

La enseñanza de las lenguas modernas

CARMELO OÑATE GUILLÉN, S. I.

Todos reconocemos la ineficacia de la Enseñanza Media, tanto oficial como colegiada, en orden a hacer aprender los idiomas vivos. Sin embargo, sería absurdo pensar que la causa haya sido la falta de aptitudes o de vocación en el profesorado. Los maestros de lenguas modernas han puesto de su parte sus cualidades y esfuerzos como los demás. Sólo hay una diferencia: que su labor queda más al descubierto ante la sociedad que la de otros. Si fuéramos a exigir responsabilidades a los conocimientos físicos, matemáticos, históricos... de un bachiller, quizá tendríamos que afirmar (con muy honradas excepciones) que han fracasado todas las asignaturas. Pero es que otras disciplinas o las abandonamos con gusto para siempre... o nos especializamos en ellas. En el primer caso, nadie nos exige que las sepamos, y en el segundo, nuestros conocimientos los atribuimos a la Universidad. No tiene sentido el hablar de un fracaso de los estudios medios.

No ocurre lo mismo con los idiomas modernos. El encuentro de un bachiller con un extranjero y aun con un libro en lengua ajena, le delata al instante. Lo mismo ocurre con el joven que franquea las puertas de la Universidad. Recorre con curiosidad los plúteos de la biblioteca y queda sorprendido al observar que se hallan repletos de libros franceses, ingleses, alemanes... ¿Qué va a hacer él, que no aprendió más que a traducir, con gran trabajo, diez líneas de francés, con diccionario, y en dos horas?

Durante la carrera, si no son muchas sus aspiraciones, podrá prescindir de la biblioteca. Se contentará con aprender los textos y apuntes. En su incuria, se resistirá hasta a utilizar un libro de matemáticas en francés o en italiano. La mayor parte de nuestros estudiantes, seguirán, después, en su vida profesional, ajenos a lo que la ciencia extranjera pueda, en sus obras originales, serles de utilidad.

Persuadidos de su inferioridad cultural, y con el deseo plausible de que sus hijos no sigan por ruta tan vulgar, los llevarán a Academias o Institutos de Lenguas, y quizá hagan un esfuerzo para que puedan pasar las vacaciones en el extranjero. Esa misma conducta siguen hoy con sus hijos los que a tiempo se dieron cuenta de que era necesario hacer el sacrificio, y a despecho de todo, llegaron, durante la carrera o después de ella, a dominar con soltura dos o tres lenguas cultas.

Los unos y los otros buscan en sus hijos, por lo que a los idiomas se refiere, algo que no les interesa tanto en otras asignaturas: *Que aprendan*. Llamarán un profesor particular de matemáticas; pero, en muchos casos, es sólo para que las aprueben. Si el muchacho trae en el boletín un *siete*, sobran las clases extraordinarias. En cambio, en francés o en inglés no basta el *siete* ni el *diez*. Tiene que saberlos, además de aprobarlos. Y si hay que hacer sacrificios, se hacen.

Cada día vemos en la Prensa anuncios de Escuelas, Academias, Institutos de Lenguas, con métodos más o menos originales y sugestivos. Todas denuncian, con los éxitos de su matrícula, el deseo que el público tiene de conocer idiomas, y el hecho triste de que el esfuerzo del profesorado de Enseñanza Media es insuficiente.

Vuelvo a repetir que esa insuficiencia quedaría patente también si al bachiller se le pidiesen cuentas de todo lo que aprende. El que, una vez conseguido el grado, deja ya de estudiar, se encuentra incapaz de aplicar a la vida ninguno de sus conocimientos. Serán, quizá, éstos de más altura y más formativos que otros similares. Pero, si se quiere trabajar en algo, hay que completarlos con otros de menos categoría, pero de más solvencia y responsabilidad. El Bachillerato, en su contenido y en sus exigencias, es, por naturaleza, imperfecto. Como no autoriza el título para ejercer de por sí ninguna profesión, la realidad de los estudios adquiridos tampoco permite, por lo general, que sean aplicables a la vida. Estudios "medios" por encontrarse entre dos extremos, y "medios" por servir a otros, que son fin.

