siempre también contestarlas, aunque sea con pronunciación i gramática defectuosas.

Llega Ud. en la nota al pie a la conclusión de considerar como el mérito principal de su libro el haber probado que, «en la educación secundaria de los países castellanos, la enseñanza de idiomas ajenos tiene que seguir senderos muy diversos a los que sigue o pueda seguir la misma enseñanza en los países de habla alemana, inglesa o francesa». Creo que este es

un profundo error. No concibo otro sistema de enseñanza razonable que el del método directo hasta llegar a un conocimiento imperfecto, si se quiere, pero jeneral (de las cuatro habilidades). Puede sólo haber diferencia en la continuacion del estudio en los años superiores. Si el tiempo es escaso, como en los seis años del liceo chileno, se puede sacrificar la continuacion de los ejercicios activos (hablar i escribir) para concentrar todos los esfuerzos en la perfeccion de la lectura para adquirir nuevas ideas culturales. Considero este procedimiento como «*un pis aller*»; creo posible en todo caso la continuacion del cultivo de la conversacion, recomiendo tambien la continuacion de los ejercicios escritos (resúmenes, argumentos, composiciones) i admito sólo la restriccion de los ejercicios de traduccion, sobre todo la de textos orijinales castellanos, por ser demasiado difíciles.

Usted cree que es posible comenzar la enseñanza de dos i aun de tres lenguas extranjeras en un mismo año, aludiendo a la posibilidad de que un niño chico aprenda a la vez dos idiomas. Creo que Ud. está equivocado. El niño chico (de dos a cuatro o seis años) aprende en tal caso a pensar i a hablar en dos lenguas patrias i al principio siempre hace mezclas i confusiones; el alumno de mas de diez años ya sabe pensar i aprende sólo un nuevo medio para espresar los pensamientos. La esperiencia ha probado que es inevitable que en tal caso el estudiante confunda constantemente las dos lenguas extranjeras, sobre todo sise tratan unos mismos argumentos a un mismo tiempo en dos idiomas. Por esto el problema de los tres idiomas extranjeros con sólo seis años de humanidades queda mui difícil, i, segun mi opinion, al

solucion relativamente mejor de estudiar seis años el aleman, cinco el ingles i cuatro el frances, no me parece recomendable miéntras no haya seguridad de que en efecto la gran mayoría de los alumnos que entran al primer año de humanidades no abandonen el liceo antes de concluir el sexto.

Lo que Ud. dice mas adelante del espíritu humanístico i del «hombre lobo» con su «bella animalidad», me parece de una moral mas que dudosa. Yo no admito mas que la educacion moral (una sola para todos los hombres) i la educacion cultural, en un grado inferior (enseñanza primaria completa de seis años) i en un grado superior (preparatoria i ocho años de humanidades), dejando a un lado toda la instruccion vocacional, que va aparte, i depende de las dotes naturales, las inclinaciones i los medios de fortuna de cada individuo.

Respecto a los grupos de aliento no comprendo cómo se le puede escapar que su base es absolutamente psicológica, pues corresponden al elemento del juicio (la palabra concepcional) junto con sus relaciones, indicaciones gramaticales de la funcion por terminaciones, prefijos, preposiciones, pronombres complementarios, verbos ausiliares, etc.), de manera que no es de ningun modo posible cambiar «vocablo» por «grupo de aliento», o «grupo elocucional», como prefiero decir; éste es un elemento real de la «comunicacion», aquél es sólo un elemento abstracto del análisis lójico.

Ud. desea saber por qué creo necesario el estudio del latin para las personas de alta cultura que hablan lenguas romances i lo estimo aún mas indispensable que el del griego, que sin duda representa mayor cul-

tura intelectual i estética. Se lo diré: las lenguas neolatinas, desde que el latin dejó de ser idioma hablado, no sólo se formaron siguiendo la evolucion natural del habla vulgar, sino desde los comienzos (por influencia de la iglesia) i mayormente desde el renacimiento estaban, i siguen estando, constantemente bajo la influencia de los latinistas que introdujeron latinismos i grecismos, las voces «cultas», en oposicion a las «tradicionales», heredadas del latin vulgar i aumentadas por términos jermánicos, árabes i americanos, aceptados por el pueblo, empujado por necesidades prácticas de la vida. Mientras estos últimos se asimilan a la fonética castellana, los «cultismos» en castellano, como en frances i en ingles, sufren sólo una pequeña adaptacion por la pérdida de sus flexiones de declinacion, pero se guardan las combinaciones de consonantes contrarias a la fonética popular, motivo eterno de tropiezos en boca de la jente «inculta» (1). Ahora bien, si la jente que usa esas palabras cultas, que se introducen artificialmente en el lenguaje, ignora el latin, está espuesta a atribuirles un sentido que no tienen en su oríjen, a acentuar i a pronunciarlas mal, a cometer disparates por el estilo del «medio pelo» que dice que «le dió un adre al farmacético». Así, para citar sólo algunos ejemplos, cualquier pequeño accidente llegó en castellano a deno-

