



Sobre el estudio de idiomas

Carta al señor don Julio Saavedra Molina

POR

RODOLFO LENZ

Santiago, Agosto de 1918.

Señor don Julio Saavedra Molina,

Casilla 834.—Santiago.

Mi estimado amigo:

He leído con mucho interés su libro «ENSEÑANZA CULTURAL DE IDIOMAS ESTRANJEROS» i, correspondiendo a su deseo, voi a darle mi opinión, al ménos acerca de los puntos principales de su trabajo. No será fácil la tarea, porque el asunto es sumamente complicado. Basta, en efecto, ver la enorme lista de los autores citados por usted para convencerse de que

su libro no es el resultado de la inspiracion de un momento, sino el fruto de una esperiencia de muchos años de práctica i de largas horas de estudios científicos. Mirada la cuestion por este lado, merece Ud. sin duda alguna, las mas sinceras felicitaciones de todos aquellos que se interesan por el progreso de la instruccion pública, como las merece tambien por el valor con que se atreve a decir unas cuantas verdades que, talvez, no hayan de ser mui bien acogidas por muchos lectores de criterio ménos ámplio que el suyo.

En cuanto al fondo, si no lo he interpretado mal, su libro puede resumirse en los siguientes puntos principales:

1) Como los progresos de la cultura europea se hallan principalmente espresados en obras escritas en aleman, frances e ingles, el individuo de lengua castellana debe, si quiere colaborar en el progreso de las ciencias, colocarse en condiciones de poder leer libros en esos tres idiomas, como deberian hacerlo todos los que se dedican a estudios universitarios, ya que la literatura castellana en materia de traducciones de obras científicas extranjeras es tan escasa.

2) Por consiguiente, el objeto principal de la enseñanza de idiomas extranjeros en Chile debe tender a preparar a los alumnos de los liceos (destinados como están éstos a formar estudiantes aptos para los estudios universitarios) para leer libros en esos tres idiomas.

3) Segun el estado actual de nuestra enseñanza, este objeto se alcanza mas o ménos satisfactoriamente en frances (por ser una lengua mui parecida a la castellana), insuficientemente en ingles (que, siendo

en sí un idioma de gramática sencilla, ofrece dificultades para el aprendizaje de los elementos germánicos), i en jeneral no se alcanza en alemán (que es difícil tanto en su gramática como en su diccionario).

4) Para subsanar estos defectos i despues de criticar severamente los Programas oficiales, propone Ud. un horario para los seis años de humanidades con 18 horas semanales para el francés, 22 para el inglés i 26 para el alemán.

5) Despues de analizar las cuatro habilidades consistentes en comprender, hablar, leer i escribir el idioma extranjero, propone Ud. un sistema de enseñanza en que toda la importancia se concentra en la lectura i traducción al castellano.

6) Opina Ud. además por el cambio radical de nuestro sistema de educación, que, en su entender, no produce sino ciudadanos «amorfos» (p. 109), introduciendo una *especialización universal* para que cada establecimiento forme sólo ciudadanos de un tipo concreto: un liceo, médicos, dentistas, farmacéuticos, etc.; el segundo, ingenieros, arquitectos, electricistas, etc.; el tercero, abogados, corredores de comercio, etc. Además, si no lo he entendido mal, muchos liceos deberían convertirse en institutos agrícolas, industriales, comerciales, mineros, marítimos, técnicos i otros planteles dedicados a profesiones i oficios especiales.

Antes de pasar a esponer algunas opiniones mías sobre estos mismos puntos, permítame corregir de paso un error suyo respecto a mi persona. Ud. dice (p. 124) que yo soi el autor de la traducción castellana del trabajo de Paul Passy: «La méthode directe

dans l'enseignement des langues vivantes». No es exacto. La traducción se debe, según la firma en la pág. 1241 del Tomo 104 de los ANALES DE LA UNIVERSIDAD, a don Antonio Díez.

En cuanto a la pregunta que Ud. me dirige en la página 189: «¿Sería posible verter al araucano las obras de Platon, de Kant, de Darwin, de Bergson? ¿O siquiera las de Homero, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Hugo?» la encontrará contestada, negativamente por supuesto, en un pequeño Prefacio que escribí en 1914 para el *Comentario Araucano II* del señor Manuel Manquilef, publicado en los ANALES DE LA UNIVERSIDAD, Tomo 134. Como podrá verlo en el ejemplar que le remito, sostengo la opinion de que sólo se puede traducir de una lengua a la otra cuando la cultura de ámbas es mas o ménos igual, o cuando el orijinal pertenece a la lengua inferior. Ideas que no se han pensado nunca en una lengua, carecen de palabras para su espresion en esa misma lengua. Así, por ejemplo, se puede traducir al castellano cualquier trabajo de índole literaria jeneral; pero, cuando se trata de argumentos científicos nuevos, técnicos o filosóficos, hai que crear términos nuevos tambien o dar un significado especial a palabras ya existentes, a los cuales el lector debe acostumbrarse, así como en cualquier idioma culto hai que acostumbrarse al lenguaje técnico de cada filósofo; porque las palabras no sirven, como suele creerse, para transmitir ideas, sino solamente para evocar en el interlocutor las ideas mas o ménos parecidas que él se ha creado por su propia esperiencia. Mas aún (i en esto me parece que no se fijó Ud. lo suficiente en las páginas 143 i siguientes al hablar de la correspondencia entre los vocablos

de diferentes idiomas i sus ideas) difícilmente hai en dos lenguas, por emparentadas que estén i por mucha que sea la semejanza de sus culturas, dos palabras que evoquen exactamente la misma idea. *Pan*, *pain*, *bread*, *Brot* son cosas de mui diferente forma, ingredientes i gusto, segun sean las costumbres de cada nacion i aun, a veces, de cada rejion o provincia dentro del terreno de una sola lengua. Esto, sin contar todavía los significados diversos—secundarios i metafóricos—que tiene la mayor parte de las voces de cada idioma i que, sobre todo en la esfera de los abstractos, no tienen sino correspondencia aproximada aun entre lenguas de cercano parentesco. A menudo la diferencia es enorme; compárese, por ejemplo, *golpe* con *coup*. De ahí, los disparates de los malos traductores que Ud. con tanta razon moteja.

Si ya los conceptos de los sustantivos concretos i abstractos varian tanto, ¡cuánto más el de los adjetivos i verbos i, sobre todo, el de los adverbios determinativos, verbos auxiliares (en el sentido mas lato de la palabra), preposiciones i conjunciones, cuyo significado aislado puede decirse que se evapora por completo. Tales elementos, lo mismo que las flexiones, no tienen casi ningun significado palpable, a no ser que se hallen en medio de la oracion. Su valor no se piensa, sino que se siente de una manera vaga, i queda inconsciente aun cuando se hable de corrido el idioma. La lingüística moderna, de acuerdo con la psicología moderna, reconoce que, lo que llamamos «palabra», es en jeneral sólo el resultado de una especulacion filosófica; para el hombre injenuo que habla, la unidad mínima del lenguaje es «la comunicacion», que sólo escepcionalmente consta de una sola

palabra gramatical. La oracion larga se puede subdividir naturalmente sólo en «grupos elocucionales» (*groupes de souffle*).

Síguese de ahí que normalmente las palabras de una oracion no se pueden traducir de una lengua a la otra, sino que primero hai que sentir el significado de la oracion entera i, en seguida, volver a pensar el conjunto en la otra lengua, para darle su expresion correspondiente jenuina. La costumbre de pensar en una lengua extranjera se puede únicamente adquirir por el ejercicio mecánico de la conversacion, que pasa de lo más simple a lo mas complicado. Solo inconscientemente se va adquiriendo la facultad de sentir el valor de los elementos gramaticales. El análisis gramatical consciente i sólo puede prestar servicios en casos excepcionales, cuando se escribe i se nota una dificultad, sin que la solucion se presente por costumbre mecánica; lo mismo que sucede con respecto al vocabulario, cuando ocurrimos al diccionario. Traducción mas o ménos literal de una lengua a otra sólo es posible cuando se ha estudiado la gramática de las dos, o cuando las dos, como el castellano i el frances, por ejemplo, apénas se diferencian en lo esencial de los accidentes gramaticales i de la construccion. Miéntras mas diferente es la índole de los idiomas, mas incomprendible es una traduccion literal, i cuando hai diversidad de cultura se puede traducir de la inferior a la superior, pero no al reves, así como el adulto comprende al niño que le habla de sus juegos, pero no éste al adulto que le hablara de negocios de bolsa o de especulaciones filosóficas.

La cultura de una nacion no se espresa por la gramática de su lengua. Es indudablemente un grosero

error creer que sólo las lenguas indo-europeas se prestan para la especulación científica. Estoy seguro de que las obras de Wundt se pueden traducir con la misma facilidad, i con la misma dificultad, tanto al húngaro o al finlandes (idiomas ámbos aglutinantes de la familia comunmente llamada ural-altáica) que al castellano. La dificultad no reside en la gramática, sino en el diccionario. Como ya lo dijimos, no puede haber palabras para espresar conceptos que no se han presentado en la vida de un pueblo. Por esto, cuando una nacion ocupa por conquista o migracion un terreno nuevo i ve objetos o fenómenos de cultura nuevos, acepta para ellos comunmente las palabras que oye a los naturales del pais. Así es como los españoles aprendieron en América millares de nombres de plantas i animales para los cuales carecia de denominacion el castellano, porque no existian en España los objetos correspondientes. Como con respecto a la pronunciacion tales voces naturalmente se asimilan a la fonética castellana, esta incorporacion de elementos estraños redundo en beneficio de la claridad del lenguaje, por mas que digan los puristas. La otra solucion del problema trae mayores inconvenientes, porque, si en tal caso se aplica un nombre español a un animal o a una planta de Chile, como «zorro» o «roble», se evoca propiamente una imájen falsa, i es un grave defecto de los diccionarios castellanos que no mencionen en absoluto que *zorro* i *roble* son entidades distintas en España i en Chile, i, quizá, algo especial en cada pais hispano-americano.

Ambigüedades parecidas pueden nacer con la traduccion de una lengua a la otra. Las dos palabras alemanas *Bewusstsein* i *Gewissen* envuelven para todo

aleman culto dos conceptos enteramente diferentes; el primero se refiere a la esfera de la fisiología o de la psicología, el segundo al de la ética. Ambos términos se traducen por «conciencia», de lo que resulta en la traducción una incertidumbre que en el orijinal no existe.

En un trabajo científico traduje por «campo visual» el término *Blickfeld*, que Wundt creó o empleó primero, si no me equivoco, para designar la totalidad del contenido de nuestra conciencia en cierto momento. Si se pregunta a un aleman culto, cómo traduce «campo visual», seguramente dirá *Gesichtsfeld*, que espresa comunmente, lo mismo que el término español, todo el campo que se abarca con la vista. *Blick* no significa «vista», sino «mirada». Sin embargo, no he traducido la palabra de Wundt por «campo de la mirada», porque esta espresion no se aplicaría tan fácilmente a la vision interior como el adjetivo culto «visual». Siempre queda la dificultad ineludible de que en aleman se usa un sustantivo compuesto, una sola palabra, miéntras en castellano debe emplearse un sustantivo con un adjetivo, perdiéndose así la unidad del concepto.

La fácil formacion de sustantivos compuestos es una enorme ventaja que los idiomas jermánicos hasta hoi comparten con el griego, i que no posee el latin, ni ninguna lengua romance; razon por la cual los términos técnicos científicos en estas últimas se forman con elementos helénicos, que tienen el grave inconveniente de no decir nada a los que no poseen el griego. El castellano al ménos comparte con el aleman la facilidad de crear derivaciones de palabras con elementos populares i cultos; el frances i el in-

gles casi solamente admiten derivaciones cultas, puros latinismos. Se ve por esto que, si bien la gramática propiamente tal no tiene estrecha relacion con la cultura, la lexicología, que trata de la derivacion i de la composicion de las palabras, es un factor mui importante para la creacion dentro de un idioma de nuevas voces que satisfagan las exigencias impuestas por nuevas ideas que deben asimilarse.

Un progreso en la estructura de una lengua puede sólo operarse por un progreso correlativo de la cultura de la nacion, obra que exige no ya decenios, sino siglos. De ahí que el mapuche, impotente como es de formar proposiciones subordinadas, no se podrá emplear para traducir largos i complicados períodos de un tratado filosófico.

Paso ahora a esponerle mi opinion sobre cada uno de los seis puntos principales de su trabajo.

1) En cuanto a la conveniencia de saber los tres idiomas, frances, ingles i aleman, yo siempre he sido de la misma opinion que Ud., i lo he manifestado mas de una vez en mis publicaciones. El que quiera seguir el desarrollo de cualquier ciencia debe ser capaz de leer libros en los tres idiomas, i para muchas de ellas el aleman es el mas importante. Las interesantes estadísticas que Ud. aduce al respecto, podrian fácilmente aumentarse. El profesor ingles A. H. Sayce, por ejemplo, recomienda a sus estudiantes una serie de libros para perfeccionarse en la materia tratada en su *Introduction to the Science of Language*. Pues bien, seis de ellos son escritos en ingles, nueve en frances, uno en italiano, uno en latin (por un au-

tor aleman) i veinticuatro en aleman; no se cita ningun libro castellano.