LAS "ESCUELAS DE IDIOMAS MODERNOS" EN LA UNIVERSIDAD

Esa imperfección, que perdonamos en todas las disciplinas, no la toleramos en las lenguas modernas. Y se nos ocurre hacer una pregunta: El sistema de enseñanzas organizado por el Estado, ¿no podría de por sí salvar esa dificultad? Todos esos Institutos y Academias de Lenguas, que viven al margen de la estructura legal de la Enseñanza, ¿no podrían, en sus métodos y en su espíritu, ser encuadrados en ésta?

En el número 20 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, describe el señor Carnicer una nueva institución de la

Universidad de Barcelona: La Escuela de Idiomas Modernos. Reconoce el autor que las clases establecidas en las Facultades para perfeccionar lo aprendido en el Bachillerato hasta ahora no han cumplido su cometido. Así es. El profesorado no ha solido ser estable ni de cátedra, los horarios se han confeccionado supeditados a las asignaturas de Facultad, y las calificaciones, por ser sólo de "apto" o "no apto", no se han tenido en cuenta para el expediente académico. Por todo esto, los exámenes han sido, por lo general, poco rigurosos. Y, claro está, los alumnos, cargados ya de asignaturas, no han puesto de su parte el esfuerzo que el asunto requería. Quizá en las Escuelas Especiales, por ser los idiomas necesarios para el ingreso, los resultados han sido algo más satisfactorios.

Pues bien: esta Escuela de Idiomas Modernos, por su misma organización, tiende a dar estas enseñanzas dentro de la misma Universidad con responsabilidad y competencia.

Yo creo que serán una realidad la mayor parte de los fines que se propone: personas ajenas a la Universidad tendrán con esto contacto con ella. El diploma, respaldado por el Centro Superior de más categoría, puede ser de sumo interés para su poseedor en orden a múltiples actividades. Estas y otras ventajas, que augura el señor Carnicer, serían motivos más que suficientes para que todas las Universidades se animasen a establecer algo similar en el seno de sus mismas aulas. Algunos estudiantes podrían, sin salir de ellas, conseguir esa perfección en los idiomas, que hoy tienen que buscar en otras partes. Con esto quedaría, en parte, resuelto el problema que hemos planteado. Pero la solución más completa tiene que venir de otra parte.

Los universitarios están demasiado agobiados de trabajo, y siempre ha de ser un sacrificio excesivo dedicar a las lenguas las horas que son menester para dominarlas, sobre todo cuando su estudio a esas culturas hay casi que iniciarlo.

LENGUAS MODERNAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

A la Enseñanza Media le toca, más que a la Superior, dar este "medio" de trabajo. Ya veremos cómo se podría conseguir. Pero, ¿por qué no reservar algo a la Primaria?

Desde luego, rechazo *a priori* la idea de que en todas las Escuelas Primarias, sobre todo rurales, se imponga la enseñanza de lengua alguna extranjera. Ni pretendo defender *de forma categórica* que haya de tener cabida en alguna. Pero sí quiero hacer constar que tampoco veo por qué en absoluto se haya de prescindir, antes del Bachillerato, de tales enseñanzas.

De los niños que, ya desde los seis o siete años, acuden a centros privados, sobre todo de religiosos varones, casi la totalidad van ya encaminados por sus padres para que sigan después el Bachillerato. Nos encontramos, por tanto, casi automáticamente, con una selección de tipo social a la que quizá podamos aplicar métodos y enseñanzas particulares. Los más pudientes de entre ellos disponen, en el propio domicilio, de una "señorita" extranjera, que quizá les

hace la vida triste, pero que les familiariza con un aprendizaje precoz del francés, inglés o alemán, habituando sus labios y sus oídos a fonéticas extrañas, y creando en su cerebro, no sólo el conocimiento de alguna de esas lenguas, sino, lo que es más importante, el hábito de fijar en él varios signos a la vez para una misma idea o cosa.

Un ilustre lingüista (1) delata lo que ya habíamos observado: que el castellano de la meseta es, de todos los españoles, el más reacio a aprender lenguas extranjeras. Los habitantes de la periferia, muchos de ellos bilingües o descendientes de tales, se adaptan mejor a los variadísimos matices acústicos de lenguas como la inglesa. Y es un hecho sabido por todos que en esas pequeñas naciones, como Suiza o Bélgica, en las que desde pequeños han de oír en la calle dos o más lenguas distintas, es mucho más elevada la capacidad de la masa para aprender otros idiomas, aunque no estén relacionados con los de su país. Y esto lleva consigo, en el orden del espíritu, una amplitud de miras más ecuménica, pese a la frecuencia de nacionalismos políticos en tales naciones.