(1) Solo los italianos tienen el buen tino de adaptar tales estranjerismos a la fonética propia, diciendo *architetto*, *astrazione*, etc., en vez de *arquitecto*, *abstraccion*. En alemán se limitan los estranjerismos al lenguaje técnico i científico, i aún ahí se prefieren traducciones alemanas para los niños (*Hauptwort*, *Zeitwort*, por *Substantivum*, *Verbum*, etc.) En lenguaje de literatura se consideran hoi como de mal gusto las palabras latinas, francesas, etc.

minarse *trágico*, aunque nada tenga que ver con lo que Aristóteles entendió por la particularidad de la tragedia griega. Las palabras greco-latinas se acentúan ya según el sistema griego, ya según el latino (filosofía, academia) (1). Así ciertos literatos chilenos creen que es más «elegante» hablar de la *sociabilidad* chilena que de la *sociedad*, ignorando que según su derivación latina *sociabilidad* puede sólo designar la posibilidad de formar sociedad, mas no ésta misma. La doctificación de la pronunciación de los clásicos, que rimaban *preceto* con *efeto*, comienza en el siglo XVI por los «doctos afectados»; por desgracia cuenta hoy con el favor de la Real Academia, que durante un siglo entero había luchado con tanto éxito contra la rancia escritura etimológica i todavía en 1815 prefería la pronunciación «mas blanda» *estraño*, *oscuro*, *trasformar*. Hoy la ortografía chilena es el último reducto en que se defiende esa lejitima pronunciación castellana, que, por mas que digan los preceptistas, aún entre la jente culta de España es la preferida, si no la única. Yo creo que no es nunca el pueblo el que corrompe la lengua, aunque introduzca vocablos vulgares para enriquecer el vocabulario académico (lo mismo que lo hizo Víctor Hugo en Francia). Cambios que entran desde abajo, son siempre conformes al jenio de la lengua. Verdadera corrupción puede

(1) El uso de los doctos a menudo ha vacilado i la decisión del Diccionario Oficial i de otras autoridades (p. ej. M. L. AMUNÁTEGUI, *Acentuaciones Viciosas*, Santiago, 1887) a menudo carece de fundamento científico; p. ej. ambos se deciden por *adonai*, sin embargo tiene razón ALEMANY que imprime *adonay*, pues en hebreo el acento está en la última vocal larga de la palabra (la a) i no en la consonante jota en que termina, i que en latín se escribía *i*.

sólo venir cuando los que se creen con el derecho de gobernar la lengua, quieren imponerle sus caprichos como «reglas de la gramática». Ahora, como es innegable que el escritor, el literato, el poeta, contribuyen constantemente a formar el lenguaje, a amoldar el idioma a los progresos del espíritu humano, que tambien vienen desde arriba, pues salen de las cabezas de los sabios, de los filósofos, de los que dirijen los movimientos sociales i tambien las empresas industriales i comerciales; como es innegable que las lenguas romances en esta evolucion no pueden sustraerse a la influencia de su lengua madre, por esto creo que es necesario que las clases que por su talento i su trabajo orijinal dirijen a la nacion, estudien el latin, para comprender la evolucion histórica de su idioma. Sólo así el castellano podrá llegar a ponerse al lado del frances, del ingles i del aleman como lengua de cultura en su grado mas alto. Sólo en este sentido el latin enseña a escribir las lenguas romances. El peligro no está en los jenios poéticos que ignoran el latin, pero sí, sienten en su alma la fuerza natural del lenguaje nacional, sino que está en los falsos profetas, los concedores a medias, que quieren enmendarle la plana a la lengua patria (1).

(1) La palabra *enmendar* es quizás el ejemplo más grotesco de esa acción de los falsos profetas. Viene del latin *e (ex)* i *menda* (falta, defecto, error); *emendare* significa «sacar la falta». Los pseudosabios que recomendaron pronunciar *immenso* por lo que se escribía en imitacion del latin *immenso* i se pronunciaba en castellano antiguo *imenso* (como palabra tradicional debería haber dado *emeso*), cayeron en la trampa i recomendaron la escritura i la pronunciación *enmendar*; pues «*enmendaron*» la lengua, le pusieron una falta.

