

372.65  
R 181  
ej 2



REPUBLICA ARGENTINA  
Ministerio de Educación y Justicia

10

SERIE

estudios y documentos

**La Enseñanza del Inglés  
en la República Argentina**

Antecedentes y Desarrollo del Método Directo  
por ROBERTO F. RAUFET

372.65  
E 77  
Ej 2

CENTRO NACIONAL DE DOCUMENTACION  
E INFORMACION EDUCATIVA



REPÚBLICA ARGENTINA  
Ministerio de Educación y Justicia

INV	005801
SIG	372.65
UD	R 191

ef2

10

SERIE

estudios y documentos

CENTRO NACIONAL  
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA  
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

2753  
Ej.2

La Enseñanza del Inglés  
en la República Argentina

Antecedentes y Desarrollo del Método Directo  
por ROBERTO F. RAUFET

CENTRO NACIONAL DE DOCUMENTACION  
E INFORMACION EDUCATIVA

PARERA 55 - BUENOS AIRES  
República Argentina

372.65  
R 191

SERIE ESTUDIOS Y DOCUMENTOS

1. — Teoría de las Corrientes Educativas. Pedro Roselló.
2. — Balance de 1960 y Perspectivas para 1961.
3. — Seminario Nacional de Educación. (Conclusiones).
4. — Primera Reunión Nacional de Museología.
5. — Misión Argentina Sobre Planeamiento Educativo.
6. — Organización de Servicios de Medios Audiovisuales. Vicente Roberto Di Pascale
7. — Seminario Sobre Planeamiento Integral de la Educación.
8. — Servicio Nacional de Planeamiento Integral de la Educación. (Carta Orgánica).
9. — La Educación en las Constituciones de la Nación Argentina y de las Provincias.

## ROBERTO F. RAUFET

Nació en París (Francia). Cursó la escuela primaria en esta Capital donde se estableció con su padre en 1908, y en el Collège Champollion de Fijeac (Francia); realizó sus estudios secundarios en el Colegio San José de Buenos Aires. En 1930 egresó del Instituto Superior del Profesorado con el título de Profesor de Enseñanza Secundaria en la especialidad Inglés; a partir de ese momento dedicó todo su entusiasmo a la enseñanza de su asignatura con una marcada inclinación hacia los problemas de la metodología; pasó a integrar —por propia gravitación— el grupo de profesores que marcó nuevos rumbos en la didáctica de las lenguas vivas bajo la inspiración de su eminente maestro el profesor Henry Drot de Gourville.

Ha desarrollado intensa actividad docente en establecimientos de enseñanza media de la Capital Federal, del Gran Buenos Aires y en la jurisdicción de la Universidad Nacional de La Plata; en esta última promovió con éxito un profundo cambio en los métodos de enseñanza de las lenguas vivas y fijó la orientación del Departamento de Idioma Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación cuya organización le fue confiada en 1944.

En 1939 inició la adscripción a la Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Inglés en el Instituto Superior del Profesorado Secundario, la cual culminó en 1943 con la realización del trabajo que hoy publicamos. En 1944 fue designado profesor interino de la misma cátedra por retiro del profesor H. D. de Gourville y en 1948 resultó ganador del concurso para la designación del titular. Renunció en 1952 al ser promovido a la jerarquía de inspector.

Se desempeñó como Inspector en la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior del Ministerio de Educación y Justicia desde 1952 y en 1959 ganó el primer concurso realizado para proveer el cargo de Sub-Inspector General de Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas en la misma Dirección General, de acuerdo con las disposiciones de la Ley 14.473. Renunció en 1961 para aco-

gerse a los beneficios de la jubilación ordinaria. En mayo de 1962 fue designado Director General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, cargo que ocupa en la actualidad.

Durante su prolongada carrera ha desempeñado numerosas misiones en el país y en el exterior tanto en representación del Ministerio de Educación como de instituciones privadas; ha sido miembro integrante de comisiones y jurados en asuntos vinculados a su especialidad; ha dictado cursillos de perfeccionamiento, y conferencias o disertaciones de divulgación. En 1941 obtuvo la beca de la Rockefeller Foundation (U.S.A.); en 1952 el Consejo Británico lo invitó a visitar Gran Bretaña y nuevamente en 1957/58 el mismo Consejo lo invitó a "seguir un curso especial de estudios superiores organizado por la Universidad de Edimburgo... siendo uno de los cuatro expertos extranjeros especialmente elegidos por el Consejo Británico para prestar colaboración en este curso." En esta oportunidad obtuvo el "Diploma of Applied Linguistics" que se otorgaba por primera vez en la universidad nombrada. En 1961 el gobierno de los Estados Unidos le invitó a visitar ese país "en un programa de intercambio educativo tendiente a vincular más estrechamente a nuestros dos pueblos." En 1962 concurrió a la XXV Asamblea Anual del B.I.E. en Ginebra como jefe de la Delegación Argentina; representó a nuestro país en la Conferencia Internacional sobre Construcciones Escolares celebrada en Londres e integró la representación argentina ante la IX Asamblea Mundial de la Organización Mundial de la Educación pre-Escolar (O.M.E.P.), celebrada en la capital de Inglaterra.

Actuó además como profesor en la Asociación Argentina de Cultura Inglesa (1930-47); En la Escuela Superior de Guerra (1947-52) en la Escuela de Informaciones del Ejército (1947-52); en el Instituto del Profesorado del Consejo de Educación Católica (1950-52); y en la Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires (1959-63).

Es autor de varios libros de texto y de lectura para estudiantes de inglés: Inglés, Cursos I, II y III; y Cursos Avanzados I y II; Short Stories for Everybody; Sanmartiniana y tres títulos en la serie Easy Readings for Young People of all Ages. Ha realizado también algunas traducciones de importancia: La Sociedad Primitiva de L. E. Morgan y la Historia de América inglesa de William Spence Robertson, entre otras.

## A D V E R T E N C I A

El trabajo que aquí se presenta corresponde a la versión española del realizado en 1942 y 1943 para dar por terminado el período de adscripción a la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Inglés en el hoy Instituto Superior del Profesorado.

El original de esta versión, que ha estado a disposición de los lectores de la Biblioteca del Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires desde 1946, ha sido ligeramente ampliado en su contenido con algunos aportes recogidos con posterioridad a su primera redacción y actualizados algunos aspectos elementales de las cuestiones que se tratan.

Buenos Aires, Julio de 1963.

---

## INTRODUCCION

*Vivimos una época de grandes progresos y sorprendentes adelantos científicos. Hoy más que nunca, cuando el mundo se comprime de hora en hora, el hombre percibe intensamente la necesidad y conveniencia de aprender las lenguas de otros pueblos cuya aproximación y vinculación desea, porque comprende que la lengua es, sino el único, uno de los factores que más puede contribuir al acercamiento de los pueblos facilitando el contacto directo y la penetración de las respectivas culturas y modos de pensar; y esta manera de sentir habrá de hacerse más amplia e intensa en los próximos años cuando la paz y la tranquilidad que todos ansiamos disfrutar haya sido conquistada definitivamente entre los hombres y el progreso que presenciamos atónitos y aún podemos disfrutar elimine las fronteras y suprima las distancias.*

*Los idiomas siempre han sido considerados elementos indispensables de la cultura y en tal carácter han sido objeto de enseñanza y aprendizaje, ya sea en forma privada o colectiva en escuelas, colegios, universidades...; pero la suerte diversa que acompañó a esta enseñanza ha dado y aún da motivo para acaloradas discusiones.*

*Mientras tanto, en numerosos centros de educación, se practican prolíficas investigaciones y se estudian intensa e incansablemente los distintos problemas que se relacionan con esta cuestión tratando de llegar a resultados más o menos definitivos para establecer reglas tan precisas como fuere posible —o perfeccionar las ya reconocidas— en procura del mejoramiento de los métodos de enseñanza.*

*En nuestro país, de sentimiento afinado en el campo de la cultura, y sensible por consiguiente a cualquier manifestación de este orden, esta inquietud ha tenido su natural y lógica repercusión. ¿Quién podría aventurarse a afirmar que entre noso-*

*tros la enseñanza de las lenguas vivas no ha progresado decididamente desde comienzos de nuestro siglo?*

*Hoy, la posición es tal que creemos llegado el momento de volver la mirada hacia el pasado para recorrer el camino seguido haciendo la historia de este progreso en la esperanza de descubrir hechos que fortalezcan nuestra experiencia y podamos luego recordar como valiosos jalones orientadores de nuestra marcha en procura del ideal de una enseñanza más provechosa y efectiva. Es una deuda que tenemos contraída con los maestros que al prepararnos afanosamente para la labor que elegimos supieron despertar en nosotros la curiosidad, el interés y la preocupación por las cuestiones de la educación y de la enseñanza.*

*El mejoramiento del método de enseñanza de las lenguas extranjeras —quizá fuera mejor llamarlo técnica— en la República Argentina, así como en cualquier otro país del mundo, está íntimamente ligado a la aparición en el aula de lo que hoy conocemos como Método Directo.*

*No incurriremos aquí en el error de querer definir el Método Directo ya que ello equivaldría a querer fijar lo inasible. Más que un método, se trata de una actitud, de una postura adoptada frente al problema de la enseñanza de las lenguas vivas, que fundamenta algunos preceptos severos y suficientemente elásticos que permiten encarar con éxito las distintas situaciones originadas por los factores interviniéntes en el proceso.*

*Digamos solamente que la expresión “Método Directo” surgió probablemente para dar satisfacción a quienes necesitan concretar en un nombre todo cuanto es objeto de sus pensamientos y como derivación del punto 5º de los Principios de L'Association Phonétique Internationale en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas vivas cuando expresa que “Tanto como sea posible (el profesor) relacionará en forma directa las expresiones de la lengua extranjera con las ideas o expresiones de la misma lengua y no con las de la lengua materna.”*

*Nuestro trabajo se orientará pues hacia la búsqueda de las causales que franquearon la entrada al Método Directo en nuestro país, e investigaremos, hasta donde nos lo permitan los elementos de juicio disponibles hoy, cómo y por quién llegó a apli-*

cárselo por primera vez y con qué resultados en el curso de los años que siguieron a los inciertos comienzos.

Entre nosotros el movimiento de renovación de los métodos de enseñanza de las lenguas vivas es, en cierto modo, muy reciente, a pesar de que sus principios fundamentales fueron bosquejados ya en una clase inaugural de idioma francés dictada en la Escuela Superior de Guerra a comienzos de 1900. El método fue explicado con más detalle tres años después en el Colegio Nacional de Buenos Aires (hoy Colegio Nacional Central de Buenos Aires) en el curso de una conferencia a la que asistieron el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Juan Ramón Fernández, fundador de la Escuela Normal de Lenguas Vivas (hoy Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas, Dr. Juan Ramón Fernández), y la conveniencia de su aplicación para la enseñanza de las lenguas fue señalada por otro distinguido ministro de Justicia e Instrucción Pública, el Dr. Joaquín V. González, en su Plan de Educación Pública de 1905.

Podemos afirmar, sin embargo, que la difusión amplia del Método Directo se inicia recién cuando el profesor Enrique Drot de Gourville se hizo cargo de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Inglés en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Buenos Aires.

Iniciaremos el estudio de la introducción del Método Directo en nuestro país y de su desarrollo ulterior con algunas referencias históricas sobre la enseñanza de las lenguas vivas desde la época colonial ya que su aceptación, tanto entre nosotros como en cualquier parte del mundo, no fue el resultado de esta o aquella razón particular, sino consecuencia del descontento general originado por los desalentadores resultados que eran la regla en cualquier parte donde se enseñasen o aprendiesen lenguas vivas.

Aunque trataremos de limitar nuestra labor a la consideración de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro país, deberemos necesariamente referirnos a otras lenguas ya que aunque las lenguas sean distintas, la finalidad de su enseñanza y por consiguiente el método que ha de aplicarse para lograrla no puede ser sino uno y el mismo para todas ellas.

*La precariedad del material informativo disponible en la actualidad habrá de hacer más difícil la tarea que emprendemos. Muchas de las fuentes consultadas, y en la que esperábamos hallar alguna referencia o dato de interés, se mostraron desprovistas de ellas, y si la tenían, la información fue incompleta. Por fortuna la circunstancia que el movimiento en favor del Método Directo sea, como queda dicho, hasta cierto punto de muy reciente data, nos permitirá llenar algún vacío por información directa que nos fue generosamente brindada por algunos de los que participaron en el movimiento y contribuyeron así al conocimiento y difusión de la nueva técnica entre nosotros.*

#### **División del trabajo:**

*Dividiremos nuestro trabajo en cuatro períodos:*

- 1º Comenzando desde el establecimiento de los primeros institutos de educación en nuestro país en la época de la Revolución de Mayo hasta 1865, aproximadamente.**
- 2º Desde 1865 hasta fines del siglo pasado.**
- 3º Desde comienzos de nuestro siglo hasta 1914.**
- 4º Desde 1914 hasta nuestros días.**

*Poca ocasión habrá, sin embargo, de hacer referencia al Método Directo durante los dos primeros períodos ya que fue tan solo hacia 1880 que el movimiento en su favor se abrió camino en el Viejo Mundo. En esos períodos pues, nuestro tema principal habrá de constituirlo la enseñanza de las lenguas vivas, y especialmente del idioma inglés, en nuestro país. Es, sin embargo, en el segundo período que encontraremos la experiencia que llevó a la eventual introducción del Método Directo.*

**PRIMER PERIODO**  
**(Desde la Colonia hasta 1865)**

La búsqueda de antecedentes que nos permitan conocer el desarrollo de la enseñanza en la República Argentina, ya sea que la contemplemos en su conjunto o sólo en algunos de sus aspectos particulares, como lo es el de la enseñanza de las lenguas vivas, nos conduce necesariamente, en un examen retrospectivo, hasta el período colonial o hispánico de nuestro pasado histórico.

Afirmemos desde ya que hasta comienzos del siglo XIX, no existió entre nosotros la enseñanza de idiomas extranjeros. Sin embargo, las inquietudes que agitaban los espíritus de la colonia en el terreno de lo político y de la cultura, las necesidades del creciente comercio —lícito o ilícito— y el formidable impacto de las invasiones inglesas, no tardaron en despertar el interés por el aprendizaje del inglés y del francés.

En su interesante y ya clásica obra, *Origen y desarrollo de la enseñanza pública en Buenos Aires*, Juan María Gutiérrez <sup>(1)</sup> afirma que la Madre Patria no hizo nada para fomentar el interés de los criollos por el estudio de las lenguas de otros pueblos, debido, ante todo, al temor que por ese vehículo los hijos de esta tierra estableciesen contacto con otras civilizaciones europeas. “Ni aún al abrirse las primeras escuelas populares”, expresa, “se dijo una sola palabra en favor de las lenguas extranjeras.”

Debemos admitir, sin embargo, que si bien nada se hizo para favorecer el estudio de las mencionadas disciplinas en la época, nada se hizo tampoco para impedir que se impartiese su enseñanza. En *El Telégrafo Mercantil* que es, dicho sea de paso, nuestro primer periódico impreso, se publicó el día 18 de octubre de 1801, un “*Elogio a las Porteñas* por Narciso Fellowio Cantón, filósofo indiferente, natural de España y residente de Buenos Aires.” Se hace en la nota el siguiente inventario de la cultura intelectual de las señoritas distinguidas de Buenos Aires:

---

(1) Ver apéndice de documentos y notas bibliográficas al final del Capítulo.

Desde la más temprana edad, todas se instruyen en los principios esenciales de nuestra adorable Religión; y uniendo las prendas del espíritu a las del corazón, la facilidad de aprender cada día más por medio de una educación sabia, hacen, a la verdad progresos tan rápidos que no sólo poseen, por sus principios, el nativo idioma, sino que se producen, leen y escriben con admirable propiedad, exactitud y corrección; y a más del dogma, misterios y elementos de la moral cristiana repiten algunas, los pasajes más señalados de ambos testamentos; la fundación, progresos y estado actual de nuestra Religión; saben explicar cuál es el clima, gobierno, la Religión, leyes, carácter y costumbres de muchas naciones europeas: y también hay varias que en punto a lengua están impuestas de la francesa e inglesa y traducen medianamente.

