



Enseñanza Cultural de Idiomas Extranjeros

POR

JULIO SAAVEDRA MOLINA

(Profesor en el Internado Barros Arana)

NOTICIA DE ESTE OPUSCULO

Algunos colegas me aseguraron a principios de 1915 que una reimpresión en folleto de mis artículos acerca de la enseñanza de idiomas extranjeros sería útil. Pronto me convencí, sin embargo, de que una simple reimpresión era insuficiente. Tal como aparecieron en la prensa, había en los artículos mucho de ocasional, propio de las circunstancias que los motivaron, lo cual perdió todo interés una vez pasada la ocasión. Publicados en el espacio de 10 años, había, además incoherencias, repeticiones inútiles y otros defectos cuya inoportunidad ya pude medir con la reimpresión de artículos que denominé *Repeliendo la Invasión*.

El público no atribuye ningún valor a los materiales para una síntesis, porque carece de capacidad para hacerla. Al trabajo de preparar su plato, prefiere el disgusto de comerlo frío o crudo. La experiencia me aconsejó, pues, retocar los materiales, aunque para ello había que retardar la publicación.

Las páginas que siguen son el resultado de ese trabajo. He armonizado en ella 23 artículos publicados en la prensa de Santiago de 1906 a 1915. Para unir y concordar los diversos fragmentos he debido variar algunas frases y agregar otras pocas, pero en lo sustancial no hay variaciones. Después del título de los capítulos, indico entre paréntesis la procedencia de los fragmentos.

Este origen de la síntesis que presento es causante de algunas dolencias: sobra de oratoria, pobreza de desarrollo en más de una cuestión capital, escasez de cifras ilustradoras. ¡Ojalá que algún día tenga tiempo para remediarlas en una refundición! Entre tanto, dos capítulos inéditos, el IX y el X, la mayor parte del II, los párrafos finales del V y del XI, algunas notas y varios apéndices están destinados a remediar en parte esas dolencias.



A GUISA DE PROLOGO

PÁRRAFOS DE UNA CARTA DE DON ANTONIO DÍEZ

Santiago, 2 de Abril de 1915.

Señor Julio Saavedra,

Presente.

Mi estimado amigo:

Con verdadero interés acabo de leer la colección de artículos que ha tenido usted la bondad de remitirme, . . . sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en los establecimientos de instrucción secundaria.

.....
Mi opinión sobre el particular es tanto más imparcial, cuanto que he sido—y sigo siéndolo—partidario del alemán, si bien reconociendo que, hoy por hoy, una innovación de tal trascendencia no tiene probabilidad alguna de poder ser llevada a la práctica.

Colocada la cuestión en su verdadero terreno y relegando al porvenir idealismos más o menos quiméricos, creo con el Honorable Consejo de Instrucción Pública y con usted que el idioma extranjero más adecuado para la preparación profesional y cultural de nuestros futuros ingenieros, doctores, abogados y profesores, es el francés; así como creo también que el inglés puede, aunque en grado inferior por la mayor dificultad de su aprendizaje, llevar al mismo resultado, y que el alemán, como sobradamente nos lo ha demostrado la experiencia, es en las condiciones actuales una rémora, y debería eliminarse de nuestro Plan de Estudios. El empecinamiento con que los partidarios del alemán defienden el mantenimiento de este idioma en el Plan de Estudios, a pesar del fracaso completo que su aprendizaje ha sufrido en nuestra enseñanza secundaria, no me lo puedo explicar sino por ceguera o por un prurito que podría calificarse de *rastacuerismo cultural*. Este empecinamiento procede de un error que usted ha puesto muy bien de manifiesto en uno de sus artículos; y que consiste en creer que todos los idiomas «son igualmente aprendibles». De ahí que se haya asignado el mismo número de horas para cada uno de los tres idiomas extranjeros, confundiendo lastimosamente el concepto de *volumen* con el de *peso*; como si para mantener una balanza en equilibrio, se colocara en un platillo un cilindro de papel y en el otro un cilindro de plomo de igual volumen que el de papel. Gracias a este error se explica, como usted muy bien lo dice, «que mientras el francés (cilindro de papel) es aprendido en realidad por la mayoría de nuestros liceanos, el inglés lo es por una minoría de los que lo estudian, y el alemán (cilindro de plomo) por casi ningún alumno», y que «en las condiciones en que ahora y siempre se ha estudiado en Chile, el inglés apenas se aprende y el alemán no se aprende». Esto, en los seis años que forman el curso completo de Humanidades. Ahora bien, creer que con aumentar en una o dos horas semanales el estudio del inglés y del alemán, habrá de conseguirse que los alumnos queden aptos,

después del tercer año de Humanidades, para leer el inglés y el alemán, creer esto, es un optimismo por demás candoroso...

Pasando ahora a otro de los puntos que usted abarca en sus artículos, estoy también completamente de acuerdo con usted en cuanto al *objetivo final* del estudio de los idiomas extranjeros, que deben servir como meros «instrumentos o herramientas para que los alumnos puedan ingresar a la civilización europea». Este carácter de *herramienta* o *instrumento* es lo que constituye su primacía sobre todos los demás ramos de la enseñanza secundaria y el lugar preferente que ocupa en los planes de estudio de los pueblos más cultos de Europa. Así lo han comprendido muy especialmente los pueblos germánicos, en algunos de cuyos gimnasios—los clásicos, por ejemplo—los idiomas extranjeros, tanto vivos como muertos, abarcan el 40 % del horario total consagrado al estudio de las Humanidades.

.....

Por mi parte, estoy cada día más convencido de que, como instrumento de cultura científica, el alemán es más y más necesario, por no decir indispensable. Verdad es que muchas de las obras científicas escritas en alemán han pasado al patrimonio común por medio de traducciones francesas; pero no es menos cierto que quedan todavía muchas otras—las didácticas, sobre todo, y las Revistas, tan importantes unas y otras para la cultura que pudiéramos llamar *de actualidad* o para la *en vías de formación*—cuyo conocimiento solo puede conseguirse en la lengua original. Para no referirme sino a la didáctica relacionada con la enseñanza de los idiomas: no he encontrado ni en francés, ni en inglés, ninguna Revista—ni la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, ni la *Modern Language Teaching*, ni la *Modern Language Notes*—que siga el movimiento de la didáctica contemporánea con tal acopio de datos e informaciones como la *Neueren Sprachen* o la *Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht*. De ahí la necesidad absoluta del estudio del alemán, como «instrumento

indispensable para el conocimiento de la cultura europea» y de que ocupe en nuestro plan de estudios *el mismo lugar que el estudio del latín y del griego ocupa en los gimnasios alemanes, para que nuestros alumnos, al salir del liceo, sean capaces de leer de corrido cualquier obra escrita en alemán. Et si non, non.*

No puedo detenerme, como quisiera, en todos los demás puntos—muy interesantes todos ellos—que abarca usted con sus artículos. Me permitiré, sin embargo, poner de relieve algunos párrafos que revelan cierta contradicción, talvez menos real que aparente. Dice usted, por ejemplo, que la cultura de un pueblo no reside «en su vocabulario, en sus flexiones, en su sintaxis», sino en sus obras literarias o científicas. Pero entonces ¿cómo puede usted cohonestar su afirmación con esta obra: «entre una lengua (gramática y literatura) y la civilización a que sirve hay estrecha relación?» La lengua en sí misma ¿es o no es reflejo de cultura? Para mí, la lengua es *la característica de diferenciación por excelencia* entre los pueblos. Ni los caracteres físicos, ni la religión pueden determinar en igual grado el alma de un pueblo. Un noruego, un sueco, un dinamarqués o un holandés no pueden fácilmente diferenciarse entre sí por sus caracteres físicos, pero sí lo pueden ser por el idioma. La lengua en sí misma contiene elementos de cultura, y creo por mi parte: 1.º que *la cultura de un pueblo es inseparable de su idioma*, y 2.º que *no se puede penetrar a fondo en la cultura de un pueblo sin el conocimiento de su idioma*; de ahí que el estudio de la lengua por la lengua misma tiene un valor enorme, si bien reconozco con usted que ese estudio no puede ni debe hacerse en el liceo.

En algunos otros puntos, sus afirmaciones me parecen igualmente demasiado absolutas. Dice usted, por ejemplo, al hablar de la memoria, que «lo único que se consigue con el ejercicio es formar el hábito de ciertas asociaciones; pero sólo de aquéllas en que uno se ejercita». Claro que si no se ejercita uno *sino* en ciertas asociaciones, no puede formar el hábito para otras asociaciones. Pero si es verdad, como usted lo

dice a continuación, que el hábito de andar a caballo no *implica* el de saber nadar, no quiere decir, por eso, que *ejercitándome* en la natación, haya de fracasar en mi intento. Todo conocimiento tiene por base la *observación*. Que esa observación se ejercite sobre una planta, un animal, un mineral o una palabra, el ejercicio de observación sobre un objeto no *implica*, es cierto, el conocimiento de otro objeto, pero sí *predispone* al conocimiento de este segundo objeto. Si colecciono estampillas, el ejercicio de *observación* que ese trabajo requiere, me servirá seguramente para coleccionar medallas, o coleópteros, o vocablos, siempre, por supuesto, que la afición me lleve a ello. En otros términos, *el hábito de ciertas asociaciones puede predisponer a la formación de nuevos hábitos*, porque todos los conocimientos tienen un elemento común: la observación robustecida por el ejercicio. La elección de esos conocimientos es mera cuestión de mayor o menor simpatía, *ocasional*, en muchos casos, *influenciada* en otros, y *personal*, talvez en los menos.

.....
 Pequeñas oscuridades y contradicciones son éstas—si es que lo son—que no deslustran el mérito de su trabajo. Superfluo me parece decirle que seguiré leyendo con el mismo interés que estos siete artículos, los que tiene prometidos a los lectores de *La Mañana*.

Lo saluda entretanto con el afecto de siempre S. S. y amigo,

A. Díez.

NOTA: Los artículos a que alude don Antonio Díez en la carta precedente, se publicaron en Febrero y la primera quincena de Marzo de 1915, época de vacaciones en que el señor Díez, como yo mismo, estábamos fuera de Santiago. La primera vez que el azar nos hizo vernos, quedó convenido que yo le prestaría unos recortes de mis artículos, pues él no los había leído. Cuando me los devolvió, venían acompañados de esta carta, con que él, *por propia iniciativa*, quiso honrar-

me. En la respuesta en que agradecí su atención, le manifesté el deseo de utilizar la carta en mis futuras publicaciones. El me respondió: «En cuanto a mis *observaciones*, puede usted hacer de ellas el uso que estime conveniente, si bien **suprimiendo las frases** que pudieran molestar a terceros».

Es para mí una satisfacción poder encabezar este opúsculo con juicios tan respetables. Los reparos mismos del señor Díez, tan delicadamente aderezados con atenuaciones («oscuridades i contradicciones que, si lo son, son menos reales que aparentes»), me complacen y me honran (aún cuando creo poder disculparme de algunos), porque me revelan la dedicación con que el querido maestro (lo fué mío) trató de seguir el curso de mis ideas.

J. S.



CAPITULO I

BASES DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN NUESTROS LICEOS

(Diario *El Mercurio*, 11 de Diciembre de 1906, *El Diario Ilustrado*, 30 de Septiembre de 1910, *Revista de Educación Nacional*, Diciembre de 1912, y diario *La Mañana*, 15 de Febrero de 1915).

Ningún ramo de los estudios de humanidades tiene valor en sí mismo, sino en relación con el objeto que se persigue al estudiarlo. Pero si la educación, y por ende los estudios, tienen un objeto, es porque hay una necesidad que subsanar, lo cual implica un sujeto necesitado de educarse. Son, pues, dos cosas especialmente lo que hay que saber en todo problema educacional: ¿Quién es el educando? y ¿Para qué se le educa?

Estas son las grandes preguntas por contestar, el verdadero problema que, una vez resuelto, arroja por sí mismo toda la luz que se quiera para tomar una determinación. —¿Qué cosa? o sea la materia, los ramos;—¿Cómo? o sea el método, los medios;—¿Cuándo? o sea los horarios; etc., son cuestiones subordinadas a aquéllas.

Como los métodos, programas, horarios, etc., de toda enseñanza dependen del fin que se persiga con esa enseñanza y de la naturaleza del sujeto que la recibe; esto determina aquello. De la primera cuestión que hay que tratar pues en la materia que nos ocupa es de la naturaleza mental de nuestros colegas y, en segundo término, del objeto perseguido con el aprendizaje de los idiomas extraños en nuestros liceos.

Se comprende fácilmente que si el sujeto a quien se le va a enseñar una lengua ajena es un adolescente, las materias o el método que mejores resultados den no pueden ser iguales a los que se empleen con un niño o un adulto; y que si el objeto de un curso es aprender a hablar un idioma, las materias o método que más provecho dejen no pueden ser los mismos que si sólo se pretende traducirlo o escribirlo (1).

Afirmar que el italiano es armonioso, el francés preciso, el inglés lacónico y el alemán difícil, es no decir nada que valga la pena de considerarse, si lo que se persigue no es ni la armonía, ni la precisión, ni el laconismo, ni la dificultad. Declarar que el italiano y francés son latinos, y el inglés y el alemán germánicos, es no decir nada valedero, puesto que al estudiarlos no se persigue ni la latinización ni la germanización. Explicar, como suele hacerse, que los idiomas se estudian para aprenderlos, para hablarlos, para educar la mente, para viajar, comerciar o instruirse, es todavía no decir nada claro ni que valga la pena, pues todavía no poseeríamos un hilo director: cada una de esas razones serviría lo mismo para preferir el inglés y el francés que el ruso

(1) Léase a este propósito el notable discurso *Observations upon Method in the Teaching of Modern Languages* por CALVIN THOMAS, Profesor en *Columbia University*, pronunciado en 1886 y publicado en la serie *Methods of Teaching Modern Languages* (Boston, Heath, 1893). Es una anticipación del famoso *Report of the Committee of Twelve* (Boston, Heath, 1900), que prologó el mismo Thomas como presidente del comité.

y el árabe, y convendría igualmente a los niños chilenos que a los niños alemanes o yankis.