Hoy más que nunca se va, en la didáctica de los idiomas, a la parte auditiva y bucal. Pues bien: todo lo que en este aspecto se aconseja (2) es perfectamente realizable de los seis a los once años, y añadiremos que esa edad es más apta para ello.

Mucho antes de los siete, un niño normal vocaliza con toda perfección el castellano y compone los giros con completa corrección sintáctica. Pero su cerebro está aún dispuesto para admitir, sin que le sean extraños, otros fonemas y otras sintaxis. No creemos que por eso tenga peligro de un retroceso en el casticismo del lenguaje patrio. Sobre las dos o tres horas de iniciación en el idioma elegido, están las demás del día dedicadas, en la escuela, a la propia lengua, las horas de asueto y la vida familiar. Más es el tiempo que las citadas señoritas acosan impertinentes a sus niños, y de ninguno de éstos sabemos que, por familiarizarse con un idioma extranjero, hable con menos corrección el castellano.

Nuestra idea es, pues, hacer extensivo a la clase media lo que hoy es privilegio exclusivo de los niños muy pudientes.

No vamos a proponer planes de estudio de tales enseñanzas primarias *especiales*. Sólo diremos que estos métodos son ya una realidad en algunos, muy pocos, Centros. Una tercera parte de la jornada escolar la pasan los niños con un profesor nativo, sabedor también del castellano. Muchos conocimientos de tipo general, geográficos, matemáticos..., llegan a aprenderlos al mismo tiempo que el idioma. El emplear en esto incluso medio día no les impide que se impongan en la instrucción primaria, sobre todo en el castellano, tan bien como sus demás compañeros. No hay que olvidar que a esa edad hacen más el tiempo y el desarrollo que la intensidad.

No creo que nadie discutirá que el idioma más útil, a la vez que asquible para tales niños, sea el Francés.

(1) Don José Manuel Bayo: REVISTA DE EDUCACIÓN, número 18, pág. 12.

(2) Léase el citado artículo del señor Bayo.

FRANCÉS E INGLÉS EN EL BACHILLERATO

Admitido esto, se cae de su peso que han de seguir cultivando el Francés, aunque no con tanta dedicación, en los dos primeros cursos del Bachillerato, pese a la supresión del mismo en el actual plan de estudios. La ley no pretende ser exclusivista. La labor de tercero y cuarto ha de ser ya, naturalmente, de más altura. Si este estudio sistemático se completa con campamentos de verano en compañía de nativos o en el extranjero, como se está ya realizando en algunos sitios, se comprenderá hasta qué alto grado de perfección, insospechado hasta ahora, se puede llegar a los catorce años.

Con esto está ya justificado el estudio del Inglés a partir del quinto curso, dejando siempre ratos perdidos, por ejemplo con "tebeos" o revistas sencillas, para repaso del Francés.

Así como no alabo el que se suprimiese en primero y segundo de Bachiller el Francés, ha sido un cierto dar en los dos exámenes de Grado a los idiomas una importancia desconocida hasta ahora. Incluso se podría discutir si no es excesiva. En el escrito de Grado Superior tiene doble coeficiente que el Latín y tanto como las Matemáticas y Física juntas. Esto supone, lo que no existe, que el número de horas sea proporcional a su importancia en las pruebas, así como sería lógico que en ellas se exigiese un poco más que unas líneas de traducción *con diccionario*. Ese elevado coeficiente no responde, pues, ni a la importancia que en el horario les da la ley, ni a la estima de alumnos y profesores, ni siquiera a la dificultad real de la prueba. Hay que mejorar todo esto. Sin embargo, por mucho que se haga, siempre será insuficiente lo que en dos años, ya cargados de asignaturas, se puede lograr.

LOS IDIOMAS EN EL CURSO PREUNIVERSITARIO

Pero, por fortuna, tenemos ahora un año que, si se orienta bien, podría suplir, en esta como en otras disciplinas, las inevitables deficiencias de la Enseñanza Media.

Se quejan los alumnos del Curso Preuniversitario de que pierden el tiempo. Y lo peor es que esta impresión ha cundido entre todo el elemento estudiantil, se han contagiado de ella los padres de familia y, de rechazo, repercute también en parte del profesorado.

