REPÚBLICA ARGENTINA

MINISTERIO DE JUSTICIA É INSTRUCCIÓN PÚBLICA

EL MÉTODO DIRECTO

EN LA

ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS VIVOS

CONFERENCIA

Dada en el Colegio Nacional Central el 22 de Abril de 1903

POR

El profesor Doctor LUCIANO ABEILLE

PUBLICACIÓN OFICIAL

BUENOS AIRES

TALLER TIPOGRÁFICO DE LA PENITENCIARÍA NACIONAL

1903

Excelentísimo Señor Ministro: (1)

Señoras:

Señores:

Días pasados nuestro erudito y progresista Rector Señor Enrique de Vedia me llamó á su despacho y me comunicó que había resuelto establecer una serie de conferencias sobre metodología de las letras, ciencias é idiomas, y que esperaba de esta iniciativa benéficos resultados: se conseguirá de este modo uniformar los métodos y emplearlos según los últimos adelantos de la ciencia; crear un lazo de unión y de solidaridad entre los miembros del cuerpo docente; probar á las familias que nos confían sus hijos que no constituímos aquí «una colonia de funcionarios», pero sí una agrupación de educacionistas; que en el Colegio Nacional hay actividad, vida intelectual. Estas reuniones piensa el señor Rector ampliarlas más tarde creando estas asociaciones de profesores que se dedican á difundir la enseñanza secundaria y superior en las clases trabajadoras, asociaciones que se designan con el nombre de «*Extensión Universitaria*» y que prosperan en Alemania, en Inglaterra, en Rusia, en Francia, en la América del Norte.

Después de estas consideraciones, me pidió el señor Rector que me hiciera cargo de la primera conferencia sobre metodología aplicada á los idiomas vivos. Acepté

(1) Doctor Juan R. Fernández Ministro de Justicia é Instrucción Pública.

la honrosa distinción y hoy al dirigiros la palabra cumplo por consiguiente con un deber.

Dice Rabelais que «todas las discusiones del mundo son gramaticales». Aunque tenga que hablar de idiomas, no vengo á hacer polémicas. Hay verdades resplandecientes y la excelencia de la aplicación del método directo á la enseñanza de los idiomas vivos, queda hoy científicamente probada.

En el siglo XVI tuvo lugar ante los «Señores de la Corte del Parlamento de París» un pleito curioso cuyos debates duraron cuatro días. Un sujeto llamado Roc le Baillif había demandado á la Facultad de Medicina por haberse negado ésta á tomarle examen. La Facultad fundaba su conducta en el hecho de no poder examinar sobre medicina en *lengua vulgar*—¡en francés! El candidato sostenía que las enfermedades no se curan ni en latín ni en griego, que él era médico aunque ignorara el latín. Pero ante las conclusiones del abogado del rey, Roc le Baillif en lugar de oír pronunciar en su favor el *dignus intrare*, se vió expulsado del territorio donde se extendía la jurisdicción del Parlamento.

La corporación de los cirujanos adoptó el uso del francés para que esta lengua—*la lengua vulgar* como entonces la calificaban,—no fuese á su vez desterrada: es cierto que en aquella época los cirujanos formaban parte de la corporación de los barberos.

Pues bien, esta persecución del francés por el latín es la imagen de la persecución, en la enseñanza, de las lenguas vivas por las lenguas clásicas, persecución que, no hace mucho, ha concluído.

Los alumnos pensaban que se rebajarían al abandonar las lenguas clásicas para dedicarse á los idiomas vivos, y los profesores temían que se les relegara entre los barberos si enseñasen idiomas vivos. Y se hallaban fundados los temores de estos últimos porque á menudo en los cen-

tros universitarios europeos, han enseñado lenguas vivas barberos, sombrereros y cocineros.