Voy a tratar de responder en forma precisa a aquellas cuestiones capitales.

—¿QUIÉN ES EL EDUCANDO?—El estudio de esta cuestión daría materia para un grueso volumen. Mas, por ahora, basta con responder:—Muchachos de 10 a 20 años, de la clase social acomodada de Chile, cuya lengua materna es el castellano.

Quando hayamos hecho un ligero comentario de estos datos, el lector verá con nitidez cuál es *la necesidad* y por qué hay que subsanarla estudiando *francés, inglés, alemán o italiano*.

Muchachos de 10 a 20 años.—Esto quiere decir que los idiomas en cuestión han de ser aprendidos al comienzo por individuos que ya han alcanzado cierto desarrollo mental y educativo, que ya están a punto de llegar, con los 12 o 14 años, a la crisis de pubertad en que sus mentes adquirirán cualidades de reflexión y de lógica que los diversificarán enormemente del niño de 1 a 6 años que aprende la lengua materna. Que ya han pasado la edad de la simple sensación y del puro instinto y que están en una época de transición que preludia el advenimiento de las cualidades superiores: la razón propiamente dicha (1).

(1) Un desarrollo luminoso de esta cuestión puede hallarse en los capítulos I y II de la obra *Youth, its Education, Regimen, and Hygiene* (compendio de la grande obra *Adolescence*) por G. STANLEY HALL, *President of Clark University* (New York, Appleton, 1912); y en el capítulo XII de la obra *El Proceso Educativo* por W. C. BAGLEY, Profesor en la Universidad de Illinois, traducción de Darío Salas (Santiago, 1914). Tocan también la cuestión: E. Claparède en el capítulo IV, párrafos I y II, de su *Psicología del Niño*, trad. de D. Barnés (Madrid, Beltrán, 1911. La 5.ª edición francesa (1916), refundida, no ha alterado grandemente estas partes); M. Ragazzi en la parte II, párrafos I y II, de su *Igiene della Scuola e dello Scolaro* (Milán, Hoepli, 1914); y A. Binet en el Capítulo III de sus *Ideas modernas sobre los Niños*, trad. de F. González (Madrid, Ruiz, 1912).—Para un estudio más especial de las relaciones del pensamiento con la

Tiene esto suma importancia para el método que haya de seguirse. El método objetivo, las lecciones de cosas, ya están fuera de lugar o lo estarán pronto, cuando el niño llegue a la pubertad; porque debe haber correspondencia psicológica entre el educando y el método (1).

De la clase social acomodada de Chile.—Esto significa, tratándose de los liceos y de su actual organización, que las familias de los expresados muchachos y la Universidad desean que estos colegiales se conviertan, andando el tiempo, en profesionales: abogados, médicos, dentistas, ingenieros, profesores, etc., y no en comerciantes ni industriales (2). Significa también que no solo idiomas estudian estos colegiales, sino varios ramos, cada uno de los cuales tiene exigencias particulares, a veces opuestas a las de los idiomas. Por consiguiente, el tiempo es limitado; no se puede aspirar a lo que se quiera sino a lo que se pueda, y no se debe pedir horas para el mejor de los programas sino programa razonable para ciertas horas. Significa por último que estos futuros profesionales serán ciudadanos de una República que está a más de 8 mil kilómetros de cualquier centro de alta civilización, rodeada de otros países de análoga cultura e igual idioma, etc.

Tiene esto una importancia capital para la valorización de las formas del lenguaje. La forma oral tiene, en estas cir-

palabra, entre la infinidad de tratados de psicología, generales o parciales, talvez no haya mejores en castellano que los siguientes: Th. Ziehen, de la Universidad de Berlín, *Compendio de Psicología Fisiológica*, trad. de L. Simarro (Madrid, Bailly-Bailliére, 1910); Abel Rey, *Psicología*, trad. de D. Barnés (Madrid, La Lectura, 1915); E. Claparède, *La Asociación de las Ideas*, trad. de D. Barnés (Madrid, Jorro, 1907). Sin embargo, la obra *La Pensée et la Polyglossie* (París, Payot, 1915) por el Doctor en Letras IZHAO EPSTEIN es la más moderna y completa en el capítulo de los idiomas.

(1) En el *Capítulo VI* amplió estas observaciones.

(2) Para la discusión de este punto, remito al lector a mis opúsculos *Reformemos nuestra Enseñanza Secundaria y Por qué hay que reformar la Educación*.

cunstances, escasísimo valor: solo los liceanos que lleguen hasta Europa o a los Estados Unidos, pequenísima fracción, necesitarán del lenguaje oral; para los demás es un lujo caro (1).

Cuya lengua materna es el castellano.—Esto equivale a decir que el instrumento de comunicación de las ideas, el lenguaje que les ha cabido en suerte, los coloca fuera de la alta civilización.

En efecto, eso que llamamos cultura, civilización y progreso europeos ha sido producido por un grupo de pueblos en que, por desgracia, no es posible incluir al español. En la antigüedad los griegos, romanos y judíos y en los tiempos modernos los italianos, franceses, ingleses, holandeses, alemanes, yankis y otros tres o cuatro pequeños pueblos de la Europa, son los autores de todos los objetos materiales y de todo el cuerpo de ideas que constituyen la riqueza humana que llamamos civilización (2).

Desde la aguja de acero hasta la linotipia, el aeroplano y el acorazado; desde el principio de relatividad, la noción de

(1) Amplió esta cuestión en el *Capítulo V*.

(2) «La civilización es una de esas magnitudes que se complican a medida que nuestro pensamiento se ocupa en ellas», dice Rodolfo Eucken (en *Las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo*, capítulo *Kultur = Civilización*), filósofo para quien «esta palabra sirve para designar todo lo que, al elevar al hombre por encima del nivel de la naturaleza bruta, lo conduce al de la moralidad y la cultura intelectual». La *cultura* no es pues más que una parte del concepto *civilización*. El movimiento que llamamos *progreso* que conduce a los hombres de la barbarie a la civilización o progreso material, los lleva después a otra etapa de civilización superior o de progreso espiritual en que se cultivan las letras, la filosofía y las ciencias, civilización material, moral e intelectual a la vez, en que sólo la parte del espíritu es propiamente la *cultura*. *Cultura* a secas es por consiguiente la herencia de ideas, sentimientos y voluntades que llamé «herencia espiritual de la humanidad» en mi opúsculo *Por qué hay que reformar la educación*. No empleo ahora en este sentido la palabra *cultura*; no la empleo en su significado amplio de *herencia de ideas, sentimientos y voluntades*, sino casi siempre en el de *herencia de ideas* solamente, o sea, de *cultura intelectual*.

número y la creencia en un Dios único, hasta los sistemas filosóficos que orientan a la humanidad y las aplicaciones de la ciencia, como el salitre artificial, el telégrafo sin alambre o las demás comodidades que a diario aumentan a nuestro alrededor, son la obra exclusiva de esos pueblos. Entre nosotros, castellanos, a menudo no se le toma el peso a esta amarga verdad.

Ahora bien, no solo porque entre una lengua (lenguaje en sí y literatura) y la civilización a que sirve hay estrecha relación (1), no sólo, pues, por la pobreza natural del castellano, sino también porque el recurso artificial de traducir al castellano las obras extranjeras es insuficiente, esta sonora lengua de Colón, Cervantes, Hervás, y Cajal, lo único genuino y beneficioso para el progreso que el castellano ha dado al mundo, es una mísera herencia para hacer vida civilizada.

Quien quiera profundizar, siquiera sea un poco, en la ciencia moderna, en la filosofía o en la tecnología de la industria, i no disponga de otro instrumento que el castellano, materialmente no podrá conseguirlo, porque como no existe ningún pueblo de habla castellana que merezca ser llamado de alta cultura, ninguna rama del humano conocimiento está tratada por completo en castellano; cualquier materia presenta lagunas que interrumpen todo concepto cabal.

Bastaría hacer un catálogo de aquellos máximos pensadores, científicos y literatos, cuyas producciones jamás han sido vertidas al castellano, para dar una prueba abrumadora de esta afirmación (2). He aquí, por vía de ejemplo, una

(1) El paréntesis de esta frase decía «gramática y literatura» en vez de lo que ahora se lee. Véase el *Apéndice I* de este opúsculo.

(2) Uno de los colmos de esta indigencia lo constituye Luis Vives, el único español que merece un tanto el nombre de filósofo, y uno de los tres grandes hombres de letras (con Erasmo y Budeo) de la primera mitad del siglo XVI. «La mayor parte de las obras de Vives no ha sido nunca traducida a nuestro idioma, y las tres más originales y profundas: *Las Ciencias* (*De Disciplinis*, su obra capital, publicada en 1531, y que comprende

lista de colosos de la filosofía, ciencia y arte que son, o enteramente desconocidos en la literatura castellana, o ignorados a medias porque falta alguna obra esencial que imposibilita la concepción plena:

Griegos: Sófocles...;

Latinos (porque escribieron en latín): Tomás de Aquino, Copérnico, Giordano Bruno, Keplero, Bacon, Spinoza, Newton...;

Italianos: Galileo, Volta...;

Franceses: Molière, Laplace, Cuvier, Lamarck, Claudio Bernard, Comte...;

Ingleses: Locke, Berkeley, Hume, Mill, Spencer (Psicología y Biología), James (obras filosóficas)...;

Alemanes: Kant, Hegel, Schopenhauer, Herbart, Goethe, Weismann... .

Es posible que en alguna parte del mundo castellano exista y yo ignore una traducción de la obra en que he pensado al inscribir esos nombres; ello sería una prueba más de la insuficiencia del castellano cuya dispersión rebaja sus méritos (1).

tres partes), *El Alma y la Vida* (*De anima et vita*, 1538), y los *Comentarios a la Ciudad de Dios de San Agustín* (1522), son mudas todavía para los lectores que conocen solo el idioma español». Véase el libro *Luis Vives y la filosofía del Renacimiento* por Alfredo Bonilla y San Martín (Madrid, 1903), y el artículo *Luis Vives como Educador*, por A. M. Aguayo, en la revista *Alrededor de la Escuela* (Habana, Abril de 1916).

(1) Cuando se publicó el artículo que contenía esta lista, incluí los nombres de Platón, Aristóteles y Euclides. Después he sabido que de Platón existe una traducción de todas sus obras por Patricio de Azcárate; de Aristóteles otra en 10 volúmenes, no sé si completa, por el mismo traductor, de Euclides una incompleta por Sebastián Fernández, y aún de Sófocles el *Edipo Tirano* por Pedro Estala. Platón, Aristóteles y Euclides pueden, pues, ser conocidos en castellano, pero con dos reservas:—¿Cuál es el mérito de estas traducciones?—¿Es posible hallarlas?—En efecto, no basta que una obra haya sido traducida; es menester que la versión sea buena y que la edición esté en venta. Pues bien, ambos requisitos faltan tan a menudo en castellano que la mayor parte de las traducciones existentes son nulas,

Esa breve lista es ya sugerente: se trata de astros de primera magnitud, sin cuyo conocimiento no hay ciencia ni arte sólidos. ¿Quién es aquel que puede avanzar un paso en la cultura sin habérselas con varios de estos sobrehombres? Pues bien, sus moradas no se abren con otras llaves que con el alemán, el francés, o el inglés.

Las ciencias aplicadas tampoco pueden ser conocidas: no existen revistas que informen de las últimas novedades o sus aplicaciones, ni que den traducciones de esas pequeñas memorias o comunicaciones que grano tras grano van edificando el edificio monumental de la industria. Un castellano necesita suponer que Coulomb, Sainte-Claire Deville, Pasteur, Janssen, Curie, Marconi, etc., y mayormente los Ramsay, los Edison, los Röntgen, los Ehrlich... eran o son analfabetos.

Por último, fuera del horizonte castellano quedan también esas maravillas de la librería, herramientas sin las cuales hoy nadie puede trabajar: las enciclopedias en que una biblioteca es condensada en una página.

Pues bien, para eso es para lo que necesitamos aprender francés, inglés y alemán, para participar de esos tesoros del pensamiento y la imprenta, pues quien no sepa, siquiera sea una de esas tres lenguas, no puede saber nada a fondo, y no tiene derecho a creerse ni una persona culta ni que pertenece al mundo civilizado.

Los idiomas extranjeros, alemán, francés, inglés, son para un ibero-americano el trampolín que le permite incorporarse a la civilización europea, son el instrumento y condición indispensable de toda cultura.

si no por uno, por el otro defecto. Estas de Platón, Aristóteles, Euclides y Sófoles, por ejemplo, son inadquiribles. Cosa semejante no ocurre en alemán, ni en inglés, ni en francés, sino en una medida insignificante. No bien agotada una edición, otra la reemplaza.—En el *Apéndice II* se hallará una lista más completa de los grandes escritores y sabios que aún no han nacido para los castellanos; y una prueba de la mala calidad de ciertas traducciones.

Es enorme el horizonte que se abre ante los ojos del que lee una de esas lenguas ajenas. Un círculo inmenso de luz esclarece el espíritu de los que pueden tender una mirada, a través de los libros y revistas, por el corazón de las civilizaciones anglo-sajonas, alemana o francesa.

No se trata simplemente de ser eruditos, de saber muchas cosas acerca de los artistas de la palabra y de la idea; esa sería una pobre aspiración. Sería como estudiar la historia para saber aventuras de personajes y no para deducir una lección moral.

El pensamiento impreso de los escritores es algo como la flor y esencia de la civilización de cada pueblo, como una fotografía de su alma. Por sus escritores, ante todo, conocemos mejor a los antiguos griegos e indúes, que a los asirios y fenicios. Por su pensamiento escrito resucitó para las generaciones del siglo XIX el antiquísimo y sepultado Egipto. Puede un pueblo desaparecer de la tierra, disolverse como los hebreos, pero si sobrevive el pensamiento de sus escritores no habrá muerto, su alma seguirá pesando sobre las generaciones que sigan, y éstas podrán reconstruir y narrar la síntesis del paso de esos pueblos por la tierra.