A mayor abundamiento, el 27 de noviembre de 1801, los miembros del Cabildo de Buenos Aires consideraron la "solicitud de D. Mateo Ducini para poner escuela pública de lengua francesa y esgrima". Los señores miembros del Cabildo resolvieron informar a S. E., el señor Virrey, que no hallaban "embarazo en que se conceda al suplicante la licencia que solicita." (2)

Fue en la época de la Revolución de Mayo cuando comenzó a considerarse el valor del conocimiento de las lenguas vivas (3), probablemente como consecuencia más o menos directa de las invasiones inglesas, de la naciente libertad de comercio y de la propia Revolución (4)

Refiriéndose a esta época, Sarmiento expresó en el Congreso, durante el debate sobre enmiendas a la Constitución Nacional, en la sesión del 1º de mayo de 1860:

"En 1810, había poquísimos de nuestros padres que supieran el inglés para ponernos en contacto con las tradiciones y prácticas norte-americanas, y todos sabían francés, que era el idioma de las ideas entonces. Nuestra historia, nuestros antecedentes en España mismo, nos ligaban a la nación inmediata. La Francia había asumido el papel de redentora y guía de los pueblos. Hemos seguido en todas partes sus doctrinas. Ella fue la que al adoptar el sistema parlamentario, tomándolo de Inglaterra donde los principios parlamentarios se pliegan ante hechos tradicionales, formó sus representantes con los hom-

bres que eran más importantes en la nación, eligiéndolos sin relación a cada departamento o Provincia.” (5)

H. M. Brackenridge, secretario de la misión norteamericana que llegó al Río de la Plata en 1817, declara que en 1818, el francés era más conocido entre la población, pero agrega, ‘el idioma inglés ha comenzado últimamente a ser objeto de mayor atención que anteriormente.’ (6)

Refiriéndose al mismo asunto, el jefe de la misión, D. César A. Rodney, afirma por su parte en una carta que dirigió al Secretario de Estado de su país que “el inglés gana terreno día a día, según lo demuestra el incremento de la importación de libros ingleses.” (7)

Los jefes del movimiento revolucionario de Mayo tenían plena conciencia del valor que significa el manejo de las lenguas de otros pueblos, pero, por extraño que ello parezca, la enseñanza de las mismas quedó librado al “azar de los esfuerzos individuales.” (8)

Gutiérrez aclara que no le ha sido posible verificar la fecha en que fue instituída oficialmente la enseñanza de las lenguas vivas en nuestro país; nos informa, sin embargo, que en 1813 John Richmond avisaba en la Gaceta Ministerial ofreciendo sus servicios como profesor de inglés y de castellano y para la traducción de toda clase de documentos comerciales:

*SPANISH LANGUAGE*

*Taught grammatically and all kind of Law and Mercantile documents translated by the undersigned, who resided a considerable time in Spain. Enquire of Mr. Barton to whom he comes recommended from Liverpool. John Richmond.*

**AVISO**

D. Juan Richmond de nación inglesa que acaba de llegar de Londres con buenas recomendaciones que acreditan su capacidad, ha determinado enseñar la lengua inglesa a los señores de esta ciudad inclinados al estudio. Se dará razón de su morada en la casa de Mr. Barton, comerciante inglés. Traduce toda clase de documentos de escribano público y de comercio.

Podemos afirmar, por lo tanto, que John Richmond fue el primero que ofreció en nuestro país sus servicios profesionales

para la enseñanza del idioma inglés. Si otros le precedieron en la misma actividad —suposición nada inverosímil por otra parte después de las invasiones inglesas— no hemos podido obtener la información que lo demuestre. Varios avisos tomados de *La Gaceta* de la época, nos señalan, en su redacción un tanto pinto-resca, algunos sucesores:

*Miércoles 10 de marzo de 1819.*

“Acaba de llegar a esta capital un caballero que se propone enseñar el idioma francés e inglés por principios; los sujetos que deseen aprender algunos de estos idiomas podrán dirigirse, para tomar informes, a la calle de las Torres, casa de Galvez.”

---

*Miércoles 16 de febrero de 1820.*

“Dn. José Antonio Castillón de los Estados Unidos de América tiene el honor de ofrecerse al público como profesor de idiomas extranjeros.

‘El modo peculiar que ha adquirido de enseñar el idioma inglés después de una aplicación constante de muchos años, tanto en Europa como en América y suceso que ha tenido, le lisonjean que dará entera satisfacción a aquellos individuos deseosos de poseer este idioma, sin el fastidio de emplear ni aún la mitad del tiempo que requiere la rutina observada por muchos maestros.

“El ejercicio constante de veinte años de traductor público le han hecho perfeccionarse en las traducciones de casi todos los idiomas usuales, las que ha desempeñado siempre con toda exactitud y conforme a estilo, y cualquier individuo que tuviere documentos que deseare su versión al castellano o de este a otros idiomas extranjeros podrá persuadirse que lo verificará con pureza a la mayor brevedad, a unos precios los más equitativos.

Darán razón en el despacho de *La Gazeta y Americano*.”

Al abrirse el Colegio de la Unión del Sud, que remplazó al Real Colegio de San Carlos, se dotaron las primeras clases de idiomas vivos cuya inauguración se realizó el 3 de agosto de 1818. Al ciudadano D. *Vicente Virgil*, designado para ocupar la cátedra de la especialidad (francés, inglés e italiano) le corres-

ponde el reconocimiento de haber sido el primer profesor de idiomas extranjeros en nuestros establecimientos oficiales de enseñanza (9).

El contenido de un libelo que provocó el alboroto y escándalo de la sociedad local, publicado posteriormente por Virgil, forzó su destitución (10); fue remplazado por D. Santiago Wilde en la cátedra de inglés y por D. Miguel Belgrano en la de francés; este último fue remplazado poco después por D. Florencio Varela.

En 1820, D. Alejo Ribes anunciaba en *La Gaceta* su propósito de instalar una academia para la enseñanza de los idiomas francés e inglés. Los padres de los jóvenes que se inscribiesen en los cursos no pagarían cuota alguna hasta que sus hijos supiesen hablar y escribir el idioma elegido, "no con perfección pero sí con facilidad y corrección." (11)

En enero de 1821 la Corporación del Consulado resolvió establecer una academia para la enseñanza del idioma inglés y las principales materias relacionadas con el comercio. (12)

Infructuosa ha sido nuestra tarea en procura de la información indicadora del resultado de la labor desarrollada en las academias mencionadas; su existencia es, sin embargo, suficientemente sugestiva del interés que la adquisición de conocimientos en lenguas extranjeras había despertado entre la población masculina de la ciudad.

Por otra parte se nos hace saber que:

"Una buena cantidad de caballeros nativos escriben y hablan el inglés con corrección. Don Manuel de Sarrautea, que ha sido gobernador de la provincia y residió varios años en Londres como ministro, domina el idioma y es hombre de talento. Es muy atento con los ingleses quienes lo estiman y respetan mucho. Otro ejemplo notable en D. Manuel Riglos. Este caballero ha visitado Gran Bretaña y habla el inglés con tan leve acento extranjero que cuando me fue presentado creí conversar con un compatriota; sus maneras son muy simpáticas y es sumamente amable. Algunos jóvenes han adquirido por sí mismos nociones del idioma; otros muestran gran deseo de aprenderlo. En las escuelas públicas es hoy el inglés una asignatura de rigor, y dado el continuo inter-

cambio que tienen criollos con ingleses, norteamericanos y otras personas que hablan inglés, la conveniencia de 'aprenderlo será cada día más patente.'” (13)

La solicitud de autorización (14) para abrir, “una escuela de lengua inglesa, música, bordar y coser” que presentó Dña. Isabel Hyne, el 31 de julio de 1821 nos autoriza a suponer que las niñas de Buenos Aires no se veían exentas del interés que el estudio del inglés despertaba en los varones. Aquí tenemos una referencia a esta escuela, que tomamos del mismo autor que la anterior:

“Entre los numerosos colegios, existe uno que dirige una señora inglesa, Mrs. Hyne, que disfruta del favor público; cuenta con sesenta alumnos a los que se les enseña entre otras cosas indispensables, el idioma inglés. Si se juzga por la ansiedad que tienen los padres de enseñar a sus hijos nuestra lengua, la próxima generación resultará completamente anglicanizada. Colocando a los pequeños alumnos al cuidado de una dama protestante han demostrado no tener miras tan estrechas como yo suponía, pues no creen que su religión sufrirá por ello. Uno de los jóvenes conversó conmigo los otros días en buen inglés aprendido en poco tiempo.” (15)

Ya hemos tenido ocasión de referirnos a D. Alejo Ribes. Sus ideas con respecto a la enseñanza de los idiomas eran indudablemente avanzadas, aun cuando en ciertos aspectos, pueden haber sido equivocadas. No hemos podido hallar ninguna referencia directa con respecto a su actividad docente, pero tenemos motivos para colocarlo en una posición de precursor, y afirmar que fue el primero en exponer entre nosotros puntos de vista que lo colocan cincuenta años adelantado a sus contemporáneos.

Entre los papeles de Rivadavia se encontró una carta de Ribes en la que describe su método de enseñanza, con la intención de promover el interés del ilustre hombre público argentino y asegurarse su apoyo para las gestiones encaminadas a obtener su designación en la cátedra de francés del Colegio de la Unión. (16)

No cabe aquí la descripción del método propugnado por Ribes —se trataba de la aplicación del sistema de Lancaster a la enseñanza de las lenguas— pero algunas de las ideas expresadas en la carta mencionada mueven nuestro interés, ya que co-

locan a su autor al frente de todos aquellos que merecen ser recordados como iniciadores del movimiento que un día habría de culminar en la adopción del Método Directo en la Argentina, unos ochenta años más tarde.

Se preocupa Ribes de establecer la diferencia entre gramática y lengua señalando que ambos vocablos son tratados como si fueran sinónimos por los profesores de lenguas vivas sin comprender que la gramática debe ser enseñada valiéndose de la lengua, y no ésta a fuerza de gramática:

*"Ils ont mis entre les mains de leurs élèves avant qu'ils en sentissent le besoin et la nécessité, confondant toujours et regardant comme synonymes les mots de langue et grammaire, puisque les unes sont la conséquence des autres! En effet, dit Condillac, il y a eu des poètes et des orateurs avant qu'on imagina de faire des grammairies et des rhétoriques. La conséquence de cette manière d'enseigner a été fatale, et nous avons des jeunes gens doués de beaucoup d'esprit, perdre sous des tels maîtres des années entières dans l'étude d'une langue étrangère et finir ni par l'entendre ni la parler, tandis que le nègre transporté parmi nous du fond de l'Afrique fait l'un et l'autre au bout de quelques mois.*

*"L'expérience que j'ai acquise dans les pays divers que j'ai visité m'a convaincu de la grande différence qu'il existe entre une langue et sa grammaire; quoique liés ensemble, leurs rapports sont étrangers, de sorte qu'on peut fort bien savoir l'une et ignorer l'autre. Sicard s'explique à ce sujet d'une manière positive: on ne saurait apprendre la grammaire d'une langue quel-*

Han puesto en manos de sus alumnos, antes de que sintiesen su falta y necesidad, confundiendo siempre y contemplándolos como sinónimos las palabras "lengua" y "gramática" ya que una es consecuencia de la otra. En efecto, dice Condillac, ha habido poetas y oradores antes que se pensase en hacer gramáticas y retóricas. La consecuencia de esta manera de enseñar ha sido fatal, y tenemos jóvenes dotados de mucho espíritu que pierden con tales maestros años enteros en el estudio de una lengua extranjera que terminan sin comprenderla ni hablarla, mientras que el negro transportado a nuestro medio desde el fondo del Africa hace una y otra cosa al cabo de algunos meses.

La experiencia que he adquirido en diversos países que he visitado me ha convencido de la gran diferencia existente entre una lengua y su gramática; aunque ligadas entre si sus relaciones son extrañas, de modo que se puede muy bien saber una e ignorar la otra. Sicard se explica a este respecto de una manera positiva: no debería aprenderse la

*'conque, même celle de son pays  
'que quand on sait parler, que quand  
'on sait causer.'*

gramática de una lengua cualquiera, aún la de su país, más que cuando se sabe hablar, y conversar.

Describe a continuación las características fundamentales del método que se propone aplicar, ideado por Duffier y que fue ensayado, dice, con gran éxito en los Estados Unidos de Norte América. El mismo Ribes habría experimentado, según lo declara, las bondades del método bajo la dirección personal del Sr. Duffier, aplicado a la enseñanza del inglés, y agrega en la carta a que hacemos referencia:

*"Je puis dire avec vérité que je n'étais plus embarrassé à m'expliquer au bout de trois mois pour les affaires ordinaires de la vie. Je pourrais aussi citer un grand nombre de mes propres élèves, et convaincre aussi par l'expérience ceux que la force de toutes les raisons ne sauraient persuader."*

Puedo afirmar en verdad que al cabo de tres meses no tenía ya dificultades para explicarme en cuestiones de la vida ordinaria. Podría asimismo citar un gran número de mis propios alumnos, y convencer también por la experiencia a los que la fuerza de todas las razones no podrían persuadir.

Ribes no tuvo el éxito que esperaba de sus gestiones en procura de un empleo oficial en el Colegio de la Unión según lo evidencia el hecho que su nombre no figure incluído en la lista de los primeros catedráticos en la asignatura lenguas vivas que confeccionó Gutiérrez (17): *Antonio Castellini, Vicente Virgil, Santiago Wilde, Amadeo Brodart* (18), *Manuel Belgrano, Teófilo Parvin y Fernando Huart*.

De esta lista dos nombres merecen ser señalados por una circunstancia especial: *Santiago Wilde* por haber sido el primer profesor de idiomas —inglés— en el país que pudo jactarse, luego, de haber formado un discípulo que a su vez llegó a desempeñarse como profesor de la asignatura; y *Manuel Belgrano*, el discípulo a quien nos referimos, que se constituye así en *el primer profesor argentino de idioma extranjero*. Estudiante entusiasta, Manuel Belgrano —se trata de un sobrino del creador de nuestra enseñanza nacional— se dedicó preferentemente al estudio del idioma inglés de modo que en opinión de algunos había lle-

gado a dominarlo en tal forma que lo hablaba con la misma soltura con que se expresaba en su lengua materna. (19)

En la Universidad de Buenos Aires, la primera cátedra de inglés fue inaugurada el 19 de abril de 1826, a cargo del ciudadano norteamericano, egresado de la Universidad de Princeton, D. Teófilo Parvin, que dictaba también la cátedra de griego (20). Parvin fue el introductor en el país, del método de Hamilton —traducción interlinear— para la enseñanza de los idiomas (21); regenteaba asimismo una academia de su propiedad.

Es de destacarse que aún cuando en la universidad las lenguas vivas tenían carácter optativo, la gran mayoría de los estudiantes concurrían a las clases de francés y en algunos casos a francés e inglés; en cambio —según Palcos— debieron tomarse medidas para asegurar la concurrencia al aula de latín (22). En 1828 se modifica la disposición reglamentaria anterior y se resuelve, sin embargo, que la concurrencia a las clases de lenguas vivas será obligatoria para los alumnos de “preparatorio”. (23)

Por decreto del 21 de julio de 1828, la Universidad reglamenta la forma en que se tomarán los exámenes de idiomas y dibujo:

Art. 19 En los idiomas y dibujo sólo darán examen los estudiantes de segundo año para adelante; para los de primero, sus respectivos maestros establecerán en sus aulas las pruebas que juzguen convenientes para estimularlos.

.....