Si el Curso Preuniversitario se llevase como es debido, no debía causar esa impresión ni en los alumnos ni en sus familias. Pero hay algo en su organización que exige reforma, si no queremos ir al fracaso: los exámenes. Es poco lo que añaden a las pruebas escritas del Grado Superior. Un alumno listo, pronto se da cuenta de que le basta con adiestrarse en los problemas. Pasado el ejercicio de Matemáticas, poco tiene que esforzarse para puntuar algo; y así, al menos por compensación, aprobar. Esto se agrava con el hecho de no admitir más discriminación que "apto" y "no apto" (3).

(3) Los comentarios oídos a los alumnos que sufrieron el pasado junio el Examen de Madurez en distintas Universidades, confirman, por desgracia, lo que afirmamos en el texto.

Dice un pedagogo francés (y se lo he oído repetir a otro español) que los planes de enseñanza pueden ser mejores o peores en el terreno teórico. Pero en la práctica serán lo que sean las pruebas finales. Esta es una gran verdad, sobre todo en nuestra España.

Es conocido de los lectores el cursillo que se celebró el verano de 1954 en Santander sobre el Preuniversitario. Se trabajó admirablemente y se bosquejó un proyecto de decreto, detallando al máximo el provisional de diciembre de 1953 (4). En este proyecto se mejoró mucho el modo de las pruebas, en orden a asegurar la imparcialidad y justicia del fallo. Pero en la forma de realizarlas y en lo que se ha de exigir en ellas queda muy por debajo de las ambiciones del curso. Se debió sin duda esto a que la Comisión encargada de redactar los exámenes estuvo algo desconectada de las demás. Examinemos un poco el proyecto en el tema que ahora nos ocupa de los idiomas modernos.

La discrepancia entre las normas pedagógicas para el curso y las pocas exigencias del examen son patentes. Quizá en ninguna otra cosa se especificó tanto, con el fin de conseguir un conocimiento perfecto de la lengua y de la cultura (5).

La parte pedagógica del aprendizaje de la lengua tiene cuatro apartados bastante extensos: a) Comprensión del idioma hablado. b) Idem del escrito. c) Ejercicios de expresión oral. d) Idem escrita.

De la ambientación cultural se dice: "Tendrá a dar al alumno una idea somera de la Historia, Geografía y de las características sociales del país en cuestión, así como de sus principales aportaciones al campo de la literatura, la ciencia, la música y el arte." Y sigue exponiendo el modo de realizar estos propósitos.

Pues bien: las pruebas finales de idioma moderno, después de tanto trabajo en el curso, se reducen a traducir un trozo no muy largo de una de las lenguas aprendidas en el Bachillerato *con diccionario* y en tres horas (6). Más práctica es en esto el Bachillerato francés. No se preocupa de dar muchas normas

Con razón o sin ella, pulula entre la masa estudiantil la idea de que el problema y sólo el problema da la pauta para el "apto" o "no apto". Y, claro está, desean burlar la ley y pasar el Preuniversitario preparándose en Academias de Ingenieros. Piensan que así adelantan un año y que, además, a la hora de la verdad están mejor dispuestos para soportar la prueba que sus demás compañeros. Los anuncios que hemos visto en la Prensa afirmando la mayor eficiencia de esa preparación mixta, son una tentación más para esos niños inquietos. Por el momento, el buen sentido de los padres, que prefieren ver a sus hijos un año más en el colegio, podrá evitar una diáspora. Pero, a la larga, sólo una reglamentación más concreta y un examen más orientador serán capaces de salvar el Preuniversitario.

(4) Este proyecto se envió multicopiado a todos los asistentes, y vino después publicado en el número 24 de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Es de todos conocido el número extraordinario de la misma revista (enero-febrero, 1955) dedicado todo él a ejemplificar el Curso Preuniversitario.

(5) Se debe esta parte del proyecto a don José Luis González Simancas, de Bilbao. El número extraordinario de la revista se limitó, en esta ocasión, a reproducirlo íntegro. No juzgó necesario comentarlo.

(6) "Se realizará por un plazo máximo de dos a tres horas... Carecerá de especiales dificultades idiomáticas, y no será, en ningún caso, de carácter técnico. Tendrá una extensión máxima de tres cuartos de folio a máquina, con dos espacios de separación."

para el curso, pero todas quedan incluidas en lo mucho que exige en las *épreuves finales* (7).

Ya se comprende que, después de los dos exámenes de Grado, es muy poca ambición en el Preuniversitario el traducir francés con diccionario. Y como en el Bachillerato se puede (y en muchos casos se debe) prescindir del Inglés, nos encontramos con que la mayoría de los universitarios entran en el *Alma Mater* con un nivel lingüístico indecoroso.