2) Admito con Ud. que es mas importante para el estudiante universitario chileno que sepa leer libros en las tres lenguas, que adquirir la capacidad de hablar i escribir mas o ménos correctamente una de ellas (el frances) i leer apénas el segundo (ingles o aleman), como actualmente sucede. No veo con claridad, cómo Ud. piensa resolver el problema. En la página 106 propone Ud. un horario de idiomas en que, durante los seis años se enseñaria el frances con 18 horas semanales, el ingles con 22 i el aleman con 26. Evidentemente no podrán comenzarse los tres idiomas a la vez en el primer año. En una nota recomienda que el frances se empiece sólo en el segundo año; por consiguiente quedaria desde el primer año a eleccion entre ingles o a aleman; ningun alumno aprenderia las tres lenguas. Sin embargo, es la consecuencia lójica de su libro que todo estudiante universitario pueda leer los tres idiomas extranjeros, i yo estoi de acuerdo con ella.

En el primer decenio, despues de la introduccion del nuevo método i del plan concéntrico (1893 a 1903), muchos alumnos de nuestros liceos estudiaban las tres lenguas. Con el plan de estudios que comenzó a rejir desde 1901 se hizo imposible conseguirlo, pero creo que con el actual, que es el mejor de todos los que hemos tenido, sería talvez hacedero. Que la enseñanza de tres lenguas extranjeras no es imposible, lo prueban los colejos de la mayor parte de los paises de alta cultura. En el gimnasio clásico aleman es obligatorio el estudio de latin, del griego i del frances, i voluntario el ingles i el hebreo. En los gimnasios

reales son obligatorios el latin, el frances i el ingles. Algo parecido sucede en muchos otros paises.

Pero hai mas. La enseñanza secundaria en Chile desde veinticinco años ha sufrido de un recargo exagerado. En el último plan de estudios la materia asignada a las matemáticas es tan reducida, que la Facultad de Matemáticas se queja de que nuestros bachilleres no están preparados para iniciar con provecho los estudios universitarios. Lo mismo sucede, segun mi opinion, en todas las demas secciones de la Universidad. La mayor parte de nuestros bachilleres, aun aquellos que han hecho sus estudios en condiciones normales, están insuficientemente preparados para cualesquiera estudios superiores, i muchos carecen de la madurez jeneral para emprenderlos. La razon es que, miéntras en Francia se necesitan ocho, en Alemania nueve i, si no estoi equivocado, en Suecia diez años de instruccion secundaria, prescindiendo de los tres de preparatoria (enseñanza primaria), en Chile se cree poder alcanzar el mismo objeto con seis años del liceo. El alumno que no pierde su tiempo i no repite cursos, comenzando a los siete años los estudios de preparatoria, debe recibir su título de bachiller, cuando apénas ha cumplido dieziseis años (1). En Europa se considera como normal que el estudiante tenga 19 o 20 años al ingresar en las

(1) No comprendo con qué razon Ud. dice (p. 172) que el alumno normal del primer año de humanidades tiene doce años, i admite (p. 77) que en muchos liceos de provincia alcanza a 14 i 15. Pasando por cuatro años de instruccion primaria a lo sumo tendría once años; pero la gran mayoría se preparan en un año de enseñanza privada para la preparatoria inferior actual i deben salir con diez años de la superior. Se trata, pues, de un lamentable descuido, de una dejacion de los padres, que una lei de enseñanza obligatoria

aulas universitarias. Así tambien en Chile muchas autoridades ya han manifestado la necesidad de aumentar en uno o en dos años los estudios secundarios. Yo creo que todas las reformas de nuestros liceos deben partir de esa base. Seria decidido adversario de una subdivision de la enseñanza secundaria como Ud. la propone, porque estimo que para cualquier carrera superior lo que ante todo se necesita es una cultura jeneral sólida de a lo ménos cinco años de liceo. En los tres últimos podria comenzar cierta subdivision preparatoria de la futura carrera, concentrando las fuerzas ya en los ramos de humanidades, ya en los llamados científicos (matemáticas i ciencias naturales). Tal subdivision existia en nuestro plan antiguo i está en práctica en muchos paises. Pero en ningun caso me parece conveniente decidir la carrera universitaria futura ántes que el niño haya llegado a los quince años de edad. La cultura jeneral no es una quimera, como quieren hacérselo creer ciertos partidarios de los «rumbos prácticos». No olvidemos que los liceos deberian ser la base mas sólida de la cultura de toda la clase de hombres que dirijen los destinos del pais tanto en la administracion pública como en las empresas comerciales e industriales privadas. Los institutos superiores comerciales, industriales, técnicos, mineros, agrícolas, etc., deberian exigir como base indispensable para los alumnos que quisieran ingresar en sus aulas los cinco años del Liceo. Esto no escluiria que hubiera estableci-

debería castigar. Efectivamente, muchos bachilleres, i sobre todo las señoritas que salen de los liceos de niñas de Santiago, tienen 16 o 17 años al entrar al Instituto Pedagógico, es decir, no están maduros para la instruccion superior.

mientos inferiores de las mismas ramas, que se fundaran en la instruccion primaria de cuatro o, mejor, de seis años, i prepararan los trabajadores manuales i los empleados subalternos para todas las ramas de la actividad humana.

Con un liceo que abarcara ocho años de estudios tambien se podrian solucionar fácilmente las cuestiones de la enseñanza de idiomas extranjeros. Entonces habria tambien posibilidad de introducir en los tres últimos años de humanidades un curso de latin de tres horas semanales, creyendo como creo que es una «barbaridad» que un pais de lengua neolatina deseche por completo, aun para sus futuros literatos, el estudio del latin. Sé que la mayoría de la jeneracion actual en Chile no compartirá mi opinion, pero sé tambien que me encuentro en buena compañía con muchas personas cultas de otras naciones.

El mayor mal de que adolece nuestra enseñanza pública, en mi opinion, es la enorme concurrencia de alumnos en los años inferiores de los liceos. Segun el Anuario Estadístico de 1916, en los liceos de hombres a cien alumnos en el primer año de humanidades corresponden sólo 26.5 en el cuarto i 12.7 en el sexto (1). Ahora bien, es un hecho que un alumno que sólo cursa dos o tres años de humanidades, se halla en todos sentidos en una situacion inferior a la del que hubiera frecuentado una buena escuela su-

(1) En la enseñanza primaria la proporcion es aun más desventajosa: 33% del total de los alumnos cursan sólo el primer año. De cien alumnos del primero sólo 8 alcanzan hasta el cuarto, i 1,4 hasta el sexto. Del total de matriculados casi 93% corresponden a los tres años inferiores, i poco más de 7% a los superiores. Efectiva-

perior. En el liceo de segunda clase que yo propongo, deberian las tres cuartas partes de los alumnos que entran en primer año, salir del quinto, i de éstos al ménos la mitad deberia llegar a la Universidad, despues de los tres años superiores. Los estudios universitarios podrian entónces en parte reducirse a cuatro i quizá a tres años, porque con alumnos mas maduros, cuya edad en jeneral no bajaria de 19 años, i que estarian mejor preparados, la enseñanza superior podria realmente llegar a ser académica en el sentido europeo de la palabra, lo que actualmente no es.

3) En cuanto al resultado que actualmente se alcanza en el aprendizaje de los idiomas, admito que es inferior al que se obtenia en los años de 1899 a 1904. El plan de estudios que redujo en la mayor parte de los establecimientos la enseñanza del ingles i del aleman a tres años, ha traído muchos perjuicios i todavía no se ha restablecido el equilibrio. Pero me consta que, con el plan actual, se puede obtener en ingles un resultado enteramente satisfactorio, parecido al del frances. Por lo que la esperiencia me ha demostrado, puedo afirmar que el alumno que ha estudiado, en tres años con cuatro horas semanales cada uno, mi Libro de Lectura Inglesa, puede conocer mas de cuatro mil palabras inglesas, lo que basta para comenzar la lectura de autores. Si en los dos últimos años se consigue acostumbrar a los alumnos

mente la enseñanza primaria dura, por consiguiente, para la gran mayoría de los alumnos sólo tres años; la enseñanza superior (quinto i sexto años) con poco mas de 8,000 alumnos, apenas si se puede tomar en consideracion al lado de los 333,000 alumnos de los cuatro años elementales.

a cierta lectura doméstica propia, entónces el camino estará bien preparado.

Por lo que respecta al alemán, las dificultades son indudablemente mayores. Para apreciarlas debidamente tengo que fiarme en experiencias ajenas, puesto que nunca he hecho enseñanza escolar en este ramo a niños extranjeros. Creo en efecto que tratándose de esta lengua, conviene en los últimos años sacrificar la corrección de la práctica activa (hablar i escribir) a la mayor práctica pasiva, o sea a la lectura, para dominar las dificultades del diccionario. Si el alumno alcanza a comprender en la lectura los períodos complicados en lo que al órden de las palabras se refiere, no es un crimen mayor si en la práctica activa no atina alguna vez a encontrar la forma genuina. Su lenguaje quedará comprensible, aunque no sea completamente correcto.

4) En cuanto a la crítica por demás acerba que Ud. hace de nuestros Programas de Idiomas, comprenderá desde luego que no puedo estar de acuerdo con Ud. Admito que puede haber diversidad de opiniones en muchos detalles; pero es absurda la interpretación de que ellos suponen «que, en minutos dados todo profesor podrá tratar cierta materia dada, como un mecanismo automático» (p. 158).

Un programa debe ser una norma jeneral, i como tal, no se dirige ni al ideal pedagógico ni al «peor de los profesores que el Consejo de Instrucción mantiene al frente de las clases» (p. 160), sino que toma en cuenta el término medio. Ahora bien, es un hecho reconocido que en todas partes el término medio está cerca de la «mediocridad». Es inútil exigir que

todos los profesores sean artistas consumados, i confieso que las palabras del Dr. Samuel Dutton, que Ud. cita en las páginas 161 i 162, no me han causado la menor impresion. No niego que los programas oficiales de Alemania son ménos detallados que los nuestros; pero el informe yanqui que dice «en Alemania, los profesores tienen la mas completa libertad dentro de los límites señalados en los *Lehrpläne*», no toma en cuenta que en Alemania hai en todas las ramas de la administracion pública una tradicion que exige un cumplimiento mui riguroso de todos los deberes prescritos i ademas una vijilancia mucho mas estricta de lo que puede imaginarse un visitante accidental. Precisamente, al elaborar los programas del primer plan de estudios, he tomado como modelo los alemanes, pero en 1893 tuve que adelantarme mucho a ellos con respecto al método. En esa fecha los programas oficiales de Prusia todavía no habian introducido el *método directo*, i hasta hoi no lo exigen todavía con rigor. Ud. mismo declara con mucha razon (p. 125) que yo no he pensado nunca en introducir este método en forma radical; me inspiraba en Guillermo Muench (a quien cita su Informe yanqui llamándolo «sagaz i tolerante») i en mi propia esperiencia práctica. Habia seguido el movimiento pedagógico que comenzó con el famoso folleto de *Quousque tandem* (Viëtor) en 1882, el mismo año en que yo inicié mis estudios universitarios.

Chile ha sido el primer pais que ha introducido oficialmente el método moderno, miéntas en Alemania i en Francia sus partidarios tuvieron que seguir luchando durante muchos años contra la rutina del antiguo sistema gramatical. No insistiré mas en la

cuestion del método, porque en su propia esposicion (p. 172 i sig.) señala Ud. para los cuatro años inferiores los rumbos seguidos corrientemente en nuestros liceos. Mas adelante volveré a hablar de este asunto.

5) Sus discusiones teóricas sobre la relacion que hai entre el concepto, el objeto, i la palabra pronunciada o escrita (p. 143-156) padecen de un defecto fundamental: Ud. opera siempre con «vocablos». Mas arriba ya he dicho que el lenguaje no se compone de vocablos i que las palabras no trasmiten ideas del que habla al que oye, sino que la comunicacion entera evoca en el interlocutor un acto de pensamiento mas o ménos parecido al pensamiento vago que precedió el acto de la elocucion del yo. No se trata, pues, de traducir palabras sino de comprender comunicaciones. Poco a poco, mediante el ejercicio mecánico de la conversacion sobre argumentos que despiertan nuestro interes, alcanzamos a pensar en la lengua extranjera de la misma manera que el niño alcanza a pensar en su idioma patrio. Todo esto es naturalmente inconsciente. La forma del lenguaje oido no se separa del fondo; es decir, que la frase encierra no sólo los grupos de sonidos mas o ménos constantes que corresponden al concepto esencial (la palabra, la raiz del verbo), sino a la vez los sonidos que indican la relacion entre los conceptos principales (palabras gramaticales, flexiones); el órden de los grupos de sonidos puede bastar para espresar su relacion: *Pierre vit Jean, Jean Jvit Pierre*. La palabra vive por su movimiento en la frase. Cuando pensamos, todo lo abstracto se nos presenta en imájenes auditivas, i

cuando leemos, lo impreso evoca en nosotros las palabras oídas, i ora mas, ora ménos, sentimos deseo de articular lo que oímos interiormente. La separacion que algunos querian establecer entre la actividad receptiva del lenguaje i su actividad productiva es artificial i no corresponde al resultado del análisis psicológico moderno (1).