Un profesor E. Bailly al comentar « *l'enquête* » del profesor alemán von Martin Hartmann, sobre la enseñanza de las lenguas vivas en Francia escribe: «He ahí la razón más profunda del fracaso de la enseñanza de los idiomas vivos. Los idiomas vivos no gozan del prestigio de las lenguas muertas. Los han manchado con algo vulgar que es inherente á todo lo que vive y es útil. Las lenguas muertas son educadoras, las lenguas vivas son consideradas como sirvientas indispensables pero despreciadas y utilizadas para los viles quehaceres de los mostradores, de las cocinas y trastiendas. ¿Por qué entonces hacer caso del saber donde un profesor verdadero, un lingüista, un sabio, tiene como auxiliar y tal vez como colega preferido á un cochero, á un tipógrafo sin trabajo, á un vagamundo que el hambre ha transformado en catedrático de idiomas y en creador de métodos rápidos? »

Esta opinión de Bailly tiene muchísimos partidarios. « El descrédito en el cual han quedado tanto tiempo los idiomas vivos, dice otro profesor, Eduardo Marty, es debido principalmente á la inferioridad intelectual que tan largo tiempo ha caracterizado los profesores encargados de enseñarlas.... Si se tiene la precaución de confiar su enseñanza á profesores capaces de hablar á sus alumnos como letrados, gramáticos, filósofos, pronto ha de verse que su influencia prestará un sólido apoyo á los mismos estudios clásicos ».

Y la experiencia ha puesto de relieve la verdad de estas observaciones. Cuando los gobiernos europeos se han preocupado de confiar exclusivamente las cátedras de idiomas vivos á verdaderos profesores, esta desconfianza instintiva de los estudiantes hacia las lenguas vivas y sus profesores ha desaparecido, y se han convencido que lenguas y literaturas modernas no son enemigas de las lenguas

y literaturas antiguas, que por el contrario se ayudan y completan.

El efecto inmediato de este cambio en los espíritus se ha traducido por una evolución completa en el método de enseñanza de los idiomas vivos.

Es evidente que al quedarse en su país, un niño no aprende un idioma extranjero como lo aprendería si se trasladara al país donde se habla este idioma. Es evidente que en el medio ficticio de la escuela, las lenguas extranjeras deben adquirirse por medio de un método forzosamente artificial pero sin embargo lógico, fácil y eficaz.

Hay que confesarlo: la enseñanza de las lenguas vivas ha sido el gran error pedagógico por hallarse basado en el método de enseñanza de las lenguas muertas. Enseñar los idiomas vivos como se enseñan los idiomas muertos es desconocer su fin. La utilidad de los idomas muertos es remota: la educación greco-latina tiene por objeto humanizar el espíritu y disciplinarlo con el comercio de los autores antiguos. En cuanto á los idiomas vivos, su utilidad es, como se ha dicho, inmediata y práctica: es menester *hablar* estos idiomas. No por eso el conocimiento práctico de un idioma excluye su estudio literario; al contrario, constituye su preparación natural y necesaria; no hay antinomia entre la lengua práctica y la lengua literaria; ambas lenguas forman un solo idioma; no se debe por lo tanto separar en la enseñanza lo que en la realidad se halla indisoluble.

Desgraciadamente al enseñar un idioma vivo se ha olvidado, á menudo, que aquel idioma era menester hablarlo; de ahí esta muralla de gramática levantada alrededor. Temas, temas y siempre temas, so pretexto de bien aprender los preceptos sintácticos; estudio mnemotécnico de todas las abstracciones y subtilidades de la gramática, análisis lógico de un trozo; ¡y qué análisis lógico! «Horresco referens». Había que decir si una proposición era absoluta, princi-

pal ó complementaria, simple ó compuesta, explícita ó implícita, directa ó inversa. En este análisis lógico que los alumnos no saben siquiera hacer cuando se aplica al idioma materno, se ha perdido lastimosamente el tiempo. Todo ha sido objeto de estudio menos el idioma que se pretendía enseñar; al salir del colegio el alumno no ha tenido la más remota idea de lo que es lengua extranjera: la gramática le ha escondido el idioma en vez de revelárselo; se ha asemejado á aquel paisano que no había visto la ciudad á causa de las casas y edificios.

No habían faltado sin embargo voces autorizadas que vaticinaron la bancarrota de la enseñanza de las lenguas vivas. Gouin inventaba su método en 1856 y lo experimentaba en Inglaterra; y mucho más tarde lo hacía conocer del público. Michel Bréal escribía: «Los maestros de alemán y de inglés se consideran como los herederos de las lenguas muertas. Aceptan la sucesión y pretenden conservar el orden establecido. Se recitarán páginas de gramática, se harán temas y versiones y se alabará el provecho que estos ejercicios proporcionan á la cultura del espíritu». En Alemania, Vietor publicaba en 1882, el famoso folleto firmado «quousque tandem» en el cual condenaba la enseñanza de las lenguas vivas basada en la gramática y preconizaba el método materno.