Art. 14º La forma y duración de los exámenes de idiomas y dibujo quedan al arbitrio del Rector.

En 1829 asistían sesenta y un alumnos al aula de francés y cuarenta y tres a la de inglés. (24)

Este interés que observamos por el conocimiento de las lenguas modernas, debe ser interpretado como uno de los signos visibles del intenso movimiento cultural iniciado por la comunidad de habla inglesa de la ciudad después de la firma del *Tratado de Amistad, Comercio y Navegación*, de 1825, apoyado en la influencia social que esa comunidad había ejercido en Buenos Aires desde 1807. Battola nos habla de “una gran concurrencia de ex-

tranjeros, especialmente ingleses, que vinieron a establecer casas de comercio en Buenos Aires", lo que dio lugar a "una gran revolución civilizadora que reconoce su origen en la invasiones inglesas, porque ellas trajeron, indudablemente, un elemento extraño y nuevo en el elemento sociológico del país." (25)

Así, a partir de 1825 se fundaron varias escuelas inglesas para la educación de los hijos de los residentes de nacionalidad británica (en 1823 se calculaba en 3500 el número de británicos que se habían establecido en Buenos Aires, y en 1827 había en la ciudad no menos de cuarenta comercios con propietarios de la misma nacionalidad) y numerosas fueron, al parecer, las familias argentinas que enviaron sus propios hijos a dichos establecimientos para ser educados en ellos.

El movimiento a que acabamos de hacer referencia fue seguido o acompañado por uno similar que se caracterizó por la fundación de "academias" en las que se enseñaba, entre otras asignaturas, francés e inglés. Tales fueron la "Academia Literaria y Comercial" de Mr. Bradish que se llamó posteriormente "Academia Clásica Comercial" y luego "Academia Comercial Inglesa"; y la de Ramsay y Hull, conocida como "Academia Argentina". La llegada de varios profesores franceses contratados por Rivadavia dio mayor impulso al movimiento cultural que nos ocupa, aun cuando la mayoría de ellos tuvo su esfera de acción fuera de los claustros universitarios como consecuencia de la oposición despertada por la iniciativa del distinguido estadista. Todos ellos dedicaron sus esfuerzos a la causa de la enseñanza de "idiomas y otras materias." (26)

Se fundaron asimismo en esa época algunos institutos para la educación de las niñas, en los que se enseñaba, además de las asignaturas esenciales, idiomas y las propias de la educación femenina. Merece mencionarse el de Mme. Pierreclau, quien parece haber sido la iniciadora del movimiento; su establecimiento se inauguró el 2 de abril de 1827. También cabe recordar el instituto del Reverendo Armstrong, el de la Sra. de Curel, el Colegio Argentino y el Ateneo. (27)

En junio de 1827, Parvin hace renuncia de sus tareas en la

Universidad y se designa a D. Manuel Belgrano, de quien nos hemos ocupado anteriormente, para la cátedra de inglés. (28) Tres años más tarde Belgrano renuncia a su vez para retirarse a la campaña "por serle insoportable la residencia en Buenos Aires a causa del estado social producido, por la dictadura."

En 1838 o 1839, al parecer, logró emigrar secretamente a Montevideo donde falleció poco después. (29)

La vacante dejada por Belgrano fue ocupada, en abril de 1830, por Ignacio Ferros (30) quien aún continuaba en el cargo en 1834, fecha esta en que parecen suspenderse los cursos de idiomas vivos en la Universidad hasta después de Caseros. (31)

Durante el período que culmina en 1852 se instalaron varios colegios en la ciudad, el Colegio Republicano Federal, continuación del de Ciencias Morales cuyo funcionamiento había quedado interrumpido, el Colegio de Buenos Aires, y la Academia Porteña-Federal. En los dos primeramente nombrados, por lo menos, se dictaron cursos de francés y de inglés. No hemos podido hallar los nombres de quienes corrían con la responsabilidad de la enseñanza de esas asignaturas. La lectura de los programas para los exámenes de 1843, semejantes para ambos establecimientos constituyen un índice interesante para la apreciación del sistema de enseñanza que entonces se practicaba. (32)

Después de Caseros, en agosto de 1852 para ser más precisos, se llama a concurso, por primera vez en el país, para la provisión de las cátedras de idiomas, inglés, francés y la superior de latín en la Universidad. (33)

El concurso para la cátedra de inglés se realizó el 1º de septiembre y al día siguiente se designa a D. Gilberto Ramsay, quien permaneció en el cargo hasta su fallecimiento en 1871. Le sucedió el profesor David Lewis que ya actuaba en forma destacada en el Colegio Nacional de Buenos Aires (cátedra de latín desde 1864). (34)

El interés que la población porteña demostró por el aprendizaje de los idiomas y materias de comercio se evidencia asimismo en los avisos recogidos por La Gaceta Mercantil y La Prensa. (35)

## En los Establecimientos de Provincias

Con respecto a los establecimientos que funcionaron en las ciudades del interior del país, podemos afirmar que en casi todos ellos se asignaba lugar para la enseñanza de los idiomas vivos.

*Mendoza:* En el Colegio de la Santísima Trinidad se dictaba en 1819 y 1820, un curso de traducción del francés a cargo del "aventajado estudiante D. Juan Sosa Corvalán como profesor suplente". (36) Durante los años siguientes la cátedra de francés estuvo en manos del profesor D. Francisco Drouet. (37)

En marzo de 1858, el gobernador de la provincia, D. Juan Cornelio Moyano aprueba el Plan de Estudios para el establecimientos; se incluía "idiomas vivos." (38)

*Corrientes:* En el Colegio Argentino, se dictan cursos de idiomas vivos recién cuando el gobierno de la provincia lo restablece bajo la dirección de D. Antonio Zinny en 1863. Por primera vez encontramos el idioma italiano entre las asignaturas del plan de estudios de un establecimiento oficial de enseñanza:

*Idioma Inglés:* Traducción oral y escrita; conversación; lectura de modelos; ejercicios graduados de redacción, o del Ollendorf, o sistema Robertson; por el director.

*Idioma Francés:* Traducción oral y escrita; conversación; lectura de modelos; ejercicios graduados de redacción, o del Ollendorf, o de Labougle; por el director.

*Idioma Italiano:* Traducción oral y escrita; conversación; por el director. (39)

*Catamarca:* De acuerdo con el testimonio del organizador del Colegio Nacional de Catamarca, D. Pedro Agote, citado por Fernández (40) no existen indicios de que se hayan dictado clases de idiomas vivos en los Colegios de San Francisco y de La Merced. Es lícito suponer que en el Colegio Nacional fundado por

decreto del 9 de diciembre de 1864 en el que se establecía que el nuevo colegio “tendrá cinco años de estudios conforme al plan vigente en el Colegio Nacional de Buenos Aires” se dictaron clases de inglés, francés y alemán, pero no se han recogido los nombres de quienes corrieron con su enseñanza.

El Plan de Estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires prescribía: (41)

*Primer año. Idioma Francés:* Primeros ejercicios de traducción y conversación.

*Segundo año. Idioma Francés:* Ortografía; traducciones literarias.

*Tercer año. Idioma Francés:* Lectura y análisis de modelos e historia literaria.

*Idioma Inglés:* Primeros ejercicios de traducción y conversación.

*Cuarto año: Idioma Inglés:* Ortografía; traducciones literarias.

*Quinto año. Idioma Alemán:* Traducción y conversación.

*Salta:* En el Colegio de la Independencia, que funcionó entre 1847 y 1854, se dictaron cursos de francés y de inglés —estos últimos durante un año solamente— cuya responsabilidad corría a cargo del director del establecimiento, el presbítero Bailón.

Este establecimiento, cuyas enseñanzas —al decir de Fernández— fueron envidiadas en los demás colegios argentinos, incluso los de Buenos Aires, cerró sus puertas en 1854.

El 14 de diciembre de 1857 la legislatura provincial creó un Colegio de Ciencias en el que el presbítero Bailón dictaba francés, inglés, geografía política y cosmografía.

En 1859, el ciudadano boliviano, D. Eugenio Caballero solicitó y obtuvo el amparo indispensable para inaugurar “El Liceo”, en el que se dictaban con carácter de accesorios cursos de francés, inglés e italiano. La vida del establecimiento fue efímera pues cerró sus puertas en 1859.

Por último, en 1862, en la misma ciudad de Salta, comenzó a funcionar el Colegio San José, sobre cuya base se organizó luego el Colegio Nacional. Se dictaba en el establecimiento un curso de francés. (42)

*Córdoba: La enseñanza de idiomas parece iniciarse con el francés en 1818 cuando “se establece la cátedra de gramática francesa en la que se enseñará a traducir el idioma por el arte que por ahora pareciera más a propósito al preceptor, hasta que se elija, por el claustro el que deba seguirse.”* (43)

En su informe al gobierno nacional después de su visita de inspección a los establecimientos de educación de la provincia de Córdoba, el Dr. Eusebio de Bedoya decía, entre otras cosas, refiriéndose a la Universidad, “...desde aquella época empezaron a agregársele, como capas minerales superpuestas, diferentes materias de enseñanza, que no eran por cierto de enseñanza universitaria, y que no hacían otro efecto que el entorpecer el estudio de las materias profesionales. Así, por ejemplo, está dispuesto que el año único destinado para el estudio de las matemáticas, se aprenda inglés; y resulta de esta mezcla heterogénea y mal combinada, que las matemáticas se aprenden muy mal, y del inglés nada absolutamente. Es muy digno de notarse esto: en los cinco años que va de enseñanza del inglés, la Nación ha gastado dos mil pesos y no hay un solo estudiante que haya aprendido, no digo a hablar, sino a traducirlo mal.” (44)

En el Colegio de Monserrat, en 1864, el Plan de Estudios para los idiomas francés e inglés era el siguiente:

*Primer año. Idioma Francés: Primeros ejercicios de lectura, escritura y traducción.*

*Segundo año. Idioma Francés: Ortografía, traducciones literarias, lectura y análisis de los modelos; conversación.*

*Tercer año. Idioma Inglés: Primeros ejercicios de lectura, escritura y traducción.*

*Cuarto año. Idioma Inglés: Ortografía, traducciones literarias; conversación.*

*Tucumán: Con respecto a la enseñanza de idiomas en el Colegio San Miguel de Tucumán, nuestra búsqueda de antecedentes en documentos oficiales ha sido infructuosa. Remitiéndonos, una vez más, al valiosísimo trabajo del Ministro Juan R. Fernández, encontramos sin embargo, que en 1902, el Rector del establecimiento, D. Sixto Terán, expresaba que “respecto al Plan de Es-*

*tudios de este instituto, no existe ningún documento en los archivos de esta provincia; pero en el tomo del Boletín Oficial que comprende los años 1852-1855, se registra la ley del 19 de mayo de 1854, por la que se asigna la suma de mil pesos anuales al director del Colegio M. Edmond Buessard.”*

*“Como el suscripto, —continúa Terán— fue alumno de dicho colegio, puedo, confiado a mi memoria, apuntar las asignaturas que se enseñaban en el primer curso, que lo formaban los alumnos más adelantados: Gramática Castellana, Aritmética, Teneduría de Libros por Partida Doble, Francés, Historia Sagrada, Geografía de Europa y Latín.”*

El Colegio sufrió diversos contratiempos hasta que finalmente, en 1867, cerró sus puertas. En ese entonces, el educacionista chileno, D. José María Rojas, ex-Vice Rector, y ex-Rector del Colegio de San Miguel, quien, siempre según Terán, tenía *“todas las dotes del verdadero educacionista; amor a la enseñanza, dominio de las materias, firmeza de carácter, quizá un poco más de lo necesario, método, y una consagración a toda prueba, estableció, de su cuenta un instituto particular en el que enseñaba con muy buen éxito, las siguientes asignaturas: Castellano, Aritmética, Francés, Inglés, Historia y Geografía.”*

En 1858, se reabre el Colegio de San Miguel, de Tucumán, ahora bajo la dirección del eminent Amadeo Jacques. Jacques presenta previamente al gobernador, cumpliendo con los deseos que éste le expresara, las bases escritas que regirían las actividades del establecimiento. En la sección que se refiere al Plan de Estudios encontramos:

4º. *Idiomas vivos: idioma, gramática y literatura francesa.*

*Idioma, gramática y literatura inglesa (más tarde. (46)*

*Entre Ríos:* No podía, el Colegio Nacional del Uruguay, que tan señalado lugar ocupa en el desarrollo de nuestra educación, quedar rezagado frente a los otros establecimientos de la república. Aunque, al igual que con respecto a muchos otros establecimientos del país, carecemos de documentación fehaciente sobre el método de enseñanza, no nos cabe duda que los idiomas vivos

eran objeto de la misma asídua atención que se dispensaba a las demás asignaturas.

En su informe al ministro de Instrucción Pública, Dr. Juan María Gutiérrez, el rector del colegio, D. Alberto Laroque, decía en abril de 1856:

“Viene enseguida la enseñanza prolífica del idioma nacional, la de la lengua extranjera, francés o inglés, la de la geografía, . . . . . etc.”

La clase de inglés (y otras asignaturas) estaba a cargo del profesor D. Jorge Clark, que, al decir de Laroque, “es conocido tanto en Buenos Aires como en las provincias de la Confederación, como uno de los hombres más notables en la enseñanza del comercio. Su reputación es bien conocida. Desempeña las clases que se le han confiado con toda conciencia y lucimiento.”<sup>(47)</sup>

A continuación extractamos algunos párrafos del informe elevado al ministro en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Pedro L. Funes, por los miembros de la comisión designada por el gobierno de la nación el 22 de noviembre de 1858, para presidir los exámenes públicos en el Colegio del Uruguay. El documento pone de relieve la satisfacción con que la comisión observó la labor de las autoridades y profesorado del establecimiento; los idiomas vivos son objeto de consideración un tanto cuidadosa:

“Los exámenes principiaron el 26 de diciembre y concluyeron el 20 del corriente (enero). Durante este tiempo, la comisión les ha consagrado ocho horas diarias y la más rígida y escrupulosa atención.

.....  
Las clases de francés y de inglés han dado resultados aún mejores que los que ofrecía el programa. Así se consiguió llenar el vacío que la instrucción mercantil y meramente científica pudiera dejar en la inteligencia de la juventud.

La clase segunda de francés está a cargo de D. Celestino Heguas. Hemos notado mucho cuidado en la pronunciación de los niños y sobre todo en las apreciaciones gramaticales.

La clase primera dirigida por D. Estanislao Falkran, ha contestado en francés a todas las preguntas de los

Sres. examinadores. Se ha sostenido un diálogo por cada niño acerca de diferentes puntos que se promovían improvisadamente; y hemos notado en la mayor parte de ellos mucha facilidad para traducir y escribir sus pensamientos en francés. Hay algunos jóvenes que tienen una pronunciación escojida.

Tales son los resultados que la comisión ha buscado con preferencia en la clase de idiomas vivos.

La clase de inglés regenteada por el venerable Dn. Jorge Clark, no ha dejado nada que desear. El Sr. Clark trabaja con todas sus fuerzas, con toda su alma en la enseñanza de ese idioma.

La sección primera se compone de jóvenes sumamente adelantados. Nos parece excusado entrar en pormenores. Pronunciación, análisis, diálogos, traducción del inglés al español y del español al inglés; todo, en una palabra, ha correspondido a las esperanzas del Sr. Clark. Difícilmente se puede presentar una clase más satisfactoria y más completa —merece el Sr. Clark una recomendación especial.” (48)

*San Juan:* Nos resta por considerar el Colegio Preparatorio de San Juan, fundado por Sarmiento, que posteriormente se convirtió en el Colegio Nacional de San Juan. No hemos encontrado información sobre la enseñanza de las lenguas vivas en el establecimiento e ignoramos si se dictaron cursos de la especialidad en él.

*Santa Fe:* Lo mismo debemos expresar con respecto al Colegio de la Inmaculada Concepción de Santa Fe.

