



Enseñanza Cultural de Idiomas Extranjeros

POR

JULIO SAAVEDRA MOLINA

(Profesor en el Internado Barros Arana)

(Continuación)

CAPITULO VI

LA EDUCACION MENTAL POR LOS IDIOMAS EXTRANJEROS

(*El Diario Ilustrado*, 8 de Octubre y 6 de Noviembre de 1910, *Revista de Educación Nacional*, Diciembre de 1912)

En el estudio de los idiomas extranjeros, la educación se lleva a cabo sobre todo en dos campos. Ambos son comparados por el idioma patrio, pero en ambos las lenguas extranjeras obran con más eficacia. Los resultados educativos son: hábitos de método y lógica, que se derivan de los

ejercicios, especialmente de los gramaticales (1), y sugerencias morales y formación filosófica, que resultan de la lectura de obras.

«El estudio de una lengua que no sea la materna, obliga al estudiante a comparar y distinguir, con lo cual se adiestran las facultades analíticas y reflexivas» (2). El esfuerzo para comprender y para traducir de otra lengua a la propia, y para expresarse en frases que no son familiares, obliga a poner mucha atención en el significado de las palabras, en sus relaciones y papel en las frases, lo cual enseña a deslindar matices y a hacer clasificaciones no sospechados anteriormente, ganando así la exposición del pensamiento en precisión y finura. Se adquiere, al mismo tiempo, cierta perspicacia para los posibles recursos de expresión, con lo que se acrecienta la riqueza del lenguaje.

A su debido tiempo, este estudio abre las puertas de una nueva literatura, con lo cual la mente cobra un conocimiento más cabal del mundo y tiene una visión más vasta de la vida. Por medio de la literatura (en su más amplio sentido), el estudiante participa de la vida intelectual de otros pueblos y otros tiempos; se familiariza con sus costumbres, sus ideales e instituciones, con las formas artísticas en que la índole nacional se ha manifestado; puede discernir sus errores y evitarlos, sus virtudes e imitarlas. Cuando deja el co-

(1) Jespersen (obra citada, pág. 7) resume así este punto: «El estudio de las lenguas es un medio excelente para adiestrar facultades tan importantes como: la facultad de observar (de observar con corrección e independencia); la facultad de clasificar desde diferentes puntos de vista lo que ha sido observado; la facultad de inducir leyes generales del material reunido por la observación; la facultad de derivar conclusiones y aplicarlas a otros casos que los considerados hasta ese momento; las cuales facultades están todas estrechamente enlazadas». Como se ve, el análisis anterior no es más que una aplicación de los «pasos» herbartianos. (Véanse los dos discursos sobre este tema incluidos en la obra *Methods of Teaching Modern Languages* (ya citada), uno de A. M. Elliott, pág. 1, y el otro de E. H. Babbitt, pág. 124).

(2) *Report of the Committee of Twelve*, pág. 7.

legio, esos conocimientos que enriquecen su cerebro son una fuente de recursos para posibles situaciones y su inteligencia será más útil para la sociedad (1).

El estudio atento de las reglas de la gramática no sólo sirve para inculcar al estudiante el hábito de la inducción y deducción, el método lógico propio de esta ciencia. Su exacta aplicación en traducciones, retrotraducciones y composiciones es también el mejor ejercicio para acostumbrar al claro raciocinio. Se argumentará tal vez que estos lógicos procedimientos no son naturales en el niño ni en el adulto sin instrucción. Pero debe advertirse que, para llegar a ser un estudiante aprovechado y un ciudadano útil, el niño y el hombre tienen forzosamente que llegar a conclusiones racionales. De ahí uno de los principales objetos de la educación, objeto para el cual el estudio de los idiomas ajenos sirve admirablemente: hacer pensar con claridad y orden. La importancia mayor de las matemáticas en la educación secundaria, estriba en que el raciocinio bien o mal hecho se hace visible al punto en los resultados. Ahora bien, el análisis y la síntesis gramaticales, menos mecánicos y más variados que los de las matemáticas elementales, son casi o enteramente iguales a éstos como medios de inculcar la costumbre del exacto raciocinio (2).

Pero no sólo la educación del pensamiento justifica el estudio concienzudo de la gramática, o los ejercicios gramaticales, para hablar con más precisión. Si, como se ha visto anteriormente, el fin primero a que ha de tenderse en la enseñanza de los liceos es el de poder leer los idiomas ajenos, los ejercicios gramaticales deben tener en ella un lugar de preferencia, porque, si bien es cierto que para darse a entender en un idioma extraño no es indispensable saber la respectiva gramática; en cambio, para la comprensión completa

(1) *Report*, pág. 8.

(2) *Report*, pág. 15.

de un texto o para la composición escrita y correcta, no se puede prescindir de conocerla.

Sin embargo, en esta materia hay que ser parsimonioso. Hay que evitar, en lo posible, erigir en fin de los estudios la gramática en sí misma. Ni la ciencia gramatical, ni la traducción, ni la composición son objetos finales en el estudio secundario de los idiomas, sino medios, recursos transitorios para llegar a un propósito más lejano que es, por una parte, poseer el instrumento llamado inglés, alemán, francés y, por otra parte, educar y nutrir el pensamiento. La intemperancia gramatical hace degenerar el estudio de las lenguas en una acrobacia inútil y pedantesca. La enseñanza no debe proponerse el estudio de toda la gramática, ni mucho menos de lo caprichoso y raro, sino de lo más usual y más regular.