Era este folleto una catilinaria. Los pontífices de la gramática lo condenaron, y fué el blanco de muchas sátiras. ¡El método materno! dijeron ellos; ¡pero si este método consiste en hacer enseñar las lenguas extranjeras por las mujeres! En vez de catedrático se mandará una niñera á las aulas y tomará en sus faldas á los alumnos á quienes enseñará á decir «papá mamá». El sistema materno aplicado á la enseñanza colectiva, proseguían los censores, es un absurdo nacido en las regiones de la quimera. El niño que aprende el idioma materno en las faldas de la madre, es único alumno, mientras que en una clase donde

hay veinte alumnos, serán insuficientes las faldas de una sola profesora-niñera; el verdadero método materno consistirá en enviar á vuestro niño apenas tenga tres meses á Francia, á Inglaterra, á Alemania con una nodriza francesa, inglesa ó alemana.

La ironía es arma terrible cuando es bien esgrimida, pero pierde su eficacia al volverse grosera; entonces ya no es ironía sino burla pesada y mala, originada dice Cicerón por la embriaguez de viles bufones. En el caso que nos ocupa la burla de los gramáticos probó la indigencia de espíritu de sus autores y la fuerza de la rutina.

Sin embargo el grito de alarma había cundido, y el método materno tuvo sus partidarios quienes lo explicaron y defendieron en las revistas técnicas así como en los grandes periódicos de todas las naciones. Se publicaron nuevos libros, para el aprendizaje de los idiomas vivos, en los cuales sus autores, para no ser tratados de revolucionarios, conservaron, es cierto, el método indirecto pero lo modificaron inspirándose en el método materno; he ahí porque por ejemplo, sin suprimir el tema redujeron su papel, simplificaron la teoría gramatical, y no hicieron tabla raza de las conversaciones impresas. Aumentó diariamente el número de prosélitos; vieron la luz obras didácticas cuya confección se hallaba inspirada en el método materno, y así paulatinamente triunfó el método materno llamado hoy método directo. Alemania lo usa desde 1901, Francia lo aplica en el presente año escolar. Ambos países, antes de declarar oficial el método directo han esperado que privadamemte fuese empleado por cierto número de profesores.

A este método se lo llama directo porque enseña la lengua extranjera sin pasar por el intermediario del idioma materno.

Los principios fundamentales del método directo reunen en su favor el *consensus* unánime; pero existen divergencias de parecer respecto de su aplicación en ciertos

detalles. No hay acuerdo absoluto por ejemplo sobre la parte que hay que atribuir á la enseñanza oral y á la enseñanza escrita, sobre el valor de la enseñanza intuitiva, por medio de cuadros y lecciones de cosas, sobre el modo de inculcar los preceptos gramaticales.

He ahí algunas de estas opiniones: (1)

El profesor Sigwalt declara que «el método meramente oral convendría á ciegos, el método meramente escrito á sordos....en principio nada debe leerse ó escribirse que no empiece ó concluya con el oral».

La siguiente orden del día fué votada por unanimidad por los profesores de idiomas del liceo de Bayonne: «El método actualmente adoptado para el estudio de las lenguas vivas ha sido mejorado, pero tal vez insuficientemente: queda aún á menudo calcado en el método adoptado para el estudio de las lenguas muertas. Es menester buscar nuevos perfeccionamientos: consiste el principal en dar á la conversación una importancia preponderante.

El profesor Camerlynk recomienda el método meramente oral para el principiante, se declara adversario de la enseñanza intuitiva por medio de imágenes, pide que la gramática se enseñe con prudencia, progresivamente, para llegar al desarrollo sistemático en las clases superiores.

El profesor Lacombe opina que los ejercicios orales deben predominar al principio sobre todo. Quiere que en las clases inferiores se incite á los alumnos á conversar por medio de pequeñas narraciones, de fabulas, de comedias explicadas primero, y representadas después. Se declara muy partidario de la enseñanza intuitiva por medio de cuadros y libros ilustrados. En cuanto á la gramática el método práctico no lo excluye.