---

La publicación de libros de texto para la enseñanza de idiomas, de lectura, gramáticas, etc., utilizados en las clases de la asignatura de los distintos establecimientos del país constituye una valiosa fuente informativa que no podemos dejar de consultar en nuestra búsqueda de antecedentes.

En su conocido y fecundo trabajo que hemos mencionado repetidamente, Gutiérrez presenta una lista que contiene doce títulos de los cuales cuatro corresponden a la enseñanza del inglés.

El primero de los libros mencionados apareció en 1825 bajo

los auspicios de la Imprenta Hallet. La portada nos informa que es una *Gramática inglesa para el uso de los poseen el español*. Se trata de un pequeño volumen en 4º de 81 páginas (49). El libro fue publicado anónimamente, pero creemos poder atribuirlo a Teófilo Parvin, a cuya actuación ya nos hemos referido y quien lo utilizaba en su academia.

Se declara en el prefacio, que la obra es consecuencia de circunstancias de carácter especial como ser la absoluta imposibilidad de obtener en plaza el número suficiente de ejemplares de alguna gramática para la enseñanza del idioma inglés y, aunque —agrega el autor— ha esperado por un tiempo, se encuentra en tal situación que comprende que tanto el adelanto de sus alumnos como la buena reputación de su academia han sufrido. Insiste en manifestar que habría preferido diferir la publicación del libro hasta tener un mayor conocimiento del idioma castellano, pero las circunstancias exigen que la obra aparezca a pesar de sus evidentes imperfecciones. No pretende el autor haber escrito una obra original; sólo ha querido, dice, ayudar a quienes desean estudiar el idioma inglés; se ha limitado, expresa más adelante, a elegir en diversos autores las reglas más importantes para ofrecerlas al lector.

Como es fácil deducir del prefacio, la obra carece de valor didáctico alguno, y su único mérito reside en haber sido la primera gramática inglesa para estudiantes extranjeros publicada en nuestro país.

En 1851 se publicó un segundo libro para los estudiantes de idioma inglés que concurrían a las escuelas y academias del país; su autor nos es desconocido. Se trata de la “Introducción a la Conversación Inglesa para el uso de las Escuelas”. Fue publicado por la Imprenta de La Gaceta Mercantil (48 pgs. en 4º). (50)

El tercer libro de la lista de Gutiérrez apareció en 1847: “Rudimentos de Idioma Inglés ó Introducción al Estudio de la Gramática Inglesa para el uso de los Principiantes”. Fue impreso en la imprenta Argentina; autor desconocido. Gutiérrez expresa que el libro se atribuye al Dr. José Pitra. (Calle de la Universidad Nº 37; 48 pgs. en 4º).

Por último, siempre siguiendo la lista de Gutiérrez, en 1860

apareció bajo la responsabilidad de Beatriz Wilde de Heathfield un "Primario Inglés de Monosílabos". Imprenta La Revista. (128 pgs. en 8º).

Lamentablemente sólo hemos podido dar con un ejemplar de la Gramática Inglesa que atribuimos a Teófilo Parvin por lo que debemos limitarnos a la descripción de Gutiérrez para los demás.

Podemos, sin embargo, agregar a la lista anterior un nuevo título: "El Nuevo Vocabulario Inglés (en cuadernos) para los Estudiantes de Idioma Inglés", de autor desconocido. Como en varios casos anteriores no hemos podido dar con un ejemplar de la obra para analizarla; la información ha sido tomada de un aviso de La Gaceta Mercantil de mayo de 1847. (30.5)

El período que va desde la caída de Rosas hasta 1865 fue dedicado a la reorganización del país en sus distintas actividades. La difusión de la instrucción primaria es una de las mayores preocupaciones de nuestros gobernantes. El Colegio Nacional de la Capital fue creado en 1863 sobre la base del Colegio y Seminario de Ciencias Morales que aún subsistía. Las lenguas vivas integraron el Plan de Estudios desde el primer momento. Nadie dudaba de su importancia.

---

## APENDICE DE DOCUMENTOS

(1) Juan María Gutiérrez, *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires, desde la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1797 hasta poco después de fundada la Universidad en 1821; con notas, biografías, datos estadísticos y datos curiosos inéditos y poco conocidos.* Buenos Aires. Imprenta del Siglo, de J. M. Cantilo. Calle Victoria 151. Año 1868.

(2) "Un hecho característico que manifiesta la actividad de la vida de Buenos Aires y el carácter de sus vecinos amigos de los extranjeros, es la "solicitud que despachó el Cabildo el 27 de noviembre de 1801 dando licencia "para abrir una escuela pública de esgrima y lengua francesa. He aquí el "Acuerdo Capitular: *Se vió el escrito y la vista dada por el S.or sindico "Procurador General sobre la solicitud de D. Mateo Ducini para poner "escuela pública de lengua francesa y esgrima: y enterados los señores re- "solvieron se informe a S. E. que el Cabildo no halla embarazo en que se "conceda al suplicante la licencia que solicita.* Cabildo del 27 de noviembre "de 1801. Extinguidos Cabildos de Buenos Aires; Tomo I, Libro LVIII, "Serie IV, Pág. 74. Buenos Aires 1925." Adolfo Chaneton, *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina.* Buenos Aires, 1939."

En su libro del mismo título, la señora Luisa Buren de Sanguinetti se refiere al mismo tema (pág. 318):

"*Idiomas:* Poco se sabe sobre la enseñanza de idiomas en nuestro pasado colonial. Gutiérrez afirma que no existía. Sin embargo, hemos dado "con un Acuerdo Capitular de 1801 en el que autoriza la instalación de una "escuela pública de lengua francesa y esgrima." Transcribe el Acuerdo Capitular que hemos visto más arriba y continúa comentando: "No hemos "podido comprobar si esa escuela de lengua francesa es la misma a que "se refiere Antonio Zinny en su *Historia de los Gobernadores* cuando, co- "mentando la actuación de Del Pino, expresa que se estableció un 1802 "una escuela de idioma francés (Tomo I, pág. 42). Desde luego salta a la "vista que los Capitulares no se asustaron de semejante propuesta; por el "contrario, autorizaron el estudio de un idioma extranjero. Resulta curioso "que en una sociedad cerrada, según algunos historiadores, y constituida "por elementos nada cosmopolitas, circularan en regular número, al es- "tallar la Revolución de Mayo, obras escritas en idiomas extranjeros al "propio. ¿quién las leía? ¿Dónde habían aprendido sus lectores esos idiomas? Por otra parte, al decir de V. F. Lopez, los de mejor situación en "el medio, sabían traducir el francés y algunos el inglés. Lo probable es "que si no existían escuelas públicas, habría maestros particulares que los "enseñaban, por lo menos a principios del siglo XIX. Y el mismo Mateo "Ducini puede haber sido uno de ellos."

(3) "Los idiomas vivos, cuyo conocimiento pocos beneficios podían pro- "ducir a la colonia, porque el elemento extranjero no existía, principian a "divulgarse desde los primeros años de la Revolución hasta que se incorpo- "ran a las materias de estudios del Colegio de la Unión del Sud." Pinedo y Bidau, *Historia de la Universidad.* Tomo I, pág. 37. Buenos Aires, 1888.

Véase asimismo, "La Sociedad de Antaño", por Octavio C. Battola, Buenos Aires, 1907; y también "Los primeros Ingleses en Buenos Aires" del mismo autor, Buenos Aires, 1928.

(4) Idiomas fue una de las materias incluidas en el primer Plan de Instrucción Pública preparado por las autoridades revolucionarias y para cuya aplicación se pensó en contratar catedráticos extranjeros, pero el Plan no se llevó a la práctica. Antonino Salvadores, "La Universidad de Buenos Aires desde su fundación hasta la caída de Rosas," Biblioteca Humanidades, Tomo XX, ap. I. La Plata, 1937.

(5) Domingo Faustino Sarmiento, *Obras Completas*, editadas por A. Belín Sarmiento; publicadas bajo el auspicio del Gobierno Argentino. Tomo XIX, Discursos Parlamentarios, pág. 74. Buenos Aires, 1898.

(6) "All restraints on the circulation of books, no matter what may be the subject matter treated of, are not merely removed, but in order to encourage the importation they are suffered to be imported free of duties. A domiciliary visit would now be an insult. I have seen the works of Voltaire publicly offered for sale in the bookstore which would formerly have been a penal offence. The French is much more familiar to them than the English, which is perhaps to be regretted; the French revolutionary politics have been proved by experience to be unsafe. The writings of Franklin, The Federalist and other American works are frequently quoted; but, in general even the best English and American production find their way through the medium of French translations. The English language is, however, beginning of late to be much more attended to than formerly. There are in circulation Spanish translations of our best Revolutionary writings," "Voyage to South America performed by orders of the American Government in the years 1817-1818 in the frigate Congress" H. M. Brackenridge, Esq. Secretary to the Mission, Baltimore, 1819, Tomo II, pág. 214.

(7) "There are several books-stores whose profits have rapidly increased; a proof that the number of readers has augmented in the same proportion. There has been a

No sólo han sido eliminadas todas las restricciones a la circulación de libros, cualquiera sea el tema que traten, sino que a fin de fomentar su introducción se permite que sean importados sin imposición de derechos aduaneros.

Una requisita domiciliaria sería hoy considerada un insulto. He visto las obras de Voltaire ofrecidas públicamente en venta en las librerías lo cual anteriormente habría sido considerado una ofensa punible.

El francés les es mucho más familiar que el inglés, lo que es, quizás, de lamentarse; la experiencia ha demostrado que la teoría política francesa es inconveniente. Se citan con frecuencia los escritos de Franklin, del Federalista y de otros autores americanos, pero, en general, aún lo mejor de la producción inglesa o americana llega allí a través de las versiones francesas. Sin embargo, la lengua inglesa ha comenzado recientemente a despertar más interés que en el pasado. Circulan traducciones españolas de nuestros mejores escritos de la revolución. "Voyage to South America performed by orders of the American Government in the years 1817-1818 in the frigate Congress. H. M. Brackenridge, Esq. Secretary to the Mission, Baltimore, 1819. Tomo II, pág. 214.

Hay varias librerías cuyos beneficios han aumentado rápidamente, prueba de que los lectores han aumentado en la misma proporción. Ha habido una amplia importación

*"large importation of English books, a language becoming daily more familiar to them."* H. M. Brackenridge, op. cit., Tomo I, pág. 337; "Apéndice de documentos, Carta de Cesar A. Rodney al Secretario de Estado de los EE. UU., John Q. Adams, noviembre 5 de 1818."

(8) Alberto Palcos, "Lenguas Vivas contra Lenguas Muertas en 1826, La Prensa, Buenos Aires, 11 de agosto de 1940.

(9) Oficio del Señor Secretario de Estado en el Departamento de Gobierno al Excmo. señor Director:

"...con destino a la dotación de catedráticos según sanción del Sobrano Congreso el día 11 del corriente, efectivamente se han dotado ya las cátedras de idioma francés, inglés e italiano que se han provisto en la persona del ciudadano D. Vicente Virgil, que posee dichos idiomas y que deberá empezar sus tareas el primer Lunes del próximo mes de agosto "en la mañana de diez a once el idioma inglés, por la tarde desde las cuatro "hasta las cinco el francés y los Jueves por la mañana a la hora indicada "el italiano."

Dios guarde a Ud. muchos años.

Julio 20 de 1818, Excmo. Sr. Gregorio Tagle; Excmo. Sr. Supremo Director de las Provincias Unidas del Río de la Plata. Enterado y publique. Pueyrredón.

(La Gaceta de Buenos Aires, número 80; Miércoles 22 de julio de 1818).

"Con esta fecha ha tenido a bien el Director Supremo nombrar al ciudadano D. Vicente Virgil para que sirva el empleo de catedrático de idiomas del nuevo establecimiento de estudios de esta Capital con la dotación de Cien pesos mensuales que le serán abonados de los fondos del mismo colegio. De orden suprema le aviso a Ud. para su conocimiento y demás efectos consiguientes.

Dios guarde a Ud. muchos años.

Buenos Aires, julio 23 de 1818.

Gregorio Tagle.

Señor Rector del Colegio de la Unión del Sud. Dr. Domingo Achega.

J. M. Gutiérrez, op. cit. Capítulo IX, Documentos. Ver asimismo, A. Salvadores, op. cit. pág. 21.

(10) A. Salvadores, op. cit. pág. 23.

(11) A V I S O

"Alejo Ribes, profesor de lenguas francesa e inglesa, tiene el honor de anunciar al público que intenta abrir, por suscripción una academia fundada sobre los principios de enseñanza de ambos idiomas, particularmente "el francés:

#### CONDICIONES

1º Precio de entrada: doce pesos.

2º Se proporcionará a los alumnos todo lo que sea necesario.

3º No se admitirán menos de diez alumnos, ni más de veinticinco; debiendo estar instruidos en la lengua materna.

4º No se exigirá a los padres retribución alguna sino cuando estén aptos para hablar y escribir el francés, no con perfección, pero si con facilidad y corrección.

- 59 Se dará a ese fin un examen público en el lugar que proporcionen, todos los cuatro meses o cinco a lo mas.
- 60 Todo alumno que falte tres veces seguidas, u ocho veces en cada mes sin avisarlo antes al profesor, será excluido del curso.
- 70 Después del término fijado para el exámen, los padres de los alumnos que se hayan suscripto deberán abonar treinta y cuatro pesos.

La suscripción se abre en casa de D. Pedro Lezica y M. Mayer, negociantes de esta ciudad.

(La Gaceta de Buenos Aires, Miércoles 17 de enero de 1821).

(12) La Corporación del Consulado de Buenos Aires, deseosa de ser útil a su comercio por cuantos medios estén a su alcance, ha dispuesto establecer una Academia de Idioma Inglés e instrucción en materia de comercio; como es llevar toda clase de libros, conocer el giro de las letras y cambios de moneda, con lo demás concerniente a comercio; y se hace saber al público a fin de que los preceptores que gusten hacerse cargo de la enseñanza, se presenten a esta Corporación dentro de ocho días contados desde la fecha, advirtiendo que un solo preceptor debe encargarse de ambas aulas, con la dotación de siescientos pesos anuales.

(La Gaceta de Buenos Aires, Miércoles 17 de enero de 1821).

(13) *Un Inglés, Cinco años en Buenos Aires, 1820-1825. Ediciones Argentinas "Solar". Buenos Aires, 1942.* (Título original de la obra "A Five Years' Residence in Buenos Aires, during the years 1820 to 1825", by "An Englishman". London, 1825).

(14) Buenos Aires, julio 31 de 1821.

"Dña. Isabel Hyne, de nación inglesa, pide permiso para establecer una "escuela de lengua inglesa, música, bordar y coser."

Julio 31.

"Informe del Regidor, Juez de Comercio y el Dr. Saturnino Segurola.

Agosto 19.

"El Juez de Policía dice que para expedirse con acierto en el informe "que se ha pedido, ha tomado todos los conocimientos necesarios de sujetos "respetables ingleses y le han asegurado tanto su juiciosa conducta como "los conocimientos de las artes que promete enseñar, no encontrando otra "dificultad para que se le conceda la gracia, si no es la de no poseer el "idioma.

"El Dr. D. Saturnino Segurola: Dice: que limitándose su inspección "a las escuelas de primeras letras, y no siendo esta de esta clase, no tiene "mas que exponer sino que informándose V. E. de los facultativos de los "objetos a que se dirige la enseñanza que solicita la suplicante, se le con- "ceda el correspondiente permiso.

Agosto 6.

"Concédase la licencia que solicita."

(15) "Un inglés, op. cit. pág. 141."