El gran pecado de la enseñanza clásica fué, sin duda, el haber perdido de vista los fines primordiales del estudio, ilusionada por propósitos de segunda hora, subordinados a los otros. El griego y el latín se aprendían casi exclusivamente para «haberlos estudiado», como una gimnasia o disciplina del espíritu, porque, se decía, venciendo estas pequeñas dificultades que requieren discernimiento y juicio, se aprenderá a discernir las dificultades de la vida y a vencerlas (1).

Cuando triunfó la enseñanza moderna, se exageró, como siempre ocurre, aquel argumento, aquel aspecto de la lucha

(1) Muchas son las citas que podrían hacerse en comprobación. Las siguientes son típicas: «No se aprende el latín para hablarlo, como si se tuviese que preguntar a un contemporáneo de Cicerón, en una enrucijada de Suburra, el camino que correspondería seguir. Se aprende el latín para haberlo aprendido, porque no es posible aprenderlo sin someterse a una provechosa gimnástica. . . El día en que se aprenda el latín por el método directo (como las lenguas vivas) será superfluo aprenderlo». (HENRI POINCARÉ, *Les Sciences et les Humanités*, pág. 17, París, Fayard, 1912). «Creo que es positivamente cierto que el latín no enseña a hablar el francés. Su utilidad está en el esfuerzo que se ve obligado a hacer el que lo traduce». (EMILE FAGUET, citado por Compayré en la *Revue Pédagogique*, Mayo de 1912).

que había servido de arma decisiva, la finalidad de hablar los idiomas, mediante una imitación de los métodos naturales e inconscientes con que se aprende la lengua materna en la infancia. De entonces data el método llamado *directo*, una de cuyas expresiones es el método Berlitz, tan conocido (1).

Pero ha venido después la época en que se ha buscado y encontrado el equilibrio entre las enseñanzas clásica y moderna, escogiendo lo bueno de ambas. En la enseñanza actual se persigue no sólo ese fin clásico de disciplinar el espíritu sino también y primordialmente el de aprender los idiomas y, mediante este aprendizaje, conocer a los grandes escritores de los grandes pueblos, como la mejor manera de penetrar en el corazón de la civilización moderna.

En general y sobre todo en Chile, por las razones apuntadas más arriba, no es necesario, para llegar a ese alto fin, ni saber hablar ni saber escribir los idiomas, basta el comprenderlos. Este fin de la comprensión, que fija un límite y regula las exageraciones del fin clásico de la disciplina, no viene, pues, a ser sino una transición, una preparación, para llegar a otro fin más importante: la sugestión de ideales de vida y de trabajo modernos, mediante el estudio de los escritores. Este objetivo superior, inalcanzable con el estudio del griego y del latín, y el otro de la clásica educación del pensamiento, trasportado a las lenguas modernas, no sólo equiparan estas lenguas con el latín y el griego, sino que les dan la ventaja. Puesto que el gran argumento de los latinizantes estriba en los métodos, ahí está, pues, la fórmula de la conciliación: estudiar las lenguas vivas con fines modernos y métodos clásicos, en el límite que éstos eran provechosos.

De esa fórmula sale la conclusión de que no cualquier camino es bueno para llegar al fin del aprendizaje. El camino más corto es el que más cuadra a un estrecho utilitaris-

(1) Si se duda, compruébese leyendo la *préface* del *Premier Livre, Edition européenne* de 1904.

mo, pero aquel que contempla el desarrollo del espíritu, aquel en que se utiliza el estudio de las lenguas para desarrollar la observación y el juicio, para hacer pensar con claridad y orden, ése no es el más corto, pero es el que conviene a la enseñanza secundaria. (1)

El método directo o natural no mira sino al éxito de hablar, repara en la psiquis del niño para no dañarla, pero no para formarle un ideal de hombre moderno y de trabajo. Es un camino corto, pero no el mejor. Hay que hablar menos y obrar más.

Si la brevedad del aprendizaje fuese un mérito, otros métodos habría, según se afirma por sus inventores, para aprender idiomas en 2 o 3 meses, si bien jamás se ha comprobado que esto haya ocurrido.

Pero el problema no consiste en provocar una congestión de la memoria. Aquí el fin no justifica los medios. En la enseñanza secundaria de idiomas no basta aprender: sea que se estudie el idioma en sí o a los escritores, hay que velar por la disciplina y el ennoblecimiento del espíritu.

Hay que evitar también en lo posible el aprendizaje de reglas de aplicación mecánica. La mecanización puede venir, pero sólo después de haber pasado por la fase consciente. Para que el estudio de la gramática deje provecho se necesita estudiarla no sólo en sus efectos (cual sería, por ejemplo, el aprendizaje no psicológico de los modos y los tiempos), sino en sus causas y enlaces (relacionándolos con los estados de ánimo a que corresponden).

Estas condiciones del aprendizaje de las lenguas extranjeras tienen un alcance importante en el terreno de la edad oportuna para comenzar el estudio: la teoría exige madurez en el alumno, madurez que los niños menores de 12 años todavía no han alcanzado. Los modos de los verbos, los tiempos,

(1) VALENTÍN LETELIER, *Filosofía de la Educación*, pág. 638. Santiago, 1912.

los casos de los pronombres, etc., son materias que hay que estudiar ya en los primeros meses de un curso de francés, inglés o alemán; por consiguiente, si el estudio se anticipa al grado de madurez suficiente, se pierde lastimosamente un tiempo que podría aprovecharse, sin forzar el desarrollo, en ramos menos abstractos, con beneficio positivo para la educación por su mayor interés y oportunidad.