Esas grandes naciones que se llaman Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Francia, deben su grandeza, más que todo, a su carácter, a su espíritu. La comprensión de esos espíritus es para nosotros una necesidad, tanto para barajarnos de los defectos que a ellos han dañado y de sus ambiciones contra nosotros, cuanto para fortificarnos en las virtudes que a ellos han dado el triunfo.

Así el estudio de los escritores, de los pensadores, deja de ser una curiosidad para convertirse en una disciplina de alto alcance moral y social. No hay sugerencias más fuertes para inculcar en nuestros espíritus altos ideales de vida y trabajo que las emanadas de la obra de un escritor genial y un temperamento de artista.

Así la disciplina de los idiomas extranjeros cobra una importancia sólo comparable a la del idioma patrio y justifica

el supremo valor educativo que le reconocen los pueblos de la vanguardia cultural, con menor razón que estas incipientes repúblicas de la América (1).

No señalar ese fin como el primer objetivo propio de la enseñanza de idiomas vivos, sería no querer obtener de estos ramos un fruto opimo y que buenamente pueden dar. Es este fin, antes que cualquier otro propósito de pasajero interés, lo que justifica nuestra preferencia de las lenguas vivas de alta cultura al latín y al griego; si no lo señalásemos debería también cesar la preferencia.

La educación en Francia, en Alemania, en Inglaterra y Estados Unidos podría prescindir, sin grave perjuicio, de los idiomas extranjeros y reemplazarlos por lenguas muertas o por otras disciplinas. Un alemán, un inglés, un francés, puede leer traducidas en su lengua materna las obras más importantes y también muchas sin importancia, de todos los tiempos y países. Puede también informarse de cuanta cuestión científica o artística ha preocupado a los hombres de cualquiera época, sin sentir la imperiosa necesidad de recurrir a otros idiomas que el propio. Todo lo que tiene importancia está traducido, todo lo que tiene interés se ventila en la inmensa variedad de sus revistas y otros periódicos (2).

No ocurre lo mismo, ni siquiera algo remotamente pare-

(1) En uno de esos geniales artículos que don D. F. Sarmiento escribió en Santiago cuando bregaba por formarse una reputación (1852), se lee, entre otras preciosas reflexiones, ésta. «Todo un curso completo de educación puede reducirse a esta simple expresión: leer lo escrito, para conocer lo que se sabe, y continuar con su propio caudal de observación la obra de la civilización». Era también el sentir de Carlyle, y ambos exageraban, sin duda, ya que, si la lectura tiene valor, es porque constituye un vehículo de experiencia, la cual se nutre en primer término de sensaciones e intuiciones. Sin embargo, cuánta verdad en la exageración!

(2) De hecho, en Alemania, profesores eminentes han declarado que con el latín y el griego, y tal vez algún estudio de las lenguas orientales, les basta. Véase *The Journal of Education*, Febrero de 1916, pág. 114, quien cita a *Die Neueren Sprachen*.

cido, en castellano. En los países de este idioma, el alemán, el inglés y el francés son ramos irremplazables, más importantes que cualquiera de las mismas ciencias para cuyo estudio las lenguas extranjeras se aprenden, porque las ciencias pueden ser aprendidas aunque el hombre sea ya maduro en tanto que los idiomas, después de la adolescencia, presentan dificultades infranqueables para la mayoría de las personas.

Los únicos ramos que en importancia superan a los idiomas son los destinados a formar al ciudadano: idioma materno, historia patria, instrucción cívica, educación física, y educación e instrucción profesional (económica).

Los ibero-americanos que no leen, por lo menos una de las tres lenguas que se llaman francés, inglés, alemán, o siquiera el italiano, están en la misma situación de los analfabetos de la Alemania, Francia, Mundo Inglés e Italia: no participan activamente de la civilización, como no participa de nuestra rudimentaria cultura castellana el 60 por 100 de analfabetos de España o de Chile (1).

Para un castellano hay dos clases de analfabetismo: el del 60 por 100 que no lee el castellano, y el del 999 por 1000 que no lee el francés, inglés, alemán o italiano. El punto de vista desde donde el ibero-americano tiene que considerar el estudio de los idiomas extranjeros es, pues, muy distinto del punto de mira de un alemán, un inglés, un francés, o un italiano, y se parece un tanto al que pueden tener los rusos o los japoneses (2).

Teniendo presentes estas reflexiones, ya nadie encontrará difícil responder a la pregunta:—*¿Para qué un alumno de nuestras humanidades estudia los idiomas extranjeros?*—La respuesta:

(1) Véase el *Apéndice V*.

(2) Las personas que proponen reemplazar alguna de las tres grandes lenguas modernas por el latín en nuestras humanidades, no tienen tal vez conciencia de lo que dicen.

—PARA PODER INGRESAR A LA CIVILIZACIÓN EUROPEA,—fluye por sí sola (1).

Basta la enunciación de este fin en la enseñanza de idiomas para limitar con él al inglés, alemán, francés e italiano, la lista de lenguas dignas de estudiarse, pues las literaturas holandesa, danesa y otras análogas, por su exigüidad relativa, deben ser eliminadas.

Alguien podría discutir el derecho de incluir al italiano entre las lenguas de alta cultura. A eso observaré que, si el suelo de Italia ha podido producir a Secchi, a Volta, a Marconi, a Lombroso, a Ferrero, a Ardigò, a Croce y a 500 cooperadores más de la cultura moderna, es porque el italiano es un instrumento hábil para ella, aunque lo sea en una medida menos grande que el francés, el inglés o el alemán. Y en comprobación, tanto de esto como de todo lo que precede, voy a recordar en el capítulo que sigue algunas cifras sugerentes de por sí.

(1) En realidad, la enseñanza de idiomas en nuestros liceos tiene un triple objeto, según se verá más adelante: es cultural, de utilidad profesional y educativa.



CAPITULO II

ENSAYO DE UNA VALORIZACIÓN NUMÉRICA DE LA CULTURA

(*Revista de Educación Nacional*, Diciembre de 1915)

Si se pudiera hacer un cuadro en que se escalonaran los guarismos representativos de la cultura intelectual y sus porcentajes: población alfabetada, gastos de educación, asistencia escolar, bibliotecas, laboratorios de investigaciones, producción de libros, periodismo, etc., se tendría un símbolo del valor de cada nación y raza, abarcable con una mirada. No faltan, por cierto, las cifras estadísticas; pero desgraciadamente el criterio con que están hechas varía tanto de un país a otro que, en la mayoría de los casos, son inaprovechables en las comparaciones internacionales. La carencia de procedimientos uniformes para la averiguación de los datos agrega a los motivos inevitables de error los que crea la apreciación particular de quien hace las estadísticas.

En el asunto de las lenguas, no hay un criterio uniforme para entenderse en más de un punto esencial. Por ejemplo: es muy fácil decidir cuál es la lengua de una persona que habla, lee y escribe un solo idioma: o es la de Jacinto Bena-

vente y Carlos Silva Vildósola; o es la de Henri Bergson y Pierre Loti; o es la de Rudyard Kipling y John Dewey; o es la de Wilhelm Wundt y Gerhard Hauptmann, etc. Pero cuando se trata de un español catalán analfabeto, de un francés provenzal o un belga valón iletrados, o de un suizo, un alemán, un austriaco, un canadiense, bilingües o trilingües y aún bi o triletrados, ¿qué se hace?

El valón y el provenzal analfabetos suelen agregarse al francés. El catalán que, al decir de los lingüistas, está más cerca del provenzal que del castellano, se agrega empero a éste último; el gallego, que apenas si se diferencia del portugués, se agrega al castellano también; y el portugués, que está tan cerca o más del castellano que el valón y provenzal del francés o el siciliano del toscano, no se agrega sin embargo al castellano. Este problema se repite en cada país de Europa (1).

En cuanto a los belgas, suizos, etc., letrados en dos y tres lenguas, unos los suman ora a un lado, ora al otro, ora a ambos; otros los dividen proporcionalmente al resto de la población, considerando, con sobrado motivo, que solamente en una lengua se piensa, no más que en una hay espontaneidad de expresión, y tan solo de una se llega a poseer la índole, esa noción inconsciente, especie de sensibilidad o de instinto, que nos permite distinguir entre lo bien y lo mal dicho, ser jueces natos en la materia, e innovadores orientados en la tradición (2).

(1) Los portugueses son unos 7 millones, los gallegos (en las 4 provincias de la Galicia) unos 2 millones, y los brasileros que hablan portugués o gallego unos 13 millones. (El Brasil tiene unos 25 millones de habitantes, de los cuales el 40% son indios, el 15% negros o mulatos, el resto de origen europeo, y, entre éstos, unos 2 millones de no ibéricos). Son 22 millones. Desgraciadamente, son analfabetos el 73% de los portugueses de 10 años arriba y el 80% de los gallegos y brasileros de las mismas edades. Saben pues, leer y escribir casi 4 millones de ellos.

(2) Ni en Bélgica, ni en Suiza, ni en Austria, ni en los tiempos antiguos ni en los modernos, han existido personas bilingües o trilingües de ver-

Podríamos consolarnos fácilmente de la falta de buenos datos referentes al número de personas que *hablan* en sus hogares los grandes idiomas, si tuviéramos al menos datos valiosos tocantes a las personas que los *leen* y *escriben*, ya que, al fin de cuentas, no son los analfabetos quienes hacen o aprovechan la cultura. Desgraciadamente, los datos que se refieren a esto, no sólo son incongruentes sino que faltan en absoluto a veces.

Los cálculos publicados acerca del analfabetismo se refieren a los países considerados en conjunto; a veces señalan grados diferentes entre las razas diversas que los pueblan, entre las distintas regiones que contiene, etc.; pero casi nunca entre las lenguas de los pobladores. De un país a otro, las bases de averiguación son a menudo tan distintas que toda comparación es absurda si previamente no se afinan las cifras al mismo diapasón. Las estadísticas de algunos países se basan en censos; las de otros en el examen de los reclutas al hacer su servicio militar; las de otros en las actas matrimoniales que no han podido ser firmadas, etc. Los censos no se refieren todos a las mismas edades (1); unos consideran iletrados a los que no saben escribir, aunque sepan leer, i otros nó; saber firmarse no equivale aquí a ser alfabeto y allá sí, etc.

dad, sino de apariencia; y cuando la apariencia se ha acercado más a la verdad, sólo ha podido resultar un ser psíquicamente anfibio i sin personalidad. El idioma materno, el que habla en su hogar, el en que piensa a solas, esa es la lengua de cada persona, y esa no es mas que una, porque en verdad, nadie habla dos lenguas en igualdad de condiciones. Puede ser una lengua diferente para cada uno de los tres casos, en ciertos contados individuos, pero una prevalece por fuerza.—Véase el *Apéndice III*.

(1) Psicólogos modernos, o mejor, paidólogos, como Vaney, Claparède, etc., creen que la edad adecuada para comenzar el aprendizaje de la lectura son los 7 años. Por consiguiente, los niños de hasta 9 años que no saben aún leer ni escribir ni son anormales ni están atrasados. Por eso, en los Estados Unidos, las cifras del analfabetismo se basan en la población de 10 años arriba.

Algo pueden suplirse estas deficiencias cotejando los porcentajes de analfabetismo con los de asistencia escolar en cada nación. Como es natural, hay cierta proporcionalidad directa entre la suma de los individuos que reciben instrucción y la de los letrados. Los países cultos del orbe, como Inglaterra, Francia, Suiza, Alemania, Austria-Hungría, Holanda, Suecia, Noruega, Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelandia, envían del 14 al 19 por ciento de su población a las aulas; en tanto que los otros bajan en la proporción a medida de su atraso: España, Chile, Argentina, Cuba, el 10; México, Colombia, Portugal, Rusia, Serbia, etc. el 4 o 5; Bolivia, Perú, Venezuela, Brasil, etc., el 3, el 2 o el 1. Aún cuando estas cifras tampoco se establecen con criterio uniforme en todas partes, hablan claro en lo tocante al grado de cultura de los principales pueblos castellanos; no así empero al de las grandes naciones de Europa entre sí.

El número de personas que leen i escriben las lenguas o el de las que concurren a las aulas, con ser ya explicatorio de por qué ciertos idiomas son menos importantes de lo que podrían ser, no es suficiente explicación de la mayor importancia cultural del alemán que el inglés. No basta con saber leer y escribir para ser culto. La ciencia, la técnica, la filosofía y las letras requieren mucho más: exigen enseñanza superior, laboratorios, bibliotecas, academias... La educación elemental es la base más honda de la cultura, pero el nervio de ésta lo da la instrucción superior, cuyo grado puede medirse de diversos modos, y, entre ellos, muy especialmente con las cifras de la producción de libros, ya que éstos los escriben las personas de cultura más que elemental.

Tampoco en este punto las estadísticas son suficientes. Las publicaciones no distinguen matices de sumo valor, como ser la lengua en que las obras de cada país se imprimen. Ni en los países de población la más homogénea, como Alemania, Francia e Inglaterra, todos los libros que se imprimen están escritos en la misma lengua; cuanto más en los del tipo de Austria, Suiza o Canadá. Tampoco revelan la

misma pujanza cultural, por lo común, la impresión de un folleto y la de una enciclopedia como la *Britannica* o el *Meyers Lexikon*, o la de un tomo de versos o de cuentos y uno de ciencia o filosofía. Ni alcanzan el mismo resultado las tiradas de centenares de ejemplares que las de millares.

Las reservas que preceden eran necesarias antes de presentar los cuadros que siguen, en los cuales hay cifras a veces muy distintas de las que es corriente hallar en libros y periódicos, pero que he preferido por los motivos que se expresarán en los *Apéndices IV, V y VI* (1).

(1) El desarrollo normal de muchos pueblos ha sufrido modificaciones de consideración con motivo de la Gran Guerra. El crecimiento de algunos pueblos por inmigración, el analfabetismo en otros, la producción de libros en todos, etc., van a arrojar seguramente cifras muy diversas en lo porvenir a las que se daban antes de Agosto de 1914. Las estadísticas anteriores a esta fecha son también más abundantes y mejores. Por todo esto las he preferido en este trabajo. Son las siguientes que, cuando las cite, recordaré sólo con una palabra entre paréntesis al lado del dato:

1) *Anuario Estadístico de la República de Chile*. Años 1910 a 1914, publicados en 1912 a 16.