(16) En la parte final de la carta, Ribes se expresa así:

*"Voilà, Monsieur, l'aperçu général d'un plan qui est susceptible de beaucoup d'augmentation et de perfectionnement, et que je m'étais proposé d'établir dans un pays que j'aime et où je désire me fixer. La difficulté que j'ai trouvé à me pro-*

He aquí señor, el resumen general de un plan susceptible de mucho aumento y perfeccionamiento, y que me había propuesto establecer en un país que amo y en el que deseo establecerme. La dificultad que he experimentado para encontrar un

*"curer un nombre suffisant de jeunes gens qui voulussent étudier l'anglais ou le français m'ont empêché de le mettre en pratique. Une seule occasion se présente. La chaire de langues étrangères se trouva vacante au collège et il fut décidé qu'elle serait divisée entre deux professeurs. Mr. Wilde dont les talents sont connus dans plus d'un genre, me fit l'amitié de me faire part de cette détermination, et il me dit qu'il allait me proposer comme maître d'anglais et m'engager à me présenter pour enseigner le français. Nous nous présentâmes donc ensemble: il fut reçu pour professeur d'anglais, et l'instruction de la langue française fut confiée, à mon préjudice, à D. Miguel Belgrano. Ce dernier a donné depuis sa démission, et la même chaire se trouve vacante.*

*"Les établissements publics se consolident, de nouveaux se forment, la marche des affaires présente l'espérance d'une tranquilité et d'une stabilité dans le gouvernement que tous les bons citoyens désirent et qu'il n'osaient presque plus espérer: je suis enfin encouragé à me présenter encore une fois et à prétendre à cette même place, espérant que vous voudrez bien m'y aider de vos lumières et de votre protection si vous m'en jugez digne."*

Con respecto a esta carta dice Gutiérrez: "Este documento no tiene fecha ni el nombre de la persona a quien el autor se dirige; nos inclinamos a creer que era a D. Bernardino Rivadavia en la primera época de su ministerio siendo Gobernador General D. Martín Rodríguez.

"Ribes era un hombre afable y buscado en la buena sociedad por esta "calidad y por su talento en el violín. Murió trágicamente en la costa del Mar del Sud queriendo salvar para los interesados los restos del cargamento de un buque naufragado". (Gutiérrez, op. cit. Cap. IX, Documentos).

(17) J. M. Gutiérrez, op. cit. Apéndice de Doc.

(18) Decreto del Gobierno Nacional N° 1944,  
... nombrando catedrático de francés a D. Andrés Brodart.

Buenos Aires, abril 21 de 1826.

El Presidente de las Provincias Unidas del Río de la Plata ha acordado y Decreta:

Art. 1º Queda nombrado D. Andrés Brodart en la clase de catedrático de Idioma Francés.

grupo de jóvenes que quisieran estudiar el inglés o el francés me ha impedido llevarlo a la práctica. So'o una oportunidad se presentó. La cátedra de lenguas extranjeras se encontró vacante en el Colegio y se resolvió que se la dividiría entre dos profesores. El señor Wilde, cuyos talentos son conocidos en mas de un aspecto, tuvo la gentileza de hacerme conocer esta determinación y me dijo que se propondría como profesor de inglés incitándome a presentarme para la enseñanza del francés. Nos presentamos pues juntos: él fue aceptado como profesor de inglés, y la instrucción de la lengua francesa fue confiada en perjuicio mío, a D. Miguel Belgrano. Este último ha presentado su renuncia y la misma cátedra se encuentra vacante.

Los establecimientos públicos se consolidan y se forman otros; la marcha de los asuntos públicos ofrece una esperanza de tranquilidad y estabilidad en el gobierno que todos los buenos ciudadanos desean y que ya no se atrevían a esperar: me siento animado a presentarme nuevamente y a pretender el mismo cargo, en la esperanza que querráis ayudarme con vuestras luces y vuestra protección si me juzgáis digna de ella.

Art. 2º Gozará de una asignación mensual correspondiente a ochocientos pesos anuales.

Art. 3º Expídase el título respectivo y comunicándose por el Ministerio de Gobierno a quien corresponde, insértese en el Registro Nacional. Rivadavia. Julián S. de Agüero.

(19) Gutiérrez, J. M., op. cit. pág. 6.

(20) Decreto del Gobierno Nacional N° 1949.

... nombrando catedrático de inglés y griego a D. Teófilo Parvin. Buenos Aires, Abril 21 de 1826.

El Presidente de las Provincias Unidas del Río de la Plata ha acordado y Decreta:

Art. 1º Queda nombrado D. Teófilo Parvin en la clase de catedrático de idiomas inglés y griego.

Art. 2º Gozará por ambos destinos de un sueldo mensual correspondiente a Mil doscientos pesos anuales.

Art. 3º Expídase el título correspondiente y comunicándose por el Ministerio de Gobierno, insértese en el Registro Nacional. Rivadavia. Julián S. de Agüero.

(21) A. Salvadores, op. cit. pág. 86.

(22) Alberto Palcos, op. cit.

Véase a este respecto el siguiente decreto —Nº 1974— del Gobierno Nacional:

Estudios preparatorios de la Universidad.

Buenos Aires, mayo 9 de 1926.

El Presidente ha acordado y Decreta:

“Art. 1º Los estudios preparatorios se harán en la Universidad en el orden siguiente: 1º Latinidad y Griego; 2º Filosofía; 3º Aritmética, Geometría y Algebra; 4º Física Experimental; Art. 2º Queda absolutamente prohibida toda inversión en el orden que prescribe el artículo anterior; “Art. 3º Ninguno podrá ser admitido al estudio de las facultades mayores “sin haber pasado todos los cursos de las facultades preparatorias; Art. 4º “El estudio del dibujo podrá practicarse en cualquier tiempo, aún antes “del estudio de latinidad; Art. 5º El estudio de los idiomas francés e inglés “será igualmente libre después de haber aprendido latín; Art. 6º Por el “Ministerio de Gobierno se comunicará este decreto según corresponde e “insertará en el Registro Nacional. Rivadavia. Julián S. de Agüero.”

(23) Buenos Aires, julio 19 de 1828.

Art. 1º Entretanto que en los estudios preparatorios no se establecen las nuevas cátedras que deben acompañar a las que existen, en las que sólo se da una lección en el día, todos los estudiantes que la cursen, serán obligados a concurrir a una de las clases de idiomas vivos a su elección.

Art. 2º Ningún estudiante de estudios preparatorios será admitido a alguna de las aulas sin que acredite haberse matriculado al mismo tiempo para alguna de las de idiomas vivos.

Art. 3º No podrán pasar de una a otra aula de idiomas vivos sin especial permiso del Rector.

Art. 4º Quedan por ahora suspensos los efectos del Art. 5º del decreto del 9 de mayo de 1926, sobre el estudio de idiomas vivos.

Art. 5º Comuníquese según corresponde y publíquese.

(Registro Oficial, Libro 7. De Angelis 1821-1835, pág. 930).

(24) A. Salvadores, op. cit., pág. 96.

(25) O. C. Battola, La Sociedad de Antaño, Buenos Aires, 1907.

(26) A. Salvadores, op. cit., pág. 115.

(27) A. Salvadores, op. cit., pág. 118.

(28) Decreto N° 2165,

...nombrando catedrático de inglés a *D. Manuel Belgrano*:

Buenos Aires, junio 7 de 1827.

Habiéndose aceptado la renuncia hecha por D. Teófilo Parvin del cargo de catedrático de Idioma Inglés y urgiendo nombrar la persona que deba sustituirlo, el Presidente de la República ha acordado y *Decreta*:

Art. 1º Queda nombrado D. Manuel Belgrano con el sueldo de ochocientos pesos anuales.

Art. 2º Comuníquese a quienes corresponde y dése al Registro Nacional.

Rivadavia. Julián S. de Agüero.

(29) J. M. Gutiérrez, op. cit., pág. 6.

(30) Buenos Aires, abril 19 de 1830.

“Siendo de necesidad proveer la cátedra de Idioma Inglés que se halla vacante por renuncia de D. Manuel Belgrano y en vista de lo expuesto “por el Rector de la Universidad, el Gobierno ha acordado y *Decreta*:

“Art. 1º Queda nombrado D. Ignacio Ferros, catedrático de Idioma Inglés en la Universidad con la asignación acordada a este empleo;

“Art. 2º Comuníquese y publíquese.”

Tomás Manuel Anchorena.

(Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires N° 5, Libro 9, Buenos Aires, mayo 19 de 1830).

*Nota aclaratoria:* Ferros regenteaba, desde 1828, una Academia Clásica de Idiomas. En 1830 tenía establecido un curso de cuatro años de estudios.

(31) “La tiranía como es de conocimiento vulgar, en su oprobioso dominio, se ensañó con la Universidad. En 1835, un decreto suprime por razones de economía citadas, las cátedras de francés, de inglés, de dibujo..., etc.

(*Juan Ramón Fernández, Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*, Buenos Aires, 1903; pág. 23).

(32) *Colegio de Buenos Aires* — Año 1843 — Programas de exámenes  
I D I O M A S

Clase de Francés, Primera Sección — Los Señores:

D. Manuel Quirno; D. Gavino Martínez; D. Juan José Fontana; D. Eustaquio Cardoso; D. César Reyes; D. Miguel Navarro; D. Manuel Ocantos; D. Juan Barrenechea; D. Estevan Risso; D. Carlos Villar; D. Manuel Muñiz; D. Isidro Neyer; D. Julio Reyes; D. Juan Vivot; D. Manuel Cobo.

Estos Señores leerán en francés, conjugarán los verbos auxiliares, y cualquier otro verbo regular. Darán razón de la división de los verbos, de sus tiempos primitivos y derivados, explicarán cómo se forman los tiempos compuestos, traducirán del francés al español un trozo del Telémaco o Historia de Napoleón.

Segunda Sección — Los Señores:

D. León Alvear; D. Pedro Rivero; D. Osvaldo Lapido; D. Juan Darquier; D. Sebastián Lezica; D. Vicente Montero; D. Juan Monguillot.

Los señores que componen esta sección, además de lo que presenta la primera, darán razón del artículo. De la formación del femenino y plural de los nombres poniendo ejemplos de todos estos casos. Del nombre sustantivo y adjetivo. Del comparativo de superioridad, igualdad e inferioridad.

dad. De la formación de los adverbios. Del superlativo, del número cardinal, ordinal, colectivo y partitivo. Del pronombre personal relativo, posesivo e indefinido. Conjugarán cualquier verbo irregular. Numerarán los tiempos de un verbo que no puede conjugarse interrogativamente. Escribirán en francés. Traducirán al español los dos primeros libros del Telémaco, y del castellano al francés el principio de la Semana Magna de París. Traducirán además del francés al castellano algunas frases que se les dicte, siendo éstas de la conversación familiar. Y recitarán en francés algunas fábulas de La Fontaine y trozos de poesía.

#### *Clase de Inglés*

##### Primera Sección — Los Señores:

D. Juan Cladellas; D. Florenso Garrigós; D. Antonio Almeida; D. Carlos Gallo; D. Daniel Hayes; D. Florencio Montero; D. Martín Monasterio; D. José González.

Todos estos señores darán la numeración, o dirán en inglés los números y cantidades que se les pregunte en castellano, como también el significado de palabras sencillas de uso familiar. Presentarán sus cuadernos con traducciones y palabras cortas del castellano al inglés.

Los Sres. D. Juan Cladellas, D. Daniel Hayes y D. Vicente Montero conjugarán los verbos 'To Have', 'To Be' y 'To Love'.

Los Sres. D. Florencio Garrigós y D. Antonio Almeida conjugarán los verbos 'To Have' y 'To Be'.

Los Sres. D. Juan Cladellas, D. Vicente Montero y D. Daniel Hayes escribirán en la pizarra frases cortas de uso familiar que se les dicte en castellano.

Los Sres. D. Martín Monasterio, D. Carlos Gallo y D. José González leerán en las primeras lecciones del 'Spelling Book'.

Los Sres. D. Juan Cladellas, D. Daniel Hayes, D. Florencio Montero, D. Florencio Garrigós y D. Antonio Almeida leerán fábulas en inglés, las traducirán al castellano; darán la oral de estas fábulas de memoria, que están en verso.

##### Segunda Sección — Los Señores:

D. Jaime Illa; D. Miguel Navarro; D. Claudio Casares; D. Claudio Amoedo; D. Narciso Acuña; D. Juan A. García; D. Federico Romero; D. Federico Thorndike.

Conjugarán cualquiera de los verbos regulares en todos sus modos, dando verbos irregulares hasta *predecir*.

Todos menos el último, leerán en inglés hasta el capítulo tercero de los viajes de Farley, sobre el descubrimiento de América por Cristóbal Colón: traducirán lo que hayan leído; darán ejemplos de los diversos sonidos de las vocales, y explicarán sobre el uso de los artículos y su colocación, cuándo debe suprimirse, &c., como también sobre el adjetivo; la formación del plural de los nombres en inglés presentando en la pizarra los ejemplos que éstos requieren.

El señor D. F. Thorndike leerá en inglés y traducirá al castellano.

Los Señores: D. Narciso Acuña; D. Juan A. García; D. Jaime Illa; D. Miguel Navarro; D. Carlos Casares; D. Federico Romero.

Escribirán en la pizarra algunas frases en inglés que se les diga en castellano, demostrando a qué parte de la oración pertenece cada palabra que las compone.

Estas preguntas se harán en inglés y se contestarán del mismo modo.

Toda la clase presentará traducciones del inglés al castellano.

Los señores D. Federico Romero, D. Carlos Casares y D. Juan Agustín García recitarán algunas estrofas en inglés.

*Colegio Republicano Federal de Buenos Aires — Año 1845 — Programa de Exámenes*

**I D I O M A S**

Clase de Francés — Primera Sección — Los Señores:

D. José María Martínez; D. Miguel Quirno; D. Miguel Insiarte; D. Fernando Lallosa; D. Solano Crespo; D. Ventura Pondal.

Estos señores leerán en francés, conjugarán los verbos regulares y traducirán el primer libro del Telémaco.

Los señores Martínez y Lallosa leerán y traducirán "La Exposición, la Profesia de Joyada", y los "Coros de la Atalia" de Racine.

Tercera Sección — Los Señores:

D. Juan Darquier; D. Vicente Montero; D. Máximo Heredia; D. Sebastián Lezica.

Estos señores traducirán cualquier párrafo que se les señale del Telémaco y de la Poética de Boileau, los dos primeros libros de las fábulas de La Fontaine, y leerán en francés cualquier párrafo que se les señale de la traducción castellana de la Semana Magna de París.

*Primera Clase de Inglés*

D. Juan Cladellas; D. Pedro La Rosa; D. José M. Belgrano; D. José Antonio Ocantes; D. Juan Vivct; D. Daniel Hayes; D. José González; D. Pedro Cabello; D. Antonio Almeida; D. Carlos Gache; D. Belisario Gache; D. Pablo Gowland:

D. José Antonio Ocantes, D. José María Belgrano, D. Carlos Gache, D. Juan Vivot, D. Belisario Gache y D. Pablo Gowland leerán las primeras lecciones del "Spelling Book", y darán la numeración en inglés. El primero y D. Carlos Gache, conjugarán los verbos auxiliares.

D. José M. Belgrano dará razón de los artículos "the" y "a" o "an" y de la formación del plural de los sustantivos.

D. José González y D. Antonio Almeida conjugarán los verbos auxiliares y "to love" (amar), darán la numeración y traducirán algunas fábulas del "Spelling Bokok."

D. Juan Cladellas, D. Pedro La Rosa, D. Pedro Cabello y D. Daniel Hayes conjugarán verbos regulares; los verbos "to be", "to have" afirmativa y negativamente, explicarán cuando "to be" es ser, y cuando es estar; y cuando "to have" haber y cuando tener.

D. Juan Cladellas, D. Pedro Cabello y D. Daniel Hayes leerán en el "Spelling Bokok" y traducirán todas las fábulas contenidas en él. D. Pedro La Rosa leerá y traducirá en el "National Reader". Estos tres señores darán explicaciones sobre el artículo "the", "a" o "an", los adjetivos y el plural de los nombres. Escribirán algunas frases fáciles y darán cantidades en inglés.