Nuestra población escolar de los liceos de hombres es de dos clases, por lo menos: de niños hasta los linderos del 1.º y 2.º años de humanidades, y de adolescentes a partir de ese momento, como término medio normal; y esta diferencia en el desarrollo físico corresponde a una diferencia marcadísima en el desarrollo psíquico. Pues bien, el grado de desarrollo mental de los alumnos del primer año es, casi sin excepciones, insuficiente para la comprensión cabal de las cuestiones gramaticales, miradas como se ha dicho (1).

Las observaciones precedentes pueden resumirse en las conclusiones que siguen:

- a) Con métodos que se propongan formar buenos hábitos de trabajo mental;
- b) Enseñar al alumno a leer inteligentemente y con buena pronunciación el francés, inglés y alemán;
- c) A fin de que, penetrado de ideales de vida civilizada, pueda ser un elemento útil para la sociedad.

(1) Preciso es no olvidar, sin embargo, que en muchos liceos de provincia, los alumnos del primer año tienen ya 14 y 15 años.



CAPITULO VII

DE CIERTA FALACIA BASADA EN LA DISCIPLINA FORMAL

(Diario *El Mercurio*, 1.º de Diciembre de 1911; diario *La Mañana*, 6 de Febrero y 13 y 16 de Marzo de 1915).

La teoría que atribuye gran valor al hecho de haber estudiado el griego y el latín, aunque, al fin de cuentas, no sea sino para olvidarlos o para no saberlos, ha sido trasladada a los idiomas modernos por los partidarios entusiastas de los estudios gramaticales. Frente a la teoría que he defendido en los capítulos precedentes, los *clásicos* levantan otra teoría que, claro está, se opone a la primera rasgo por rasgo. En Chile se ha tratado de utilizar la teoría de los *clásicos* en resolver el problema de la importancia relativa del francés, alemán e inglés.

Las autoridades escolares concedieron a la enseñanza del francés en Chile hasta 1901, una situación privilegiada respecto de la del inglés y el alemán. Igualados los tres idiomas por las autoridades a partir de esa fecha, el público escolar se encargó de continuar el privilegio, habiéndosele dejado la libertad de optar. Es decir que, desde hace diez

años (1), los cursos de francés, inglés y alemán tienen igual número de horas, comparados uno a uno, pero en los grandes liceos del centro del país, en que se dejó a los estudiantes la facultad de optar entre los tres idiomas (Internado Barros Arana, Liceo de Aplicación, etc.), por cada 10 alumnos de alemán hay 20 de inglés y 40 de francés, y en otros (Instituto Nacional, por ejemplo), esta proporción, hecha a ojo de buen varón, se acentúa en favor del francés. Posteriormente se ha pedido preferencia, ora para el alemán, ora para el inglés, pero, según todas las probabilidades, no será fácil destronar a la lengua francesa, sostenida por la tradición de un siglo de cultura y en la que nuestros más sabios ciudadanos han bebido y beben su saber, prefiriéndola entre todas.

La mayor facilidad con que un castellano aprende el francés que el inglés o alemán, es la causa, inmutable tal vez, de por qué en Chile aquella lengua ha gozado de preferencias.

Para poder desviar del francés hacia el inglés o alemán esa simpatía, desarrollada instintivamente al amor del menor esfuerzo y de la compenetración más honda, los partidarios de las lenguas germánicas necesitaban erigir en doctrina única e imprescindible ciertos valores diametralmente opuestos a los en que se sustenta la preferencia del francés.

Había que reemplazar el parecido por la diferencia, lo pariente por lo extraño, la facilidad por la dificultad, lo aprendible y eficaz por lo inaprendible e inútil, el valor instrumental por un valor final. Todos estos rasgos los ofrecía la teoría de la enseñanza de idiomas de los *clásicos*, que llamaremos de la *inaprendibilidad*, para hacer incapié en su rasgo más audaz, y los partidarios de las lenguas germánicas la prohijaron al punto.

Se caracteriza esta teoría por rasgos como éstos: Los idiomas se estudian como pretexto para adquirir la ciencia lin-

(1) Esto se escribía en 1911. Desde 1913 se ha vuelto oficialmente a las preferencias anteriores a 1901.

güística y la psicología que puede discernirse en una lengua (1). Su estudio es análogo al de las matemáticas, porque sirve para educar la mente. En él se puede ir más, o menos, lejos, siendo lo de menos terminarlo, es decir, aprender el idioma y conservarlo.

Sin embargo, todo no es falso en esta ingeniosa teoría. A menudo, ella se apodera de una verdad evidente, realiza su importancia educativa y, gracias a esto, empieza por impresionar fuertemente. Sólo entonces se desliza una falaz generalización.

Mirémosla en uno de sus trajes:

Una *verdad evidente* es, por ejemplo, la que sigue: La vida está llena de grandes dificultades, invencibles de buenas a primeras, pero dominables con el ejercicio. Cuando uno ha aprendido a vencer una pequeña dificultad, se pone en condiciones de vencer otra mayor, y así sucesivamente, hasta llegar al resultado de que las dificultades desaparecen.