Según el profesor Mieille, el primer lema de la enseñanza de las lengnas vivas debería ser la máxima de Con-

(1) Enquête de la Revue Universitaire.

dillac: *Nihil in intellectu, quod prius non fuerit in sensu...* La enseñanza oral y la enseñanza escrita no van una sin otra: hacer conversaciones sin recorrer á la pluma es edificar en la arena.... el libro evita mucha pérdida de tiempo si se usa para la enseñanza oral. Es excelente la enseñanza intuitiva. La gramática es la manzana de discordia de nuestra enseñanza. Sin embargo, enseñada con medida y de un modo práctico, es la gramática la luz que alumbra el camino.

El profesor Dörr director de Liebig-Realgymnasium de Bockenheim—Francfort—s—Mein y el profesor Walter director de la Musterschule de Francfort—s—Mein dicen: La enseñanza de las lenguas conformándose al principio: *Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu* procederá siempre intuitivamente.

El profesor Clemens Pilz de la escuela normal de Zschopau—Saxe—hace la siguiente afirmación: Los principios generales de la pedagogía de las lenguas son los mismos que aquellos que se aplican á cualquier otro estudio: «*Festina lente*» y «*Repetitio est mater studii*». Los principios particulares son: Aprender á hablar y á leer al mismo tiempo. La enseñanza intuitiva por la presentación de los objetos y la vista de los cuadros es excelente, pero á condición que el maestro tenga la absoluta posesión de la lengua que enseña. Este procedimiento excluye la truducción. La enseñanza gramatical ha de ser práctica.

El profesor Pietro Borghesi del instituto técnico real de Forli—Italia—manifiesta que los procedimientos naturales para lograr la adquisición de un idioma extranjero los proporciona únicamente el método materno. La enseñanza debe ser ante todo oral. Es partidario de la enseñanza intuitiva.

El profesor Spenlé al contrario, al indicar que la enseñanza intuitiva debe reservarse para las clases infantiles,

dice que es exagerada la importancia dada á la enseñanza intuitiva por medio de objetos é imágenes la cual en realidad se reduce á *perpetuamente empezar.*

Pongo punto final á estas citas que bastan para comprobar, que hay, —como anteriormente lo he dicho—conformidad absoluta acerca del uso del método directo en la enseñanza de los idiomas vivos; las divergencias, las restricciones y las reservas se producen cuando se trata de los medios que es menester emplear para lograr la perfecta aplicación del método.

Y si alguien me preguntara de donde provienen estas divergencias, le contestaría que esta diversidad de opiniones se halla originada por la diversidad de libros, basados todos en el método directo por cierto, que han adoptado las personas cuyos pareceres acabamos de oir. Así por ejemplo—para concretarme á un punto de divergencia—el método Berlitz admite la enseñanza intuitiva por medio de imágenes mientras Gouin las rechaza. Claro pues que los profesores que siguen á Gouin no aceptan las imágenes, y las declaran excelentes los partidarios de Berlitz.

Pues bien, señores, la verdad no se halla en las teorías extremas y sólo hay que pedir á cada una lo racional. Procediendo así, las divergencias señaladas desaparecerán para bien de la enseñanza de los idiomas vivos.

A la realización de este anhelo ha de contribuir el nuevo plan francés de enseñanza secundaria que indica que «deben dividirse en *tres períodos* los años consagrados al estudio de las lenguas» á fin de practicar con buenos resultados el método directo.

En el primer período al alumno se le enseña á *hablar*; á *leer* y á *escribir* en el segundo; en el tercero se estudia la literatura.

El método directo es un verdadero método, vale decir continuo y progresivo.

La adquisición del vocabulario constituye la base inicial del método que, para conseguir este resultado, acostumbra al alumno á compreder directamente, asociando la intuición con el sonido de la lengua.

El método indirecto al contrario, en vez de hacer acopio de vocablos, junta en la memoria del estudiante la palabra extranjera con el vocablo materno; unión híbrida á la par que estéril.

«Es menester, dice el señor Firmery, inspector general de instrucción pública en Francia, es menester que desde la primera clase, la lengua se presente al niño bajo su forma viva, la forma de la lengua hablada. En realidad, desde este mismo principio, hablar no constituye el verdadero fin que nos proponemos alcanzar; el fin es transportar inmediatamente al niño en una especie de atmófera artificial y como en país extranjero; el fin es darle la facultad de entender directamente y al instante el sentido de las palabras, de las frases, y de expresarse en idioma extranjero sin la ayuda ó mejor dicho sin el obstáculo de una traducción».