D. José González, D. Pedro Cabello, D. Juan Cladellas y D. Daniel Hayes darán la tabla de multiplicar que se les podrá preguntar en inglés, y contestarán del mismo modo.

D. Juan Cladellas recitará "The Poor Mouse's Petition" en verso.

D. Juan González y D. Daniel Hayes darán también en verso "The Blind Boy."

*Segunda Clase — Los Señores:*

D. Manuel Navarro; D. Domingo Vensano; D. Narciso Acuña; D. Eduardo Gowland; D. Claudio Amcedo; D. Pedro G. Diago; D. Juan Agustín García; D. Osvaldo Piñero; D. Vicente Montero; D. Manuel Arrascaeta; D. Enrique Gowland; D. Federico Thorndike.

D. Narciso Acuña y D. Claudio Amoedo leerán en el "Parley's Tales about America" y traducirán hasta el capítulo 5º. Conjugarán verbos en todos sus modos y tiempos: escribirán frases en inglés del uso familiar. El primero dirá en inglés las frases que le dictaren en castellano, o en castellano las que le dictaren en inglés. Ambos darán razón de los artículos; cuándo han de usarse o suprimirse; del diverso modo de formar el plural de los nombres; sobre el adjetivo, su terminación, etc.

D. Miguel Navarro, D. Juan A. García y D. Osvaldo Piñero escribirán frases de los 17 diálogos contenidos en el Urcullú u otras del uso familiar, de las cuales designarán a qué parte de la oración corresponde cada palabra que las integra. (Si estas preguntas se hicieran en inglés se contestará del mismo modo).

Los mismos señores darán explicaciones extensas sobre los artículos "the", "a" o "an"; el plural de los nombres, el diverso modo de formarlo; del adjetivo, su terminación & a; del comparativo de superioridad, inferioridad e igualdad; del pronombre personal compuesto o reflexivo, demostrativo, indefinido, posesivo, relativo e interrogativo; del genitivo de posesión.

Conjugarán los verbos regulares en todos los tiempos y modos; dando las explicaciones necesarias sobre lo que expresa cada modo negativa o interrogativamente; como también los irregulares que por la gramática que siguen (Urcullú) pasan de 300; manifestarán en qué consiste su irregularidad. Demostrarán además la tan difícil distinción que debe hacerse entre "shall" y "will", "may", "might", "can", "could", "should" y "would"; y cómo se forman las interrogaciones y negaciones. Los términos de cortesía usados por escrito, en la conversación inglesa. Llenarán algunos de los primeros temas contenidos en el Urcullú. El señor Piñero leerá y traducirá del "National Reader" desde "Affection to Parents Rewarded". (Lección XI) hasta "The Elephant". Los señores Navarro y García leerán y traducirán en cualesquiera parte de los viajes de Parley, y de otro libro que gustasen presentarles (siendo prosa).

D. Enrique Gowland y D. Federico Thorndike leerán en el National Reader desde "Affection to Parents" hasta "The Rose". Dirán frases en inglés a castellano o de castellano a inglés. Conjugarán los verbos auxiliares y "to love". El primero dará explicaciones sobre los artículos, plural de los nombres, adjetivos, etc., & a.

D. Pedro G. Diago leerá y traducirá desde la misma lección XI del mismo libro, hasta "The Lion". Conjugará los verbos auxiliares, dará las mismas explicaciones sobre los artículos & a y escribirá frases en inglés de un estilo fácil.

D. Edurado Gowland, D. Domingo Vensano, D. Vicente Montero y D. Manuel Arrascaeta, del mismo libro, desde la misma lección hasta "The River Jordan". Conjugarán verbos explicarán en qué consiste la irregularidad de los verbos ingleses. Escribirán frases en inglés, y darán otras de viva voz en cualquiera de los dos idiomas.

Todos los señores que componen esta Sección, darán razón y dirán en inglés los números cardinales, ordinales, partitivos, colectivos y multiplicativos. Asimismo podrán escribir un recibo o una cuenta en inglés en debida forma.

El señor Piñero y el señor Vensano presentarán varias traducciones al castellano.

El señor García (D. Juan Agustín) presentará traducido del inglés los siguientes trozos: "Junius Brutus over the dead body of Lucretia, by Livy". Hannibal to Alexander, by Quintus Curtius, y otros.

El señor Navarro presentará, a mas de otras muchas, las siguientes traducciones: "Health Description of a Night, by Pope"; "A Dialogue, by Aikin; The Speech of the Ambassador of Tomiris to Cirus".

Los señores Thorndike y Gowland (D. Enrique) darán un diálogo en inglés.

Los señores García (D. Juan Agustín) y Acuña sostendrán el diálogo "The Two Robbers". El primero pronunciará un discurso a la juventud y el segundo recitará en verso "The Downfall of Poland".

Los señores Amoedo y el mismo Acuña, se acompañarán en otro diálogo.

El señor Piñero recitará un trozo de poesía y "The Speech of Brutus on the Death of Caesar".

Los señores Navarro, García y Gowland (D. E.) desempeñarán un diálogo.

El señor Navarro recitará "The Description of a Night" en verso y pronunciará un discurso también en inglés dedicado a sus compañeros en dicha clase, presentando las traducciones de ambas composiciones.

(El texto de estos programas fueron facilitados al autor por gentileza del profesor D. Vicente Scarano).

(33) Decreto Número 2985 del Gobierno Nacional. Buenos Aires, Agosto 13 de 1852. *Abriendo concurso de oposición a varias clases*: Departamento de Instrucción Pública: Hallándose vacantes las clases de idioma inglés, francés y la superior de latín de la Universidad, y convencido el gobierno de que el medio más seguro de obtener catedráticos idóneos, es el de darlas a oposición, de conformidad con lo propuesto por el Rector de la Universidad, ha acordado y *Decreta*:

Art. 1º Abrese un concurso de oposición a las clases de Inglés, Francés y la superior de Latín que se celebrará el 19 de septiembre para las primeras, y para la última el 7 del mismo mes en la sala de exámenes de la Universidad ante una comisión de cuatro jueces presididos por el Rector.

Art. 2º Las pruebas a que han de sujetarse los opositores serán de dos clases, escritas y orales. La primera se reducirá a traducir a cada idioma repetitivo un trozo que se les presentará en español una hora antes de empezar el acto; consistirá la segunda en el examen que reciprocamente se hará sobre el mérito de la composición por el espacio de un cuarto de hora para cada uno, y en la versión por igual tiempo de un clásico de los idiomas respectivos a elección del juez examinador.

Art. 3º El Rector de la Universidad nombrará previamente los jueces del concurso y comunicará por Secretaría sus nombres a los opositores para que en el término de 24 horas recusen por una sola vez hasta dos de ellos si les conviniere.

Art. 4º Terminado el acto los jueces conferenciarán sobre el mérito de él y decidirán a pluralidad de votos cuál de los opositores deberá recomendar al Gobierno, para la provisión de las vacantes.

Art. 5º Los que deseen optar a las clases de Inglés y Francés se presentarán por escrito al Rector de la Universidad antes del 25 de este mes y antes del 2 del próximo septiembre los opositores a la de Latín y, admitidos que sean, se apersonarán el día designado en la sala de exámenes a la hora que indicará un aviso de la Secretaría publicado oportunamente por los diarios.

Art. 6º Comuníquese al Rector de la Universidad, publíquese e insértese en el Registro Nacional. *Urquiza. Luis J. De La Peña.*

(Registro Nacional 1852-1856, Tomo III, N° 2985. Pág. 25. Col. 2).

(34) De Angelis, Pedro; Recopilación de Leyes, etc. Años 1841-1858. Pág. 252.

(35) 1 AVISO — *Enseñanza Pública* — Idioma Inglés. Aritmética mercantil. Caligrafía. Teneduría de libros por partida sencilla y doble. Geografía mercantil. Traducciones del inglés, francés, portugués. Calle del Temple 184. Profesor Bradish.

(Gaceta Mercantil N° 7254; Miércoles 12.1.1848. Pág. 4, col. 14).

2 AVISO — *Enseñanza Pública* — Precio de las lecciones del Prof. Bradish en la calle del Temple 184:

Lección una hora un dia si ctro no: 75.

Lección todos los días: 150.

No se hará contrato por menos de un mes.

(Gaceta Mercantil N° 7254; Miércoles 12.1.1848. Pág. 4, col. 4).

3 AVISO IMPORTANTE — Se ofrece un joven extranjero para dar lecciones particulares de inglés, francés y portugués o en otros ramos de la educación. Calle Maypú N° 76.

(La Gaceta Mercantil N° 7092. Buenos Aires, 22.6.1847. Pág. 4, col. 6).

4 ACADEMIA DE SEÑORITAS — *Directoras Doña Elina y Doña Estefanía* — Instrucción Elemental. Castellano, Inglés, Francés, Italiano, a precios acomodados.

(La Gaceta Mercantil N° 7307. 14.3.1848; pág. 3, col. 3).

5 AVISO — *A los que estudian Inglés*: El Nuevo Vocabulario Inglés (en cuadernos). La suscripción está abierta en la librería del Sr. Steamans y en la del Sr. Ortiz. El cuaderno para los suscriptores 12 rs; para los que no lo son 2 ps. El precio de la "Primeras Lecciones" es de 12 ts.

(La Gaceta Mercantil N° 7072 (7082). Buenos Aires 28.5.1847; pág. 3, col. 3).

6 AVISO MERCANTIL — Un profesor que en la Universidad de París enseñaba los idiomas francés, latín y griego y que tiene de eso los certificados competentes, da lecciones de cualquiera de esos idiomas, como de otros ramos de la educación francesa.

(La Gaceta Mercantil N° 8236. Abril 25 de 1851. Pág. 4, col. 3).

7 Colegio Republicano Federal de Buenos Aires — Clases nocturnas para Señores del comercio: Idiomas, Aritmética mercantil y Teneduría de Libros.

(La Gaceta Mercantil N° 7099 del Viernes 2 de julio de 1847, pág. 3, col. 1).

8 *Establecimiento de Educación de Señoritas* — Instrucción Primaria. Instrucción Religiosa. Inglés, Francés e Italiano.

(La Gaceta Mercantil N° 7288. Lunes 21 de febrero de 1848. Pág. 4, col. 2).

9 AVISO COMERCIAL — Se anuncia la aparición de una pequeña obra para adquirir los primeros conocimientos de la lengua inglesa.

Su título es "Introducción a la conversación inglesa para el uso de las escuelas". Se vende en la Imprenta de La Gaceta Mercantil, calle Defensa N° 75.

(La Gaceta Mercantil, Octubre 14 de 1851. Pág. 4, col. 4)

10 AVISO COMERCIAL — *Educación* — El que firma avisa al público que abrirá su establecimiento de enseñanza en la calle Tacuarí N° 45, en donde se tomarán pupilos y medio pupilos además de los externos.

Clases: Lectura, escritura, doctrina cristiana, gramática explicada, geo-

grafía explicada, aritmética mercantil, Latín, Francés, Inglés, Teneduría de Libros, Matemáticas, Dibujo.

La matrícula estará abierta de las 7 de la mañana hasta las 9, y desde las 6 de la tarde hasta las 9 de la noche. *Gabino Chanteyro*.

(La Gaceta Mercantil N° 8209. Marzo 21 de 1851. Pág. 4, col. 2).

11 AVISO — *Colegio Inglés* — Calle Artes N° 170. Fundado en 1860. Idiomas. Matemáticas. Taquigrafía. Primeros años de la Universidad.

A. W. Juner — W. D. Juner.

(La Prensa, 10.2.1883. Pág. 3, col. 1).

12 AVISO — *Colegio Negrotto*. Calle Cangallo N° 530 y Seminario Inglés en el Caballito. Apertura de las clases: 3 de marzo. Director: *Adolfo L. Negrotto*.

(La Prensa, Buenos Aires, Enero 1 de 1884).

13 AVISO — *Institution Française*. Colegio de Señoritas. Calle Artes N° 379. Directora: *Marie Richard*. Institutriz francesa diplomada.

(La Prensa, Buenos Aires, Enero 1 de 1884).

14 AVISO — *Colegio Británico*. Incorporado al Colegio Nacional. Santiago del Estero N° 173. Apertura de las clases para los alumnos de 19, 29, 39 y 49 años preparatorios que deseen rendir exámenes complementarios en Marzo. Las clases generales comenzarán el 3 del corriente. Clase especial de Telegrafía. Director: *Armando Bialock*.

(La Prensa, Buenos Aires 11 de enero de 1884. Pág. 6, col. 2).

15 AVISO — *Pensionnat Fribourg para señoritas*. Casa-quinta especial para pupilas. Fundado en 1859. Calle Cuyo entre Andes y Ombú. Directora: *Alejandrina M. de Fribourg*.

(La Prensa, Buenos Aires, Febrero 2 de 1884).

(36) "El Colegio de la Santísima Trinidad", por M. Guiñazú en "Contribuciones para el Estudio de la Historia de América". Homenaje al Dr. Emilio Ravignani. Buenos Aires, Peuser Ltda. MCMXLI.

(37) M. Guiñazú, op. cit.

(38) M. Guiñazú, op. cit.

(39) "Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina, presentados al H. Congreso de la Nación en noviembre de 1903 y con cuyo estudio previo se han dictado los decretos de enero 17 y 28 de este mismo año reorganizando la instrucción secundaria y normal." por Juan Ramón Fernández. Pág. 68.

(40) Fernández, J. R., op. cit. pág. 54 et seq.

(41) Fernández, J. R., op. cit. pág. 114.

(42) Fernández, J. R., op. cit. pág. 965 et seq.

(43) Fernández, J. R., op. cit. pág. 15.

(44) Fernández, J. R., op. cit. pág. 19.

(45) Fernández, J. R., op. cit. pág. 115.

(46) Fernández, J. R., op. cit. pág. 73.

(47) Fernández, J. R., op. cit. pág. 46.

(48) "El Colegio del Uruguay", por Antonio Sagarna. Publicaciones del Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1943, pág. 173 et. seq.

En esta misma obra del Dr. Sagarna se encontrarán los programas de

estudio de francés e inglés que se desarrollaban en el Colegio del Uruguay. Y también:

*Paraná, noviembre 9 de 1854.*

Asignando sueldo a Mr. Jorge Clark, como catedrático de inglés y Ramo Mercantil en el Colegio Nacional del Uruguay.

Por ahora y mientras se sancione el Presupuesto General de sueldos y gastos nacionales, asígnase a D. Jorge Clark el sueldo de setenta pesos al mes como catedrático de Inglés y Ramo Mercantil en el Colegio del Uruguay. Avíse al Ministerio de Hacienda para que se haga el abono desde el 23 de octubre último en que ha principiado a servir, póngase esta resolución en conocimiento del Director del establecimiento y publíquese. *Urquiza. Juan M. Gutiérrez.*

(Reg. Nacional N° 3319. 1852-1856, pág. 156, col. 2).

*Paraná, diciembre 13 de 1854.*

Se nombran los empleados del Colegio Nacional del Uruguay. *Ministerio de Instrucción Pública* — El Presidente de la Confederación Argentina en uso de la facultad que le concede la Ley del 4 del corriente, *Decreta*:

Art. 1º Los catedráticos y demás empleados del Colegio del Uruguay serán por ahora los siguientes: El Dr. Alberto Larroque, que a mas de la Dirección y Administración desempeñará alternativamente las tres clases de Derecho Civil, Internacional y Canónico; las dos de Filosofía, Latinidad, la de Gramática castellana filosófica y la de Geografía; D. Luis de la Vergne, de Matemáticas y Dibujo Lineal; D. Jorge Clark de Inglés y Ramo Mercantil; D. Carlos Cornú de Francés; D. Baldomero García (h) de Instrucción Elemental; D. Doroteo Larrauri de Música; Dr. D. Vicente Montero, Médico; D. Felipe Argento, Ecónomo.