2) *Censo de la República de Chile levantado el 28 de Noviembre de 1907*. Publicado en 1908.

3) *Libro Internacional Sud-Americano*. Publicado por don A. MÁRQUEZ, Santiago de Chile, 1915.

4) J. MONTEBRUNO, *Geografía de América y de Chile*, 1909.

5) *Anuario Estadístico de España*, correspondiente a 1912. Los datos reproducidos en *La Lectura*, Madrid, Agosto de 1914.

6) EDUARDO NAVARRO SALVADOR. Diversos artículos publicados en *La Escuela Moderna* de Madrid en 1912, 13 y 14.

7) ANGEL MARVAUD, *L'Espagne au XX (XXe) Siècle*. París (Colin) 1913.

8) *Almanach Hachette*. París, 1909 y 1914.

9) J. WHITAKER, *An Almanack for the Year of Our Lord* 1914. Londres.

10) ENRIQUE LICHTENBERGER, *La Alemania Moderna*. Trad. M. Bueno. Madrid (Ruiz) 1909.

11) JULES HURET, *En Allemagne, La Bavière et la Saxe*. París (Charpentier) 1910.

12) A. L. HICKMANN, *Atlas Universel*, París, 1913. (Pero de origen austriaco e impreso en Viena).

13) *Almanach de Gotha*, 1910 a 1914.

- 14) J. S. KELTIE, *The Statesman's Year-Book*. Londres (Macmillan) 1913.
- 15) *Nelson's Encyclopædia*. Edimburgo, 1911.
- 16) AUGUSTUS D. WEBB, *The New Dictionary of Statistics*. Londres (Routledge), 1911.
- 17) *Report of the Commissioner of Education*. Washington, 1909 a 1915.
- 18) *A Cyclopedia of Education* edited by Paul Monroe. Nueva York (Macmillan) 1912. Especialmente el artículo *Illiteracy* escrito por E. P. Cubberley.
- 19) *Enciclopedia Espasa*. Barcelona. (En publicación).

Los núcleos principales del inglés se hallan en:

	Número aproxima- do de personas que hablan en sus hogares esta len- gua, incluyendo a los niños que aún no la hablan. En millones.	% probable de <i>enati- fabetos</i> entre las personas de 10 años arriba, de la columna ante- rior.	Número de perso- nas de 10 años arriba que <i>leen</i> y <i>escriben</i> su lengua materna. En mi- llones.	% de la población total, que <i>asiste a las aulas</i> .	Número de libros <i>publicados</i> en un año.
Islas Británicas.....	45,7 (1)	11,0	32,54	16,8	11.000
Resto de la Europa.....	0,1	.....	.....	.....	.....
Estados Unidos.....	88,8 (2)	7,7 (2)	65,57	19,2	11.223
Canadá y Terranova.....	4,1 (3)	19,5	2,64	19,0	? (*)
Resto de América.....	1,0 (4)	.....	.....	11,8	.....
Australia y Tasmania.....	4,6 (5)	5,7	3,47	15,2	?
Nueva Zelandia.....	1,0 (6)	1,7	0,79	15,1	?
Unión Sud Africana.....	1,2 (7)	6,2	0,9	14,3	.....
Indostán.....	0,3 (8)	.....	.....	.....	.....
Las otras colonias del Asia, Africa y Oceanía.....	0,2 (9)	.....	.....	.....	.....
	147,0	8,9	107,1 (10)	18,0	22.223 (11)

(*) A las personas que tengan datos fidedignos con que completar o corregir los de estos cuadros, se les ruega mandar noticia de ellos al autor de este opúsculo: Internado Barros Arana.

(1) El 98,1% de 46.584.504.—Antes de la Guerra, en las Islas Británicas vivían unos 400.000 extranjeros cuya lengua materna no era el inglés (*Gotha*) y unos 400.000 ingleses de 3 años o más que no sabían hablar inglés sino el galés 280.905, el gaélico 28.106, el irlandés 20.953 (*Statesman*) y el francés 65.000 en las Islas Normandas (*Hachette*).

(2) El 88,8% de 100 millones.—En 1910, cuando la población era de casi 92 millones, residían en la Unión las siguientes personas cuya lengua materna no era el inglés: 9.218.307 europeos, 669.677 americanos, 191.484 asiáticos, 265.683 indios. (*Gotha* y *Statesman*). Véase la nota 8 del cuadro referente al castellano, pág. 310.—Entre los blancos americanos eran analfabetos el 3% y entre los negros el 30,5 en 1910 (*Commissioner* 1911, II, pág. XIX).

(3) El 54% de 7.200.000 en Canadá.

(4) En Jamaica hay unos 15 mil blancos y 800 mil negros o mulatos que hablan inglés. En Alaska, Haway, Bermudas, Guayana y Malvinas sólo hay grupos de unos cuantos miles de británicos o yankis. (*Statesman* y *Montebruno*). En los países castellanos grupos de 5 a 20 mil.

(5) El 98% (en Queensland el 94%) de 4.600.000, población blanca calculada para 1913.

(6) El 98,8% de 1.035.000 blancos. El pico sobrante se agregó en el renglón anterior.

(7) En 1911 toda la población blanca era 1.276.242, el 21,37% de la población total. La mitad de dichos blancos eran holandeses del Transvaal y de Orange. (*Statesman*).

(8) En 1901 hablaban el inglés 252.388 personas (*Statesman*).

(9) Todos los blancos residentes en 1911 en Ceilán, Hong-Kong, Filipinas, Establecimientos del Estrecho, Estados Malayos, Zanzíbar, Basutoland, Rodesia, Swaziland, Nigeria, Costa de Oro, Sierra Leone e Islas Fiji, que son las colonias con más de 100 blancos, sumaban 87.226 (*Statesman*).

(10) En los Estados Unidos en 1910 los menores de 10 años eran el 22,17% de la población total (*Commissioner* 1912, II, pág. 2), y en Chile en 1907 eran el 23,05% (Según los datos del *Censo*). En general, más de 1/5 de la población total. Los 4/5 de 147 millones son 117.600.000 personas de 10 años arriba, de las cuales 8,9% son iletradas.

(11) En 1911 (*Navarro*).

Los núcleos principales del alemán se hallan en:

	Número aproximado de personas que <i>hablan</i> en sus hogares esta lengua, incluyendo a los niños que aun no la hablan. En millones.	% probable de anal-fabetos entre las personas de 10 años arriba, de la columna anterior.	Número de personas de 10 años arriba que <i>leen</i> y <i>escriben</i> su lengua materna. En millones.	% de la población total, que <i>asiste a las aulas</i> .	Número de libros publicados en un año.
Alemania.....	61,8 (1)	0,1	49,39	16,3	30.000 (1)
Austria Hungría.....	12,0 (2)	26,2	7,08	14,6	1.645 (2)
Suiza.....	2,6 (3)	1,5	2,05	14,4	6.900 ()
Rusia (Odesa).....	2,0	63,3 (7)	.....	5,3 (7)	.....
Estados Unidos.....	3,0 (4)	12,8 (4)	.....	19,2	.....
Canadá.....	0,4 (5)	19,5	.....	17,8	.....
Brasil.....	0,2 (6)	? (6)	.....	? (6)	.....
Grupos inferiores a 100.000 personas en varios países de Europa y América, en Australia, etc., y pios despreciados anteriormente....	1,0	.....	.....	.....	.....
	83,0	4,5	63,4 (8)	16,0	38.545

(1) El 92,5% de 66.835.000.—En 1905 Alemania publicó 28.886 libros (*Lichtenberger*). En 1906 fueron 30.378 (*Nuova Antologia*), Roma, 1907. Artículo *Il Commercio Librario Tedesco*. En 1911 fueron 33.000 (*Navarro*). En 1913 fueron 28.395 (*La Revue*, París, 1.º de Abril de 1914). De 30 a 32 mil por año (*Huret*).

(2) El 23,5% de 51.390.000.—El 23,5% de la producción de libros que fué de 7.000 en 1911 (*Navarro*).

(3) El 69% de 3.765.000.—El 69% de la producción de libros que fué de 10.000 en 1911 (*Navarro*).

(4) En 1910 había 2.501.181 alemanes, 1.174.924 austriacos, 495.600 húngaros, 124.834 suizos (*Statesman*).—Los iletrados de todos los Estados Unidos eran el 7,7%, pero entre los extranjeros blancos el índice era 12,8% (*Commissioner* 1911, II, pág. XIX).

(5) En 1911 había 393.320 alemanes, 129.103 austro-húngaros (*Gotha*).

(6) En 1900, según J. de Medeiros e Albuquerque, de la Academia Brasileira, en el *Bulletín de la Bibliothèque Américaine*, de París, Noviembre de 1915. En el Brasil entero los analfabetos eran el 90% y la asistencia escolar del 3%, más o menos, en 1911.

(7) En el Imperio Ruso entero en 1911 los iletrados eran el 73% y la asistencia escolar del 4,6% (*Commissioner* 1915, I, pág. 723). El grupo de alemanes del sur de Rusia aisladamente debe dar cifras muy distintas.

(8) Los $\frac{4}{5}$ de 83 millones son 66.400.000 personas de 10 años arriba, entre las cuales hay 4,5% de iletrados.

Los núcleos principales del francés se hallan en:

	Número aproximado de personas que hablan en sus hogares esta lengua, incluyendo a los niños que aún no la hablan. En millones.	% probable de <i>amalfabetos</i> entre las personas de 10 años arriba, de la columna anterior.	Número de personas de 10 años arriba que <i>leen y escriben</i> su lengua materna. En millones.	% de la población total, que <i>asiste a las aulas</i> .	Número de libros <i>publicados</i> en un año.
Francia	37,0 (1)	14,1	25,43	14,2	12.000 (1)
Bélgica	3,4 (2)	18,6	2,21	12,5	1.336 (2)
Suiza	0,8 (3)	1,5	0,63	14,4	2.110 (3)
Alemania (Alsacia Lorena) ..	0,2	0,1	0,16	13,8	.....
Italia (Piamonte)	0,1	17,7	.....	8,7	.....
Canadá (Quebec)	2,0 (4)	19,5	1,29	20,6	?
Estados Unidos	0,5 (5)	12,8 (5)	.....	19,2	.....
Haití, Antillas, Trinidad y Guayana	1,4	?	.....	?	?
Argelia y Túnez	1,1	17,7	0,72	?	?
Madagascar y Reunión	0,5	.....	.....	.....	.....
Asia francesa	0,1	.....	.....	.....	.....
Grupos inferiores a 100.000 personas en las Islas Normandas, Isla Mauricio, Inglaterra, España, Luxemburgo, Holanda, Rusia, Brasil, Argentina, Chile, etc., y picos iguales despreciados anteriormente	0,9	.....	.....	.....	.....
	48,0	14,5	32,8 (6)	14,5	15.446

(1) El 93% de 39.800.000.—Antes de la Guerra, la población de Francia comprendía a 1 millón de extranjeros cuya lengua materna no era el francés (*Statesman* y *Gotha*), y a 1.860.000 franceses que no sabían hablar francés sino 1.355.000 el bretón, 165.000 el flamenco, 140.000 el vascuence y 200.000 el catalán (*Hachette* 1909). En 1904 Francia publicó 12.139 libros nuevos (*Lichtenberger*). En 1911 fueron 10.400 (*Navarro*). De 12 a 13 mil por año (*Huret*).

(2) El 46,3^o/_o de 7.500.000.—El 46,3^o/_o de todos los libros, que fueron 2.885 en 1911 (*Navarro*).

(3) El 21,1^o/_o de 3.765.000.—El 21,1^o/_o de todos los libros, que fueron 10.000 en 1911 (*Navarro*).

(4) El 28,5^o/_o de 7.200.000.

(5) En 1910 había en los Estados Unidos 117.418 franceses, 385.083 canadienses franceses, 124.848 suizos, 49.397 belgas (*Statesman* y *Gotha*). Muchos americanos de Luisiana también piensan en francés.

(6) Los 4/5 de 48 millones son 38.400.000 personas de 10 años arriba, de las cuales el 14,5^o/_o son analfabetas.

Los núcleos principales del italiano se hallan en:

	Número aproximado de personas que hablan en sus hogares esta lengua, incluyendo a los niños que aún no la hablan. En millones.	% probable de anal-fabetos entre las personas de 10 años arriba, de la columna anterior.	Número de personas de 10 años arriba que leen y escriben su lengua materna. En millones.	% de la población total, que asiste a las aulas.	Número de libros publicados en un año.
Italia.....	35,0 ⁽¹⁾	38,5 ⁽⁵⁾	17,22	10,3	10.929
Austria Hungría.....	0,8 ⁽²⁾	26,2	0,47	14,6	119
Suiza.....	0,3 ⁽³⁾	1,5	0,24	14,4	800
Córcega y Malta.....	0,4	....	....	....	....
Italianos fuera de Italia.....	5,5 ⁽⁴⁾
	42,0	37,9	21,0 ⁽⁶⁾	10,1	11.848 ⁽⁷⁾

- (1) Descontados los extranjeros que en 1901 eran más de 300 mil (*Statesman* 1913, págs. 980 y 981).
- (2) El 1,7% de 51,390.000.
- (3) El 8% de 3.765.000.
- (4) Exactamente, 5.558.000, según un cálculo oficial hecho en 1910 (*Statesman* 1913, pág. 982). No dice si en ellos ya están comprendidos los austriacos, suizos, corsos y malteses que, sin ser italianos, lo hablan.
- (5) En 1911, la población de 6 años arriba contenía 37,6% de iletrados, y la de 21 años y más 41,8 (*Commissioner* 1915, I, págs. 714 y 715).
- (6) Los 4/5 de 42 millones son 33.600.000 personas de 10 años arriba, entre las cuales hay 37,9% de iletrados.
- (7) En 1911 (*Navarro*).