Pero, pisando los talones a la verdad, viene la *generalización falaz*: Cuando uno aprende a vencer dificultades de cierto orden (por ejemplo matemáticas) está más capacitado para vencer las de cualquier otro orden (por ejemplo, históricas).

Entonces se saca esta *conclusión falsa*: Así es como el alumno que vence las dificultades de sus estudios, cuanto mayores mejor, se capacita para vencer en la vida; lo diferente, lo extraño, lo difícil, cobran así el mérito de que se despoja a lo parecido, lo pariente y lo fácil.

Como se ve, es una teoría redonda y bien elaborada. Ella presupone la existencia de una entidad llamada carácter, tenacidad o voluntad, la cual, como un músculo, al ser ejercitada se intensifica. El joven que ha vencido las dificultades de la aritmética, no sólo está en condiciones más favorables para estudiar el álgebra, también mejoraría su capacidad natural para el estudio de hechos enteramente diver-

(1) O los rasgos psicológicos que pueden extraerse de ella.

sos, como los de la historia o la física, y también (y esto es lo más grave) aumentaría su fuerza de voluntad, su capacidad para la acción.

Estos principios generales fueron los que impulsaron a los teóricos de la enseñanza a dar a los idiomas, como a los otros ramos, un sesgo científico; y los que han servido de escudo después a los partidarios de los estudios clásicos, para persistir en su teoría.

Vino a favorecer esta tendencia el vuelo inmenso que algunas ciencias de la naturaleza material tomaron con los descubrimientos de Colón, Copérnico, Galileo, Harvey, juntamente con el atraso en que la psicología se quedaba. Confíabase en que la ciencia sería la única clave de la acción. Todo se reduciría a conocer las leyes que la naturaleza avara esconde. Las leyes del lenguaje no eran, por lo tanto, despreciables.

¿Cómo convertir en ciencia el estudio de los idiomas? Estudiando algo que, claro está, no es el idioma mismo: la gramática.

Locke, el filósofo que con mayor motivo puede llamarse el padre de la psicología científica, fué también de los primeros en protestar de la enseñanza de idiomas como ciencia y no como arte (1).

Todo arte está enlazado con diversas ciencias. Pero las ciencias, como productos de la razón, si bien pueden realzar

(1) La tendencia a convertir el aprendizaje de las lenguas en ciencia, reemplazando la ejercitación de las habilidades de hablar, leer y escribir por el estudio de la gramática, parece haber existido ya en la Edad Media, como un fragmento de la escolástica. Los humanistas del Renacimiento reaccionan en esto, como en lo demás, contra la Edad Media. «Lo mismo que Erasmo, Vives (en 1531) cree que las lenguas no deben estudiarse por sí mismas, sino por los conocimientos que nos proporcionan. Pero Vives va más allá que Erasmo al asegurar que sería indiferente el estudiar latín, griego, español o francés, si estas lenguas no tuviesen contenido alguno. El latín es preferible en la enseñanza, sencillamente porque está más difundido y porque su literatura es más rica y sabia que la de las lenguas

una habilidad, son incapaces por sí solas de producir la acción, que es la vida misma. La ciencia de la armonía no puede formar la habilidad del pianista; las ciencias médicas no son equivalentes al arte de curar. Igualmente, la ciencia lingüística, cuando se trata de la habilidad de poseer un idioma, puede ser de utilidad, pero no equivale al arte de hablar, leer y escribir el idioma. Esto es vida, aquello es ciencia; esto es acción, aquello pasividad.

Rodando por este carril, era preciso hacer frente a los resultados. Los alumnos aprendían gramática, pero no el idioma. Era una malaventura, pero había que salvar la doctrina. Había que elegir entre la ciencia y el arte. No se vaciló en

romances. . . Vives no es partidario ni de la disciplina formal ni de la educación utilitaria. . . » (DR. A. M. AGUAYO, en su artículo citado, *Luis Vives como Educador*). Rabelais, el siguiente año, expresa otro tanto.

Tan juiciosa doctrina fué completada, un siglo después, por Comenio, quien precisó, en forma lapidaria, los principios metodológicos del estudio cultural de los idiomas: «Toda lengua debe ser aprendida por la práctica más bien que por reglas: es decir, por ejercicios repetidos que consisten en oír, leer, releer, copiar, imitar por escrito y oralmente. Empero las reglas son necesarias para sostener y afirmar la práctica. . . Ellas deben apoyarse en el conocimiento de la lengua ya sabida, y limitarse a indicar las diferencias existentes entre esta lengua y la nueva. . . Los primeros ejercicios en la lengua nueva deben versar sobre objetos ya conocidos, a fin de que el alumno no se vea obligado a fijar la atención a la vez en las cosas y en las palabras, lo cual la dispersaría y debilitaría. . . etc.» (COMENIO, *Didáctica Magna*, capítulos XXI y XXII. De las citas hechas por A. PINLOCHE, en *La Nouvelle Pédagogie des Langues Vivantes*, pág. 24. París, Didier, 1913).

En 1687, La Bruyère sustenta aún idéntica doctrina a la de Vives y Rabelais: «Las lenguas son la llave o la entrada de las ciencias y nada más: el desprecio a las unas cae sobre las otras. No se trata de si las lenguas son antiguas o nuevas, muertas o vivas; sino de si son groseras o cultas (*polies*), de si los libros que ellas han formado son de buen o mal gusto». (*Caractères*, capítulo XII.)