Art. 2º Desde el día 1º del corriente se abonará a cada uno de los nombrados el siguiente sueldo: al Director y catedrático, Dr. D. Alberto Larroque, doscientos cincuenta pesos; al profesor de Matemáticas y Dibujo cien pesos; al de Inglés y Ramo Mercantil, ochenta pesos; al de Francés sesenta; al de Instrucción Elemental sesenta; al de Música cincuenta; al Médico treinta y cuatro; al Ecónomo cincuenta.

Art. 3º Quedan suprimidas las demás plazas que existían en dicho colegio, debiendo liquidarse los sueldos hasta el 30 de noviembre último con arreglo a las dotaciones que estaban señaladas anteriormente.

Art. 4º Por la oficina respectiva se entregará al Director una cantidad mensual para los gastos más urgentes de mantención y sueldos de domésticos; y se descontará del presupuesto que debe presentar todos los meses con la cuenta de inversión documentada.

Art. 5º Comuníquese a quienes corresponda, y dése al Registro Nacional. *Urquiza. Facundo Zuviría.*

(Registro Nacional 1852-1856, pág. 184, col. 2).

(49) Miércoles, 6 de junio de 1825. *Gramáticas Inglesas.* Se hallan en venta en casa de los Sres. Helbacy y Cia., calle del Perú N° 46. Es la que acaba de salir de la Imprenta Hallet al precio de un peso. Se usa en la Academia del Sr. Parvin.

(El Argos de Buenos Aires).

Puede consultarse en la Biblioteca Nacional, N° 116.715.

(50) Según Gutiérrez la publicación de esta obra data del año 1838. Hemos encontrado un aviso, sin embargo, de acuerdo con el cual la publicación corresponde al año 1851 (Véase nota 35.º).

**SEGUNDO PERIODO  
1865 - 1900**

Tampoco habría de hacer su aparición el Método Directo en la República Argentina en el curso de este período. ¿Cómo podría haberlo hecho si el movimiento que le diera origen para abrir nuevas y firmes posibilidades a la enseñanza de las lenguas vivas inició la marcha en el Viejo Mundo recién en el año 1880? Pero en el transcurso del mismo, rectores, examinadores, profesores y, en una palabra, todos cuantos estaban de alguna manera vinculados a la actividad docente del país ganaron la experiencia que había de prepararlos para dispensar al Método Directo, algunos años más tarde, la acogida que merecía.

Consideraremos en esta parte de nuestra reseña las opiniones de quienes tuvieron, de una u otra manera, la responsabilidad de orientar la educación de la juventud argentina, según las expresaron en sus informes al Ministro de Instrucción Pública u otras autoridades competentes. Analizaremos esas opiniones con respecto a los fines de la enseñanza de los idiomas vivos en general según el sentir del momento, a los resultados que se obtenían y a las sugerencias que alguna vez se formularon en procura del mejoramiento de la enseñanza.

Si exceptuamos algunos casos particulares, los resultados que hacían regla no producían sino desconcierto. No se acertaba a comprender dónde se encontraban las causas del fracaso. Aunque la mayoría estaba de acuerdo para sostener que el estudiante debe ser preparado para darle la capacidad de utilizar el idioma que aprende en su aspecto oral, en general se juzgaban tanto los resultados obtenidos como el método empleado en la enseñanza, por el único patrón que se conocía—el de la enseñanza de las lenguas muertas.

Trataremos, en una palabra, de recoger y relacionar el material disponible en estos momentos para formar una impresión sobre la posición que conduciría a la introducción ulterior del Método Directo.

En 1873, Charles Hippeau —caballero estudioso francés que había atraído la atención por sus acertadas investigaciones y dictámenes en el campo de la Educación Pública en diversos países y era por ello bien conocido entre nosotros— fue invitado por el gobierno argentino para estudiar nuestro incipiente sistema de educación y formular las indicaciones que creyese oportuno. En 1876, publicó el resultado de sus labores bajo el título de *L'Enseignement dans l'Amérique du Sud: La République Argentine*. En uno de los capítulos del libro se ocupa de la enseñanza de las lenguas vivas de la siguiente manera:

*"Il y aurait des observations du même genre à presenter sur l'enseignement des langues vivantes dont on conteste moins l'utilité; mais ici encore, la plus part des maîtres font fausse route: ils transportent dans l'enseignement des langues modernes la méthode scientifique appliquée à celui des langues mortes".*

*"C'est encore par la grammaire et à coup de dictionnaire que les élèves apprennent l'anglais ou l'allemand. Si l'on veut bien se rappeler ce que j'ai dit en parlant de l'étude de la langue maternelle dans les écoles primaires on comprendra qu'il n'y a qu'une méthode pour l'étude d'une langue, c'est de la parler et de la faire parler par les élèves. N'a-t-on pas sous les yeux l'exemple frappant que présentent les enfants qui élevés dans la maison paternelle par des bonnes anglaises ou allemandes, parlent à trois ou quatre ans, l'une de ces langues ou même toutes les deux à la fois aussi facilement que leur langue maternelle? L'habileté d'un professeur consistira toujours à se rapprocher autant que possible de cette méthode pratique. Il enseig-*

Habría observaciones del mismo tipo que formular con respecto a la enseñanza de las lenguas vivas, cuya utilidad es menos discutida; pero aquí también la mayoría de los maestros equivocan el camino: llevan a la enseñanza de las lenguas modernas el método científico que se aplica a la de las lenguas muertas.

Es aún por la gramática y a golpes de diccionario que los alumnos aprenden inglés o alemán. Si se recuerda lo que he dicho al referirme al estudio de la lengua materna en las escuelas primarias se comprenderá que no hay más que un método para el estudio de las lenguas: hablarla y hacerla hablar por los alumnos. ¿No se tiene acaso a la vista el ejemplo notable que ofrecen los niños educados en la casa paterna por sirvientas inglesas o alemanas, que a la edad de tres o cuatro años hablan una de dichas lenguas y aún las dos al mismo tiempo tan fácilmente como su lengua materna? La habilidad de un profesor siempre estará en acercarse todo cuanto le sea posible a este método completamente práctico. Enseñará, como lo

*nera comme le veut Herder, la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire, etc.*" (1).

recomienda Herder, la gramática por la lengua y no la lengua por la gramática.

Mas no nos apartemos de nuestro tema. ¿Por qué iniciamos el estudio de este período en 1865? Porque este fue el año en que Amadeo Jacques redactó su tan conocida Memoria a la Comisión designada por el gobierno para preparar un Plan General de Instrucción Pública. (La Comisión estaba integrada por el Dr. Juan M. Gutiérrez, Dr. José B. Gorostiaga, D. Juan Thompson, D. Alberto Larroque y D. Amadeo Jacques).

Jacques no era profesor de lenguas vivas; hacía algunos años que residía en la Argentina —lo hemos visto actuar en el Colegio San Miguel de Tucumán— en la que tanto él como su amigo Cosson habían encontrado al fin la tranquilidad y la acogida que sus extraordinarias capacidades merecían después de haber sufrido las consecuencias del torbellino político que azotaba a su patria.

Aunque el movimiento en favor del Método Directo no se había iniciado aún, sus ideas reflejan preocupación por el porvenir de la enseñanza de los idiomas. Es evidente que había comprendido como muchos que el método que hoy llamamos grammatical o clásico carecía de la fundamentación científica indispensable que le permitiese obtener resultados satisfactorios. Fue Jacques el primero en señalar entre nosotros que la enseñanza de las lenguas extranjeras debe ser impartida por la asociación directa de los vocablos con las ideas que los mismos simbolizan, llamando la atención asimismo sobre la importancia de evitar la traducción y la teoría grammatical y sobre la necesidad de asentar el proceso de la enseñanza en la actividad oral con una cuidadosa e insistente práctica del sistema de sonidos particular del idioma extranjero.

Pero dejemos que Jacques hable por sí mismo:

---

(1) *Charles Hippéau, L' Enseignement dans l'Amérique du Sud: La République Argentine.* París, 1876.

“7º Los idiomas vivos tendrán también su lugar en esta clase elemental. Las reglas de gramática que son ininteligibles y fastidiosas para la juventud, serán desterradas de ella. Pero a ciertas horas determinadas los niños oirán pronunciar y repetirán palabras francesas o inglesas que acostumbrarán el oído al acento y la voz a la emisión del sonido extranjero, tanto más fácilmente que los órganos aún tiernos son por esto más flexibles. Aconsejamos a los profesores que no hagan con los niños *traducciones* propiamente dichas. Traducir es dar a conocer una palabra extranjera como equivalente a una palabra del idioma patrio, la cual a su turno expresa una cierta cosa. El niño que aprende así un idioma contrae el hábito indestructible de pasar de la cosa designada al vocablo extranjero por intermedio del vocablo patrio, esto es de hacer siempre un tema mental. Suprimid este intermedio inútil, aplicad directamente el vocablo extranjero a la cosa significada por él: tocad y mostrad una silla al decir *la chaise* y una mesa al decir *la table*; profiriendo la palabra *j'écoute* tended el oído y mirad diciendo *je vois*. La denominación extranjera se pegará de tal modo al objeto que en presencia de éste, aquella ocurrirá de por sí al niño y asomará a sus labios sin obligarlo a pasar trabajosamente por un sinónimo español.” (²)

No cabe duda que el extracto transcripto encierra ideas que no podrían haber sido mejor expresadas por un defensor del Método Directo en nuestros días. El Dr. Joaquín V. González lo entendió así durante su ministerio y las recordó en su Plan de 1905, al recomendar la aplicación del Método Directo en la enseñanza de los idiomas en nuestros colegios y escuelas (³), como veremos más adelante.

Desgraciadamente, Jacques falleció antes que la Comisión elevase su informe final y las ideas que pudieron haber ejercido una saludable y eficaz influencia renovadora en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas vivas en el país, no encontraron

(²) Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública General y Universitaria, por Amadeo Jacques. Buenos Aires.

(³) Entre 1862 y 1898 el Plan de Estudios sufrió 10 reformas; en el mismo período 39 ministros se sucedieron en el desempeño de la cartera de Instrucción Pública.

el nervio motor que necesitaban para apoyarlas y difundirlas exitosamente llevándolas a la práctica.

Podemos observar que aunque la Instrucción Pública era vigorosamente impulsada en todo el país, en nuestra especialidad todo quedaba librado a la buena voluntad e inteligencia de rectores y profesores aisladamente.

El Plan de Estudios sufrió repetidas modificaciones <sup>(4)</sup> tanto en lo que se refiere al número de horas adjudicado a la asignatura como al curso en que debía ser dictada, pero nadie discutía la necesidad de que el francés y el inglés, o solamente el francés o el inglés y algunos veces el alemán fuesen incluídos en el mismo.

Los inconvenientes o la lentitud de las comunicaciones hacían difícil el intercambio de opiniones entre los profesores de distintos establecimientos.

No se formularon directivas oficiales en cuanto a la finalidad de la enseñanza de los idiomas como orientación para el desempeño de los profesores y sin embargo, en la mayoría de los informes de los rectores se lee o se percibe la opinión de que el propósito fundamental de la enseñanza de la materia debe ser dotar al estudiante de la capacidad de utilizar el idioma que aprende para comprender las ideas expresadas por ese medio por otros y expresar las propias con relativa facilidad en forma oral primero y por escrito después.

La habilitación para traducir correctamente —o mejor aún, para comprender el idioma extraño en su forma escrita— se presentó como un fin inmediato imprescindible de la enseñanza tan sólo por la imposibilidad de hallar buenos libros de texto en español para algunas asignaturas, de manera que se creyó conveniente y oportuno preparar a los estudiantes para utilizar ulteriormente los libros extranjeros que se pondrían a su disposición.

La importancia del aspecto oral en la enseñanza de las lenguas vivas era tan señalada en algunos planes, especialmente a comienzos de la organización de los estudios secundarios que

(4) Planes y Programas de Estudios Secundarios y Normales. Imprenta Didot y Cia. Buenos Aires 1905.

se llegó a sugerir que alguna asignatura —Historia Antigua, Economía Política, Física, Química o Filosofía— fuese impartida en uno u otro de los idiomas cuya enseñanza se dictada en los establecimientos de enseñanza media de la época. (5)

No podríamos asegurar que la idea fue adoptada y practicada por muchos profesores; sin embargo, la sugerencia a que nos referimos explica aquellas líneas de Juvenilia, en las que Cané hace explicar a Binomio la razón de la antipatía que siempre sintiera por la Historia:

“¿Y sabes quién tuvo la culpa de que yo no supiera Historia? Cosson, tu amigo Cosson, que tenía la ocurrencia de enseñarnos Historia en francés.

“No seas injusto, Binomio, era para hacernos practicar.

“Convenido, pero no practica sino el que algo sabe, y yo no sabía una palabra en francés”. (6)

Así, lo que puede haber aparecido como una excentricidad por parte de Cosson, no era más que el afanoso intento de dar cumplimiento a las exigencias del programa. ¡Método Directo de extremismo, sin duda alguna!

El Método Directo no había aparecido aún, es cierto; pero algunos de los principios fundamentales que inspiraron su técnica se hacían ya sentir entre nosotros. ¿Habría razón legítima para tachársenos de aventurados si sostenemos que de haber sido impartida la enseñanza en todas partes con el espíritu debido, el método habría sido elaborado, por propia gravitación? La dificultad, claro está, residía en los profesores; no estaban debidamente preparados para sus tareas —nadie había pensado aun que para impartir la enseñanza de un idioma, no es suficiente el mero conocimiento del mismo— y cuando se hallaban frente a un problema relacionado con su labor, se dirigían, naturalmente, a su colega que enseñaba latín, sin percatarse de que sus ideas acerca de la enseñanza de su asignatura eran dia-

(5) Véase el Plan de la Comisión de 1865 y el informe del Rector del Colegio Nacional Central de Buenos Aires.

(6) M. Cané, Juvenilla; anotada por Américo Castro. Angel Estrada y Cía. Buenos Aires. Página 6.

metralmente opuestas a cualquier cosa que se pareciese a lo que hoy tenemos por Método Directo.

En algunos casos la misma persona tenía a su cargo la enseñanza de lenguas muertas y lenguas vivas al mismo tiempo y aún al mismo grupo de alumnos y no es aventurado suponer que en ambos casos se aplicaba el mismo método. (7)

Las escasas instrucciones contenidas en los Programas o en el Plan de Estudios, los informes de las comisiones examinadoras designadas por el Ministro de Instrucción Pública para los distintos establecimientos o los informes de los Rectores, todos señalan la importancia de "conversación, lectura y escritura" —esto es *capacidad para comprender y expresar ideas, necesidades y sentimientos en forma oral o escrita*— al mismo tiempo que "traducción, gramática y literatura" en algunos casos.

Sabemos muy bien que quien aplique correctamente el Método Directo se negará a admitir tanto la traducción como la gramática sistemática como objetivo final y menos aún como medio de la enseñanza de los idiomas modernos. En lo que hace a la literatura nos manifestará, con toda seguridad, que el alumno podrá estudiarla cuando sus conocimientos del idioma le permitan apreciarla, en cuyo caso la literatura le servirá de valiosa ayuda para el perfeccionamiento de sus conocimientos pero no para adquirirlos en el verdadero sentido de la palabra. (8)

La opinión que deseamos dejar claramente establecida es que mientras se fije la conversación —expresión e intercambio

(7) D. Lewis en el Colegio Nacional Central de Buenos Aires; F. Cuequet en el Colegio Nacional de La Rioja; E. Carlier en el Colegio Nacional de Mendoza.

(8) "The learning of foreign languages must proceed on a philological basis and not on a literary one because before we can learn the foreign literature we must be acquainted with the language itself, just as when we started learning the literary form of our own tongue we were already acquainted with the language itself". H. E. Palmer, *The Scientific Teaching and Learning of Languages*. George G. Harrap & Cº Ltd., London, 1917.