Respecto a la cuestion del poligloto renuncio a entenderme con Ud. despues de la estraña profesion de fe que ha hecho.

En conclusion, siento mucho que, despues de leer su carta, he llegado a un resultado contrario al suyo. En vez de admitir que la distancia entre sus opiniones i las mias haya disminuido, creo que se ha agrandado con sus esplicaciones de los puntos dudosos. Creo que entre la enseñaanza de idiomas estrañeros en Chile i cualquier otro pais de lengua castellana por un lado, i Francia, Inglaterra i Alemania por el otro, no hai ninguna diferencia esencial. Hai un solo método recomendable, el «directo». Yo no he inventado, hace 25 años, este método; estaba flotando ya en el aire en Europa. Si hai algun mérito en que aquí se haya declarado oficial antes que en ningun otro pais, lo comparto con el profesor de pedagogía de ese tiempo, don Jorje Enrique Schneider, quien me apoyó eficazmente, recomendando mi proyecto a don Diego Barros Arana i a las demas personas chilenas que formaron la comision de cuyo seno salió el plan de estudios del año 1893. El mérito principal es de ellos i de los fundadores del Instituto Pedagógico. El método directo hizo rápidos progresos, se introdujo en todos los paises progresistas. Como Ud. sabe, el método que empleamos en los liceos chilenos es el que recomienda la *Asociacion Fonética Internacional*, fundada en Francia por *Paul Passy*, el año 1886. La evolucion de esta sociedad en las diferentes naciones es una buena medida para el progreso de la enseñaanza de idiomas estrañeros sobre la base fonética que Ud. mira tan de reojo. Daré por esto algunos datos

estadísticos al pié (1). ¿Será eterno el método? No lo sé; siempre ha dejado libertad a la iniciativa personal i seguramente no hai un método absoluto, bueno para todas las circunstancias posibles de la instrucción pública i privada, escolar e individual. Pero yo creo que en lo esencial nadie le hará «una reforma sustancial», como Ud. lo pide. Si se hacen en los años

(1) El número de los miembros de la Asociación Fonética Internacional, que casi todos son profesores de idiomas en la enseñanza secundaria o superior, partidarios del método directo que se introdujo en Chile en 1893, se desarrolló en la progresión siguiente según las estadísticas dadas en la revista de la sociedad *Le Maître Phonétique*:

Pais	Número de miembros en los años						
	1893	1895	1998	1900	1905	1910	1914
Francia.....	39	63	99	149	91	103	107
Alemania.....	147	156	284	290	200	276	252
Inglaterra.....	27	45	59	140	125	309	416
Suiza.....	8	11	30	24	21	22	34
Holanda.....	16	16	21	20	26	15	16
Dinamarca.....	35	38	77	69	99	77	67
Noruega.....	7	26	22	22	11	10	10
Suecia.....	75	75	59	36	23	25	37
Finlandia.....	26	35	61	31	29	29	41
Estados Unidos.....	9	24	25	29	40	56	184
Canadá.....	4	28	19	17	22	20	36
Chile.....	2	11	47	55	47	52	83

Para completar la lista con otros países añadiré que en 1914 España contaba con 10, Italia con 39, Austria-Hungría con 48, Bélgica con 13, Portugal con 22, Rusia con 33, Argentina con 3, Brasil con 4, Cuba con 2 miembros. Las demás naciones hispano-americanas todavía no participaban en el movimiento. Desde el comienzo de la guerra la revista que se editaba en Francia, pero se imprimía en Alemania, ha dejado de aparecer. Inglaterra i Estados Unidos comenzaron a seguir las huellas del progreso diez a veinte años más tarde que Chile.

superiores un poco más o menos ejercicios escritos, si se leen crestomatías o textos escojidos, éstas son cuestiones secundarias que dependen del tiempo disponible, del número de lenguas que se piden para instrucción secundaria i de otras necesidades. No es cuestión de cambio de método, en cuanto yo lo comprenda.

La única diferencia entre los países que hablan una de las tres lenguas principales i los demás, es que conviene que los españoles, lo mismo que los italianos, portugueses, suecos, daneses, rusos, polacos, etc., aprendan tres idiomas extranjeros, mientras los que hablan inglés, francés i alemán sólo necesitan aprender las dos lenguas que les faltan. En esto estoy de acuerdo con Ud.

Saluda a Ud. su affmo.

R. LENZ.