Los núcleos principales del castellano se hallan en:

	Número aproximado de personas que hablan en sus hogares esta lengua, incluyendo a los niños que aún no la hablan. En millones.	% probable de <i>analfabetos</i> entre las personas de 10 años arriba, de la columna anterior.	Número de personas de 10 años arriba que <i>leen y escriben</i> su lengua materna. En millones.	% de la población total, que <i>asiste a las aulas</i> .	Número de libros publicados en un año.
España.....	18,54 ⁽¹⁾	58,7	6,13	10,4	2.665 ⁽⁶⁾
Francia.....	0,08	.....	.....	.....	.....
Argelia.....	0,12	.....	.....	.....	.....
México.....	9,86	75,3	1,95	5,7	?
República Argentina.....	6,0	54,4	2,19	10,7	?
Colombia.....	5,1	?	?	5,3	?
Chile.....	3,6	51,24 ⁽²⁾	1,4	10,5	1.185 ⁽⁷⁾
Cuba.....	2,65	56,8	0,92	10,5	?
Venezuela.....	2,0	92,8 ⁽³⁾	1,6	?
Perú.....	1,8	86,5	.....	3,8	?
Bolivia.....	1,2	82,9	0,16	3,6	?
Uruguay.....	1,17	41,0	.....	8,7	?
Puerto Rico.....	1,0	79,6	.....	14,4	?
Guatemala.....	0,8	92,7	0,16	3,1	?
Ecuador.....	0,8	72,6	.....	5,8	?
El Salvador.....	0,8	?	.....	3,4	?
Paraguay.....	0,7	73,9	.....	6,6	?
República Dominicana.....	0,7	?	.....	2,9	?
Costa Rica.....	0,35	80,2	.....	8,4	?
Panamá.....	0,3	85,3	.....	6,3	?
Nicaragua.....	0,2	?	.....	5,0	?
Honduras.....	0,2	?	.....	7,0	?
Estados Unidos.....	0,3 ⁽⁸⁾
Grupos pequeños en Italia, Marruecos, Brasil, Filipinas, etc.....	0,13	.....	.....	.....	.....
	58,4	60,0 ⁽⁴⁾	18,7 ⁽⁵⁾	8,0	3.850

(1) La justificación de los guarismos de esta columna puede hallarse en mi artículo *Población castellana del mundo* (*Revista de Educación Nacional*, Santiago, Diciembre de 1915). Se trata aquí sólo de la población castellana en 1916; los indígenas y extranjeros son millares y millones en varios de estos países.

(2) Es la cifra que resulta de los datos del *Censo* de 1907. Para la población escolar de 6 a 14 años, la cifra de 1907 es 62,73%. Los alfabetos eran respecto a la población total, el 28,9% en 1885, el 31,9% en 1895, el 40% en 1907; siguiendo la progresión, en 1916 no pueden bajar del 50%, lo que equivale al 37,49% de analfabetos en la población de 10 años arriba. Para la población mayor de 5 años, don Darío Salas cree que el analfabetismo es de 48%, el cual «ha disminuído en un 29% en cincuenta años, o sea, hemos venido reduciéndolo a razón de un 60% por término medio cada diez años». (*Acta* de la sesión del 15 de Octubre de 1916 de la Asociación de Educación Nacional). Sin embargo, el porcentaje de la conscripción militar de 1911 fué de 56,95%, y el de la de 1913 de 58,83%. Véase el *Apéndice VI* de este opúsculo.

(3) Los guarismos acompañados de interrogación (?) en esta columna o se refieren a la población escolar o son anticuados. En 1908, la población de 15 años arriba del Uruguay contenía 35 iletrados por cada 100 personas (*Commissioner* 1915, I, pág. 661. Compárese con el de 1912, pág. 483).

(4) Sobre la base de los porcentajes más fidedignos solamente.

(5) Los 4/5 de 58.400.000 son 46.720.000 personas de 10 años arriba, de las cuales son analfabetas el 60%.

(6) En 1911 (*Navarro*). El *Archivo Bibliográfico Hispano-Americano* que publica la Librería de Victoriano Suárez, de Madrid, (deficiente, es verdad, sobre todo en la parte americana) anotó de 1909 a 1913 un promedio anual de 1.380 obras. En 1914 anota 1.157 y en 1915 sólo 946. Dupliquense y tripliquense estas sumas para suplir las faltas y siempre tendremos unas 4 mil obras anuales.

(7) Término medio de los libros y folletos publicados en Chile de 1910 a 1913, según el *Anuario de la Prensa Chilena* (Santiago 1912 a 14). Anualmente se publicaron además 473 diarios o revistas en Chile (1910 a 1914), 794 en la Argentina, 251 en Venezuela, 1.347 en España (en 1900).

(8) En un trabajo sobre *The Demand for Spanish* leído por Miss F. L. Stuart ante la *High School Conference* de 1914 leo: «Statistics show that one-tenth of all the people claiming protection under the American flag are Spanish speaking people» (*University of Illinois Bulletin*, Enero 25 de 1915, pág. 264). En dicho *décimo*, que hoy equivale a 10 millones, se incluye, claro está, a Puerto Rico y Filipinas. Si esto es así, los castellanos del globo no somos 58 sino 67 millones. Agregando los portugueses, que no hay motivos juiciosos para considerarlos aparte, los ibero-americanos seríamos 89 millones, de los cuales 25 y medio millones seríamos alfabetos. Entiendo que el programa de la institución llamada *Unión Ibero-Americana*, de Madrid, incluye el sabio propósito de unificar a todos los iberos. ¡He ahí un ideal político de alto vuelo!

RESUMEN

	Millones de personas que lo hablan (1).	% de 378 millones	Cultura elemental, apreciada por los millones de letrados.	% de 243 millones.	Cultura superior, apreciada por la producción anual de libros.	% de 92 millones.
Inglés.....	147,0	38,9	107,1	44,1	22.223 (3)	24,2 (3)
Alemán.....	83,0	21,9	63,4	26,1	38.545	41,9
Francés.....	48,0	12,7	32,8	13,5	15.446 (3)	16,8 (3)
Italiano.....	42,0	11,1	21,0	8,6	11.848	12,9
Castellano.....	58,0	15,4	18,7 (2)	7,7 (2)	3.850 (3)	4,2 (3)
	378,0	100,0	243,0	100,0	91.912	100,0

(1) Incluyendo a los niños que aún no la hablan.

(2) Y todavía diseminados en vastísimas comarcas con pocos y malos medios de comunicación. Estas cifras hablan con bastante elocuencia acerca de lo mucho que queda por hacer en los países castellanos en punto a educación elemental.

(3) Estos guarismos referentes al inglés, francés y castellano están por debajo de la verdad, toda vez que importantes centros de producción no han podido ser tomados en cuenta. Como de la producción belga he considerado francesa sólo el 46,3%, y de la austriaca sólo el 23,5% alemana, la cifra real debe de ser mayor también por este motivo. En consecuencia, todos pierden excepto el italiano, y la proporción se mantendrá tal vez, una vez corregidas las cantidades. Esto no se refiere, sin embargo, sino a la suma total de la producción y sumando en la misma fila folletos y obras voluminosas. Porque si las obras se clasifican en grupos según su especialidad, los resultados de la cuenta son algo diferentes. Por ejemplo, en 1911, en que la producción francesa fué pobre, su cifra casi iguala, empero, a la producción inglesa y yanki sumadas, en las ciencias matemáticas, naturales, sociales y aplicadas, tomadas en conjunto, y las sobrepaja en las sociales y médicas aisladamente. Por su parte la producción italiana, que ese año fué crecida, alcanza a la francesa en la historia, geografía, filosofía y bellas artes. Por otro lado, la producción yanki no le ha traído un aporte respetable al inglés sino en los años de este siglo; y la colosal producción alemana tampoco es tan antigua como para desalojar de las bibliotecas al francés, que por tanto tiempo predominó en Europa. La enormidad de existencias francesas en nuestras bibliotecas no se debe solamente a que la lengua de Descartes nos ha sido siempre grata y fácil de aprender, sino al verdadero imperio intelectual del francés hasta el advenimiento del alemán, su discípulo. Hoy ocupa el tercer lugar en la producción total, pero conserva el segundo en la medicina, legislación y ciencias sociales, etc. Un estadístico alemán, Mühlbrecht, ha conseguido expresar esa importancia en números respecto a la rama de las ciencias políticas y jurídicas. Según él, desde 1868 hasta 1908, se habían publicado:

En alemán	81.163 obras	En holandés	7.193 obras
» francés	26.503 »	» lenguas escandinavas .	5.269 »
» inglés	22.833 »	» castellano, menos de . .	3.000 »
» italiano	11.664 »		

Véase el *Apéndice VI* para más detalles.

Está de moda el censurar a la Universidad de Chile a pretexto de que, según dicen y yo no creo, carecería de rumbos o los que sigue serían añejos, y de moda el sugerirle derroteros calcados sobre tal o cual patrón extraño. Los unos querrían que nuestra Universidad se dedicara a hacer investigaciones a la alemana; otros preferirían que produjera hombres de muy buen sentido político, individualistas y sabios a la inglesa; a otros les gustaría aún más que produjera atletas y temperantes a la yanki, otros en fin reclaman profetas que adivinen nuestros problemas del porvenir y enseñen al Gobierno a resolverlos. Empero a ninguno se le ha ocurrido indicar cómo esos productos se obtendrían al mismo tiempo que los que imperativamente ordena obtener la ley de 9 de Enero del 79.

Voy a seguir la moda, pero, en oposición a esos ideales, más o menos símicos, voy a proponer, a mi vez, otro ideal que, me parece, se armoniza con la citada ley y que se inspira en el guarismo 4,2% del cuadro anterior, es decir, en la necesidad que tenemos los castellanos, no de hacer lo que hacen los pueblos que ya llegaron al grado de cultura de los alemanes, ingleses, franceses e italianos, sino de acortar la distancia a que éstos nos dejaron. Esa reforma consistiría en elevar al grado de estudio universitario el de los idiomas griego, latín, alemán, inglés, francés e italiano, y en emprender con método y llevar a cabo tesoneramente la traducción al castellano y reimpresión constante de cuanta obra de gran importancia en las letras, la filosofía, las ciencias y la técnica, se ha publicado en esos idiomas. Lo primero se hace ya en parte en el Instituto Pedagógico, dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidad, pero con fines profesionales, no con el propósito *cultural* en que debe inspirarse, a mi entender, la enseñanza superior del *hispanismo*, o sea, la forma *hispana* del *humanismo*.

Las universidades de los países hispánicos más bien cojean por sobra de imitación que por sobra de espíritu propio. Imitan a las francesas, a las alemanas, a las inglesas, a las

yankis, y esto no es del todo malo, pero sería mejor que buscaran inspiración en la propia alma castellana, así como las otras, más célebres, del mundo extranjero son lo que son porque han buscado y hallado en su propio pecho la inspiración. Los países castellanos necesitan saber lo que los demás saben antes de pretender empujar la ciencia más allá de donde los otros la han dejado. Necesitan divulgar entre sus pobladores la sabiduría que ya es una herencia de la humanidad, antes de investigar por su cuenta, crear riqueza espiritual y dotar con ella al planeta. Necesitan aprovechar lo que griegos, italianos, franceses, ingleses y alemanes ya han decubierto, para lo cual sus idiomas son un instrumento previo. Necesitan apartar el principal tropiezo que encuentra la divulgación del saber, después del analfabetismo, y que es *la pobreza literaria castellana*.



CAPITULO III

LAS CUATRO HABILIDADES DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

(*Revista de Educación Nacional*, Diciembre de 1912, y diario *La Mañana*, 28 de Marzo de 1915).

Un error o ignorancia muy común, no sólo entre el público ajeno a la enseñanza sino entre los profesores de idiomas, es el de considerar a una lengua como un elemento simple. En consecuencia, las lenguas extranjeras son enseñadas en forma integral, como si los alumnos tuvieran que usar algún día el idioma ajeno de igual manera que el propio. Sin embargo, el empleo del uno y el otro ha de ser en la realidad muy diverso, tanto, por lo menos, como son diversas las circunstancias en que se aprenden.

Puede decirse que el idioma materno se comienza a aprender desde el momento mismo en que se nace, desde el instante en que los sentidos del oído y la vista empiezan a transmitir a la conciencia sensaciones del mundo exterior.

Lo primero que un niño aprende, varios meses antes de que pueda expresar ni la más sencilla palabra articulada, es

a *comprender* algunas voces o frases de las personas que lo rodean. Esta forma del aprendizaje es tan rudimentaria que está al alcance hasta de algunos animales superiores.

Más tarde, alrededor de los doce meses; empieza el niño a imitar esas mismas palabras que ya comprende, y a *hacer comprender* sencillísimas ideas por medio de un solo sustantivo acompañado de un movimiento para expresar el verbo. El proceso de comprender a las personas que lo rodean se ha desarrollado grandemente al mismo tiempo, y ambas fases siguen luego juntas avanzando.

La de la expresión se enriquece pronto con algunos verbos. Aparecen, por fin, algunas conjunciones, adjetivos, numerales, pronombres y adverbios (1), y cuando esto ocurre, la fase de la expresión oral se ensancha vertiginosamente.

Hasta aquí el niño no conoce sino las dos formas orales del lenguaje.

A los seis o siete años empiezan los niños a aprender a leer, es decir, a comprender lo que otras personas han escrito. A menudo aprenden simultáneamente a escribir también y, en los casos de que habla María Montessori, la escritura precede a la lectura.

Pero este acto de escribir dista inmensamente del acto de escribir que ejecuta el escritor. Escribir, a la edad de cuatro años y hasta los doce o trece, no es sino imitar, dibujar o copiar. La imaginación, el pensamiento propio, la personalidad no entran todavía para nada en acción.