Sólo en ciertos «tipos visuales» es corriente que lleguen a unir las ideas directamente con la frase vista en el libro sin oirla interiormente. Tales individuos alcanzan a leer con una rapidez incomprensible para el hombre normal; son capaces de tragarse cien pájinas en media hora. Para la enorme mayoría de todos los hombres, la lectura presupone la audicion interior; por esto creo, en oposicion a lo que Ud. dice pájina 140, que conversaciones sobre cosas (i los demas ejercicios orales) son una buena iniciacion aun para el que aspire en primer lugar a leer el idioma corrientemente.

No es necesario que esta audicion interior en un idioma que nos es poco familiar corresponda exactamente a la palabra oída. Aprendemos por la lectura muchas voces que no hemos oído nunca. Ahí caben errores. Recuerdo que me ha sucedido que habia interiormente pronunciado mal durante largo tiempo el nombre de una ciudad norteamericana, porque nunca lo habia oído pronunciado por un yanqui. No fué pequeña mi sorpresa cuando oí por primera vez la pronunciacion jenuina de *Illinois* sin *s* final i con acento en la última sílaba; pero no habia sido des-

(1) Véase por ejemplo el mui interesante tratado de B. EGGERT, *Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts*, Berlin, 1904, p. 50.

gracia mayor para mi buena comprension de libros ingleses. Así no es indispensable que para leer de corrido un idioma sepamos la pronunciacion con todos los detalles de la fonética científica; pero es indudablemente preferible que las imágenes auditivas sean correctas, para que, practicando la lectura, nos preparemos tambien para entender el lenguaje hablado.

Dejando para el final de esta ya larga carta las observaciones que me sujere el sexto punto de su libro (la especializacion de la enseñanza), voi a tratar con mayores detalles la cuestion de los diferentes métodos de que disponemos para aprender lenguas. La mayoría de los actuales profesores de idiomas en Chile ya ha salido de la escuela nueva i conoce el sistema antiguo apénas por referencias. Leyendo superficialmente su libro, algunos podrian creer que el método directo ha hecho bancarrota i que hai que buscar rumbos nuevos. No comparto tal opinion. Creo que con una pequeña alteracion del procedimiento en los años superiores podemos sacar de nuestra enseñanza el máximo del provecho posible. Para apreciar con justicia las ventajas i desventajas de los diferentes métodos, es necesario conocerlos por experiencia i observacion propia. Me veré, pues, obligado a hablar de mi esperiencia personal, lo que siempre es un tanto molesto. Pero es un hecho que desde cuarenta i cinco años, época en que ingresé como alumno a un gimnasio aleman, he dedicado la mayor parte de mi tiempo al estudio, i mas tarde a la enseñanza de idiomas. He tenido ocasion de prac-

ticar como media docena de lenguas vivas, he leído libros en otra media docena de idiomas vivos i muertos, sin contar los estudios meramente teóricos de la lingüística comparada. Me creo, pues, con derecho de hablar de esperiencia propia en cuanto al estudio de idiomas. Si me atrevo a insistir, en las páginas que siguen en algunos detalles personales, espero que talvez no carezcan de cierto interes para mis numerosos alumnos, porque algunos de ellos son característicos para el difícil arte de aprender idiomas.

He hecho mis estudios secundarios en diferentes gimnasios alemanes. En aquel tiempo se enseñaba el latin durante siete años con diez horas semanales, i en los últimos dos con ocho. El frances se comenzaba en el segundo año de humanidades i continuaba hasta el noveno con dos horas semanales. Al griego se dedicaban seis horas por semana durante siete años. Cuando era alumno del cuarto año, comencé a estudiar el italiano sin profesor i alcancé a leer unos cuantos libros modernos i clásicos durante los cinco años restantes del gimnasio. Al llegar a la Universidad oí por primera vez la lengua hablada. Al cabo de corto tiempo conseguí comprender perfectamente un discurso académico pronunciado en dicha lengua. Con un idioma de escritura ménos razonable que la italiana me habria costado seguramente mas trabajo pasar de la lectura a la comprension de lo hablado.

¿De qué método me habia valido para llegar a este resultado? Había caido entre mis manos, por una mera casualidad, una vieja gramática elemental italiana del año 1808, que sólo contenia reglas, listas de palabras i unas pocas frases con su traduccion

correspondiente. La hojeé, i la lengua me parecia curiosa por su mucha semejanza con el latin. Me puse a estudiar, por pura diversion de niño de trece años que era. Al año siguiente vi en una vidriera en Colonia un librito que me tentaba: *Il piccolo Italiano*, o «el arte de aprender el italiano en ocho dias». Tambien lo estudié. Pronto despues comencé la lectura de Silvio Pellico *Le mie Prigioni*, del cual me procuré una traduccion alemana. Leia con un diccionario, apuntando al márjen las palabras que no sabia. Mas tarde seguí con otros libros en prosa i en verso a veces sin traduccion a la vista.

Habia aprendido el frances segun el antiguo método gramatical, con el famoso libro de Ploetz. En el curso del sétimo año, obligado por un cambio de domicilio de mis padres, pasé a incorporarme al gimnasio de Metz, donde la mayor parte de los alumnos hablabàn prácticamente el frances junto con el aleman. Yo no habia oido nunca hablar el frances; habíamos traducido las frasecitas de nuestra gramática del frances al aleman i del aleman al frances; habíamos recitado reglas i aprendido vocablos, i nada mas. ¡Cuál no fué mi sorpresa, cuando al llegar a Metz noté que los alumnos, en vez de continuar con la leccion siguiente de Ploetz, leian en clase una comedia de Molière, i se conversaba sobre el argumento haciendo caso omiso de la traduccion! En cada página del libro aparecian frases tan complicadas como *Qu'est-ce que c'est que cela?* que Ploetz trataba solamente en la leccion 74, i yo, en Colonia, habia alcanzado sólo hasta la leccion 50, las reglas del subjuntivo! Estaba perplejo. Para ponerme al nivel de mis compañeros, comencé a leer todos los dias un diario

frances, *La Gazette de Lorraine*. Lo leía enterito, hasta los *romans de feuilleton*, que no eran de un nivel muy elevado. Aunque fuera del colegio rara vez tenía ocasión de practicar la conversación, al salir del gimnasio tres años después, obtuve la nota «bueno».

El inglés lo he aprendido también sin profesor, durante los últimos años del gimnasio, con un excelente libro destinado expresamente para el objeto, según el sistema *Toussaint-Langenscheidt*, i que presenta desde la primera lección una novela con traducción interlineal i transcripción fonética. Al llegar a la Universidad pude seguir los cursos académicos de inglés con la misma facilidad que los estudiantes que se habían preparado en los gimnasios reales. Como por afición al estudio de idiomas también había seguido en los tres últimos años el curso voluntario de hebreo, que generalmente siguen sólo los que se preparan para la carrera sacerdotal, al fin de mis estudios secundarios ya tenía conocimientos de seis idiomas extranjeros, tres muertos i tres vivos.

En la Universidad me dediqué al estudio de las lenguas neolatinas en primer lugar, a las germánicas (alemán e inglés) en segundo, i a la gramática comparada indo-europea más tarde. Uno de los rasgos más característicos de la enseñanza universitaria alemana es la libertad casi absoluta de que goza el estudiante. El único examen académico, pero que en sí no confiere ningún derecho para nada, es el doctorado, obligatorio solamente para los que aspiran al profesorado universitario. Para ser admitido a este examen es necesario haber estado inscrito durante seis semestres al menos en un curso regular (de tres o

cuatro horas semanales jeneralmente) correspondiente a la facultad respectiva. Cumpliendo con este requisito, cualquier estudiante puede, desde el principio del cuarto año, presentar una disertacion sobre cualquier tema elejido por él mismo. Esta pasa, para el informe crítico, primero a los profesores especialistas en la materia, i en seguida a todos los demas. Una vez aprobada la disertacion por toda la facultad, se fija el dia del exámen oral.

Las condiciones del exámen de doctorado variaban en mi tiempo entre las distintas universidades alemanas; se estimaban mas difíciles en unas, mas fáciles en otras. Los profesores ordinarios tenian tambien cada uno la fama de ser mas o ménos exigentes. La mayor parte de los estudiantes suelen ponerse de acuerdo anticipadamente, respecto al tema de la disertacion, con el profesor especialista cuyos cursos han seguido; pero esto no es absolutamente indispensable. En Bonn, donde pasé mi doctorado en 1886, se exijia en la facultad de filosofía un exámen previo jeneral de *magister artium*, que duraba media hora para cada uno de los ramos siguientes: filosofía, latin, historia, ciencias naturales i matemáticas. El exámen principal varia segun la materia de la disertacion. Como la mia se referia esencialmente a la filología romance, consistió en una hora de exámen de latin i una hora de exámen en tres lenguas neolatinas, que lo fueron para mí el frances, el italiano i el castellano. Todo el exámen se tomó en una sola tarde i duró cuatro horas.

Respecto a la materia, los cursos de los profesores ordinarios dependen esencialmente del gusto i de las preferencias científicas de cada catedrático, pero je-

neralmente se toman en cuenta las exigencias de los estudiantes, fundadas en las materias requeridas para los exámenes fiscales que dan acceso a las carreras correspondientes. A los futuros profesores de la enseñanza secundaria se les pedia en aquel entonces para un certificado de primer grado la aprobacion, ya sea en tres ramos para todos los cursos, o bien en dos ramos para todos los cursos i en otros dos para los años medios de la instruccion secundaria. En filología moderna existian para el exámen fiscal sólo los ramos de frances, ingles i aleman, en la clásica los de latin i de griego. Los profesores ordinarios solian dedicarse principalmente a la gramática histórica i la literatura de la Edad Media. De la gramática práctica i literatura moderna estaban jeneralmente encargados los profesores extraordinarios, auxiliados por profesores sin sueldo (*Privatdozenten*) i, en las lenguas extranjeras, por «lectores» de la nacionalidad correspondiente. En los ochenta años del siglo pasado habia rara vez mas de un profesor ordinario para frances e ingles, de suerte que no le era fácil hacer cursos de todas las materias requeridas en los exámenes fiscales. Los principales cursos solian repetirse cada dos o tres años; pero, como cada semestre se publicaban las listas de los cursos que debian hacerse en el siguiente, los estudiantes cambiaban frecuentemente de Universidad para poder asistir a los cursos que les convenian. Naturalmente esta libertad absoluta de profesores i estudiantes requiere que cada uno elija por iniciativa propia los cursos que quiere seguir. No hai exámen alguno intermedio, como nuestros exámenes anuales de promocion. La materia que no tiene uno la ocasion de estudiar con un profesor, la debe apren-

der mediante estudios propios. Al estudiante mismo es a quien corresponde decidir el momento en que se halla preparado para el exámen fiscal. La comision examinadora (que depende de la autoridad provincial, aunque normalmente está formada por los profesores de la Universidad respectiva) exige sólo que el candidato pueda probar que ha estado inscrito, durante tres años al ménos, en una Universidad alemana. No le importa absolutamente a qué cursos determinados ha asistido. Adquirir la práctica de la conversacion en las lenguas extranjeras, es tarea que depende exclusivamente del estudiante. Por esto se dejaba libertad a los candidatos para pasar dos de los seis semestres en una Universidad francesa o inglesa. En todo caso, el que aspiraba a un título de primer grado, debia hablar i escribir correctamente la lengua correspondiente; ademas, en Bonn, por ejemplo, se le exijia a cada candidato de frances saber interpretar textos en dos otras lenguas neolatinas.

Los cursos para tales idiomas secundarios se hacian jeneralmente en un semestre con dos o tres horas semanales, es decir, que constaban de treinta a sesenta clases. Así tocóme seguir una vez un curso sobre el Quijote de Cervantes de unas cuarenta lecciones. Despues de una introduccion a la gramática histórica, que duró algunas semanas, debíamos preparar la lectura de unos cuantos capítulos de tan celebrada obra. Naturalmente la interpretacion gramatical i literaria se hacia en aleman; ya que el mismo profesor no poseia talvez el manejo del idioma. Tal exigencia habria sido tan superflua para el valor filológico de la interpretacion, como lo seria la que

obligara al profesor que enseña Homero o Platon, a que hablara corrientemente el griego antiguo. Con el mismo profesor (era un *Privatdozent*) estudié en otro semestre las Lusíadas de Camoens, previa una introduccion a la gramática histórica del portugues; en otra ocasion leimos la Biblia en varios dialectos reto-romanos. El profesor ordinario del Seminario de Filología Romance nos imponia como obligacion la lectura de libros en diversos dialectos antiguos del frances, en provenzal, en castellano antiguo (el Poema del Cid). Lamento mui de veras no haber tenido la oportunidad de estudiar el rumano i el catalan, únicas lenguas neolatinas que no he practicado nunca, pues el italiano lo pude perfeccionar, no sólo con cursos sobre Dante i Petrarca, sino tambien con lecciones prácticas i conferencias italianas dadas por «lectores» de esa nacionalidad.