Ahora bien, el vocablo es á la vez un sonido y un símbolo; una lengua es por lo tanto un conjunto de sonidos y de símbolos; y el aprendizaje de un idioma vivo comprende el estudio de los sonidos y símbolos.

La enseñanza de los sonidos ó pronunciación es algo dificil. Cada pueblo posee su fonética especial: los unos la tienen más armoniosa, los otros más dura. De la colocación especial que cada pueblo hace de su organismo fonético para hablar, nacen las modificaciones en la naturaleza de los sonidos, y esta diversidad de sonidos engendra la diversidad de lenguas.

Predomina el elemento motor en el lenguaje, y por lo tanto, si el lenguaje es una contracción muscular que encierra un sentido, una significación, el poseer la pronunciación de una lengua es poseer cierta destreza muscular

especial, y el estudio de aquella pronunciación constituye una especie de ejercicio gimnástico.

Como la pronunciación de un idioma extranjero se busca en los institutos de enseñanza por medio del estudio, es indispensable, para mayor velocidad y facilidad en su adquisición, que al oído se agregue la vista, es decir que á la imitación se una el conocimiento de las combinaciones fonéticas. Estos secretos de la pronunciación nos los descubre la fonética experimental. Es esta ciencia meramente moderna, y al lado de las investigaciones reservadas á la ciencia pura y desinteresada, se hallan las aplicaciones prácticas.

He ahí un ejemplo: El sonido francés *u* es muy difícil para los niños argentinos. El método empírico para enseñar este sonido es el siguiente: el maestro dice *u*, el alumno repite *ou*, *iou*, *llou*, *you*, etc., pero jamás *u*, hasta que maestro y alumno mutuamente cansados é impacientados, se declaran satisfechos y pasan al estudio del vocablo *huit*, siempre con el mismo resultado. Claro que después de dos ó tres años de fastidiosas repeticiones, el alumno consigue la pronunciación aproximativa del famoso *u* y *huit*.

Otro es el sistema de la fonética experimental. Maestro y alumno toman un paladar artificial y ambos se entregan al siguiente experimento. El maestro se coloca el paladar artificial en la boca y pronuncia *oui*; lo saca inmediatamente é indica al alumno los puntos de contacto de la lengua. El alumno argentino coloca entonces su paladar en la boca y pronuncia *oui*; los sitios tocados por la lengua son los mismos, porque en ambos idiomas á causa de la *u* castellana— la disposición natural de los órganos fonéticos es idéntica.

El maestro pronuncia *i* primero, después *u*, y demuestra que para la pronunciaciación de la *i* y de la *u* la región de contacto de la lengua es la misma.

Hace que el alumno pronuncie *i*: una vez que conoce bien la articulación de la *i*, le demuestra que, puesto que la región de contacto de la lengua para las vocales *i*, *u*, es la misma, la diferencia se halla en otra parte y hay que buscarla en los labios. En efecto: la diferencia entre la *i* y la *u* francesa consiste en la apertura de los labios más pequeña para *i* que para *u*; la posición de los labios hacia adelante, su apertura y cerradura se enseñan por medio del explorador de los labios y de una ampolla exploradora.

Con este sistema científico es seguro y más rápido el aprendizaje de la pronunciación de la *u* así como de los sonidos representados por las mismas letras y cuya pronunciación es distinta en idioma nacional y en francés. Zünd Burguet lo ha declarado: el método basado en la ciencia de la fonética experimental es el único verdaderamente eficaz y racional para la enseñanza de las lenguas modernas. Es necesario por lo tanto que en los institutos de enseñanza se organice un pequeño laboratorio de fonética (1) con los aparatos *más necesarios* para el estudio de los idiomas extranjeros. La creación de un laboratorio completo de fonética experimental en esta casa constituiría un adelanto; sería el primer laboratorio que se instalaría en América.

Cuando el alumno sabe pronunciar los sonidos del idioma extranjero es menester enseñarle la significación de los vocablos sin emplear la lengua materna. Al mismo tiempo que la pronunciación ha aprendido cierto número de palabras.