Antes de la pubertad, el niño ni siquiera tiene iniciativa para escribir lo que habla. Diez años después que la fase de la lectura empezó a enriquecer su mente con los pensamientos del prójimo, generalmente no es capaz todavía de devolver a los demás la más mínima idea escrita forjada en su alma. Penosamente, el joven consigue al fin, después de lu-

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'Enfant*, 5.^a edición (1916), pág. 525; trad. castellana (1911), pág. 178.

chas cien veces renovadas y de desfallecimientos mortales, redactar algún pensamiento, una carta, una descripción. Cuando consigue esto es porque ya se acerca el comienzo del fin, la conquista completa de la lengua.

El aprendizaje se ha llevado a cabo, pues, en cuatro fases. La adquisición de las formas orales del idioma constituye una cadena de ensayos, fracasos y triunfos, una lucha de muchos años, coronada al fin por las habilidades de comprender el lenguaje oral y de poder expresarse en él. La cadena se anuda, sin embargo, y una nueva lucha se sigue para adquirir las habilidades gráficas correspondientes.

Esto que vemos en el idioma materno, lo hallamos también en el estudio de las lenguas extranjeras. En estas últimas, como en la otra, las cuatro rutas no son igualmente áspersas ni de la misma importancia. Cada una puede también por sí sola constituir un objeto de estudio.

La primera forma, o fase, o habilidad, o modalidad, del aprendizaje, la de *comprender lo que otra persona habla*, es la forma en que gran parte de nuestra sociedad santiaguina sabe el italiano. El público que frecuenta el Teatro Municipal comprende más o menos bien lo que los artistas italianos hablan o cantan y no sería capaz, en la mayoría de los casos, ni de traducir con igual facilidad el italiano escrito, ni de hablarlo, ni mucho menos de escribirlo. Sin embargo, estas personas dicen, y con razón, que saben el italiano, porque lo comprenden en su forma oral.

La segunda forma, la de *que otras personas comprendan lo que uno habla*, que es recíproca de la anterior, también puede existir con independencia de las formas escritas. Es común entre los niños pequeños que van a Europa y entre los que han sido criados por nodrizas extranjeras. También suele presentarse entre nuestros adultos que visitan la Europa. Estos pueden expresarse oralmente y comprender lo que su interlocutor les responde, pero a menudo son incapaces de leer el idioma escrito y con mayor motivo de expresarse escribiendo. Esto, que parece fuera de la lógica, no lo está, sin

embargo, porque el vocabulario, gramática e ideas del idioma hablado, son mucho menos ricos que los del idioma escrito. Estas personas se acercan, pues, a la situación de un francés, inglés o alemán analfabeto.

La tercera forma del aprendizaje de los idiomas, la de *comprender lo que otra persona ha escrito*, es la en que un numerosísimo público chileno sabe el francés, y la en que generalmente se detiene el estudio de las lenguas extranjeras. A cada paso encontramos personas que leen el francés, muchas casi con preferencia al castellano, pero que no lo escriben; y, lo que es más sorprendente, que tampoco lo comprenden hablado ni lo hablan. Saben, sin embargo, el francés, puesto que lo comprenden escrito, como saben también el castellano los que tan solo ignoran la manera correcta de escribirlo.

La cuarta forma, por último, la de *que otras personas comprendan lo que uno escribe*, que es recíproca de la precedente, puede perseguirse con independencia de las otras, aún cuando será extremadamente raro hallar personas que la dominen sin poseerlas todas. A ella no llega sino un ínfimo tanto por mil de las personas que estudian idiomas extranjeros, y así y todo, sólo para expresar ideas comunes y traqueadas.

La corrección del lenguaje cobra importancia y por ende crecen las dificultades, y si se quiere hacer obra original, como en el idioma patrio, las dificultades son casi siempre insuperables. Se pueden contar en los dedos, no sólo en Chile sino en el mundo entero, a las personas que consiguen con perfección este grado del aprendizaje, en el cual se combinan cualidades literarias y de talento que estrechan el círculo de las posibilidades.

Se han señalado a la admiración del público, en los últimos años, la facilidad y corrección con que Ferrero y D'Annunzio escriben el francés. Algunos conferencistas de los que, antes de la Guerra, intercambiaban las Universidades europeas, y las de los Estados Unidos, están también en ese número.

Entre nosotros, podemos recordar el castellano cada vez más castizo de Omer Emeth (1).

Pero una golondrina no hace verano. Que unos cuantos hombres con dotes excepcionales puedan aprender una lengua extranjera como la propia, no es suficiente razón para suponer que todos los alumnos de un colegio deban ser sobrehombres y aprender lo mismo.

En la enseñanza secundaria son fácilmente alcanzables las dos habilidades o formas del estudio que se refieren a comprender el pensamiento ajeno; pero no lo son las dos que se refieren a hacer comprender el pensamiento propio. Cierto es que entre hacer comprender el pensamiento propio oralmente, cuyo círculo común de ideas es familiar y vulgar y sin originalidad, y hacerlo comprender por escrito, cuyo círculo propio de ideas no es la carta familiar sino la producción propiamente literaria, hay una enorme distadcia; pero también es cierto que aquella forma oral, más alcanzable, es, de las dos, la de menor valor educativo, cuestión de primera línea también en la enseñanza secundaria.

Pertenece, pues, los idiomas a ese tipo de ramos en que se trata de adquirir habilidades, destreza, para hacer algo. Así como no se adquiere la destreza de sumar y multiplicar, o la de manejar los lápices y pinceles, por la destreza misma, sino para emplearla en problemas y dibujos, así también los idiomas no se estudian para aprenderlos y detenerse una vez adquirida la habilidad, sino para convertirlos en herramientas. Poseída una de las cuatro modalidades del idioma, se sigue el uso de ella en un campo de actividad y utilidad.

Sucesivamente, la comprensión oral y la comprensión gráfica servirán al individuo para acrecentar el conocimiento de sus semejantes, y mediante ellos, transmitido por ellos, el conocimiento de las cosas de ellos conocidas. A su vez, y a medida que su conciencia se vaya enriqueciendo y su experiencia acrecentando, podrá darse a conocer a sus semejan-

(1) Cronista de un diario santiaguino, belga de origen.

tes y devolver a la humanidad, enriquecido, el legado que de ella recibiera.

El fin último del estudio de las lenguas no puede ser por consiguiente el saberlas, sino, por medio de ellas, conocer a los demás hombres y darse a conocer a ellos, utilizar la experiencia del prójimo y pagar con creces ese don. Pertenecen, pues, a dos etapas los fines de la enseñanza de idiomas. A la primera corresponde el objeto de aprenderlos, pero este fin no es más que una transición, un estado momentáneo y necesario para llegar al otro objeto, el cual está mas allá del aprendizaje, detrás de la posesión del idioma, en el empleo que de esa adquisición se va a hacer. En realidad, pues, el objetivo momentáneo no es sino un medio, más bien que un fin, para alcanzar el propósito último.

A causa de este carácter instrumental, de finalidad transitoria, las cuatro formas del lenguaje no tienen la misma importancia. Su mérito depende del valor que se atribuya al propósito último, a las actividades que la posesión de cada una de las formas del idioma promueve.

La diversa dificultad para adquirir las cuatro habilidades y su distinto valor serán la materia de los capítulos que siguen.

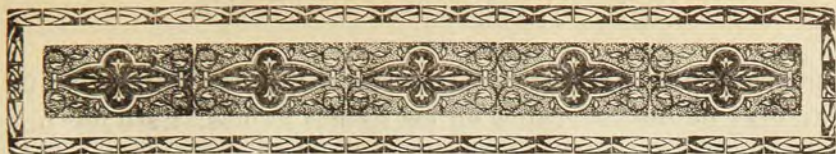
En resumen: los idiomas consisten en un *haz de cuatro elementos*, y por lo tanto, el aprendizaje de las lenguas es un proceso complejo que se desarrolla en cuatro fases, o que consiste en adquirir cuatro habilidades. Estas fases o habilidades se reparten en parejas desigualmente interesantes o difíciles, a saber:

	Pensamiento ajeno	Pensamiento propio
Lenguaje oral..	{ 1. Comprender lo que otro habla.	2. Hacer comprender lo que uno habla.
Lenguaje escrito	{ 3. Comprender lo que otro escribe.	4. Hacer comprender lo que uno escribe.

Según se ve, dos elementos de este haz son *orales* y dos *gráficos*. Dos se refieren a *comprender el pensamiento ajeno*, hablado o escrito; los otros dos a *hacer comprender a otros nuestro pensamiento*, hablando o escribiendo. En otros términos: dos de ellos son *vías de recepción*; los otros dos son *vías de entrega*.

Basta meditar un poco sobre el análisis precedente para comprender que *no se puede hablar del aprendizaje de las lenguas sin deslindar a qué fases o habilidades uno se refiere*, porque las lenguas pueden estudiarse para llegar a cuatro resultados diversos y cuando hemos llegado a cada uno podemos decir que sabemos la lengua estudiada (1).

(1) Cuando en 1912, a propósito de los nuevos programas de idiomas extranjeros, hice hincapié sobre la importancia de distinguir las modalidades de las lenguas, ignoraba que otras personas hubieran valorizado dicho tópico. Ahora puedo indicar a tres: E. H. BABBITT (*Instructor in Columbia University*) en su artículo de 1893 titulado *Common Sense in Teaching Modern Languages*, penúltimo de la serie *Methods of Teaching Modern Languages* (Boston, Heath); W. R. PRICE (*Inspector in Modern Languages, New York State Education Department*) en su artículo *Aims and Methods in Modern Language Instruction* publicado en la *Educational Review* de Octubre de 1912 (New York); y el profesor hebreo IZHAC EPSTEIN, en su librito *La Pensée et la Polyglossie* (Paris, Payot, sin año, pero seguramente impreso en Lausanne en 1915, de cuya Universidad el autor es *Lauréat*). Tocan también el punto: O. Jespersen en el primer capítulo de *How to Teach a Foreign Language* (London, Allen, 1912), y, según creo, C. Marcel en los *Premiers principes d'éducation avec leur application à l'étude des langues*, obra que sólo conozco de nombre.



CAPITULO IV

LÍMITES DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN LOS LICEOS

(Diario *El Mercurio*, 1.º de Noviembre de 1909; *El Diario Ilustrado*, 23 de Octubre y 6 de Noviembre de 1910; diario *Las Últimas Noticias*, 16 de Diciembre de 1912 y diario *La Mañana*, 2 de Abril de 1915).

Cuando dije en el Capítulo III que las dos habilidades consistentes en expresar el pensamiento propio casi no son alcanzables en los liceos, no pensaba solamente en que, para conseguirlo, se requiere que los estudiantes posean dotes excepcionales, pensaba también en otros factores insubsanables. Dado el volumen de los conocimientos humanos en nuestro tiempo, es una locura aspirar a poseer las habilidades o las ciencias universales, o siquiera la parte que de ellas posee cada profesor, que es un especialista. Los alumnos no pueden hacer todas las experiencias científicas, ni leer todas las obras, ni ser duchos en todas las cuestiones del saber, ni diestros dibujantes, hábiles cantores o perfectos gimnastas, todo a la vez. Análogamente no deben aspirar a poseer un idioma extraño con la competencia de un profesional de esa rama del saber, que ha hecho de ella su especialidad, porque

ese grado del aprendizaje es incompatible con iguales y aún con más modestos grados en los demás ramos. Esto por una parte, pero hay más que esto.

Quien no ha hecho nunca clases de idiomas, está en la imposibilidad de comprender ciertas cosas, de comprobar que son erróneas muchas ideas reputadas de sabias. Por ejemplo, se cree generalmente que la corta edad de los niños es muy a propósito para el estudio de las lenguas, o que los medios, gracias a los cuales los niños chicos llegan a aprender la lengua materna, no sólo son aplicables en cualquiera edad, sino que son también los más a propósito para el objeto. «Así como los niños chicos aprenden la lengua materna, suele decirse, así pueden todos aprender las otras». Esto podría encontrarlo afirmado quienquiera en muchos infolios (1). Pero un práctico de la enseñanza sabe que el

(1) Cuando en 1909 escribía yo estas frases, irreverentes y temerarias para la época, y tan solo apoyado en mi conocimiento empírico de la cuestión, estaba lejos de sospechar que recibirían andando el tiempo la aprobación completa de los doctores de la pedagogía. Ya, desde fines del mismo año, la *Gramática Escolar de la Lengua Francesa* por los señores Lenz y Díez traía una *Introducción Metodológica* sustentando una doctrina de marcada reacción contra el grupo de teorías que entonces se designaba con el nombre de «método directo», reflejo, en parte, de iguales tendencias en el Viejo Mundo, provocadas por los datos de la experimentación psicológica. Hoy día se sabe, por las experiencias de Binet y Henri, de Burdon, Jacobs, Bolton, Meumann y Epstein que la memoria verbal del niño es mucho menos poderosa que la del adolescente y la del adulto. La creencia vulgar en contrario, basada en la observación diaria de que el niño en un medio ambiente natural, aprende una lengua mejor y más fácilmente que un adulto y hasta que un adolescente, se explica por la ignorancia en que se estaba de la complejidad de esta observación diaria y aparentemente simple. Múltiples factores intervienen en tal proceso, de alcance desigual para el niño y para el adulto, y especialmente la relativa debilidad de las asociaciones entre las voces de la lengua materna y las ideas. Y como «la actitud de un individuo para aprender una lengua extranjera está determinada por dos factores opuestos, uno positivo: la retentividad, y negativo el otro: la acción entorpecedora (inferente, substituyente) de la lengua materna» (Epstein, obra citada, página 130), el éxito de los niños se

estudio de los idiomas depende, más que de la edad, del ambiente que rodea a la persona, y que *el ambiente en que la naturaleza envuelve al niño y que le conduce a un éxito seguro, al profesor no le es dable crearlo en las aulas sino a medias.*

El saber hablar una lengua viva, de modo que sea útil a los usos ordinarios de la vida, supone mucha, muchísima práctica en conservarla. Esta práctica no se puede dar en cualquier colegio. Con los profesores mas inteligentes, siguiendo el mejor método que pueda existir y concentrando todos los esfuerzos en el único propósito de enseñarle al alumno a conversar, el resultado sería una posesión imperfecta del idioma, porque éste, fuera de la clase, no se utiliza (1).