Pero los humanistas, lo mismo que los escolásticos, no sólo aspiran a saber el latín y el griego para leer a los antiguos, sino para rivalizar con ellos escribiendo o pronunciando discursos en griego y latín. El estudio de la gra-

afirmar que más valía no aprender las lenguas que dejar de estudiar la ciencia lingüística; que a trueque de saber gramática bien podía ignorarse el idioma.

Y de este modo se llegó al resultado curioso e inesperado del estudio de los idiomas por los idiomas mismos. Sólo después, estos teóricos racionalistas agregaron todavía lo del estudio de la psicología de los pueblos.

Resumiendo tendremos:

1.º Que esta *faz de la dificultad* trata de quitarle al estudio de las lenguas su carácter *instrumental*, es decir, de herramienta para la adquisición de la cultura, fin supremo que está más allá de la estructura del idioma, en su literatura; y

mática ocupa todavía el lugar más importante. Locke es quien, el primero, en 1693, se pronuncia contra los estudios gramaticales, porque, para las necesidades de su época, ya es innecesario saber otra cosa que leer el latín y el griego, y porque, basándose en sus propios descubrimientos psicológicos, declara absurda la disciplina formal. Para el estudio de las lenguas vivas preconiza, como Montaigne, el uso natural y diario, y para la educación del hidalgo inglés hace preceder el francés al latín. «La fuerza de la memoria se debe a una constitución feliz y no a progresos obtenidos por el hábito y el ejercicio. . . Haciendo aprender de memoria páginas de latín, no se prepara la memoria a retener otra cosa, como, grabando un pensamiento en una hoja de plomo, no se haría a este metal más capaz de retener con firmeza otras huellas. . . El latín es una lengua en que las maneras de expresarse son tan diferentes a las nuestras que, aunque vuestro hijo la supiera a la perfección, ello no le aprovecharía sino muy poco en darle pureza y facilidad a su estilo inglés. . . El que pretenda brillar en la poesía inglesa no se imagine que el mejor medio de salir airoso es hacer sus primeros ensayos en versos latinos. . . Hay que confesar que es trabajo inútil y tiempo perdido aprender una lengua de la cual no se hará probablemente ningún uso en la vida. . . Las lenguas no son producto del arte ni de reglas, sino del azar y del uso común de las gentes. . . No se aprenden sino por rutina, . . . por la lectura y la conversación. . . A los que ya saben hablarlas es a los que se puede enseñar gramática. . . La gramática, en efecto, enseña, no a hablar, sino a hablar correctamente. . . No es necesaria sino para los que deben darse el trabajo de cultivar su lenguaje y perfeccionar su estilo. . .» (*Thoughts concerning Education*, Párrafos 168, 172, 174, 175, 176 y 195).

2.º Que traslada el fin supremo del estudio a la lengua en sí misma, a su gramática, haciendo del *estudio del idioma por el idioma* una *ciencia*, de tal suerte que no importa precisamente no llegar a poseer nunca el idioma, con tal de haberlo estudiado científicamente, siendo lo de menos que el vocabulario aprendido se olvide, siempre que las leyes que lo rigen hayan sido el tema de ejercicios mentales.

Esta teoría sacrifica, pues, el objetivo de poseer un instrumento con qué penetrar en la cultura europea, al de ejecutar cierta gimnasia mental, ora escarbando la estructura del idioma, ora desarmando y armando algunas de sus piezas. Para despreciar aquel tesoro en aras de este juego malabar tiene en vista que esta gimnasia le dará flexibilidad y aptitudes al niño para todas las situaciones de la vida.

Pero he aquí que todo este ideal es un error y que, por ende, todo ese edificio tan bien elaborado se derrumba y pulveriza.

No es cierto, nos dice la misma Ciencia, que las aptitudes que se adquieren para un orden dado de fenómenos mentales sean utilizables en otro orden de fenómenos; es mentira que la aptitud para hacer análisis y síntesis gramaticales implique aptitud para hacer análisis y síntesis del corazón humano, de los negocios o de otros problemas de la vida; no implica siquiera mayor aptitud para el análisis y la síntesis en otros ramos, en las matemáticas, en la biología o en la historia. Mucho menos implica aún una mayor eficacia para la acción.

Para probarlo, basta ahondar un poco en la naturaleza íntima de los procesos mentales.

Mientras la crítica científica no había demostrado el absurdo de concebir el espíritu como un compuesto de miembros, la teoría de una gimnasia mental buena para todo era posible. Pero, aunque la pedagogía conserve, por desgracia, y utilice todavía semejante concepción en la base misma de su andamiaje, la psicología la ha repudiado hace ya tiempo.

Esta ciencia ve en todos los procesos mentales simples manifestaciones de la asociación de ideas (1).

Mientras la memoria (proceso psíquico central en el asunto que discuto) se definió como una facultad cuya función era acordarse, como un compartimiento de la mente cuyo contenido eran los recuerdos, como un objeto concreto, un resorte o un músculo, cuyo producto es recordar el pasado, se comprende que, para los pedagogos, enriquecer el espíritu y hacerlo apto para la vida, consistiese en llenar el compartimiento o ejercitar el músculo llamado memoria.

Cuanto más datos tuviese el compartimiento más situaciones estaban previstas; cuanto más engrosara el músculo, cual un bíceps, menos resistencias serían posibles.

Pero la memoria no es compartimiento ni músculo, sino cierto proceso de asociación de las representaciones. Enriquecerla no es algo así como echar vales en una caja, sino crear redes de asociaciones; y engrosarla, propiamente hablando, no es posible.