Son conocidísimos los procedimientos usados para la adquisición del vocabulario. Se nombran primero las partes del cuerpo, del traje, los objetos que se hallan en clase. Se enseñan los verbos por medio de accio-

(1) Un laboratorio sencillo, pero suficiente para el aprendizaje de la pronunciación se consigue con una cantidad de dinero insignificante. Existen además ciertos aparatos, no de precisión, pero que facilitan sin embargo la investigación de ciertos movimientos de los órganos vocales en la producción de la palabra. En Alomania y en Francia se usa el procedimiento fonético.

nes y movimientos que ejecutan los alumnos, como sea ir hacia la puerta, abrirla, cerrarla, escribir en la pizarra, se cuentan los bancos, las ventanas. Agotado este repertorio, se recurre á láminas murales para conocer nuevos vocablos, para hacer nuevas preguntas, y para entablar nuevas conversaciones.

Estas preguntas, estas conversaciones, el maestro las debe variar infinitamente porque la frecuente repetición sería nociva: el alumno, en lugar de hacer acopio de vocablos, colocaría en su memoria un *cliché* que reproduciría á cada instante. Por este motivo debe ser rigorosamente prohibido todo libro que encierre los vocablos, las preguntas, las conversaciones que constituyen la materia de la enseñanza intuitiva por medio de objetos, acciones é imágenes. Semejante libro haría imposible la enseñanza intuitiva.

Designar por medio de objetos, láminas, movimientos, ademanes, todo lo que se articula es asociar la intuición y el sonido. Este modo de enseñanza es una parte, la primera del método directo. Su valor consiste en que enseña parte del vocabulario sin necesidad de recurrir á la traducción. Pero, en los colegios nacionales, no hay que prolongar mucho aquella primera etapa.

Conviene únicamente la enseñanza intuitiva para la enseñanza infantil porque el niño carece de aptitud para los conceptos abstractos y posee el don del lenguaje inconscientemente aprendido. Pero en un alumno de doce ó catorce años, la intuición se ha vuelto observación y la espontaneidad se ha convertido en reflexión; enseñarle el idioma extranjero intuitivamente equivaldría por consiguiente á vendarle los ojos, hacerlo girar alrededor de un mismo punto y dejarle creer que camina hacia adelante cuando sólo experimenta la sensación del movimiento.

En este error incurre Gouin con el número excesivo de sus *series* y cuando declara que «el estudiante se asimila un libro de Virgilio, un libro de Homero, un ca-

pítulo de Herodoto, un capítulo de Tácito así como se asimila la *serie* del labrador, la *serie* de una planta, la *serie* de un insecto».

Concluído el período intuitivo, la enseñanza toma otro carácter y abandona los procedimientos mecánicos para dar intervención á la observación, á la reflexión, al raciocinio, y llevar así al alumno, por medio de la lectura y de las conversaciones, al conocimiento de las obras literarias.

El libro de lectura es por lo tanto el principal instrumento de trabajo. Las páginas leídas se comentan, se explican, se interpretan por medio de perífrasis, de vocablos equivalentes; una vez bien entendidas, se convierten en una mina fecunda de ideas y vocablos para llevar á cabo conversaciones que brotan naturalmente en los lábios de los alumnos cuyo espíritu se halla poseído por las ideas contenidas en el trozo que acaba de ser comentado.

Las instrucciones emanadas del ministerio de instrucción pública en Francia, declaran terminantemente que no debe ponerse, en manos de los alumnos, libros que contengan conversaciones desarrolladas. Es fácil dar la explicación de esta prohibición. Las conversaciones transcritas en los manuales versan sobre temas tan vulgares como limitados, y son incoherentes. Leerlas ó repetirlas en clase es pretender concentrar la inteligencia de los alumnos sobre tópicos que están fuera de lugar. He ahí porque de dos cosas una: ó el alumno se distrae y nada aprende; ó escucha y conserva algunos retazos de frases que repetirá maquinalmente. Son palabras sin orden y sin sentido, ó tan alteradas en su estructura que hacen creer que aquellos que las profieren padecen de *parafasia* ó *jargonafasia*.