Cuánto facilita tal estudio de toda una familia de lenguas el aprendizaje práctico, lo pude experimentar en castellano. Fuera de los dos cursos mencionados, lo habia estudiado un poco en una gramática práctica. Cuando por motivo de mi contrato tuve que presentarme al señor Ministro de Chile en Berlin, don Domingo Gana, compré una gramática, sistema Ollendorff; estudié durante tres o cuatro dias las frasecitas castellanas de la clave i me dirijí despues con toda frescura al señor Ministro, hablando con él en castellano. Como hasta entónces sólo habia oido la pronunciacion peninsular en los dos cursos filológicos i una vez en un discurso de un jóven estudiante español, me chocó un poco, al principio, la pronunciacion chilena de mi distinguido interlocutor, quien, a trechos, se vió obligado a repetir en frances lo que no

habia entendido yo con toda claridad. Por mi parte, a veces tambien confundia el italiano con el español, por serme mas familiar el primero. Recuerdo sobre todo haber vacilado repetidas veces en el uso de *ser* i *estar*; pero al cabo de media hora de conversacion, me sentí ya a mis anchas, i el diálogo siguió sin mayores entorpecimientos, lo que me valió el honor de ser el único profesor contratado para el Instituto Pedagógico a quien no se le puso en el contrato la obligacion de aprender cuanto ántes la lengua castellana. Lo que me faltaba de práctica lo adquirí durante el viaje ántes de llegar a Chile, como el señor Gana lo habia previsto.

El sistema absolutamente libre de los cursos universitarios, que casi siempre duran sólo un semestre; la completa falta de fiscalizacion respecto a la asistencia (ningun profesor «pasa lista» ni dirige preguntas a los asistentes); la completa independencia de los estudiantes, apénas un 5% de los cuales viven en casas de sus padres o de parientes: todo ello requiere que el estudiante alemán trabaje constantemente por cuenta propia. Sólo los cursos que se llaman de «seminario» tienen un carácter mas práctico, de coloquio entre el profesor i los estudiantes. Lo mismo sucede naturalmente a veces en los cursos de interpretacion i en los ejercicios de los lectores. Pero, para ser admitido en el Seminario hai que presentar una memoria científica, que pase primero en informe a un miembro mas antiguo del Seminario ántes de ser revisada por el profesor. Los principiantes se encuentran en una situacion particularmente difícil, porque, no conociendo todavía la ciencia a la cual quieren dedicarse, no pueden a menudo apreciar con acierto la con-

veniencia i órden de los diversos cursos anunciados. Hoi para todos los ramos existen introducciones i manuales escritos especialmente para servir de guia al estudiante novicio. En mi tiempo, como eran todavía desconocidos en la filología moderna, se hacia preciso buscar el contacto con estudiantes mas antiguos de las mismas asignaturas, para lo cual existian ya, o se formaron posteriormente Centros de Estudiantes, especiales para filología moderna (frances e ingles) i filología jermánica (aleman), como ya ántes se habian creado para la filología clásica. En estos círculos los mas adelantados hacian cursos gratuitos a sus compañeros jóvenes, i se daban en la reunion principal de cada semana, conferencias sobre temas científicos, seguidas de controversias. Terminada la tarea científica, se ponía en práctica el dicho clásico *miscuit utile dulci* alternando la charla amena con vaso de cerveza i alegres cantos estudiantiles. En tales Centros habia casi siempre tambien uno que otro estudiante frances, ingles o norteamericano, con quienes podíamos conversar en sus respectivas lenguas, ayudándolos en cambio nosotros en sus estudios de aleman. Sólo así podíamos vencer las dificultades extraordinarias, propias del futuro profesor de idiomas extranjeros i no sólo llegar a ser filólogos, como el estudiante de la lengua patria i de las clásicas antiguas, sino tambien conseguir el dominio práctico sobre las lenguas extranjeras, lo que es pura cuestion de «arte».

Para que una libertad tan completa de los estudios universitarios pueda ser fructífera, es necesario que los jóvenes que se dediquen a ellos ya sean hombres formados, como lo son en efecto, pues el término me-

dio de la edad en que se concluyen los doce años de la enseñanza preparatoria i secundaria es, como ya lo hemos dicho mas arriba, de diez i nueve años i medio. Los individuos que por falta de madurez moral o intelectual no alcanzan el fin requerido por el único exámen fiscal ya mencionado, se ven obligados, despues de varios semestres, a abandonar los estudios académicos para dedicarse a alguna carrera práctica. Esta eliminacion resulta en beneficio de la calidad de los aprobados para todas las carreras de la administracion pública. No es raro que un estudiante pierda uno o dos semestres por falta de concentracion i, en efecto, en vista de las exigencias reglamentarias (exámen sobre tres o cuatro idiomas a la vez), casi nadie alcanza el título de profesor del estado con ménos de cuatro o cinco años de estudios, sobre todo si aspira tambien al doctorado, para el cual es indispensable presentar una memoria de investigacion científica personal, mucho mas completa que la memoria impuesta por la comision examinadora fiscal para cada uno de los idiomas que ha de facultar al candidato para la enseñanza en las clases superiores de los gimnasios i otros establecimientos equivalentes. Los profesores que se contentan con títulos de segundo grado, gozan tambien de rentas mas reducidas.

Por último, esta misma libertad, que demanda al estudiante un trabajo activo e independiente, es tambien verdadera fuente de progreso en todas las ciencias. Miéntras en Chile los estudios secundarios sólo duren seis años, la enseñanza universitaria debe guardar un carácter semejante a la de los años superiores de un gimnasio aleman, i la fiscalizacion anual reglamentaria no permite el libre desarrollo de la inicia-

tiva personal, base indispensable de toda investigación científica. Por esto es tan poco frecuente la publicación en Chile (i en toda la América latina) de libros que realmente contribuyan al progreso de la ciencia mundial. Por la misma razón no progresan las industrias, ya que los progresos industriales i técnicos siempre son debidos, en el fondo, al progreso de la ciencia. Así, cuando en Chile se intenta crear establecimientos industriales, por el estilo de los que tanto abundan en Alemania, Francia e Inglaterra, se tropieza siempre con la dificultad de que no se hallan fácilmente en el país personas capaces para dirigirlos, pues ni para eso alcanza la preparación científica dada en nuestra Universidad. El único remedio que queda, es el viaje a las Universidades europeas, pues salvo contadas excepciones de un talento superior, no es posible que salgan de nuestras aulas universitarias profesores dignos de tal rango científico, sin que hayan perfeccionado sus estudios en los verdaderos centros de la cultura superior. En el mismo caso se hallan todas las demás universidades hispano-americanas, mui pocas de las cuales pueden siquiera competir con la nuestra, como no pueden tampoco competir sus establecimientos de instrucción secundaria con los de Chile.

Me he desviado un momento de mi tema propio, que era el de explicar cómo se hacían hace treinta años los estudios de idiomas en las universidades alemanas. Si he insistido en referirle estos antecedentes meramente personales, es sólo porque creo que me dan cierto derecho para hablar de las diferentes maneras cómo se pueden aprender idiomas, pues la práctica me presentó casos bastante variados. Una vez

me vi en la necesidad de estudiar un importante libro de fonética escrito en sueco. Hojeé durante algunas horas una gramática elemental para aprender superficialmente las flexiones de declinacion i de conjugacion, los pronombres i demas partículas, i me puse a leer con ayuda del diccionario. Como sabia el aleman, el inglés i la gramática jeneral comparada de las lenguas jermánicas, retenia con facilidad la mayor parte de las palabras necesarias. Sin embargo, no he practicado nunca el sueco, hasta el extremo de que, oyéndolo hablar, apénas sí comprenderia algunas palabras aisladas.

Con el propósito de ensanchar mi horizonte lingüístico asistí en 1887 a un curso de ruso en la universidad de Berlin, que abarcaba tres horas semanales durante un semestre, o sea, en total, unas sesenta lecciones a lo sumo. Esta vez me encontraba frente a un alfabeto nuevo, sin conocer ninguna lengua eslava. Despues de una esposicion de la gramática rusa sobre base histórica, pasamos a la lectura de un autor moderno. Durante las primeras semanas el profesor mismo interpretaba i traducia; pero en las últimas los alumnos debian prepararse ellos mismos para esa tarea. Recuerdo que necesitaba tres a cuatro horas para comprender media pájina, cuya traduccion en la leccion no demoraba mas que unos pocos minutos. Mas tarde no he vuelto a practicar nunca el ruso, i en la actualidad apénas si soi capaz de descifrar el título de un libro. Salvo un vago recuerdo de la estructura de la lengua i unas pocas palabras aisladas, todo lo demas lo he olvidado por completo. Las palabras eslavas no encontraban asociaciones corrientes en mi memoria, como sucede con cualquier idioma

jermánico o neolatino. Si hubiera seguido leyendo libros rusos, dedicando a esta tarea, digamos una hora diaria, despues de un año habria probablemente leído el ruso de corrido i en lo sucesivo cualquier otra lengua eslava me habria costado relativamente poco trabajo.

Parecidas experiencias las he hecho con otros idiomas difíciles, como el árabe i el sánscrito. No habiendo alcanzado hasta la lectura corriente de textos en ellos, a los pocos años me quedaron sólo vagos recuerdos.

Interes particular tienen para mí las experiencias que he hecho con el aprendizaje de la lengua araucana. Cuando en 1890 me habia hecho cargo de mis cátedras en el Instituto Pedagógico de Santiago, comprendí luego que seria una tarea científica interesante el estudio sistemático del dialecto vulgar chileno. Resolví, pues, dedicarle todo el tiempo que me dejarían disponible mis ocupaciones oficiales. En la prosecucion de estos «Estudios Chilenos» que publiqué en 1891 i 1892 en una revista alemana, noté que para juzgar los elementos indios del lenguaje chileno, era indispensable conocer la lengua de los aboríjenes. Me procuré los libros de los antiguos misioneros Valdivia, Havestadt i Febrés i me puse a estudiar. Pronto descubrí que estas fuentes eran turbias, no sólo por su antigüedad, sino sobre todo porque casi todos los documentos de la lengua eran traducciones del castellano al araucano, hechas evidentemente por los misioneros mismos. No habia ningun documento de alguna estension que representara con seguridad el lenguaje injénuo del indio mismo. Traté, pues, de procurarme tales textos orijinales.

Primero, con el caciquillo Juan Amasa, de Collipulli, procedí del modo siguiente: Llevaba preparadas una serie de frases castellanas adecuadas para el propósito i le pedí que me las tradujera al mapuche. Cuando él decia la frase en su idioma, la repetia yo mecánicamente hasta que me dijera que estaba bien pronunciada. Apuntaba despues la trascripcion fonética, volvía a leer i hacia análisis del conjunto, en cuanto me lo permitian mis conocimientos todavía escasos en palabras i formas. Vi luego que era inútil preguntar al indio por el sentido especial de un par de sílabas. El sólo era capaz de repetir el sentido del conjunto, aunque hablaba bastante bien el castellano. Sílabas aisladas las podía traducir sólo cuando por casualidad correspondian a un sustantivo concreto o un adjetivo sencillo. Mas tarde, comparando concienzudamente cada palabra de los dos idiomas i consultando los diccionarios i las indicaciones gramaticales de los misioneros, pude darme cuenta mas exacta del significado de cada grupo de sílabas.

Este sistema de partir de un texto castellano i pedir la traduccion era naturalmente peligroso, porque, a veces, el indio entendia mal. Si yo le dirigia, por ejemplo, una pregunta en castellano, en vez de traducirla al mapuche, como yo lo deseaba, contestaba él a la pregunta en su lengua. Luego le pedia que me contara algo en su idioma, ya fuera un episodio de su vida o un cuento. Así procedí con Quintuprai i con Calvun, el famoso narrador de los cuentos araucanos. Ambos dictaban bien pronunciando claramente i repitiendo la frase en la misma forma si yo no alcanzaba a interpretar bien lo que iba apuntando en trascripcion. Jeneralmente podía yo entender lo

principal al releer lentamente lo escrito. En caso de duda, apuntaba al lado la traducción castellana del indio, la cual siempre era libre.

Con el ejercicio repetido i algunos años de trabajo he llegado a comprender mas o ménos perfectamente cualquier testo apuntado en araucano; pero, como nunca he tenido, durante unas semanas siquiera, la posibilidad de practicar el idioma con indios, alcanzo difícilmente, aun hoi, a entender una conversacion rápida. Podria espresar ideas sencillas de un modo inteligible para un indio, así como un estudiante segun el antiguo método gramatical alcanza a hacer una traducción al latin o al frances, no exenta de incorrecciones. Aun el mas profundo análisis filológico de un idioma no da la facilidad de hablarlo siquiera medianamente.

Por lo tanto, i resumiendo ahora mis esperiencias, creo que hai en el fondo sólo dos maneras de aprender una lengua: el método natural segun el cual cada niño aprende su lengua materna, i el método escolar, que siempre es mas o ménos artificial i sistemático.

