

DOCUMENTOS

Como complemento a este número dedicado a problemas específicos de la Lingüística Aplicada actual, LETRAS les ofrece a sus lectores un documento de notable valor conceptual, ejemplo apenas de lo que hace más de un siglo ya se discutía en las aulas de la academia superior.

José de Caso (1850-1928) fue un ilustre profesor de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1877, una de las más prestigiosas entidades de educación y cultura que influyeron en el pensamiento pedagógico, científico, filosófico y político de España. Durante muchos años Caso asumió la cátedra de Filosofía; posteriormente se hizo cargo de la Dirección de Estudios Generales, de la ILE. Fue un notable escritor y un gran conocedor de los estudios lingüísticos de su época; además, tradujo a Nietzsche (*Así hablaba Zaratustra*) y a Hipólito Taine (*Historia de la lengua inglesa*). En su manual *La enseñanza del idioma*, publicado en 1889, del que extraemos su capítulo introductorio, Caso se propone revisar las tesis predominantes en cuanto a los métodos para la enseñanza de segundas lenguas, contrarrestando el marcado énfasis en los aspectos gramaticales y, principalmente, tratando de destacar muchos otros factores —entonces pasados por alto— que intervienen en los procesos de adquisición de lenguas y el aprendizaje de un segundo idioma.

La enseñanza del idioma

José de Caso

Algunos hechos y un principio por vía de introducción

Cuenta Mr. Breal que un profesor¹ de idiomas, compatriota suyo, decidido a aprender el alemán, se fue a la propia Alemania; pero no sin meter antes en su maleta una gramática, un diccionario y una colección de temas y de versiones.

«Apenas llegó, puso manos a la obra. Como la naturaleza lo había dotado de buena memoria y el trabajo no lo asustaba, dividió su gramática en siete u ocho partes, y la devoró en una semana. Declinaciones... conjugaciones... adverbios, prefijos y preposiciones... sintaxis: todo lo estudió. Quedaba el cuadro de 248 verbos irregulares; lo distribuyó en dos partes, y lo aprendió en los dos últimos días. La gramática alemana estaba vencida.

»Corrió a la Universidad para aquilatar la fuerza adquirida. Pero ¡ay! En vano aguza el oído; en vano intenta interpretar los más mínimos movimientos de los labios del profesor; en vano pasó de una primera clase a otra segunda. Ni una palabra, ni una traidora palabra quiso penetrar hasta su entendimiento. «¿Qué digo? —exclama el protagonista de esta historia.— Yo no distinguía ni una sola de las formas gramaticales que acababa de estudiar; no reconocí uno solo de

¹ En una conferencia sobre el tema «Cómo se aprenden las lenguas extranjeras». Puede verse traducida en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo x, págs. 117-121 y 132-137 (N. del A.). Es posible que José de Caso se refería a Michel Breal (1832-1915), lingüista francés, profesor de Gramática Comparada y autor de un célebre tratado de lingüística general, que tituló *Essai de sémantique*, de 1897 (N. de la E.).

los verbos irregulares tan recientemente aprendidos; y, no obstante, debían salir muchísimos de la boca del orador.»

»Nuestro compatriota se desconcertó un momento. Pero recordó que, después de todo, no había aprendido más que el esqueleto de la lengua, y que le faltaba el vocabulario. Acordándose de que en el colegio había aprendido en el *Jardín de las raíces griegas*, púsose a buscar en las librerías un manual de raíces alemanas; encontró uno con mil raíces. Era poco para una lengua tan rica. «Mil raíces —se dijo al fin, después de haber contado y recontado las columnas del libro— es siempre una victoria sobre el enemigo.» En cuatro días había aprendido la lista de memoria. «Corrí a la Academia —continúa—. Representaos, si podéis, el abatimiento en que caí después del primer cuarto de hora de clase, cuando tuve que confesarme a mí mismo que me encontraba exactamente en idéntico estado que el primer día.»