Como ejemplo de *parafasia* citaré con el Dr. André Thomas al enfermo de Dejerine á quien se le preguntaba «¿Ha tratado V. de escribir?» contestaba él: «Cuando haya mostrado toda la gente aquí á uno de mí tal vez llegaré á hablar yo mismo»; y como ejemplo de *jargonafasia*

aquel otro enfermo quien á la pregunta: «*Avez-vous bien dormi?*» contestaba: «*Je le le pou poussons un peu pompier j'ai te pon pon pan, j'étais te te, je suis be be be ton tou touton, touton*». P. «*Allez-vous vous lever?* R. *Je sais pas mouton. Je sais pas trop, j'ai pas bien né, ne nou, je sais auj si si per pron, pren des fois.*»

Rechacemos valientemente los manuales de conversación que sólo sirven para hacer afásicos y tomemos el libro de lectura como base de enseñanza de los idiomas vivos. Deberá este libro ser, inmediatamente después del período intuitivo, la «*Lecture courante*» de Guyau ó algún otro parecido; más tarde deberán tomarse libros que iniciarán al alumno en las costumbres del pueblo extranjero, en su vida económica é industrial, en su genio nacional; en fin como coronamiento habrá que estudiar las grandes épocas de la historia y de la literatura del pueblo extranjero y la geografía de su país. Estas son además las ideas dominantes en la elección de los libros de lectura extranjera en Alemania y en Francia.

He dicho que al método directo se lo llamaba directo porque enseña la lengua extranjera sin valerse del idioma materno. Para ser más exacto debería decir: sin valerse, *salvo escasas excepciones*, del idioma materno. Lo que significa que la lengua de la enseñanza es la lengua misma que se enseña, sin que por eso se prohiba, de un modo absoluto, el uso de la lengua materna. Es indispensable servirse de la lengua materna en ciertos casos: para comentar los preceptos gramaticales que encierran excesiva dificultad; para facilitar al alumno la comprensión de los términos abstractos. El método Berlitz no admite, ni un solo instante, el uso de la lengua materna. Esta prohibición es una exageración. El mismo método Berlitz es víctima de su error, puesto que resulta ineficaz y contraproducente el sistema que ha adoptado respecto de los términos abstractos y que consiste en explicarlos por medio de tér-

minos concretos conocidos. La lengua materna, en aquellos casos, es auxilio poderoso; así lo reconocen también los profesores alemanes y franceses.

Algunos vocablos franceses á causa de la diferencia de estructura con la palabra correspondiente en idioma nacional no son asimilados fácilmente por las alumnos: he comprobado que un pequeño comentario etimológico permitía su adquisición rápida, y que una vez entendido y conocido, el alumno recordaba estos vocablos para siempre. Pertenecen á esta clase de vocablos los términos *bonheur* y *désormais*. *Bonheur* es un compuesto: *bon-heur*. El segundo término es el latín *augurium* y corresponde al castellano *agüero-augurio*. *Augurium* dió *agurium* quien, á causa del acento, evolucionó en *aür eür* (*heur*) y formó con el adjetivo *bon* el vocablo *bonheur*. Del sustantivo *heur* se deriva el adjetivo *heur-eux*. Han desaparecido de la lengua los antiguos verbos *aürer eürer aheurer*.

Désormais es palabra difícil para el estudiante argentino; pero basta decirle, para que la entienda y nunca lo olvide, que es combinación de tres palabras: *des ore mais*, que *des* equivale á *desde; ore* palabra de la antigua lengua francesa corresponde á *esta hora; mais* á *más;* y por lo tanto *désormais* equivale á *desde esta hora y más*, ó sea *desde ahora y en adelante*.

Es evidente que estas explicaciones es menester darlas en idioma materno, pero, terminada la explicación, se repite en francés y los alumnos se hallan en estado de hacer en francés el comentario filológico.

Es claro que preceptos gramaticales difíciles, términos abstractos, explicaciones filológicas se presentan de vez en cuando, y constituyen por lo tanto una excepción; en este caso como siempre, la excepción confirma la regla anteriormente formulada. La lengua extranjera se enseña por consiguiente en la misma lengua extranjera salvo escasas excepciones.

Hay otras etimologías que no requieren el intermediario de la lengua materna. Á mis alumnos les he explicado etimológicamente, en francés, los homográfos *voler* y *voler*, y ellos han perfectamente comprendido que ambos vocablos se derivan del latin *volare* y que *voler* «robar» es una extensión del término de caza «*voler la corneille, le héron, etc.*»

Tal vez á algunas personas les extrañe el inculcar á los alumnos breves nociones de etimología cuando las juzgo necesarias para el mejor y más fácil conocimiento de vocablos determinados. Si así fuese, contestaría que un idioma extranjero no lo constituyen las expresiones y frases que una niñera pueda enseñar á criaturas, ni tampoco el repertorio de locuciones para hacerse entender de un mozo de hotel ó de un empleado de ferrocarriles.