El *método natural* es infalible; pues, con escepcion del imbécil absoluto, puede mediante él cualquiera hombre aprender sin gran esfuerzo a hablar con la misma facilidad que las personas que lo rodean. Tomemos por ahora sólo el caso realmente natural en cuenta; el niño que aprende su lengua materna, dejando para mas tarde el caso que podríamos denominar el del inmigrante.

El niño normal a fines del segundo año ya puede disponer de varios centenares de palabras que jeneralmente tienen el valor de frases i encierran comu-

nicaciones rudimentarias. En el tercero i cuarto año se asimila poco a poco a la construccion normal de oraciones. Su conocimiento práctico aumenta paulatinamente con la edad i depende en todo de la cultura que reina en su medio ambiente. Por esto el niño de seis años, al llegar al colejio tend á necesariamente un vocabulario restrinjido i hablará una como jerga vulgar, si ha vivido en una familia de campesinos, donde hasta la conversacion de los adultos jira siempre alrededor de los mismos asuntos de la vida diaria, o bien, si pertenece a una familia culta de la ciudad, se espresará en un lenguaje semejante a la lengua literaria i su vocabulario será mucho mas rico, aunque ignore quizá los nombres mas corrientes de los instrumentos de la agricultura. En todo caso el habla del niño es una facultad que se ejerce inconscientemente; ignora en absoluto la mas sencilla regla de gramática, así como ignora los elementos de la fisiología o de cualquier otra ciencia. Las primeras nociones teóricas de lenguaje las aprenderá en la escuela primaria, junto con el aprendizaje de la lectura i escritura de la lengua literaria. Si nuestra escritura fuera fonética, bastaria mui poco tiempo para enseñar a descomponer las palabras en sonidos i aprender un signo para cada sonido distintivo: i esto seria suficiente para escribir. La lectura consiste en acostumbrarse a juntar los signos aislados para formar de nuevo palabras. Por medio del ejercicio, nos acostumbramos pronto á leer palabras enteras. Quedaria ademas aprender cómo se divide la oracion en palabras, cosa que en cada lengua es mucho mas convencional de lo que jeneralmente se cree. Por desgracia, hai que martirizar a los niños en todos los idiomas

cultos con el aprendizaje de la escritura histórica que se llama ortografía, escritura correcta, aunque sea propiamente el arte de escribir irrazonablemente, pero en conformidad con la costumbre nacional. Gracias al trabajo sistemático de la Real Academia, continuado por Andres Bello, la ortografía castellana no es mui difícil i dista mucho de ser una «desgracia nacional», como lo son las ortografías del inglés i del francés.

Desde el momento en que el educando sabe leer de corrido, el libro impreso llega a ser un auxiliar de la voz viva del profesor, pues puede repetirle al niño en su casa lo que ha oído en clase. Naturalmente era una pretension tan ridícula como perniciosa, creer que al niño pudiera bastarle tan solo el libro, i que la tarea del profesor debia limitarse únicamente a tomarle la leccion» aprendida de memoria en casa, como en los tiempos pasados (i ¡ojalá lo sean para siempre!) se practicaba no sólo con las lecciones de historia, sino tambien con las de jeografía i gramática.

El libro principal del colejo es el libro de lectura en el idioma patrio, que ofrece la posibilidad de tratar en forma amena toda la vida humana, graduando de año en año la dificultad del contenido i del lenguaje, en conformidad con el progreso intelectual del niño. Es la base indispensable para ejercitar al alumno en el uso oral de la lengua literaria, pasando de la conversacion a la narracion. En la escritura, una vez vencidas las dificultades mecánicas, tambien se procede de la contestacion de preguntas a la esposicion continua de ideas, es decir, a la composicion.

Un estudio teórico de la gramática del idioma pa-

trio no es necesario para adquirir el dominio completo del lenguaje oral i escrito. Enseñar definiciones i clasificaciones gramaticales, paradigmas de conjugaciones, listas de pronombres o preposiciones, no tiene ninguna utilidad para el niño, que aprende su idioma patrio sólo mediante el ejercicio mecánico e inconsciente, i no por medio del raciocinio (1).

Pasemos ahora a considerar si el método natural puede tambien aplicarse para el aprendizaje de un segundo idioma. Afirmo que sí, i es fácil probarlo; pero se trata de algo que, en cuanto yo sepa, no se ha tomado nunca en consideracion en la literatura pedagógica. Es el caso del niño que desde su primera infancia aprende dos lenguas patrias, como se ve con frecuencia en todos los países americanos entre los hijos de extranjeros: con su familia hablan la lengua importada de los padres, con los demás la del país. En tales circunstancias el niño a los seis años puede llegar a hablar los dos idiomas casi con la misma perfección con que cualquier otro habla su sola lengua materna. Si uno de los idiomas ejerce su influencia sobre el otro, la lengua del país es la que domina i la importada la que sufre. La lengua alemana,—para hablar de casos concretos que he observado repetidas veces,—espresa la cultura alemana, i así no pueden existir en ella vocablos que se refieran a peculiaridades características de la naturaleza o cultura chilenas. Un término como *huaso* no se puede espresar ni en alemán, ni en ninguna otra lengua, porque los caracteres típicos del *huaso* son mui dis-

(1) Compárese mi conferencia del año 1912, «¿Para qué estudiamos gramática?». Anales de la Universidad, tomo 131.

tintos de los de un *Bauer* aleman, o de un *paysan* frances, como seria igualmente incorrecto imaginarse que el campesino frances es igual al aleman. De regreso de un viaje a Francia, un aleman emplearia en la conversacion términos alemanes, aun cuando hable de asuntos franceses, a no ser que se trate de objetos o circunstancias que sean enteramente desconocidos, para los cuales no hai palabra alemana correspondiente; pero dos alemanes en Chile dificilmente usarán el vocablo *Bauer* al hablar de un huaso chileno; preferirán la espresion nacional en medio del discurso aleman para no evocar ideas falsas. Así se esplica que el lenguaje de todos los inmigrados europeos en América, aunque conserve en jeneral la relativa pureza de la lengua estranjera, esté salpicado de ingles en los Estados Unidos, de portugues en el Brasil i de castellano en las demas Repúblicas.

Si un niño bilingue recibe tambien en el colejio su educacion i enseñanza en los dos idiomas, como sucede, por ejemplo, en la Escuela Alemana de Santiago, puede rendir en castellano todos los exámenes ante las comisiones universitarias hasta recibirse de bachiller, i despues, con alguna ayuda a que lo obligan las diverjencias de los planes de estudios, continuar su preparacion para una Universidad alemana en una escuela real superior de ese pais.

El caso seria un tanto distinto si se tratara de un niño chileno que a la edad de unos diez años se trasladara a Francia. En un año podria aprender, con ayuda de un profesor i por la práctica diaria con otra jente, el nuevo idioma lo bastante para poder ingresar en un colejio del pais; pero al principio esa lengua

seria para él una verdadera lengua extranjera. Mas tarde habria peligro de que el niño olvidara el castellano, si no se ejercitara en la práctica constante de su idioma natal.

Con esto ya nos acercamos al caso del inmigrante. Personas de cierta cultura, que saben al ménos leer i escribir su idioma patrio, jeneralmente ya durante el viaje, si no ántes, suelen hacer algun esfuerzo artificial para aprender los elementos de la lengua nueva con libros o profesores. Despues la práctica de la conversacion ofrecida por las necesidades de la vida los hará progresar tanto mas rápidamente mientras menor es la ocasion de valerse de su lengua primitiva. Es sin embargo un hecho conocido de todos que personas adultas rara vez se asimilan tan perfectamente la lengua nueva que no se les conociera su nacionalidad primitiva, ya sea por la pronunciacion, ya sea por otras faltas mas o ménos graves de gramática i de diccionario. El grado de perfeccion que alcanza el extranjero en la lengua de su nueva patria dependé de factores sumamente variables. Ante todo está el talento natural, casi independiente del grado de la cultura, i la buena voluntad i atencion dedicadas a la tarea. Mucho influye el carácter de la práctica que obliga al forastero ya mas ya ménos a hablar, o sobre todo si el manejo corriente del castellano es de importancia vital para el extranjero o si sus negocios pueden prosperar sin ese requisito. Todos en un tiempo relativamente corto alcanzan a comprender la lengua del pais, tanto como lo exigen sus necesidades. En cambio sus capacidades activas, hablar el idioma, varian dentro de extremos increi-

bles. Por un lado, trabajadores extranjeros, despues de pocos años, a veces apénas si se distinguen en el lenguaje de sus compañeros chilenos; por el otro, es frecuente encontrar a extranjeros cultos que, despues de veinte i mas años de residencia en Chile, todavía confunden en la concordancia mas sencilla el jénero de los sustantivos mas corrientes (rasgo particularmente comun en los ingleses), conjugan mal los verbos mas usados (*yo dijo, yo traje, etc.*) e ignoran el réjimen de modos i tiempos en construcciones que niños nacionales de tres a cuatro años ya emplean correctamente (*no quiero que Ud. lo hace*). Esta falta es comun en ingleses i alemanes. Los italianos, que mui luego lo entienden todo, se forman para su uso activo a menudo una jerga mui curiosa, que en Buenos Aires ha recibido el nombre de *cocoliche* i aun ha entrado en cierta literatura en prosa i en verso.

El método natural se caracteriza por la absoluta falta de sistema; todo depende de las necesidades que ofrece la vida real. Son profesores todas las personas que hablan al alumno; tan inconscientes e injenuos son los que enseñan como el que aprende; nadie piensa en gramática. El resultado es infalible en el niño, aunque se trate de varios idiomas a la vez. En el adulto, el aprendizaje pasivo (comprender la lengua) siempre se consigue satisfactoriamente en un tiempo relativamente corto, cuya duracion efectiva depende de la frecuencia del ejercicio i del talento natural del alumno. La cultura sólo influye por cuanto el que sabe leer en su lengua patria, lo aprende lijero tambien en el idioma nuevo, a no ser que la escritura sea mui irrazonable (como en ingles). Leyendo libros i diarios, el inmigrante dispone de un profesor mudo

para cada momento desocupado. El conocimiento activo de la lengua nueva casi siempre llega a un resultado prácticamente útil (hacerse comprender), pero mui variable en cuanto a la correccion del lenguaje usado.

Pasemos ahora a la segunda manera de aprender idiomas extranjeros, el *método escolar antiguo*, que hoi llamamos «gramatical». Este método ha nacido en Europa en la época en que el latin habia dejado de ser lengua hablada, pero se seguia estudiando, por ser el idioma empleado en las obras científicas, idioma sin cuyo conocimiento se creia imposible toda cultura superior. Se aspiraba en primer lugar a comprender las obras clásicas, pero tambien se siguió cultivando el arte de escribir en latin. Sólo en los Seminarios de Filología Clásica se cultiva todavía hasta cierto grado la conversacion en latin, pero sólo con relacion a asuntos científicos del ramo. En los gimnasios alemanes, ejercicios de conversacion en latin ya eran mui raros hace cuarenta años i despues han caido completamente en desuso, así como la composicion literaria en ese mismo idioma. De la enseñanza de las lenguas antiguas pasó el método clásico a las modernas i reinó casi sin contradiccion hasta fines del siglo XIX. Algunas tentativas de mejora se notan desde comienzos del mismo siglo en los sistemas analíticos de Jacotot i Hamilton. En ellas se fundó, despues de 1850, el Método Toussaint-Langenscheidt, del cual ya he hablado anteriormente; pero este método se aplicaba casi esclusivamente a la enseñanza de adultos sin profesor (autodidáctico).

La verdadera reforma comenzó en 1882, con el llamado «nuevo método».

Analicemos el *método gramatical*. Partiendo de la base indudablemente correcta de que para conocer un idioma nuevo es necesario aprender con qué palabras se espresan en él todos los conceptos que hasta ahora conocemos sólo como inherentes a los vocablos de la lengua patria, se reclamaba el aprendizaje de los vocablos de la lengua extranjera. Pero, como también es indispensable espresar la relacion gramatical entre las palabras del discurso, ya sea por medio de palabras auxiliares (preposiciones, conjunciones), ya sea por medio de variaciones de las palabras mismas o por prefijos i sufijos, etc., se enseñaban igualmente, segun el modelo de la gramática latina, en forma sistemática, los accidentes de las partes de la oracion, es decir, la declinacion de los sustantivos i adjetivos, la variacion del jénero, la gradacion, la conjugacion de los verbos, etc. Cada leccion contenia unos cuantos vocablos i un par de reglas. Como sin verbo en jeneral no hai proposiciones, se daban desde luego a menudo algunas formas verbales, sobre todo la tercera persona de los auxiliares *il a, ils ont, il est, ils sont*, i con este material se formaban fragmentos de frases o frases enteras en numerosos ejercicios. A las frases en frances, que se debian traducir al idioma patrio, se agregaban otras parecidas en esta lengua para traducirlas a la extranjera.