Pero, puesto que hay colegios, que, mediante un régimen bien conocido, procuran formarle al estudiante un ambiente a propósito, supongamos que esto fuese enteramente posible (que no lo es). Ello no bastaría. Un conocimiento así adquirido sería rudimentario y tan imperfecto como el de la lengua materna antes del pulimiento escolar. Así como al propio idioma se necesita someterlo al análisis y la síntesis en las clases de idioma patrio para formarle al alumno la conciencia de su lengua, a un idioma extranjero que se aprendiese imitando a la naturaleza habría también que someterlo a iguales aderezos ulteriores. En otros términos: en el aprendizaje de idiomas que hacen las personas cultas no es posi-

explica por la debilidad del factor negativo y no por el vigor de la retentiva. En otros términos, el éxito de los niños en el aprendizaje de las lenguas ajenas se realiza a expensas de la primera lengua que ha aprendido, la materna. En el adulto, las asociaciones del tipo *vocablo-idea* y vice-versa en la lengua materna son ya demasiado fuertes para dejarse vencer fácilmente por vocablos concurrentes extranjeros de asociación reciente. El librito citado de Epstein contiene la exposición más moderna y general de esta interesantísima cuestión. Publico el resumen de ella en el *Apéndice III.*

(1) *Report of the Committee of Twelve*, pág. 12.

ble prescindir del estudio gramatical, y esto requiere cierta madurez de espíritu, cierta capacidad para el raciocinio lógico y para percibir categorías de las más abstractas.

Ahora bien, el largo espacio de tiempo que el niño emplea, de los 12 meses adelante, en aprender la lengua materna, se debe mucho menos al caudal de lo que aprende que a su inaptitud para aprender. Dicho caudal de conocimientos, a los 10 o 12 años, se adquiriría en muchísimas veces menos tiempo. Y, por consiguiente, al no ser posible completar esas adquisiciones con el pulimiento gramatical hasta los 12 años, es inútil de toda inutilidad empezar el estudio de los idiomas ajenos con gran anticipación de años respecto al momento en que comienza la madurez intelectual.

En la reacción contra el método clásico, que no daba importancia alguna a la parte oral y viva de las lenguas, sino a la gramática, se extravió el camino al preconizar la imitación de la naturaleza y señalar como aspiración primordial y final del estudio la posesión del lenguaje hablado. Arrancando al niño de su ambiente primero para trasplantarlo a Europa o para sumergirlo en el ambiente *ad-hoc* de un colegio, se consigue enseñarle, bien en el primer caso, mal en el otro, una lengua extranjera, o mejor dicho, la habilidad mecánica de hablarla, pero nada más. El niño habrá comprometido el desarrollo normal y benéfico de su lengua materna, sin haber avanzado hacia la meta, que es la cultura del espíritu.

Pero la imposibilidad de aprender idiomas extranjeros en los colegios al igual que la lengua materna, no resulta sólo de la diferencia de ambiente sino también de la diferencia de tiempo.

La frecuencia de las clases, en idiomas, es más indispensable que en ningún otro ramo. Pretender, pues, que con 3 horas semanales de clases los estudiantes puedan leer, hablar y escribir alguno de los tres idiomas al terminar el 4.º año, para que templen en seguida su alma estudiando a los escritores en el 5.º y 6.º años, es, en mi sentir, una utopía.

Este convencimiento lo adquiere con facilidad el profesor que brega realmente con nuestros alumnos secundarios, sin que para ello necesitemas pruebas que las no razonadas, pero sí sentidas que le da la vida. Para el público no pedagógico, las siguientes reflexiones pueden servir de prueba.

Un niño de la edad de nuestros liceanos que va a Francia aprende en corto plazo a comprender el lenguaje hablado, y a expresarse oralmente. Un mes o dos tal vez le basten para ese objeto.

El lenguaje escrito, como es mucho más rico en expresiones, sobre todo comparado con el lenguaje oral del niño, no lo comprenderá tan luego. Me parece que, dando por hecho que tenga un profesor de lectura, duplicar el tiempo para este objeto no es mucho pedir. Supongamos, pues, que a los cuatro meses de trabajo el niño que hemos supuesto consiguiese leer el francés.

Por lo que hace a la cuarta habilidad, la de escribir el francés, ya sabemos que no conseguirá poseerla tal vez nunca.

Ahora bien, cuatro meses es mucho más tiempo que los seis años de las humanidades, aunque parezca una paradoja. Si en las mejores condiciones de aprendizaje que uno puede imaginar, cuatro meses son indispensables, y si se quiere tres, y si se quiere dos, ¿podrán ser suficientes tres horas semanales durante tres años?

Supongamos las condiciones más desfavorables para mi tesis. Que el año escolar sea de nueve meses, que toda clase sea en efecto de 50 minutos, que la jornada de trabajo y práctica del francés en Francia sea sólo de 8 horas para el niño supuesto, etc.; 3 clases semanales durante 3 años son 324 clases, o sea 270 horas, o sea menos de 34 días de un trabajo análogo al que puede hacer en Francia el liceano de nuestra suposición.

Considérese ahora que nunca las condiciones se presentan tan buenas en nuestros liceos ni tan malas en el extranjero. Una persona cualquiera, en efecto, practica el idioma del país en que habita: durante las comidas, en el teatro, en el co-

mercio, etc., y su jornada para este trabajo es de mucho más de 8 horas.

Sólo meditando sobre esas diferencias entre un día de estudio del francés en Francia y del francés en Chile, puede llegarse a apreciar lo escaso que es el tiempo de 3 horas semanales de 1.º a 4.º años de nuestras humanidades para aprender a leer el francés, y lo titánica que es la obra de conseguir ese resultado, como generalmente se consigue, por los profesores del ramo.

Todas las discusiones precedentes dan por demostrada la premisa «las lenguas extranjeras pueden aprenderse al igual que la materna, paralelamente a ésta, y pueden mantenerse lado a lado sin tropiezos». Para saber qué hay de verdad y de atolondramiento en semejante suposición, habría que ahondar en las relaciones del pensamiento con la palabra y dilucidar el proceso psíquico del lenguaje (1). Realizada esta averiguación, se llegaría al resultado de que la posibilidad de poseer dos o más lenguas tiene tales limitaciones que hay verdadero abuso de significado al emplear la palabra *posibilidad*.

Pero aún prescindiendo de esto, es imposible, por regla común, aprender idiomas extranjeros al igual que la lengua materna. Esta frase afirma una verdad en que el público no pedagógico no podrá meditar bastante.

Agregaré todavía: es más fácil comprender el pensamiento ajeno que expresar el propio, y más sencillo oralmente que por escrito. El orden de dificultad es, pues, éste:

- 1.º Comprender el lenguaje oral,
- 2.º Comprender el lenguaje escrito;
- 3.º Expresarse de viva voz;
- 4.º Expresarse por escrito.

(1) Véase el *Apéndice III*.



CAPITULO V

VALOR DIVERSO DE LAS CUATRO HABILIDADES

(Diario *El Mercurio*, 11 de Diciembre de 1906, *El Diario Ilustrado*, 23 de Octubre y 6 de Noviembre de 1910; ANALES DE LA UNIVERSIDAD de Chile, Febrero de 1911; *Revista de Educación Nacional*, Diciembre de 1912 y diario *La Mañana*, 9 de Febrero y 28 de Marzo de 1915).

Las cuatro habilidades en que consiste el aprendizaje de los idiomas no sólo se diferencian en que son más, o menos, difíciles de adquirir, sino también en que son diversamente útiles. Según los gustos de las personas, sus ocupaciones o el país en que viven, las *habilidades orales* son más valiosas, o menos que las *gráficas*; las *modalidades expresivas* o *vías de entrega* de mayor o menor utilidad que las *impresivas* o *de recibo*.

La posición geográfico lingüística de Chile con relación a los países vecinos es muy diversa de la de Alemania, Francia, Inglaterra. Aquí se pueden pasar los linderos y recorrer gran parte del continente sin que nuestro castellano deje de ser un instrumento servible para las relaciones; en Europa, para conseguir el mismo resultado, se necesitaría hablar más de veinte lenguas.

Hay personas que creen que esta situación va a cambiar con la apertura del Canal de Panamá. Sin duda, la apertura del Canal va a abreviar los viajes de Valparaíso a Nueva York en unas cuantas horas. No va a haber necesidad de trasbordar del vapor al tren del Istmo ni del tren al vapor. Los viajeros podrán trasladarse con menos incomodidades, pero no ganarán mucho tiempo.

Las mercaderías, en cambio, no necesitarán dar vuelta por el Estrecho de Magallanes y economizarán quince días de viaje. Las manufacturas yankis podrán llegar hasta Valparaíso y nuestro salitre hasta Nueva York a precios algo más bajos. Van a aumentar, pues, nuestras relaciones comerciales con los Estados Unidos.

Pero ¿hay motivo fundado para que aumenten en la misma proporción las relaciones intelectuales? No lo diviso: ni los viajeros ni los correos van a ganar un tiempo apreciable con la apertura del Canal. Los libros y revistas de los Estados Unidos, sus visitantes y los nuestros seguirán, como ahora, a ocho mil kilómetros de distancia (1).

Vivimos tan lejos de los países que hablan idiomas distintos al nuestro que rara vez experimentamos una necesidad valedera de expresarnos de viva voz en esos idiomas (2).

(1) Esto se escribía a principios de 1915, cuando un postrer (?) derumbe acababa de inutilizar el Canal por algunos meses. Hace varios que la reparación terminó; el Canal está en servicios. Ha llegado el momento de que las personas que se hacían lenguas hinchando y ensalzando los cambios que la apertura traería, nos muestren en qué consisten. El aumento constante de la inversión de capitales yankis en nuestro país ¿ha dado algún salto brusco? He mantenido frecuente correspondencia con los Estados Unidos durante el año último y no he advertido cambio alguno: un mes para la ida, otro para la vuelta. ¿La Guerra? ¡Pero si la Guerra es otro caballo de batalla, como antes lo fué el Canal! «Después de la Guerra», como «Después del Canal», es una frase que sirve para hacer tragar hasta las ruedas de molino. ¿Siempre habrá para las malas causas un «argumento del día» como éstos?

(2) *Report of the Committee of Twelve*, págs. 13 y 27.

¿Qué tanto por ciento de nuestros colegiales de toda la República pisará tierras europeas y llegará a usar, antes de que se le olviden, las expresiones que, con tantos desvelos, aprendió en las aulas? ¿Será siquiera el uno por mil? En tal caso, 999 han perdido lastimosamente su tiempo.

No lo han perdido, me diréis, y haréis este o parecido raciocinio: «Es probable que en pocos años de vida activa olvidéis los detalles de vuestros estudios escolares y que seáis incapaces de construir o explicar una frase de latín o griego, o de resolver un problema matemático, con lo cual estáis ahora familiarizados; en una palabra, podéis olvidar todo cuanto habéis aprendido en las aulas, pero hay una cosa que no olvidaréis jamás, algo que ha formado parte de vuestra existencia, a saber: la disciplina mental, resultado indispensable de los estudios que habéis cursado. Así es como habéis llegado a ser atletas, y, sean cuales fueren vuestras ocupaciones ordinarias de la vida, ella os dará tantas ventajas sobre aquellos que no se han instruído, como las que tiene un soldado veterano sobre los inhábiles reclutas» (3).

Sin negar del todo el valor de esa disciplina mental, responderé: Para alcanzar el objeto de la enseñanza de los idiomas vivos extranjeros, fin que, fuera de ellos, está en la vida y literatura a la cual sirven, es preciso ante todo aprenderlos; la educación del pensamiento por medio de la gramática, con ser muy importante, viene en las lenguas en segundo término, por añadidura, pues cuentan las humanidades para ello con las matemáticas y otros ramos en primer lugar.

Pero, si aún se negase esa evidencia, se podría agregar: La disciplina mental que resulta de la inculcación del orden y la lógica en el raciocinio, por medio del estudio de las matemáticas y de la gramática; que resulta del espíritu de investigación que las ciencias físicas y naturales pueden desarro-

(3) ANALES DE LA UNIVERSIDAD de Chile, 1883, pág. 169. Esta teoría falaz se discutirá en el Capítulo VII.

llar y dirigir; la formación del corazón y del ciudadano con el estudio de la religión, del idioma patrio y la historia; la destreza y el vigor físicos con la ejecución de ejercicios de gimnasia, canto y dibujo, etcétera, nada de eso se consigue, ni nada de apreciable, con que un muchacho sepa decir: «buenos días» o «véndame usted pan» en ajenas lenguas, si al aprender esas y otras frases no ha aprendido a descomponerlas, a desarmarlas, para poder también componer y armar todas las del mismo tipo que puedan presentársele. No tendría en su favor ni la ventajosa diferencia que media entre el que sólo sabe aprovechar el fruto ajeno que recibe hecho y el que lo aprovecha porque lo ha creado, y conoce su mecanismo, y lo volverá a crear si lo pierde.

El niño que, por circunstancias de familia o en viajes, llega a hablar, cual la materna, otras lenguas, a lo sumo está en posesión de un instrumento oral capaz de reportarle utilidades en los negocios. A la cuenta de la disciplina mental, nada ha agregado.

Dicho de otro modo: la disciplina mental resulta del estudio gramatical de las lenguas, del análisis del idioma y de la síntesis, todo lo cual es labor esencialmente gráfica. Es un error, por lo tanto, atribuir tales méritos a la adquisición de las habilidades orales.

Y, en consecuencia, no hay equivocación al decir que 999 estudiantes entre mil pierden al presente su tiempo procurando detener la fugaz palabra que a la postre vuela y se borra, tal vez sin haber dejado otro rastro que cansancio, porque las lenguas, hasta cuando se las posee a la perfección, como todo arte, si no se practican, se olvidan.