»Después de ensayar infructuosamente otros caminos que no interesan aquí, concibió un recurso desesperado. «Quedaba —escribe— un solo medio, pero tan extraño, tan insólito, tan heroico, diría, que no me atrevía a proponérmelo desde luego: era ¡aprender el diccionario de memoria! Después de todo, ¿por qué no? Treinta mil palabras, a mil palabras por día, era asunto de un mes. Al cabo de ese mes hallaba mi recompensa —la más bella de las recompensas— ¡una lección entendida por fin en la Universidad!» Y en efecto, dio cima a esa lucha titánica. «El día 30 —prosigue— volví la última página. Aquella tarde fui a buscar mi corona... Para comprender lo que me pasó, es preciso haber profundizado la cuestión del lenguaje como he podido hacerlo desde entonces. ¡No entendí una palabra!... ¡ni una sola palabra!»

»Para colmo de humillación, encontró obreros franceses, compañeros de viaje, que habían partido con él, y que habían aprendido por completo el alemán durante su trabajo. Es que se instruían, no en la escuela de las palabras y de los diccionarios, no en las páginas inanimadas, sino en la escuela de las cosas y a su vista. Como conocían los útiles, las primeras materias, las operaciones, todo el mecanismo

de su oficio, sabían de antemano el sentido de las frases. La realidad les servía de profesor de idiomas.

»Me complazco, sin embargo, en añadir que el autor de estas memorables tentativas concluyó por llegar al fin tan deseado. Observando a los niños, la luz se le apareció súbitamente. Volvió de Alemania sabiendo el alemán, que hoy enseña con gran éxito en una de las escuelas municipales del Sena.»

¿No es esta una historia singular? A mí me recuerda un lance peregrino de Guillermo Meister, el personaje de Goethe, cuando, niño aún, organizó una representación dramática en unión con otros actores infantiles. La improvisada compañía pasó días felicísimos, muy afanada en preparar la escena, las decoraciones y el vestuario, con el mayor lujo de pormenores, hasta que llegó el momento solemne de alzarse el telón. Pero ¡oh desventura! entonces, cuando se hizo el silencio en la sala, el público notó que reinaba un silencio no menos profundo entre los actores: como que no abrían la boca, ni sabían qué decir ni qué hacer, sino mirarse los unos a los otros, azorados y sudando por todos los poros. Es que, entre los preparativos, se habían dejado uno en el tintero: la pieza que debían representar. No habían aprendido ninguna. Exactamente lo mismo que el profesor francés se fue a la Universidad, bien pertrechado de gramática, de raíces, de diccionario y de todas las cosas referentes al alemán, salvo el alemán.

Y no se diga que esto es poner las cosas en caricatura: porque prometerse *saber oír y hablar* un idioma que no se ha oído ni hablado nunca, sino solo *visto* en las páginas de un libro, eso como querer la respuesta antes de entregar la carta. Y ese es, sin embargo, el problema que hemos aspirado a resolver durante mucho tiempo, rindiendo culto heroico a la teoría en la enseñanza de las lenguas, hasta el punto de anteponerla a la práctica, como si ella fuese el antecedente y la otra la consecuencia. Llevada esta inversión con lógica inflexible hasta el último extremo, conduce a casos puntualmente semejantes al del profesor de francés, y que abundarán sin duda en la memoria del lector. El ejemplo que menciono no es, pues, extraordinario; es pura y simplemente típico.

Pero ¿qué tiene que ver todo esto con el aprendizaje de la lengua nacional? En mi sentir, no poco; porque un idioma, por ser nuestro en ciertos límites, no deja de ser idioma; y cuando se trata de aprender acerca de él lo que prácticamente se sabe, eso tan extraño se nos antoja como si de luengas tierras procediese. Convéngase al menos en que la situación de un niño con respecto al habla nativa es algo análoga a la de un rico hacendado que conoce palmo a palmo cierta zona de sus extensas posesiones, pero que nunca ha puesto el pie en las restantes. Estas últimas serán tan suyas como la otra; pero, si un día le ocurre conocerlas, tendrá que recorrerlas y explorarlas lo mismo que si fuesen las del vecino. Todo lo más que puede suceder es que la afinidad de los parajes ignotos con los familiares, por ser partes continuas de un mismo trozo de terreno, le allane la exploración, pero no que se la evite. Y es lo que importa notar aquí, volviendo al tema. El resultado natural de la enseñanza del idioma debe ser que el niño extienda su *uso*, en la medida más amplia posible, fuera de los límites en que se encierre al comenzarla. ¿Logrará ese proceso mediante el simple estudio teórico, suponiendo —y es un abuso de hipótesis— que el aprender un libro de memoria fuese un estudio? Si se tratase de una lengua extranjera, ya se ha visto que no; y un razonamiento por analogía, como el que acaba de apuntarse, anticipa que, tratándose de la propia, tampoco. Pero no lo fiemos todo al razonamiento, y remitémonos a la prueba.