Con esta enseñanza sistemática pasaban comunmente dos o tres años ántes de que se pudiera comenzar la lectura de trozos continuos de autores fáciles. En las lenguas modernas dominaba el ejercicio gramatical con frases sueltas en que «se aplicaban las

reglas» a menudo hasta los últimos años de la enseñanza escolar. El único fin de todos estos ejercicios era la recta comprensión de los autores leídos. Como este propósito se alcanza perfectamente, el método en sí no resulta malo si sólo se aspira a leer el idioma extranjero. Presenta él, sin embargo, graves inconvenientes para la enseñanza escolar, como voy a tratar de demostrarlo.

Las características del sistema son dos: constante esfuerzo de la memoria i de la reflexión. Los vocablos se aprenden uno por uno, mecánicamente: cada palabra con su traducción. Es un hecho innegable que la mayor parte de las personas tienen dificultad muy grande en aprender así vocablos sueltos, i que los vuelven a olvidar con mucha facilidad. La palabra extranjera se asocia mecánicamente con la traducción en la lengua patria; sólo si las dos lenguas están emparentadas, como el francés con el castellano, o el inglés con el alemán, presta a menudo ayuda la semejanza fonética de los dos vocablos. Pero, como ya lo vimos más arriba, la traducción puede corresponder solamente a una parte del significado variado de la palabra extranjera. Por esto debería aprenderse por lo menos cada palabra en medio de una frase, o mejor de un trozo continuo, para que el vocablo nuevo se presente en unión con otros, junto con los cuales tenga realmente correspondencia el significado que da la traducción aprendida. Asociados así en grupos, los vocablos se sujetan mutuamente i se conservan mejor en la memoria. El aprendizaje mecánico de vocablos sueltos reclamaba pues del alumno un esfuerzo enorme i no lo suficientemente compensado por el resultado, el cual era siempre de escasa

utilidad. No dudo que el constante ejercicio de tales trabajos de la memoria, aumenta poco a poco la facilidad del aprendizaje, o mejor dicho, disminuye un tanto su dificultad. Pero esto no constituye gran ventaja, ya que en la vida real rara vez nos vemos obligados a aprender series de cosas incoherentes, como lo son los vocablos de unas cuantas frases sueltas sin unidad de idea.

Si bastaba este hecho para afirmar que la enseñanza de las lenguas antiguas por el sistema gramatical robustece la memoria, con mayor razon podia afirmarse que ejercita i agudece la reflexion; pues es efectivo que el estudio de abstractas reglas gramaticales i su aplicacion en ejemplos artificiosamente preparados, exige una constante concentracion de la atencion i continuo esfuerzo intelectual, los cuales poco a poco se trasforman en costumbre en los jóvenes alumnos. En este sentido tal enseñanza gramatical reflexiva tiene el mismo valor «educativo» que se atribuye a la enseñanza de las matemáticas. Pero tambien el mismo defecto: es sumamente cansada i aburre soberanamente a los niños menores de quince años, porque carece en absoluto de interes sentimental (1).

Por causa del fácil cansancio intelectual la enseñanza por el sistema gramatical en los años inferiores puede adelantar sólo mui lentamente, miéntas

(1) Creo que hai cierto paralelismo entre la aplicacion de reglas gramaticales en frases sueltas i los ejercicios de aritmética i álgebra abstractos por un lado, i por el otro entre el tratamiento de un trozo continuo, un cuento cuyo contenido interesa al niño, i los problemas matemáticos aplicados a la práctica de la vida. Los niños prefieren siempre esta última categoría.

que con alumnos de mas edad los progresos son incomparablemente mas rápidos. Tambien es indudable que el segundo idioma extranjero ofrece menores dificultades que el primero, i el tercero menores que el segundo, como lo prueba el hecho de que el alumno del gimnasio aleman aprenda con menor número de horas en griego tres o cuatro dialectos diferentes (el ático de Jenofonte, Platon, Demóstenes; el jónico de Heródoto, el dialecto épico de Homero, etc.) que el único lenguaje ciceroniano del latin. En hebreo bastan tres años superiores con dos horas semanales cada uno, para alcanzar a comprender la Biblia en una lengua de índole enteramente distinta; i para el estudiante de filología en la universidad un reducido número de horas durante algunas semanas es suficiente para permitirle la interpretacion de lenguas nuevas, porque con el auxilio de la gramática i del diccionario puede casi siempre salir del paso por sí solo sin ayuda del profesor. Por lo demas, la dificultad mas grande en el aprendizaje de todo nuevo idioma estriba en el trabajo mecánico a que tiene que sujetarse la memoria para retener el vocabulario.

Esta creciente facilidad del estudiante para la comprension filológica de nuevas lenguas es, segun mi opinion, una prueba para el valor educativo de la enseñanza segun el antiguo método gramatical. Ud. se inclina a negarlo en absoluto, diciendo (páginas 81 i siguiente) que el vencer dificultades de una especie no sirve para adiestrar al educando a vencer las de otra. Yo creo, fundado en la esperiencia de la educacion que yo mismo he recibido en mi juventud, que una de las grandes ventajas que ha tenido para mí la enseñanza gramatical de las lenguas antiguas se-

gun el método tradicional, es la de haberme enseñado a trabajar intelectualmente con energía e independencia. Método eminentemente «activo», reclamaba de nosotros, gracias al carácter abstracto de los ejercicios gramaticales, una atención concentrada, semejante a la de una clase de cálculo mental. Las tareas domésticas eran cuidadosamente graduadas en su dificultad. La disciplina i vijilancia en el cumplimiento del deber eran estrictas. Como el alumno tenia miedo de ir mal preparado a la clase, se esforzaba en satisfacer cumplidamente al profesor, aun cuando la tarea misma le pareciera mui poco grata e interesante. ¿Cree Ud. que esta educacion de la voluntad no vale nada? Por mas citas que usted haya acumulado en el Capítulo VII i en el Apéndice I, no alcanza a convencerme de la «falacia». Creo que el que por ejercicio continuo logra formarse el hábito de la concentracion mental, el hábito de cumplir con los deberes impuestos, el hábito de observar con cuidado i sacar consecuencias lójicas de lo observado, ingresa con una valiosísima adquisicion a la vida real, aunque haya practicado estos ejercicios con la interpretacion de Homero o Platon. Si no fuera así, la mayor parte de nuestra enseñanza seria supérflua e inútil, porque lo que la gran mayoría, aun de la jente culta, necesita i emplea directamente en la vida práctica de todos los dias, no es mucho mas de lo que se enseña en la escuela primaria superior, si se prescinde, por supuesto, de los conocimientos profesionales, los cuales no se adquieren ni en la enseñanza primaria ni en la secundaria, sino en la superior o en la técnica, cuando no simplemente en la vida práctica de los oficios i de los negocios. No recuerdo ningun mo-

mento de mi vida en que me hayan sido de real utilidad práctica los conocimientos adquiridos en cosmografía, cálculo con logaritmos, geometría analítica, i mil otras cosas mas. Muchas de esas nociones las he olvidado casi completamente i, sin embargo, no creo tiempo perdido el que en el colejio tuve que dedicar a estas materias. Tienen la misma importancia para mí que la gramática griega para cualquier estudiante aleman de ingeniería, medicina o leyes.

El valor de la enseñanza clásica del gimnasio aleman, su superioridad como base de cultura jeneral sobre cualquier otra clase de establecimientos, no se debe en absoluto, como muchos lo han creído, al hecho de que se estudiaran lenguas muertas con preferencia a las vivas, sino al hecho de que en esas lenguas se hacia una intensiva lectura cultural durante seis años (desde el cuarto al noveno) en latin, i durante cuatro años en griego. El tiempo dedicado a esta tarea comprende, segun los *Lehrpläne und Lehraufgaben* (1) del año 1901, 27 horas semanales en latin i 21 en griego. La lectura no se limita a una simple traduccion, sino que se exige un minucioso análisis de las ideas en aleman, lo que redundaba en beneficio del idioma patrio. Recuerdo hasta hoi cómo hemos discutido cuestiones administrativas i judiciales con motivo de la lectura de discursos forenses de Ciceron, cómo hemos estudiado problemas de filosofía i de retórica, con la lectura de obras de Ciceron i de Platon. Siendo la cultura greco-latina la base de la cultura europea moderna, su estudio serio en las

(1) No se trata de dos publicaciones, como Ud. parece creer, sino de un solo folleto de 76 páginas.

fuentes mismas da motivo para tratar detenidamente una infinidad de cuestiones literarias, morales, sociales, estéticas, históricas, etc. La misma dificultad de la traducción al idioma patrio, obliga al análisis detallado de los pensamientos. De paso observaré que la mayor parte de los profesores exigían a sus alumnos que las traducciones se hicieran en alemán castizo i no literalmente.

La preparacion doméstica para la correcta interpretacion de los autores leídos en clase, i la lectura privada de trozos largos, controlada por el profesor, que revisaba periódicamente los cuadernos de preparacion, en que debíamos apuntar las palabras desconocidas, o nos pedia breves resúmenes de lo leído, constituían uno de los ejercicios mas provechosos de nuestra enseñanza. Recuerdo que de esa manera nos veíamos obligados a leer en casa todos los libros de la Iliada que no alcanzábamos a tratar detenidamente en clase. Hasta recuerdo que alcancé a leer, por gusto propio, una comedia de Plauto, trabajo entónces para mí harto difícil, i que el rector del Liceo de Metz me invitó junto con otro condiscípulo a su casa, durante algunos meses una hora cada semana, para ayudarnos en la lectura privada de una tragedia de Eurípides, que nos habíamos comprometido voluntariamente a preparar.

Si insisto en tales detalles de la antigua enseñanza clásica alemana, es porque con la lectura de ciertas páginas de la obra de Ud. los profesores chilenos podrían formarse la idea de que no hai cosa mas inútil i disparatada que el estudio del griego i latin, con el cual los alumnos de antaño habrían perdido lastimosamente su tiempo, en vez de adquirir «conocimien-

tos prácticos, útiles para la vida real». Muchos educacionistas creen que la enseñanza de matemáticas i otras «ciencias exactas» es la que tiene mas alto valor educativo, porque desarrolla mas poderosamente la facultad del raciocinio i sólo comunica nociones útiles. No niego el valor educativo de las ciencias exactas, pero su lógica es una lógica *sui generis*, en la que toda pregunta requiere invariablemente como contestacion un «sí» o un «no» absolutos. La lógica de la vida humana es relativa i subjetiva, i lo que es bueno en una situacion determinada, puede no serlo en otra. Esta lógica elástica se ejercita mucho mejor con problemas gramaticales, con observaciones de la vida real humana en la clase de historia i en la lectura e interpretacion de buenos autores, que con problemas matemáticos i físicos. Lo que ante todo importa en la enseñanza secundaria no es la cantidad de nociones prácticas, buenas para ganar dinero, sino la formacion del carácter i del criterio del educando, la observacion minuciosa de los antecedentes de cada cuestion para sacar las conclusiones i consecuencias, el «trabajo propio», en fin, para decirlo en una palabra. En este respecto los ramos filológicos e históricos tienen tanto valor como las ciencias exactas i naturales.

La importancia, desde el punto de vista educativo, de la enseñanza gramatical, que Ud. injustamente tilda de «falacia», no consiste naturalmente en los ejercicios de declinacion i conjugacion (mera cuestion de memoria), sino en el análisis sintáctico consciente que se ve obligado a hacer el alumno cuando se le exige la traduccion de un período extranjero a la lengua materna. Este trabajo es, por supuesto,

tanto mas difícil cuanto mas distinta es la índole sintáctica de los dos idiomas. Por eso nuestros alumnos aprenderian mas, respecto a la funcion gramatical de los casos, analizando un trozo latino o aleman que con uno frances o ingles.

Pero ya hemos dicho repetidas veces que para el dominio oral de una lengua se necesita ante todo la gramática inconsciente, adquirida por la mera práctica de la conversacion i de la lectura; en cambio para la ortografía correcta del frances es indispensable el análisis gramatical. El verdadero estudio de los fenómenos gramaticales del idioma patrio se puede hacer únicamente en los años superiores, porque requiere i comunica nociones de lójica i de psicología. Para ser fructífero debe efectuarse por medio de la comparacion con otras lenguas; pues sólo por «la oposicion» con otra manera de pensar es posible comprender lo característico de la psicología del alma nacional. En mi opinion, seria conveniente hacer jirar la enseñanza de la lójica i psicología al rededor del análisis filosófico del idioma. De todos modos este estudio del alma humana constituye la materia mas difícil i abstracta de toda la instruccion secundaria i vendria mejor en un sétimo i octavo año de humanidades que en nuestro sexto actual. La gramática elemental, tratada en los años inferiores, puede sólo dar denominaciones i clasificaciones de las formas i de las funciones lingüísticas i no tiene valor sino en su carácter de «preparatorio». Como el estudio de la gramática siempre debe tratar de ser comparativo, reclama naturalmente del profesor de castellano un conocimiento, teórico al ménos, de todos los idiomas extranjeros que estudian los alumnos, i de los profe-

sores de lenguas extranjeras el conocimiento de la gramática científica castellana, conjuntamente con el dominio completo i práctico del idioma. La gramática es una ciencia; su estudio contribuye a aguzar i poner en ejercicio las facultades del educando. En cambio, hablar una lengua es un arte; por consiguiente, el aprendizaje de idiomas extranjeros por el método directo tiene en primer lugar sólo valor artístico: afina el oído, ajiliza la lengua, educa el sentido rítmico i musical, como lo hace en el idioma patrio la clase de declamación, arte tan descuidado en nuestros liceos. Pero, como el habla siempre espresa ideas i sentimientos, el ejercicio del lenguaje incluye siempre también ejercicio en la ajilidad i precisión del pensamiento.