Dice el reputado psicólogo inglés Jaime Mill: «Nadie ignora qué cosa es tratar de acordarse de algo. Procurar acordarse es buscar, es no tener todavía y hacer esfuerzos por tener. Ahora bien, ¿cómo conseguimos hacer surgir en nuestra conciencia la idea buscada, el recuerdo que deseamos? Si a él mismo no lo tenemos, al menos tenemos ideas en relación con él. Recorremos de alto abajo estas ideas, con la esperanza de que una de ellas nos sugiera lo que buscamos; y la que lo consigue resulta que tiene siempre con el recuerdo buscado y hallado un enlace bastante íntimo para llamarlo por asociación» (2).

(1) Me parece útil recordar aquí que *asociacionistas* como Hume, ambos Mill, Spencer, Ziehen, etc., o como sus contradictores, de la escuela de Wundt, Green, Bradley, Höfding, James o Bergson, no discrepan en el tópico en que me ocupo.

(2) *Analysis of the Human Mind*, capítulo X. Citado por W. James en su *Text-Book of Psychology*, cap. XVIII. Una traducción (por S. Rubiano) recién impresa en Madrid con el nombre de *Compendio de Psicología*, ha

Por ejemplo: Encuentro una persona que he conocido antes, pero cuyo nombre no recuerdo, a pesar de mi deseo. Para hallarlo, recorro cierto número de nombres, en la esperanza de que alguno se enlace con el que busco. Pienso en todas las circunstancias en que he visto a dicha persona, en la época y el sitio en que la conocí, en las personas con quienes la encontré, en lo que hizo, lo que dijo, lo que le ocurrió; y si, por suerte, llego a un detalle asociado con su nombre, éste surgirá súbitamente en mi conciencia; en caso contrario, he perdido el tiempo.

Otro ejemplo: Todos hemos deseado en alguna ocasión fijar un recuerdo interesante. Para conseguirlo, nos esforzamos en crear una asociación, un enlace entre la cosa por recordar y cierta sensación, cierta idea que, uno lo espera, cuando ésta reaparezca reaparecerá también el recuerdo deseado. Los audos que ciertas personas hacen en el pañuelo es un caso conocido, basado en las asociaciones de ideas.

Estos ejemplos permiten ya inferir, sin mayor análisis, cuál es la naturaleza del fenómeno mental llamado memoria, y afirmar que sin enlaces, sin vías de asociación no hay recuerdos.

Inútil será decirle a una persona: *Acuérdese usted!* La memoria, que no es un compartimento, no podrá vaciarse de una vez, como un saco. Si se le indica una parcela y una vía de asociación, la cosa cambiará. *Acuérdese usted... de su amigo!* Ahora la persona podrá acordarse.

En esas condiciones, el ejercicio no puede aumentar ni disminuir la aptitud para memorizar. Lo único que se consigue con el ejercicio es formar el hábito de ciertas asociaciones, pero sólo de aquellas en que uno se ejercita, del mismo modo que el hábito de andar a caballo no implica el de saber nadar.

puesto esta notable obra de James al alcance de todos los castellanos. Los *Principios de Psicología* están traducidos (por D. Barnés) e impresos (por Jorro) desde 1909.

Un lagarto que engruesa puede levantar cada vez más peso, ora se trate de una palanqueta, ora de un saco de trigo. La memoria que crece no aumenta su pujanza, dispone tan sólo de mayor número de asociaciones, y su capacidad no puede pasar de una clase de hechos a otra clase sino siguiendo una vía de enlace más o menos familiar, es decir, la red de asociaciones.

Tal red se forma, pues, y se mantiene por el ejercicio; pero, así como la repetición de los hechos cava un surco y forma un hábito, así la suspensión de ellos borra el pliegue y con él las representaciones. La memoria se deshace inversamente a como se hace.

La fuerza de la capacidad de acordarnos nos es dada con nuestra propia naturaleza: se tiene buena o mala memoria, es decir, la facultad de memorizar es enérgica o débil, según nuestro estado constitucional. Y si bien el número de las representaciones y la riqueza de asociaciones dependen de dicha fuerza, la red de éstas no tiene poder alguno para mejorar la calidad nativa de la memoria.

El egregio Guillermo James es quien lo afirma: «No es posible obtener un mejoramiento de la memoria general y elemental, pero sí es dable mejorarla respecto a especiales sistemas de cosas asociadas. Si se entretienen mucho y profundamente, dichas cosas se conservan; si poco y superficialmente, tienden a desprenderse, tanto más rápidamente cuanto más débil sea la retentiva congénita del cerebro. Ningún ejercicio, ninguna repetición referente a la memoria de los hechos históricos, servirá para facilitar la entrada o acentuar la duración de hechos pertenecientes a un sistema completamente distinto: por ejemplo, el de los hechos químicos. Cada sistema necesita un trabajo particular; si un hecho químico se pone en relación con otros hechos químicos permanecerá en la memoria; en caso contrario, desaparecerá rápidamente... Aprender poesías de memoria dará

facilidad para memorizar otras poesías, pero nada más; otro tanto puede decirse de las fechas, etc.» (1)

En consecuencia, son errores fundamentales sostener: 1.º que lo que se olvida puede, a pesar del olvido, tener un valor presente en el alma para dirigir la conducta; y 2.º que las representaciones presentes en nuestra memoria, organizadas en cierto sistema y acompañadas de ciertos hábitos de acción, puedan al mismo tiempo producir acciones no determinadas, y por así decir, no incluidas en ese proceso (2).