Recordemos que un niño de esos que aprendían aún por el sistema abstracto y rutinario, que nuestros maestros y pensadores de hoy, de acuerdo con los de todos los países cultos, se esfuerzan en reformar. Recordémoslo, con la convicción de que es útil mantener despierta esa memoria, y poner de continuo el cuadro de la experiencia pasada ante todos los que deben ayudar al magisterio en su empresa reformista, singularmente los padres, porque el olvido de tales enseñanzas puede llevar a los unos a seguir pidiendo aún para sus hijos lo que entienden que no deben darles ya los otros. ¿No hay padres que se niegan a llevar sus niños a las escuelas de párvulos, porque, no

esperando verlos de pendolistas² a esa edad, no comprenden qué tengan que hacer allí? ¿Y no hay madres que, discurriendo de análoga manera, tampoco mandan a sus niñas? ¿A qué? como ellas dicen. ¿Van a aprender tan temprano a recoser la ropa?

Figurémonos, digo, un niño de esos que han aprendido en generaciones pasadas, acerca del idioma, lo que colmaría aun sus deseos de estos padres, es decir, a leer y escribir mecánicamente —no más que mecánicamente— y a recitar su gramática de memoria. Suponed que lo tenéis en vuestra presencia, y que lo vais a someter a la prueba anunciada. Ante todo ponéis en sus manos un libro fácil; elegís un pasaje sencillo, y le invitáis a leerlo. Notad bien el efecto de vuestra invitación: es como si hubieseis dado una orden de ataque o la voz de ¡fuego! Asistís a una explosión cuyos desastres no se prevén. No os pongáis al paso de las palabras que salen de su boca, porque se ha oído el ¡sálvese quien pueda! y todas se precipitan en deshecha confusión, atropellando por cuantos accidentes siembra la ortografía en su camino. ¿Adónde van con tanta prisa? ¡Quién sabe! Lo único positivo es que vosotros perdéis la cabeza y el lector el aliento. ¿Pero eso será la natural fogosidad de la infancia? Puede... Mientras se averigua, entreteneos en pedir al joven gramático algunas noticias sobre la vida y milagros de aquellas palabras, de que no habéis podido informaros vosotros por la rapidez de su fuga. ¡Oh dolor! Él tampoco ha podido enterarse de lo que hacían allí antes de su partida. Las voces técnicas, abstractas o un tanto cultas, si alguna hubiera, pertenecen naturalmente al mundo de los misterios insondables. En cuanto a las familiares y corrientes, ya veréis a qué queda reducida la familiaridad de muchas, cuando presenciéis el fenómeno, al parecer extraordinario, de que el niño no comprenda frases, compuestas en su totalidad de esas palabras, como el sentido del conjunto no representa una idea familiar para él, es decir, como no esté habituado a *usarlas* en expresiones que traduzcan aquella idea.

² *Pendolista*: persona que escribe con muy buena letra (N. de la E.).

Si no parecen suficientes para juzgar los datos de este examen, podéis continuarlo en otra forma. Haced que el niño resuma oralmente el pasaje en cuestión; notad hasta qué punto se acerca a la verdad del texto lo que os refiere (porque puede darse el caso de que inocentemente levante al autor los más falsos testimonios); notad, además de lo que dice, su modo de decirlo, las palabras que emplea, las frases que construye, si es que queréis apreciar, no solo cómo entiende la lengua usada por vosotros, sino cómo la usa él. Y, en fin, dado que aún os quede alguna duda, pedid el resumen escrito del mismo pasaje para valorar el arte del examinando en esta nueva forma de expresión. ¿Quién sabe? Quizá emulará las maravillas ortográficas de aquella señorita que, para dar a un doncel triste nueva de que *estaba ya* prometida a otro, empezaba su epístola escribiendo: «Mi *coracon estalla* comprometido.»