Si bien Ud. admite estos hechos (páj. 63) agrega sin embargo que, a la vez, el hablar lenguas extranjeras «desarrolla la charlatanería i el espíritu de la farsa». Con la misma razón podría Ud. condenar todas las artes, i en particular el canto i la música instrumental, porque hai no solamente artistas, sino también aficionados (*dilettanti*) que experimentan placer en exhibir sus habilidades ante el público. Tontos, los hai entre todas las clases de la sociedad; pero es injusto condenar al artista i al aficionado modesto por el solo hecho de que se encuentren a veces aficionados petulantes. Igualmente injustificada me parece la opinión de Epstein (páj. 214) que «la poliglosía es indiscutiblemente un tropiezo para la ideación». Sin duda no es una señal de inteligencia superior el que una persona hable cuatro o más idiomas de corrido, i hasta, si se quiere, con corrección. La práctica de la vida puede haberle dado la posibilidad de adqui-

rir sucesivamente esas habilidades. Si el hablar con fluidez la lengua patria no es prueba de intelijencia superior; si es un hecho que ciertos individuos tienen «el don de la palabra», que son capaces de pronunciar un discurso con palabras altisonantes i figuras retóricas i, a pesar de todo, son ignorantes, por no decir peligrosos charlatanes: ¿cómo puede ser una prueba de intelijencia el hablar cuatro idiomas? $0 \times 4 = 0$. Tampoco faltan sabios profundos, que publican libros llenos de valiosas investigaciones científicas, i son sin embargo incapaces de pronunciar un brándis cualquiera sin turbarse.

Artes i ciencias son cosas diversas; nadie lo duda. Será talvez difícil que una persona hable dos o mas lenguas con igual perfeccion i elegancia; pero no escasean los sabios que hayan publicado libros científicos en diferentes idiomas, así como hai insignes músicos que tocan admirablemente varios instrumentos, aunque serán raros los *virtuosi* que puedan hacer otro tanto. Si el hablar varias lenguas fuera un estorbo para el pensamiento, tocar varios instrumentos deberia serlo tambien para la riqueza melódica del compositor musical. No es así, sin embargo.

Hai, por lo demas, frecuentes contradicciones en su libro respecto a la cuestion de hablar varias lenguas a la vez. Aquí dice que es posible, pero de malas consecuencias; en cambio, en la página 26 declara que «solamente en una lengua se piensa»; que los bilingües i trilingües en Bélgica, Suiza, Austria, etc., lo son sólo aparentemente o resultan «seres psíquicamente anfibios i sin personalidad (!)». Lo único exacto es que desde el momento en que una persona es capaz de conversar de corrido en dos o mas idio-

mas, está obligada a pensar cada vez en la lengua que está hablando. El que entiende un discurso en lengua extranjera tan perfectamente como en la materna, forzosamente durante toda la audicion está pensando en la extranjera: no habria tiempo para traducir. Niños de extranjeros en América, que aprenden desde su primera infancia tanto la lengua de sus padres, como la del pais, son verdaderos bilingues por nacimiento. Tengo dos de estos «anfibia» en mi casa i estoi observando su desarrollo linguístico con toda atencion. A la mayor, que tiene cuatro años, se le dan a menudo encargos bastante complicados en aleman i observo cómo los trasmite a la servidumbre chilena. Le garantizo que nunca he oido traducciones. La niña procede exactamente como los indios adultos, de los cuales he hablado mas arriba. Ya que no sabe nada de gramática ni ha aprendido jamas vocablos aislados (como los alumnos del antiguo sistema gramatical) no puede traducir, sino que vuelve a pensar el encargo en castellano i lo trasmite en un lenguaje tan jenuinamente chileno como lo haria cualquier niño del pais en su única lengua patria. Sin embargo, en su aleman se notan de vez en cuando castellanismos, jiros i construcciones inconscientemente imitadas segun modelo español; no recuerdo ningun ejemplo de lo inverso, jermanismos en castellano.

Durante muchos años he estado haciendo clases en el Instituto Pedagógico alternativamente en castellano, frances e ingles. Conversaba en los mismos idiomas con mis amigos de las tres nacionalidades, i ademas en aleman con mi familia. Es claro que ésta es una situacion hasta cierto punto anormal i que,

cuando falta durante algun tiempo el ejercicio en una de las lenguas, tambien disminuye la facilidad en el uso de la misma. Esto prueba solamente que hablar es un arte. El mas perfecto músico que se ve obligado a no tocar su instrumento durante algunos meses, nota la disminucion de su habilidad, aunque pronto la recupera. Miéntas mas tiempo se ha dedicado al arte, mas sólida i resistente es la habilidad. Niños hasta los seis años de edad, pueden olvidar en corto tiempo su lengua materna; pero miéntas tanto han adquirido otra nueva. El centro del pensamiento mismo debe tener cierta independendencia del centro lingüístico, o de los diversos centros lingüísticos, si hablamos varios idiomas. Me lo figuro algo semejante a una máquina de escribir en que, oprimiendo un boton, se cambia el color de la escritura. En cuanto a mí, a menudo me sucede, que, si en un discurso en frances cito algunas palabras de ingles, contínuo la oracion en la segunda lengua, o, al ménos, me siento inclinado a hacerlo así, aunque a la primera palabra noto el error i me rectifico: es como si hubiera escrito la cita con la cinta lacre i me hubiera olvidado volver a la negra.

Vuelvo, despues de esta digresion, a hablar de la enseñanza escolar de los idiomas segun el método gramatical. Vencidas las primeras dificultades de la gramática i aprendida cierta cantidad de vocablos por la traduccion de frases sueltas, se distribuia el tiempo disponible entre la continuacion sistemática de los estudios teóricos i su aplicacion a la lectura de autores clásicos, de cuyo carácter i valor educativo ya he tratado estensamente. No insistiré en ma-

yores detalles acerca del valor jeneral que puede tener la enseñanza debidamente hecha de los clásicos antiguos. Si Ud. se interesa por la materia puedo facilitarle un libro que contiene una entusiasta apolojía de la enseñanza clásica, publicada hace quince años por un profesor universitario de San Petersburgo (1). No estará demas indicar que con este intensivo estudio de la antigüedad que se hace en los gimnasios alemanes (i sin duda en forma parecida en los establecimientos correspondientes de todos los paises que conservan a las lenguas antiguas un lugar prominente en la instruccion secundaria, como Francia, Inglaterra, Estados Unidos i otros), no debe confundirse el aprendizaje elemental del latin, como se hacia en tiempos pasados en los liceos chilenos i sigue haciéndose aun en los seminarios, que carece de todo valor cultural. La enseñanza gramatical sistemática es recomendable sólo para jóvenes de quince o mas años. Si yo recomiendo para el liceo ideal de ocho

(1) TH. ZIELINSKI, *La antigüedad i nosotros*; ocho conferencias pronunciadas ante un público ruso, en 1903, para contrarrestar los ataques de los adversarios que trataban de fomentar reformas en la enseñanza pública en favor de lo que en Chile se llamaría hoi «rumbos prácticos». Por supuesto que no he leído el libro en su orijinal sino en traduccion alemana (*Die Antike und wir*, Leipzig. 1905). Es poco probable que haya traducciones a otras lenguas. El libro encierra algunas exajeraciones, pero es digno de leerse precisamente por un público que no sabe por esperiencia propia lo que significa la antigüedad clásica para sus adeptos. Allí se ve que no solo para Alemania es enteramente falso que el latin se estudia solo «para haberlo aprendido», por la gimnástica intelectual de la enseñanza gramatical, como lo indica Ud. p. 74 citando a Poincaré. Si la opinion de ese autor es justificada, la enseñanza clásica del liceo francés debe estar mui por debajo de la del gimnasio alemán.

años de humanidades que en los tres últimos se enseñe el latín, parto de la base de que, con un método racional (me lo figuro semejante al Método Toussaint-Langenscheidt) se podría comenzar muy pronto la lectura de buenos autores, pues el latín, si sólo se trata de comprenderlo, no es difícil para uno que habla el castellano. Estas clases de latín deberían ser «obligatorias» para los futuros estudiantes universitarios de los ramos filológicos e históricos del Instituto Pedagógico i para el Curso de Leyes, i «voluntarias» para los demás alumnos.

En una lengua muerta el método gramatical es indudablemente el camino más corto para llegar a la lectura de trozos continuos cuya traducción no carezca de interés, como es el caso con las frases sueltas, que conviene reducir al mínimo indispensable para el ejercicio gramatical. También en idiomas vivos la lectura abundante es el método más razonable para perfeccionarse, el único de que dispone el autodidacta. Conviene en este caso comenzar la lectura con una traducción a la vista, para reducir las consultas al diccionario, que siempre resultan fastidiosas. Así, con el tiempo, se adquiere el dominio pasivo, la comprensión del libro leído; pero eso sí, sin que se consiga nunca de este modo aprender a hablar el idioma extranjero. Conozco más de una persona culta en Chile, que sobre la base muy insuficiente de la enseñanza escolar antigua del inglés, sólo por constante lectura ha llegado a comprender i a traducir con facilidad cualquier libro inglés, aunque no entendería ninguna frase hablada. La comprensión del lenguaje oral puede sólo prepararse en cierto modo por la lectura en caso de que el estudiante haya aprendido por

medio de la práctica o de estudios fonéticos la pronunciación correcta. La dificultad de la pronunciación depende mucho ménos del número de las vocales i consonantes i de sus combinaciones corrientes que de la escritura histórica. Si ésta es mas o ménos fonética, como en italiano i español, el estudiante sin mayores dificultades pronuncia en alta voz o interiormente los sonidos verdaderos del idioma; mas tarde, una vez obtenido el dominio pasivo visual por la lectura, al oír la lengua hablada, en corto tiempo consigue tambien el manejo oral, como a mí me sucedió con el italiano. Pero si la escritura dista mucho de representar claramente la pronunciación, como en frances, ingles i ruso; si ademas hai vocales débiles que unas veces se pronuncian, otras veces se suprimen; si por último el acento en las palabras largas es incierto, como en las palabras latino-griegas del ingles, o varia mucho dentro de las formas de una sola palabra, como en ruso, nadie es capaz de preparar, ni mucho ménos de conseguir, la comprensión de lo hablado con la mera lectura, sin la ayuda constante de un profesor.

Si nos preguntamos ahora cuál es el método que debe usarse en la enseñanza escolar de los idiomas vivos extranjeros, no cabe ninguna duda respecto a la contestación. El sistema gramatical reflexivo debe escluirse: 1.º porque es mui pesado para niños menores de unos quince años, i 2.º porque su empleo da siempre el resultado incompleto i, para lenguas vivas, insuficiente de enseñar sólo la comprensión del texto leído.

De consiguiente, el único método que puede recomendarse para alumnos de diez años arriba (i para

mas jóvenes aún, con tal de que ya sepan leer i escribir el idioma patrio), es el método que llamamos «directo», que desde la primera hora trata el idioma extranjero de un modo parecido al «natural» por medio del cual se aprende siempre la lengua materna.