Idioma extranjero es el que sirve para la expresión del pensamiento entre gente distinguida, instruída, cultivada. Este idioma es imposible conocerlo sin el estudio filológico y literario.

Y en el caso que no bastase esta declaración, invocaría la siguiente resolución sancionada, el año pasado, por el congreso neofilológico de Breslau: «La adquisición de la lengua hablada no deberá perjudicar á la erudición lingüística y literaria.»

Respecto de traducciones esta es la divisa: ¡Ninguna traducción! Sobre este punto es menester ser radical. La traducción es contraria al método directo. Francia y Alemania la suprimen completamente.

«Le moi, dice Pascal, est haïssable». A pesar de este profundo pensamiento del célebre filósofo, séame permitido referir un hecho personal, con toda humildad y sólo con el fin de demostrar á los censores improvisados que nos acusan de ignorancia, de falta de preparación pedagógica, que no hay semejante ignorancia ni semejante falta de preparación, que tiempo hace nos hemos dedicado

cada cual á nuestra especialidad y que algo sabemos de lo que enseñamos aunque no nos asemejemos al hombre contento de sí mismo que Montesquieu pinta en estos términos:

«Me encontraba el otro día en una compañía donde ví á un hombre muy contento de sí mismo. En un cuarto de hora resolvió tres cuestiones de moral, cuatro problemas históricos y cinco puntos de física; jamás he visto un *décisionnaire* tan universal.... Quise sorprenderlo con una pregunta: Le hablé (de mi país) de Persia; pero apenas había dicho cuatro palabras que me desmintió dos veces fundándose en la autoridad de Tavernier y de Chardin....Callé, lo dejé hablar y todavía está resolviendo».

Y bien señores, puesto que nos hallamos solidarios creo que debo relatar lo siguiente: El 26 de Abril de 1900, en mi discurso de inauguración del curso de francés en la Escuela Superior de Guerra, declaraba que me valdría del método directo; hacía una reseña rápida del método y condenaba de un modo particular el ejercicio de traducción denominado tema.(1) «La Revista del Club Militar» —Junio 1900—publicó mi discurso.

En Junio de 1900 el congreso neofilológico de Leipzig aprobó por unanimidad el reemplazo del método gramatical por el método directo. Algunos meses después, en 1901, un rescripto imperial dió fuerza de ley á aquella conclusión.

En cuanto á la gramática no hay que proscribirla. Es menester aprender los preceptos gramaticales, pero es necesario aprenderlos práctica é inductivamente durante los ejercicios de lectura.

He ahí esbozadas las grandes líneas del método directo en la enseñanza de los idiomas vivos.

Sería interesante estudiar ahora el método usado en la enseñanza de las lenguas clásicas. Tengo el propósito y formo la resolución de desarrollar tan importante tópico,

(1) El tema debe reservarse para el aprendizajo de las lenguas *muertas*.

en tiempo oportuno, más tarde, mucho más tarde, cuando mis distinguidos colegas hayan expuesto sus teorías metodológicas acerca de las materias que enseñan.

Entretanto he ahí las conclusiones á que llego:

1º Implantación oficial del método directo;

2º Adquisición, para usarlo en el período de enseñanza intuitiva, de un abundante material de láminas, de mapas, de fotografías de las ciudades principales de la nación cuya lengua se estudia, de retratos de los más célebres personajes;

3º Creación de un laboratorio de fonética experimental;

4º Uniformidad de texto en las mismas divisiones de un mismo año;

5º Adopción exclusiva, para texto, de libros de lectura en los primeros años, y de obras literarias é históricas en los años superiores;

6º Unidad de enseñanza que se conseguirá al establecer que el mismo profesor enseñe el idioma extranjero á los mismos alumnos durante el período entero del aprendizaje;

7º Ninguna imposición de Berlitz, ni de Gouin, etc. Dentro del método directo hay varios senderos, paralelos á veces, que se cruzan otras, y por los cuales el profesor puede llevar á sus alumnos porque todos conducen à la adquisición del idioma extranjero ó sea al Oriente resplandeciente de la ciencia lingüística y literaria.