No se arrugue el ceño, clamando que es una abominación esto de comparar a un alumno de gramática con esa señorita. ¿Pues han sido alumnas de astronomía muchas jóvenes que *estallan* ortográficamente en los propios términos? Y, para cortar discusiones, volvamos al sexo masculino, ya que la pedagogía se ha creído dispensada hasta aquí de atar lenguas ni plumas femeninas con trabas gramaticales. Volvamos al sexo masculino, pero no ya para examinar al primer individuo que se presente, sino a uno elegido con las precauciones necesarias a fin de evitar sorpresas que desorienten al examinador.

Lo que quiere decir esto de las sorpresas es muy sencillo. Puede ocurrir que el individuo puesto a prueba fuese hijo de una familia culta, habituado a oír hablar de una manera selecta a sus padres y a las personas que frecuentan su trato; es posible además que esos mismos padres le hayan hecho leer buenos libros, ejercitando en la ortografía y adiestrado en el arte de expresar por escrito su pensamiento. Si es ése el que se presenta a vuestro examen, me temo que, sin más averiguaciones, alguno cante victoria y le otorgue el premio de gramática. Pero ¡por Dios! Reflexionad que la gramática es inocente o apenas tiene complicidad en lo que hace el buen muchacho. Esas son las sorpresas que hay que prevenir.

He aquí ahora las precauciones que conviene tomar. De entre esos hijos del pasado, elíjase uno de humilde familia, nacido en una aldea y criado entre gentes de su misma condición. Lo que por el otro hicieron sus padres y el ambiente de cultura que respiraba, por éste no pudo hacerlo nadie más que la escuela. Ahora, pues, no se mezclan con la enseñanza escolar las influencias sociales antedichas, y así no se corre el riesgo de atribuir a esa enseñanza adelantos debidos a otras fuentes. Además, en este caso, los progresos deben aparecer con mucho mayor relieve, por lo mismo que el fondo primitivo de cultura sobre que han de destacarse era muy pobre: el alumno ingresó en la escuela con un vocabulario mezquino, con una sintaxis rudimentaria y sin saber pronunciar apenas. *Sabemos lo demás* —diré, echando mano de la fórmula socorrida para acabar pronto. —Y lo demás es que, después, el vocabulario no se ha enriquecido y la sintaxis no se ha desenvuelto, pero tampoco la pronunciación se ha corregido. El pobre mozo hablaba una lengua ruda, y con ella se quedó. ¿Por qué? Porque aprender la gramática no es aprender otra lengua, que es lo que el caso exigía.

¿Va vislumbrándose alguna paridad entre los éxitos del buen aldeano y los del profesor francés? ¿No se presentaría él también en la escena de la vida, como el profesor en las aulas universitarias, y como el joven Meister y demás compañeros de fracaso, ante el público?

No olvidemos, pues, la lección de nuestra obra... ni el *argumento*. No dejemos salir a los niños de la escuela sin saber su papel, sin estar familiarizados con el *uso* del idioma que han de hablar entre los hombres. ¿A qué, sin esto, decorar su memoria con los más sabios artificios gramaticales y aun retóricos, si la escena tan aparatosamente montada ha de quedar yerta y silenciosa para el público?

Sentemos pues un principio, uno solo, como consecuencia de todo lo anterior y premisa de todo lo que sigue. Es este: la enseñanza del idioma debe tener por *base* la práctica, debe fundarse en un sistema de ejercicios que adiestren al que aprende en el *uso* de la lengua. ¿Y la teoría? La teoría nace de la reflexión sobre ese uso, y en él tiene su

destino inmediato, puesto que a dirigirlo se consagra. Surgirá, pues, al paso con la práctica misma, y llegará en cada momento hasta donde lo consienta la experiencia anterior del alumno en el conocimiento y manejo del idioma.