Para los 999 estudiantes de los liceos que, de cada mil, no van a Europa, no hay otras ocasiones de usar sus conocimientos orales de las lenguas extranjeras que las que les procuran algunos viajeros que nos visitan. Para oír un discurso de Roosevelt o de Clemenceau, una conferencia de Ferri, la declamación de Sara Bernhardt, o el canto de Jörn,

todo lo interesantes que se quiera, pero que también pueden leerse u oirse en castellano, ¿valen la pena los sacrificios sin cuento de tiempo, paciencia y dinero que cuesta la habilidad de entender lo que hablan unos extranjeros, por más geniales que sean?

Aún cuando la respuesta a esta pregunta fuese afirmativa, quedaría por averiguar cuál podría ser la utilidad de saber expresarse en lenguas extranjeras, ya que esto no es útil ni para oír a los sobre hombres.

Lo único que esos 999 estudiantes pueden practicar es la lectura de los idiomas y, menos frecuentemente, la escritura. Cualesquiera que sean la profesión, ocupación o gustos posteriores del estudiante, necesitará leer uno o más idiomas ajenos, porque no es posible seguir el progreso artístico, científico o industrial del mundo sin leer una de estas tres lenguas: francés, inglés o alemán.

Pero la expresión oral en lenguas extranjeras no es solamente difícil de adquirir, inútil para la vida de la mayor parte de los chilenos, y de escaso valor para la educación, es también nociva, nutre prejuicios y defectos de carácter.

El pensamiento cobra agilidad, la expresión gana en rapidez, esto es verdad; pero al mismo tiempo se desarrolla la charlatanería, el espíritu de farsa. A este respecto, recuerdo un párrafo chispeante del libro *Sinceridad*, que dice: «Un intelectual conozco que está pagadísimo de la utilidad del estudio de los idiomas, porque llega a una cantina y dice al gabacho que la regenta: *Bon soir, mon cher ami! Comment allez vous?*... Luego llega un inglés y él le grita de un extremo a otro del salón: *Good evening, Sir, how are you?* Más tarde aparece un alemán, barruntando alguna media docena de botellas de cerveza y mi hombre exclama: *Guten Abend!* y tendiéndole la mano agrega: *Wie geht's?* y antes que el otro conteste, añade: *Danke, gut!*... Por fin, entra un italiano y el poligloto insigne, que ya tiene embobados a los concurrentes, grita de voz en cuello: *Buona sera! buona sera! Mio caro,*

come va?... con lo que concluye de arrobar a aquel ilustrado auditorio» (1).

Todos hemos presenciado escenas de esta clase representadas por nuestros alegres estudiantes. Todos también hemos asistido a otras comedias representadas por gente más madura.

Hace pocos días (2) andaba yo tomando algunos datos en un Ministerio. Tras de otros datos vino también un francés que se expresaba claramente en castellano, aunque dejando ver no menos a las claras el pelo de la dehesa. El alto empleado al cual se dirigió el francés, era de los que han ido a estudiar cualquier cosa a los bulevares de París. «La tentación seduce, el juicio engaña»; nadie resiste a la de saber hablar el francés y no hacerlo ver; y el alto empleado respondió en francés a lo que el otro preguntó en castellano, y lo informó y llevó de aquí para allá dando rienda suelta a una verbosidad y solicitud raras, extrañamente raras en semejantes empleados, y arriesgando parte de la claridad de sus explicaciones que, seguramente, el francés habría comprendido mejor en castellano.

Este es sólo un botón para muestra de esa gruesa de pedertería y farsas que no origina, pero sí fomenta, el ejercicio de hablar los idiomas extranjeros. Agréguese aún que este ejercicio, si bien desarrolla la rapidez de la expresión, también acostumbra a no reflexionar (3).

Ninguna de las otras formas del lenguaje es, entre tanto, susceptible de cargos semejantes, aunque difieran en valor.

(1) Dr. J. Valdés Cange, *Sinceridad-Chile Intimo* en 1910, pág. 295 (Santiago, 1910).—La nota de la pág. 297 se refiere al trabajo mío que se publicó a partir de Septiembre de 1910 en *El Diario Ilustrado*. Hubo error de parte del autor de *Sinceridad* al interpretar mis palabras.

(2) En 1912.

(3) En lo mas hondo del aprecio de ciertas personas por la forma oral de las lenguas ajenas, no diviso sino un impulso inconsciente, motivado por el placer glósico de que habla Claparède en la página 524 de su *Psychologie de l'Enfant*.

Menor valor tiene, en efecto, la habilidad de expresarse por escrito que la de comprender lo mismo. Pero, en cambio, tiene el mérito de ser la forma del lenguaje en que se hace la síntesis gramatical, y es, por lo tanto, la de mayor importancia en la disciplina mental.

Hasta puede decirse que la habilidad de expresarse por escrito es enteramente inútil. Trátase de un intelectual o de un negociante, la necesidad de poder escribir los idiomas ajenos es ilusoria, toda vez que en el extranjero procuran saber leer el castellano así como nosotros tratamos de saber leer el inglés, alemán o francés. Podemos, en consecuencia, escribir nuestras cartas en castellano; podemos y debemos, porque, haciéndolo, levantaremos el valor de nuestro idioma.

Pero su importancia en el terreno de la disciplina mental y como medio excelente de fijar los conocimientos alcanzan su valor hasta un puesto sólo inferior al de la otra habilidad gráfica, toda vez que el valor de ésta, según se ha visto en el capítulo tercero, no se puede sobrepujar.

La necesidad de aprender alemán, francés e inglés deriva, según se ha visto, de la insuficiencia del castellano para proporcionar la cultura, lo cual no implica insuficiencia definitiva para expresarla. En otros términos, podemos y debemos enriquecer el castellano, escribiendo y estampando en él obras de sabiduría.

Por eso, la posición del idioma patrio y de los extranjeros no es igual respecto del valor de las cuatro habilidades: mientras las vías de recepción, y sobre todo la de la lectura, son importantísimas en las lenguas extranjeras, en nuestra lengua materna no lo son tanto; por lo contrario, mientras las vías de entrega del castellano son de importancia enorme, las de los idiomas extranjeros casi no la tienen.

En otros términos: Nos interesa mucho comprender el castellano hablado y escrito, pero, como no es el idioma de los países de más alta cultura, necesitamos, para que la civilización esté a nuestro alcance, comprender también el francés, el inglés o el alemán hablados y, sobre todo, escritos.

Nos interesa también darnos a comprender en un buen castellano; pero, como no tenemos por qué ni para qué enseñar en sus lenguas a los franceses, ni a los ingleses, ni a los alemanes, lo que pensemos y sepamos, nos interesa muy poco poder darnos a comprender en otras lenguas que la castellana. No tenemos tampoco para qué duplicar o triplicar nuestra psicología y volvernos cosmopolitas.

Más aún: No siendo el castellano una lengua de alta cultura precisamente porque en ella no se encuentran todos los recursos referentes a la literatura, las ciencias, la filosofía y la tecnología de las artes e industrias, que ofrecen el francés, inglés o alemán, lo que más nos interesa es sorber en estas lenguas esa sabiduría y vaciarla en molde castellano, para que nuestra lengua materna sea algún día uno de los instrumentos de la más alta civilización.

De ahí el giro diverso que deben tomar las dos enseñanzas, siendo en el fondo, sin embargo, la misma cosa. La extranjera debe aspirar a recibir, a recoger, mientras la otra debe descollar por la entrega, la devolución. La castellana puede y debe llegar hasta el cuarto grado, hasta *la expresión escrita*; la otra no puede ni debe pretender ir más allá de la *comprensión escrita y oral*.

Así es como el estudio del idioma patrio y de los extranjeros se resuelve en una sola síntesis y obedece a un solo propósito. No se trata de dos problemas independientes, sino de un solo y mismo problema por resolver, porque las lenguas ajenas no hacen sino completar el papel deficiente de nuestro idioma patrio.

La comprensión de la forma gráfica puede realizarse de dos modos: leyendo la lengua ajena como la leen sus dueños o traduciéndola a la propia. El trabajo psíquico en ambos casos es el mismo, una vez formado el hábito (1); pero los

(1) Cuando se lee un idioma de endiablada ortografía, como por ejemplo el inglés o el francés, no se pronuncian las letras que uno aísla al deletrear sino las que el hábito de la lectura nos ha enseñado a ver en un grupo de signos. Algo parecido, pero más grave, se verifica cuando uno contrae la

perjuicios para la lengua materna y para la buena apreciación de la extranjera son grandes cuando se arraiga el hábito de traducir en vez de leer.

Por mucha maestría que se posea para traducir a primera vista, el castellano que resulta **es** siempre grandemente influido por el original extranjero en la elección del vocabulario y la construcción de las frases. Esto forma a la larga un segundo hábito de expresión castellana que, substituyéndose al legítimo, termina por deformar la lengua materna.

Por el otro lado, la belleza de forma y el vigor lógico del original extranjero se destruyen grandemente. Sufre la comprensión al cambiar un texto de consistencia material, porque muchas veces la fuerza persuasiva de un argumento depende en parte del matiz lingüístico intraducible o de los elementos acústicos que hieren nuestro oído. Pero quienes más pierden son los versos, cuya hermosura está, por mitad por lo menos, en esos componentes acústicos que desaparecen en la traducción.

Aprender a traducir **es**, pues, una habilidad utilísima pero insuficiente para el objeto del estudio cultural de las lenguas. Hay que acostumbrar al alumno a *leer*, es decir, a asociar directamente con una buena pronunciación extranjera, efectiva o interior, las ideas que sugieren los vocablos escritos.

Estas observaciones pueden resumirse en la siguiente lista, que establece el orden de importancia de las cuatro for-

costumbre de traducir las lecturas en un idioma extranjero: propiamente, no se lee la lengua ajena sino la materna, en una (mala) traducción que se hace mentalmente a compás de la lectura; de tal suerte que, así como un francés lee *kutó* donde realmente se escribe *couteau*, un castellano lee *kuchillo* lo que ve escrito también *couteau*. El trabajo de «aprender francés», en tales condiciones, solo ha consistido en formar la asociación *couteau-kuchillo*, tal como antes ya existía la de *cuchillo-kuchillo*; ambas grafías evocan en la mente el mismo grupo de fonemas y la misma idea. El pensamiento ha seguido trabajando en lenguaje más o menos castellano. El estudiante no ha hecho una adquisición que le permita comparar, ya dos sistemas de pronunciación, ya dos de formas y construcción; en suma, no ha creado un nuevo compartimiento en su alma.

mas del lenguaje en la enseñanza de idiomas ajenos en nuestros liceos:

- 1.º Comprender el lenguaje escrito;
- 2.º Expresarse por escrito;
- 3.º Comprender el lenguaje oral;
- 4.º Expresarse de viva voz.

Para completar las reflexiones precedentes, no está demás recordar cuál es el valor atribuido en el Estado de Nueva York a cada una de las cuatro *habilidades*, a saber:

Para la habilidad de leer y comprender el lenguaje impreso	46 $\frac{2}{3}$ / ₀
Para la habilidad de usar el lenguaje por escrito..	35 $\frac{5}{6}$ »
Para la habilidad de comprender el lenguaje hablado	9 $\frac{1}{6}$ »
Para la habilidad de usar el lenguaje oralmente (es decir, hablar)	8 $\frac{1}{3}$ »

Desde la propagación de las ideas acerca de la enseñanza de idiomas extranjeros defendidas o recomendadas en el *Report of the Committee of Twelve* (1900), se generalizó en los Estados Unidos la costumbre de atribuir poco valor a la habilidad de hablar las lenguas.

Como consecuencia de campañas posteriores en sentido inverso y tras publicaciones de consideración, el *New York State Examinations Board* dió un informe o circular (*report*) el 2 de Diciembre de 1910, firmado por los señores D. L. Bardwell y C. F. Wheelock, pero adoptado unánimemente por el Consejo, en que se asignan los dichos valores a las diversas pruebas de los exámenes, a fin de obligar a los examinadores a apreciar en lo que el Consejo creyó justo la habilidad de hablar las lenguas.

William R. Price, Inspector de Lenguas Modernas del Departamento de Educación del Estado de Nueva York, resume dicha circular en el siguiente cuadro, anexo a un artículo interesantísimo que dió a la *Educational Review* en 1912 (1):

(1) *Aims and methods in modern language instruction*. Octubre de 1912.

	Valor en % de puntos			
	CURSOS			Término medio
	Elemental	Intermedio	Superior	
I. Habilidad de leer y comprender el lenguaje impreso; será probada con:				
1. Traducción a la lengua materna.....	50	30	20	
2. Entonación y expresión de la lectura en voz alta (subordinadas a cierta comprensión del texto)	5	5	..	
3. Análisis o reproducción del fondo de un pasaje, en lengua extranjera, o respuestas a preguntas (puesto que las respuestas dependen de la comprensión del texto).....	..	..	..
a) oralmente.....	..	..	5	
b) por escrito.....	..	10	15	
Total de puntos.....	55	45	40	46 $\frac{2}{3}$
II. Habilidad de usar el lenguaje por escrito como medio de comunicación:				
1. Dictado (ortografía, etc.).....	5	2 $\frac{1}{2}$..	
2. Respuestas a preguntas (forma, precisión)....	..	10	15	
3. Composición (retrotraducción o tema), composición libre, etc. (que muestran conocimiento de las formas, sintaxis, modismos).....	30	25	20	
Total de puntos.....	35	37 $\frac{1}{2}$	35	35 $\frac{5}{8}$
III. Habilidad de comprender el lenguaje hablado:				
1. Conversación (puesto que el alumno no puede responder si no comprende).....	..	5	5	
2. Traducción oral de un dictado.....	..	..	10	
3. Dictado (el cual, si no es comprendido, será falso).....	5	2 $\frac{1}{2}$..	
Total de puntos.....	5	7 $\frac{1}{2}$	15	9 $\frac{1}{8}$
IV. Habilidad de usar el lenguaje oralmente como medio de comunicación:				
1. Lectura en voz alta (pronunciación).....	5	5	..	
2. Conversación (la respuesta).....	..	5	5	
3. Análisis de un pasaje (relato).....	..	..	5	
Total de puntos.....	5	10	10	8 $\frac{1}{3}$
Totales generales.....	100	100	100	100