★ ★ ★

Para un muchacho que, como hemos expuesto, haya comenzado el Francés desde la Enseñanza Primaria y estudiado en el Bachillerato el Inglés o Alemán, ya se ve que el Curso Preuniversitario, libre de asignaturas, es una magnífica ocasión de, sin olvidar la primera lengua, dar en la segunda un avance como el que preconiza la parte teórica del Proyecto de Santander. Y aun la generalidad de los estudiantes debían ponerse como meta en este curso salir de él con un dominio discreto de ambas lenguas. Dos horas diarias dedicadas a su estudio serían un magnífico entretenimiento para dar cierto cuerpo informativo a esas otras tareas de formación con las que el muchacho cree falsamente que pierde el tiempo.

Pero, si hemos de ser consecuentes, ha de haber unas pruebas duras de ambos idiomas, con traducción directa e inversa, parte con diccionario y parte sin él,

(7) Véase el grueso folleto: *Programme des examens du Baccalauréat*, Librairie Vuipert, París, 1954, págs. 68 y sigs., así como las normas particulares dadas por la Universidad de Tolosa para el año 1954. En éstas se dice expresamente: "Aucun dictionnaire n'est autorisé en langue vivante". Imprimerie E. Privat, Toulouse.

y, si es posible, incluso con ejercicios orales. No olvidemos que el examen de lenguas del Preuniversitario exige del correspondiente en las Facultades y preparatorias de Escuelas Especiales. Se les hace un favor a los alumnos. Pero hay que exigirles lo que ese favor supone.

Lo mismo que en los idiomas, es mucho lo que se puede hacer en el Preuniversitario en las demás cosas. Pero con tal que se excogite el modo de hacer en las pruebas una verdadera discriminación entre el que ha cumplido las normas de la ley y el que las ha burlado.

Y, desde luego, todo el esfuerzo que pongamos por que los jóvenes estudien a conciencia los idiomas modernos lo recordarán de por vida, agradecidos. Insistamos en que es lo único que por su cuenta desean de sus hijos los padres, independientemente de los aprobados o suspensos, imponiéndose penosos sacrificios. Y si hacemos todos un examen de conciencia sincero, tendremos que confesar que, de las muchas cosas aprendidas en el Bachillerato y en las carreras, hay algunas que nos han servido en nuestras profesiones, pero la mayor parte no nos ha importado olvidarlas. Sólo los idiomas hemos hecho esfuerzos por conservarlos (y quizá aprenderlos), en edades en que nuestra adaptación se hace ya reacia y en que el tiempo es para nosotros más precioso que a los dieciséis años.

¿Por qué la Enseñanza Primaria, Media y aun Superior, organizadas por el Estado, no han de dar de una manera más eficaz una disciplina tan estimada por todos que no dudamos en mendigarla fuera de ellas?

Pamplona, agosto 1955.

Sobre la enseñanza activa

FRANCISCO SECADAS

No hace falta sondear mucho en la filosofía para advertir que el concepto de actividad es primordial en su desarrollo. Cuando Leibniz hacía consistir en la actividad el ser mismo de las cosas, no hacía más que dar una nueva modalidad a una tendencia heraclítea, que, a través del tiempo, se extiende por toda la historia del pensamiento, en contraposición a una concepción estática, quiescente del ser. Otras modalidades similares imprimen a su pensamiento filósofos como Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer, Spencer, Bergson, O. Gasset, Heidegger, etc., en todos los cuales es interesante ver una dirección explicativa, centrífuga, perfectiva, ejecutiva de un ser implícito.

Sin embargo, no es precisa una visión radicalmente

activista para explicar la actividad. Y menos en el ser racional, al cual se refieren estas consideraciones. Una concepción dinámica de la forma no implica una visión dinamista del ser. Basta con entender, como Aristóteles, la forma a modo de entelequia o realización del ser con una finalidad ínsita (*ἐν-τελ-εσις*) que la dirige; basta admitir que la misma esencia o forma, según interpreta Santo Tomás, es por lo que primeramente obra el ser, y en cuanto tal se llama naturaleza; y que la posición de cualquier forma o naturaleza comporta una inclinación, que es el apetito en la cosa o ser informado por ella. O, lo que es lo mismo, que no se puede ser sin tender u operar en algún sentido; sentido que, por otra parte, no es arbitrario, sino que