La teoría de la dificultad, con proyecciones universales para la educación no pasa, pues, de ser una falacia, una trampa armada por abstracciones generalizadas. Consiguientemente, hay que desechar, por absurda, toda teoría de la enseñanza de idiomas que, so pretexto de imaginarias conquistas psicológicas, sacrifique el fin primordial de aprender los idiomas.

En efecto, del análisis que ya he hecho de los procesos mentales, o más exactamente, de la memoria, se desprende que la «asimilación de la ciencia lingüística» sólo puede favorecer al estudio ulterior de la misma materia y no a la vida, y que eso mismo sólo es posible a condición de que las leyes de los fenómenos lingüísticos persistan en la memoria. Con esto se relega a un segundo plano la importancia que se concede a esta cuestión, y se restringe, hasta casi anularse, el excesivo valor atribuído a la «gimnasia mental», siendo de advertir que la educación del pensamiento, hasta donde es posible y beneficiosa, tampoco queda excluida, según se ha visto, de la enseñanza instrumental y cultural de los idiomas.

(1) *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*, capítulo XII de la Parte I. Traducción castellana por C. M. Soldevilla con el título de *Los Ideales de la Vida*, tomo II. Barcelona, Henrich. —Ya he anotado pensamientos de Locke que expresan lo mismo.

(2) Eminentísimos psicólogos, niegan hasta la existencia de procesos mentales que merezcan el nombre distintivo de voluntad. —Véase el *Apéndice I*.

La otra aspiración de la teoría que consiente en la *inaprendibilidad* de los idiomas es la de «comprender la psicología de un pueblo extraño, con el ánimo de adoptarla». Para establecer el valor de ese ideal, se hace necesario desentrañar un poco su significado.

Cuando se ensalza la importancia de comprender la *psicología* de los alemanes o de los ingleses, se prefiere hablar de la *cultura* de ambos pueblos más bien que de su *psicología*. La *cultura*, en estos casos, es cierto concepto nebuloso que se trasmite, como quien dice, por contacto o por gracia a aquellos individuos que poseen un idioma, sin más que poseerlo. Es decir, se le da el nombre de *cultura* a lo que más comúnmente se llama *indole de una lengua* y cuya expresión científica es su *gramática*. De este modo, se confunde en una sola denominación esa idea con la de *alma de una raza*, cuya exteriorización es el lenguaje, pero el lenguaje hecho carne, es decir, *literatura*.

Dando a ambas ideas a la vez el nombre de *cultura*, se obtiene la ventaja de poder asegurar que la *cultura* castellana es idéntica a la francesa, y que, por consiguiente, es inútil estudiar francés. Hay, según estos teóricos, una *cultura latina* que se puede absorber con solo el aprendizaje de cualquiera lengua neo-latina, el castellano, por ejemplo, y una *cultura germánica* que brota de los sonidos y sintaxis del inglés o alemán. Partiendo de esta confusión de ideas, no es extraño, pues, que se afirme que es algo de vital interés eso de conocer las *culturas*, y por consiguiente que hay que estudiar lenguas germánicas porque la nuestra es neo-latina.

Pero, separando esos conceptos, fácilmente se percibe el error lógico que implica esa afirmación. Para conocer la *indole de una lengua*, es indispensable, claro está, aprenderla; pero, para conocer el *alma de una raza*, basta, o por lo menos es el mejor medio, conocer su *literatura*.

Si la *cultura* residiese en la lengua misma, en su vocabulario, en sus flexiones, en su sintaxis, y no en las obras ori-

ginariamente escritas en esas lenguas, que es lo cierto (1), sucedería que las ideas de Goethe o de Kant, de Shakespeare o de Darwin, expresadas en francés o castellano, dejarían de ser germánicas. La Biblia, leída en latín, no reflejaría el alma hebrea sino el alma romana.

El alemán, inglés y francés, y aún el italiano, holandés o danés, son absolutamente idénticos como instrumentos para expresar la alta cultura. El castellano no les es equivalente, no por defecto orgánico, puesto que a él también pueden traducirse hasta los más sutiles pensamientos de las otras lenguas (2), sino por pobreza literaria. Una cosa es gramática y otra es literatura; esto no debería olvidarse.

Claro está que siendo los idiomas el medio por el cual las ideas se exteriorizan, los idiomas siguen una evolución paralela a las ideas; voces nuevas y acepciones aparecen a compás de las ideas nuevas, la construcción de las frases se sistematiza y plega al espíritu de las nuevas tendencias. Pero de esto no se puede inferir que sean las palabras quienes reflejen la cultura. Si así fuese, si en los idiomas, en cuanto idiomas, en cuanto instrumentos de comunicación de las ideas, residiese la cultura, y no en las ideas, en la literatura, el castellano expresaría no sólo la cultura latina sino la más alta cultura.

Por otra parte, si el parentesco del italiano y francés con nuestro idioma patrio, si su latinidad y facilidad fuesen un inconveniente, la diferencia y dificultad serían un mérito: el ruso, el japonés o el árabe deberían reemplazar al inglés y alemán, y el latín no tendría ninguno de los méritos con que cierto mito lo adorna. Pero lo que le da valor a una lengua no es el ser latina, germánica o eslava, es el ser instrumento de una literatura que exprese toda la filosofía, la ciencia y el arte.