La diferencia entre ámbos estriba principalmente en que mediante la lengua patria el niño de uno a seis años aprende a conocer el mundo, a raciocinar; i el habla i el pensamiento se desarrollan en constante paralelismo. En el colejio el niño aprende sólo una nueva espresion para los conceptos que posee ya unidos a las voces del idioma patrio. Pero en efecto, como ya lo vimos mas arriba, la correspondencia entre dos palabras de idiomas distintos nunca es completa respecto a la idea espresada. No basta con aprender la traduccion de palabras, sino que hai que variar la estension i el matiz de los conceptos: ingles *finger* significa *dedo*, pero un español tiene *veinte dedos*, un ingles sólo *ten fingers*; un mono tendria *twenty fingers* como en castellano, porque los dedos del pie en ingles se llaman *tows*, como en aleman *Zehen*. Un reloj en ingles tiene «manos» (*hands*), en castellano «agujas», o «punteros». Una «cabeza» de ajos tiene «dientes», en aleman *Zehen*, pero no *Zähne*; en ingles no se comprenderian ni los «dientes», ni los «dedos del pié». Compárense en buenos diccionarios los significados secundarios i metafóricos de palabras como *cabeza*, *mano*, *pié*, *brazo*, *pierna*, *pata*, etc., con las voces que en el sentido propio les corresponden en otros idiomas i se verá cuán incompleta es la correspondencia. De ahí vienen las faltas lexicales en la segunda lengua, cuando se cree en la posibilidad de la traduccion de palabras. Pero mas que nada la espresion de las

relaciones gramaticales está siempre espuesta a sufrir asimilaciones involuntarias a lo aprendido mecánicamente en la lengua materna. Si por el contraste entre los dos sistemas la gramática de ámbos idiomas llega a ser consciente, su estudio puede ayudar al alumno que reflexiona en caso de duda; pero para la práctica de la conversacion no sirve la teoría gramatical, sino únicamente su «mecanizacion», ejercitando la traduccion de frasecitas castellanas a la lengua extranjera que representen casos típicos de las diverjencias gramaticales, sobre todo en los pronombres, las proposiciones, conjunciones i los verbos ausiliares (tipos: el niño que estaba leyendo—*l'enfant qui lisait*, el hombre que veo—*l'homme que je vois*, cuando Ud. se vaya—*quand vous vous en irez*; me lo dijeron—*I have been told so*, etc., etc.) Estos son los únicos casos en que la traduccion al idioma extranjero es un ejercicio indispensable i de valor práctico. La traduccion inversa, del extranjero al idioma patrio, no sirve nunca para aprender elementos nuevos, sino solo para comprobar, en caso de necesidad, si el alumno ha comprendido bien la frase o el vocablo extranjero. En jeneral se puede averiguar lo mismo, valiéndose de preguntas en el idioma extranjero, que son mas provechosas, porque constituyen a la vez un ejercicio de conversacion, en el cual las palabras se mueven dentro de la oracion. La gran ventaja del tratamiento de cuadros intuitivos es que en ellos se puede, mostrando con el dedo, facilitar i vijilar la comprension de las palabras i frases extranjeras sin recurrir a la traduccion. Ademas presenta la posibilidad de unir los vocablos nuevos en séries lójicamente relacionadas, lo que favorece la retentiva.

La relacion lójica de las palabras correspondientes a una narracion continua que permite el análisis material por medio de preguntas i contestaciones, es el segundo medio racional para aumentar el vocabulario con palabras «vivas». Un tercer medio es el *Método Gouin*, de las séries de acciones formadas por reflexion e intuicion interior. Aprender vocablos sueltos con su traduccion, como se hacia con el método antiguo, es un ejercicio que debe prohibirse en absoluto por irracional i antipedagójico: tales palabras no tienen vida natural, son «muertas».

Si se hacen de vez en cuando versiones de trozos contínuos, resulta ello un ejercicio útil para el manejo correcto de la lengua materna. La version de poesías extranjeras es el ejercicio mas complicado que puede ofrecerse en los años medios i ademas mui provechoso, con tal que el profesor sea capaz de vijilar de cerca las delicadezas del estilo castellano. Profesores de nacionalidad extranjera que no dominen bien el español, deberian evitar tales ejercicios, porque, mal hechos, son contraproducentes: no enseñan nada respecto a la lengua extranjera i corrompen el estilo castellano. Por otra parte, hacer repetir mecánicamente versiones castellanas que ya no ofrecen dificultad, es perder tiempo. Debe tener presente el profesor que el niño puede encontrar la espresion jenuina castellana solo cuando ya ha entendido el significado del testo extranjero, i que es un método peligroso el tratar de hacer comprender un trozo extranjero mediante traduccion literal de todas las palabras.

Ya que hablo de la *aplicacion del método directo* para la enseñanza de idiomas extranjeros, debo llamar su atencion a algunas apreciaciones que se hallan en su

libro i que estimo equivocadas. En la página 131, dice Ud. que se pretende que la enseñanza escolar de seis años llegue en las lenguas extranjeras al mismo resultado que en la materna se consigue sólo en diez i ocho años. Los programas oficiales están léjos de pedir tal absurdo. Respecto al manejo oral se exige en ellos la conversacion sobre asuntos de la vida diaria (naturalmente dentro de la esfera del alumno, conforme a su edad) i sobre trozos literarios narrativos i descriptivos. No se pretende que el estudiante sea capaz de dilucidar cuestiones científicas, técnicas, comerciales históricas, etc. Cosas que en castellano ofrecerían dificultades, superables sólo con particular esfuerzo, están escludidas del tratamiento en lengua extranjera. Pero, si Ud. (páj. 172) reclama que sólo se sepa hablar de asuntos «escolares», temo que lectores incautos crean que está fuera del alcance del alumno hablar de un paseo al campo, la biografía de un autor tratado o el argumento de una escena dramática leida.

En la página 75 dice Ud.: «El método directo o natural no mira sino al éxito de hablar». ¡De ninguna manera! El objeto es iniciar al alumno en el manejo práctico del idioma, comunicarle lo mas esencial del diccionario i de la gramática (aunque sea inconscientemente), en fin, colocarlo, respecto al idioma extranjero, en una situacion aproximadamente parecida a la que tiene en su lengua patria al ingresar a la escuela. El manejo del lenguaje en forma de conversacion presupone sólo el conocimiento práctico, mecánico e inconsciente de los medios gramaticales que espresan la relacion de las palabras en la oracion, i la union de los vocablos extranjeros con sus conceptos. Es sabido que miéntras hai que recurrir a la

traduccion, miéntras no se piensa en el idioma nuevo, es imposible entender una conversacion i contestar. El que sólo ha aprendido a descifrar un testo extranjero por el sistema gramatical con auxilio del diccionario, no tiene el oido acostumbrado a «pescar al vuelo» los sonidos i entender el significado de toda la oracion, cuando las palabras pasan sólo una vez por su mente. Acostumbrado a tener delante de la vista las letras que permanecen en su lugar, i a aplicar el raciocinio gramatical a la interpretacion de los elementos aislados, que poco a poco constituyen todo el conjunto de la oracion, carece de la ajilidad indispensable para comprender i contestar.

Por consiguiente, en oposicion a lo que Ud. dice en la página 140, llego a la conclusion de que, aun cuando se quiera enseñar solamente la lectura en un idioma extranjero, el sistema mas conveniente i lógico, seria comenzar la enseñanza con ejercicios de conversacion segun el método directo, porque es mas fácil aprender a leer i a escribir, cuando se sabe comprender i hablar, que proceder a la inversa. Con niños menores de quince años cualquier otro procedimiento seria inconveniente. Sólo si la enseñanza se hace sobre la base de la conversacion constante, se logra formar la memoria auditiva, que es normalmente el centro principal de la retentiva. Todo lo que contribuya a robustecer la memoria auditiva, es digno de ser acojido. En lenguas que tienen una ortografía tan irrazonable como el frances i el ingles, es indispensable enseñar la *trascrpcion fonética* de las palabras, para complementar la percepcion auditiva con el análisis visual. No se concluye de esto que sea indispensable usar en los años inferiores li-

bros de lectura en trascripcion fonética, pero estoi tambien mui léjos de suscribir la afirmacion suya: «El empleo de textos fonéticos es perjudicial» (páj. 173). El provecho que pueden acarrear tales textos depende de la habilidad del profesor i de la madurez de los alumnos. He hecho una vez el ensayo con las *Leciones de Cosas* de P. PASSY en trascripcion, con un cuarto año de humanidades, primer año de ingles. Alcancé a tratar oralmente i hacer leer gran parte del folleto, con gran ventaja en la claridad de la pronunciacion; sin embargo las alumnas leyeron ademas, i sin dificultad alguna, en el mismo año todos los trozos correspondientes de mi Libro de Lectura Inglesa. No habíamos perdido tiempo con la trascripcion, sino que lo recuperamos con creces al avanzar mas rápidamente despues en la lectura ortográfica. Sin embargo, no recomendaria lisa i llanamente el empleo de tales textos en trascripcion para cualquier clase de primer año de humanidades. Con alumnos adultos los emplearia siempre.

Creo, pues, que no hai motivo para ningun cambio en nuestro programa de idiomas extranjeros, hasta el cuarto año de humanidades inclusive.

La *enseñanza gramatical* es inconsciente durante las primeras semanas, dedicadas sólo a ejercicios orales. Desde que se comienza la lectura hai que hacer enseñanza inductiva de la gramática. El alumno mismo, guiado por el profesor, ha de encontrar las reglas, lo que constituye un «método activo» de primer orden, mui superior en su valor educativo al procedimiento antiguo que comenzaba la leccion aprendiendo mecánicamente la regla, para buscar en se-

guida su aplicacion. Desde el cuarto año se comienza el estudio (en gran parte «repaso») sistemático de la gramática extranjera, comparada constantemente con la patria. La gramática impresa, cuyo uso debería hacerse obligatorio, para evitar la pérdida de tiempo que siempre trae (fuera de otros inconvenientes) el dictado de reglas por el profesor, debe ser necesariamente una gramática escrita para niños de habla castellana. Las gramáticas nacionales extranjeras, que persiguen un fin enteramente distinto, con razon están prohibidas en los colejos en Alemania.

Este estudio sistemático de los principales fenómenos de la gramática, aun durante los años superiores, no debe perder su carácter inductivo. Esto quiere decir que el profesor no comenzará nunca diciendo una regla nueva a los alumnos, sino que apuntará en la pizarra ejemplos convenientes para la regla, recojidos, en cuanto sea posible, de la lectura anterior, i completados, cuando sea necesario, de la gramática. De estos materiales se deben sacar por comparacion las conclusiones teóricas. Formulada la regla, conviene ejercitarla por medio de una série de ejemplos dictados en castellano, para que los alumnos los traduzcan en la clase misma o en su casa, como tarea doméstica. La principal tarea de los años superiores es, sin embargo, la lectura de autores.

Hasta el fin del cuarto año de humanidades el objeto de la enseñanza de idiomas extranjeros es exclusivamente práctico: alcanzar el dominio de la lengua hasta el grado necesario para comenzar la lectura provechosa de buenos autores. Creo que este objeto se puede conseguir, al ménos aproximada-

mente, con el actual Plan de Estudios aprobado por la Universidad. La única dificultad es que el inglés i el alemán, cuyo aprendizaje simultáneo es de desear (aunque no se imponga todavía como obligatorio), comiencen en un mismo año, el segundo de humanidades. Será difícil subsanar este inconveniente, mientras no se aumente el número de los años del liceo, reforma que tarde o temprano se impondrá imprescindiblemente, según ya lo he dicho. Menos de cinco años de enseñanza de idiomas germánicos no convienen en ningún caso.

El escepticismo respecto al resultado posible de alcanzar en inglés i, mas aun, en alemán, se debe en gran parte al hecho de que en el último decenio estos dos idiomas se han estudiado casi en todos los liceos sólo durante tres años, i aun cuando, según el Plan de 1901, se estudiaban como idiomas principales durante seis años, el resultado no podía ser satisfactorio, ya que en los tres años superiores sólo se les asignaban dos horas semanales. La actual distribución de 18 horas semanales en cinco años surtirá resultados fructíferos en inglés. En alemán convendría disponer de algunas horas mas. Entre tanto, habrá que reducir un poco las exigencias respecto a la corrección del manejo oral i escrito del idioma, en beneficio de la buena comprensión del trozo leído.

Al terminar el cuarto año de humanidades, nuestros alumnos, con profesores bien preparados i concienzudos, alcanzan en francés a comprender lo esencial de un trozo narrativo o descriptivo sencillo, con una sola lectura hecha cuidadosamente por el profesor, siempre que éste esplique de paso el significado

de las palabras completamente nuevas, ya sea interpretando su valor con circunloquios, en el idioma extranjero, o dando sencillamente su traducción, como entre paréntesis. Cuando tienen el libro a la vista pueden contestar toda clase de preguntas fáciles, relacionadas con el análisis material. También deben ser capaces de escribir en forma inteligible, aunque no sin faltas, por supuesto, lo esencial del trozo estudiado.

En inglés el resultado no será muy inferior; en alemán el análisis oral de un trozo fácil será menos correcto, pero los alumnos al menos escribirán razonablemente un dictado referente al argumento de un trozo tratado.

El número de trozos estudiados abarcará según los textos corrientes, hasta fines del cuarto año, unas ciento veinte páginas, más o menos. Las palabras aprendidas oscilarán alrededor de cuatro mil. Esto significa que el alumno, con tres o cuatro años de enseñanza sistemática escolar (unas quinientas lecciones) adquiere un vocabulario parecido al que posee en su lengua materna un niño de familia culta de cuatro a cinco años de edad. A la misma altura estará su capacidad de comprender la lengua hablada, es decir, que entenderá cuando se le hable en un lenguaje sencillo de asuntos que haya previamente estudiado. La facultad de expresarse oralmente en la lengua extranjera corresponderá también más o menos a la de un niño de cinco años en su lengua patria, aunque en alemán probablemente habrá mayor número de incorrecciones. El caudal de lectura, conocimiento de ortografía, facultad de escribir bajo dictado o en composición libre, serán parecidos a lo

que sabe un niño en su lengua despues de los tres años de preparatoria. En ingles probablemente nuestro alumno chileno escribirá con mejor ortografía que el niño ingles de diez años, pues, a todo lo dicho, agregará la madurez jeneral de un jóven de unos quince años, cuya intelijencia ha sido adiestrada con la enseñanza variada de los diversos ramos que se estudian en los cuatro años inferiores del liceo i que está en la etapa en que ya ha comenzado la lectura de obras literarias en castellano.

(Continuara).