(1) Véase el *Apéndice I*.

(2) Con una reserva: Véase el *Apéndice I*.

La conclusión: «hay que estudiar lenguas germánicas porque la nuestra es neo-latina», es simplemente un mito. Puede medirse su invalidez formulando otras proposiciones análogas, a saber: como el castellano es lengua neo-latina, los chilenos deben estudiar lenguas escandinavas; o esta otra: como los chilenos hablan castellano deben estudiar lenguas eslavas; y así seguir con todos los grupos de lenguas.

Si la teoría de que me ocupo fuese valedera, los pueblos que hablan lenguas germánicas deberían correspondernos estudiando idiomas latinos; y los Estados Unidos, país cuya situación geográfica es semejante a la nuestra, debería preferir el castellano al francés. Nada de esto ocurre, sin embargo (1).

Es verdad que el Congreso Científico Pan-Americano de 1909 declaró que, así como el castellano debe ser el idioma extranjero principal que se enseñe en la América anglo-sajona, así también el inglés debe ser la primera lengua ex-

(1) Según el *Report of the Commissioner of Education for the Year ended June 30, 1911* (Vol. I, pág. 9, Washington, 1912), el número de estudiantes de lenguas extranjeras en las *High Schools* de los Estados Unidos fué por cada 1.000 inscritos:

	En 1900	En 1910
Latín	499	495
Alemán	160	236
Francés	107	117
Griego	36	13

El castellano no se menciona siquiera.

En la obra de Gustavo Lanson titulada *Trois Mois d'Enseignement aux Etats-Unis* (París, Hachette, 1912), hay un interesante apéndice con datos estadísticos acerca de la enseñanza del francés y el alemán en los Estados Unidos. Según este libro, en 1910 estudiaron el alemán 192.933 alumnos, distribuidos en 4.242 escuelas secundarias, o sea el 23,60% de la población escolar; y estudiaron el francés 95.671 alumnos, en 1.968 escuelas, o sea el 11,70%.

tranjera que se cultive en la América latina (1). Pero los yankis, que saben de más con qué objeto se estudian los idiomas y lo que valen esas declaraciones sentimentales de los *dilettanti*, han seguido enseñando el alemán y el francés. Sólo en algunos establecimientos para ciudadanos que algún día pueden comerciar con Sud América se empieza a enseñar el castellano. (2).

La razón está en que siendo el francés y el alemán con el inglés los instrumentos de la alta cultura, los yankis prefieren en primer término el alemán, sin tomar en cuenta para nada que es una lengua hermana. De dos cosas que producen idéntico resultado se prefiere la menos costosa, la que permite llegar más pronto y más fácilmente al fin.

A la imposibilidad de conocer la cultura de una nación, conociendo su lenguaje pero no su literatura, se agrega la discutible utilidad de conocerla para asimilarla. Esto apenas

(1) La conclusión número 17 del Congreso de 1916, reunido en Washington, contiene un acuerdo análogo. Reza así: «El Segundo Congreso Científico Pan-Americano recomienda con urgencia que el Castellano sea enseñado más generalmente en las escuelas, colegios y universidades de los Estados Unidos, y que el Inglés sea enseñado más generalmente en las instituciones educacionales de las Repúblicas Latino Americanas, y que ambas lenguas sean enseñadas desde el punto de vista de la vida, literatura, historia, e instituciones sociales de la América.» (*The Final Act...*, pág 31, Washington, 1916).

(2) Por el mismo motivo que en nuestros institutos comerciales se le da preferencia al Inglés. Tanto es así, que los partidarios más entusiastas del estudio del castellano en los Estados Unidos, creen que no es el castellano de Madrid el que deben aprender sino el de Sud América, imaginándose tal vez que el castellano es uniforme en todas sus modalidades americanas, o que entre nosotros existe el criterio amplísimo de los ingleses, que los ha llevado a aceptar como castizos cuantos vocablos y construcciones se usen en el mundo británico. Léanse, si se quiere una prueba, de que los yankis sólo ven en el castellano un instrumento comercial, los artículos: *Nuestro Idioma Aquí*, por Ramón Jaén, en *La Lectura* de Madrid, Enero de 1916; *The Demand for Spanish* por Miss F. L. Stuart, en el *University of Illinois Bulletin*, Enero 25 de 1915. Por este mismo motivo, ellos no piensan tanto en aprender a leerlo, como en a hablarlo.

si merece una réplica. La asimilación de psicologías extrañas, es decir, la adopción sin motivo de los ideales y costumbres de otros pueblos, el reemplazo por puro exotismo de los caracteres nacionales, no sólo es inútil, sino insensato y perjudicial.

Por último, no siendo posible resolver en una sola síntesis las ideas de estudiar los idiomas como *instrumento* y como *objeto final*, uno de ambos propósitos debe necesariamente llevarse la preferencia. Y, puesto que no es posible tampoco dejar de conceder importancia cardinal al objetivo de *aprender* las lenguas que se estudian, hay que relegar forzosamente a segundo término el propósito de sacar ventajas educativas del estudio del *idioma* (gramática y vocabulario) y poner en primera fila el propósito de sacar provecho educacional del estudio de la *literatura* (tanto de la que sobresale por el arte, la emoción, como de la en que predomina la sabiduría, la utilidad), lo cual implica *saber de antemano el idioma*, o sea, haberlo estudiado como *instrumento*.

(Continuará).