El aprendizaje de lenguas extranjeras debe realizarse sobre una base filológica y no sobre una literaria porque antes que podamos aprender una literatura foránea debemos conocer la lengua misma, como cuando comenzamos a aprender la forma literaria de nuestra propia lengua al tiempo que ya conocíamos la lengua misma. H. E. Palmer, "The Scientific Learning and Teaching of Languages. George Harrap & Cº Ltd., London 1917.

oral de ideas, necesidades y sentimientos— como uno de los objetivos más importantes y probablemente el más importante de la enseñanza de los idiomas existe la posibilidad potencial de hallar por el desarrollo de un sistema adecuado de enseñanza, el medio que conduzca tanto al profesor como al alumno hacia su objetivo en la forma más segura y rápida; es decir que una vez cumplido satisfactoriamente el paso preliminar de establecer el, o los fines que se desea alcanzar, todos los esfuerzos de los profesores, aislados o mancomunados, tenderán a la selección o preparación del método que su experiencia les haya llevado a considerar como el más apropiado para el logro de los fines previstos. El nombre del método es asunto secundario, podría llamarlo Método Directo o dársele el nombre que se considerase más adecuado en función de una técnica especial en el desarrollo de la cual el profesor echa mano de diversos recursos que le permiten hacer frente a los varios problemas que se presentan durante la lección de lenguas vivas, teniendo siempre presente que el alumno *debe aprender el idioma —entenderlo y emplearlo— por la asociación directa de las palabras, aisladas o agrupadas, con las ideas que ellas simbolizan.* Y a medida que estos problemas encuentran su solución, el alumno se hace subconcientemente más y más eficaz en el empleo del vehículo de expresión de las ideas por cuyo dominio se esfuerza.

¿Se halló tal método en este período? Pese a que el optimismo revelado por algún informe presentado al Ministro de Instrucción Pública, podría inducir al lector desprevenido a creer que la labor se desarrollaba en debida forma y que se lograban espléndidos resultados, debemos expresar nuestra duda.

En el primer Plan para los Colegios Nacionales se expresa que el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras será: "Traducción oral y escrita. Conversación, etc." (9)

Se percibe aquí la influencia de los objetivos de la enseñanza de las lenguas muertas a los que se agrega el pensamiento de que las lenguas vivas deben ser habladas.

Dos años más tarde, en 1865, en el Plan Jacques, anotamos:

---

(9) Fernández, J. R., Obra citada, página 114.

INGLES: Dos años de enseñanza directa. Conversación, traducción oral y escrita; gramática y literatura. (10)

Los fines han sufrido una inversión en su enunciado. Cabe subrayar la expresión *enseñanza directa*, especialmente si recordamos las expresiones del informe de Jacques a la Comisión ya mencionado a comienzo de este capítulo (pág. 52). Obsérvese, asimismo, que aún no se había hablado en ninguna parte del *Método Directo*.

El programa contenía también dos notas para los cursos de francés y de inglés respectivamente que refuerzan la opinión anterior poniendo más claramente en evidencia el deseo de que se entendiese que los idiomas debían ser enseñados con un fin práctico a la vista:

*Nota:* Además de la enseñanza directa del francés, los textos para la enseñanza de la historia en el segundo y tercer años, serán los textos franceses (por ejemplo los de Duruy) y en cada uno de los tres años subsiguientes se dará al menos un curso en francés sea de filosofía, sea de física o de química.

*Nota:* En cuanto sea posible se darán en los últimos años algunos cursos en inglés, ver grabado: el de historia antigua, la economía política, etc.

En 1866, la Comisión designada por el Ministerio de Instrucción Pública para examinar los alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires, se expresaba en una forma que no deja lugar a dudas en cuanto al objetivo que debe orientar la enseñanza: "Expresión oral y escrita", la traducción ni siquiera es mencionada. ¿Debe interpretarse este detalle como indicativo de que los examinadores rechazaban la traducción —esto es, capacidad de entender el idioma en su aspecto escrito— como fin de la enseñanza? ¡De ninguna manera! Simplemente entendían, con muy buen sentido, que la traducción no es más que un fin secundario, cuya obtención quedaría asegurada al lograrse el cumplimiento de los fines primordiales. Aseguraos los fines primordiales que los fines secundarios se os dirán por añadidura:

"En cuanto a los ramos literarios, cumplenos decir a V.E., que la Dirección del Colegio cuida de un modo es-

---

(10) Fernández, J. R., Obra citada, página 854.

pecial de los idiomas vivos. Hemos notado con sumo placer que se está generalizando el uso del francés y del inglés y ambas clases rivalizan en inteligencia y progreso. V.E., mismo ha sido testigo de la facilidad con que los alumnos hablan y escriben esas lenguas". A. Larroque, Dr. Speluzzi, Mariano Moreno, Luis J. de la Peña. (11)

¿Cómo interpretar el informe? Debemos calificar la opinión como demasiado optimista o precipitada, o debemos deducir que los examinadores se sintieron agradablemente satisfechos, al observar el resultado favorable de las ideas de Jacques (este había fallecido hacía un año pero su influencia aún perduraba en el establecimiento), acerca de la enseñanza de los idiomas? Sea como fuere, ¿quién no se sentiría halagado hoy al escuchar una crítica parecida con respecto a sus propios alumnos?

Dos años después, el 25 de julio de 1868, el Rector del mismo establecimiento (Cosson), informaba al Ministerio que:

"Los idiomas se enseñan teniendo en vista dar los conocimientos prácticos que encaminan gradualmente a los alumnos a que puedan leer, escribir y hablar con propiedad la lengua extraña; ejercitándolos al mismo tiempo en la traducción de obras al alcance de sus inteligencias, que los pongan brevemente en aptitud de poder usar textos franceses e ingleses y de consultar las obras clásicas de todas las asignaturas que ellos estudian; después perfeccionar su gusto literario e ilustrarlos en el conocimiento de la lengua propia, poniendo de continuo a ésta de parangón con la extranjera..." (12)

¿No está pidiendo la primera parte de este informe la aplicación de nuestro Método Directo? ¿Y aún más, si pensamos que las líneas transcriptas fueron escritas por el mismo Cosson recordado por Binomio? (pág. 54).

Y en diciembre de 1869 el examinador oficial del Colegio de Paraná, informaba a la superioridad sobre los exámenes de francés (el establecimiento había sido creado un año antes y aún no funcionaban aulas de inglés en él):

(11) Informe anual del Rectorado del Colegio Nacional de Buenos Aires, Año 1866.

(12) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1868 - 69.

"El francés leído, traducido, hablado y analizado me ha dejado de tal modo satisfecho que creo que muy pronto este idioma les será tan familiar a los jóvenes como el propio". Juan José Alvarez. (13)

En Corrientes, el Rector del Colegio Nacional local, Dr. Patricio Fitz-Simon, no era tan optimista en su informe del 15 de marzo de 1870:

"Me permitiré sugerir que el inglés debería principiar en primer año y continuar al menos cuatro años.

"El francés es aprendido mucho más fácilmente por estudiantes argentinos, y yo sólo lo haría principiar en segundo año, continuando lo menos tres años con instrucción diaria en cada ramo. El alumno no puede aprender estos idiomas en un colegio como para hablarlos bien; pero puede hacerlo como para leer y entender una obra francesa o inglesa con tanta facilidad como si fuera española". (14)

Comparemos el informe precedente con el que va a continuación, producido cuatro años después por el nuevo Rector del mismo establecimiento, Dr. J. Fitz-Simon, el 7 de enero de 1874:

"El progreso hecho por los alumnos en el estudio del inglés ha llamado la atención de cuantos han visitado estas aulas. Como me refiero al adelanto de los jóvenes en este ramo de tanta importancia para su porvenir, debo también hacer constar que la enseñanza de este idioma no se ha limitado al mero aprendizaje de memoria de unas reglas y unos cuantos ejercicios de Ollendorff, como antes era costumbre en otras partes, sino que principiando el alumno el estudio en la escuela primaria con ejercicios fáciles de conversación y pronunciación, sigue después en el primer año del preparatorio con lecciones de traducción y así gradualmente hasta que se halla en estado de verter a su propio idioma cualquier obra en inglés que se le presente". (15)

A pesar de la importancia excesiva dada a la traducción, se confirman aquí las ideas puestas de manifiesto en páginas an-

(13) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1868 - 69.

(14) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1870.

(15) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1874.

teriores con respecto a la finalidad de la enseñanza de los idiomas y arroja luz al propio tiempo, sobre el método que se había generalizado en la época. Demuestra, asimismo, que había arraigado en la mente de quienes dirigían la educación de la juventud en el país, la idea de que el método de enseñanza no era satisfactorio. Era pues indispensable corregir y mejorar el método.

En su informe anual del 10 de enero de 1876, el Rector del Colegio Nacional del Uruguay, D. Clodomiro Quiroga, confirma cuanto acabamos de expresar, aún admitiendo que su opinión estaba mejor de ser correcta en lo que respecta a los principios de método que ella encierra:

“7º Ollendorff, aunque uno de los mejores sistemas, es difuso en reglas teóricas y no presenta oportuna y metódicamente la conjugación y catálogo de los verbos que son la llave de la enseñanza de los idiomas”. (16)

Veamos otra opinión que expresa descontento por el estado de cosas y sugiere cambios en el método de enseñanza. Esta vez se trata de la Comisión Examinadora para el Colegio Nacional de Buenos Aires, el 10 de enero de 1877:

“Respecto a la enseñanza de los idiomas, ella merece una atención especial en razón de ser la que hasta ahora ha dado en el Colegio menos resultado.

“El Plan de Estudios comprende cinco: es suficiente para para que no se aprenda ninguno.

¿Y qué utilidad práctica reporta el conocimiento del abecedario de un idioma? Absolutamente ninguna. Nótese, por el contrario, un perjuicio real y positivo; la perdida de un tiempo precioso en que el estudiante puede perfeccionarse en otro, o adquirir conocimientos de los que podría aprovechar más.

“La enseñanza de los idiomas reclama imperiosamente la práctica oral de los mismos por los alumnos al menos durante las respectivas clases. Y creemos aún que podría cooperar a la adquisición de ellos la adopción de textos científicos en el idioma extranjero. ¿Cuántos estudiantes no habrían aprendido francés en la Química de Peleuze et Frémy, o en los tratados de Filosofía que sólo se encuentran en ese idioma?

---

(16) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1876.

“Siguiendo el mismo sistema se obtendría con el inglés el mismo resultado”. (17)

El tono de este informe está muy lejos de parecerse al que se manifestaba en los que presentaron el Rectorado y los examinadores del mismo establecimiento diez años antes (pág. 58).

El 27 de febrero del mismo año, los examinadores del Colegio Nacional de Salta expresaban lo siguiente:

“El método de enseñanza debe ser completamente defectuoso porque los discípulos ni tienen pronunciación, ni saben leer siquiera aún nuestro propio idioma”. (18)

También llegan voces diciendo su descontento, desde Mendoza, en diciembre de 1877. De los examinadores al Ministro de Instrucción Pública:

“Antes de terminar estas ligeras indicaciones, nos permitiremos llamar la atención de V.E. sobre la enseñanza de los idiomas. Una larga experiencia ha demostrado que una enseñanza, ya sea por los métodos seguidos, o por otras causas que V.E. mejor que nadie podrá apreciar, no ha dado hasta ahora los resultados que debiera dar, a tal punto que el estudiante que después de sexto año sale de un Colegio Nacional, no posee regularmente conocimientos bastantes, ni siquiera en su propio idioma. En cuanto a los demás y especialmente en el latín y el inglés sus nociones son tan elementales que ninguna ventaja le proporciona en sus estudios posteriores en que debería tener su aplicación”. (19)

Y también desde el Colegio Nacional de La Rioja en enero de 1778, por conducto del Rector:

“El método Ollendorff adoptado para los idiomas, nos parece bastante pesado y difuso y desearía remplazarlo por otro más adecuado, seguro del resultado”. (20)

Las observaciones en cuanto al método de enseñanza desarrollado —debemos hacer algún esfuerzo para decidirnos a ca-

(17) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1877.

(18) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1877.

(19) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1877.

(20) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1878.

lificarlo de método— se hacen más y más generales; las sugerencias en favor de cambios que debieran introducirse, sometidas a la consideración de la superioridad eran, según hemos leído, más a menudo equivocadas que correctas y no podemos evitar que el pesimismo se haga presente en nosotros. Pero de pronto tropezamos con una opinión distinta, inteligente. Es la voz de alguien que ha considerado el problema profunda y cuidadosamente. Esta es la clase de hombres que necesitamos: hombres que observan el problema, lo estudian en sus causas y procuran encontrar la solución adecuada para el caso. Desgraciadamente la voz llega desde muy lejos en nuestro país y no estamos muy seguros de que haya sido escuchada. Se trata de Raúl Legout, Rector del Colegio Nacional de La Rioja, quien se expresaba como sigue en su informe del 15 de diciembre de 1877, un mes antes del informe transcripto en parte más arriba:

“El estudio de los idiomas vivos no da generalmente el resultado que se propuso el Superior Gobierno al incluirlo en el Plan de Estudios; enseñar francés o inglés como latín, por gramática y sintaxis es un error; los idiomas *vivos* deben *vivir*, es decir ante todo deben ser prácticos; el profesor de ellos ha de relegar a un lado cuantos métodos empíricos le brinden, y preferir a los Ollendorff, Robertson, Andrews, Summers, etc., una nomenclatura bien graduada, compuesta de las voces de uso común, empezando por los objetos que rodean al niño, siguiendo con las formas más conocidas, las acciones y los movimientos de cada instante, elevándose poco a poco hacia las regiones científicas y psicológicas. Procurará siempre dictar su clase de viva voz, indicando a la vez con el dedo el objeto de que se trata para que arraigue en la memoria por la doble puerta del oído y de la vista, el idioma que se desea adquirir y practicar. Las reglas gramaticales y de sintaxis son para los jóvenes flores sin perfume ni fruto; y para la mayor parte de los hombres hechos les sirven tanto como los planos espléndidos de un hábil arquitecto cuando no tiene acopiados materiales para ponerlos en planta. Los idiomas vivos deben practicarse desde que empieza la vida escolar y no concluir sino con ella; partiendo de esta verdad y sin perturbar el orden general del actual Plan de Estudios, me atrevo a asegurar que las pequeñas mo-

dificaciones que someto a la aprobación de V.E., facilitarán mucho la adquisición de ellos". (21)

Legout termina sugiriendo que los idiomas vivos —francés e inglés— sean estudiados en todos los cursos secundarios con 4-3-3-3-2-2 horas de clase cada uno.

Las ideas enunciadas en el informe reproducido son, sin duda alguna, acertadas, pero no son sino las ideas de un solo hombre; ¿qué posibilidades tienen de extenderse y de ser llevadas a la práctica si los profesores no están preparados para aplicarlas eficazmente? ¿Podría acaso esperarse hallar un cuerpo de profesores que se desempeñe de acuerdo con ellas —y aún que se desempeñe con uniformidad— si no existe el Instituto donde se las pueda poner a prueba, discutirlas, adaptarlas, modificarlas, y luego difundirlas si lo merecen? ¿No eran acaso acertadas también las ideas de Jacques que pueden haber originado o influído sobre lo expresado por Legout? ¿Y qué se hizo de ellas? La fundación de una institución como la que sugerimos constituía un paso previo indispensable..

Pero el método de enseñanza no era lo único erróneo. Si los profesores no piensan en otra cosa más que en enseñar la teoría gramatical del idioma extraño, y a traducir ese idioma al castellano —que con frecuencia conocen mal— todo el proceso se convierte bien pronto en una farsa, en la que los alumnos toman parte activa a expensas del profesor y aún con su complacencia; todo ello resulta en una continua diversión, más nadie aprende nada. ¡Que importa!

¿A quién culpar? ¿A los profesores o a quienes los designaron para sus tareas sin informarse si estaban debidamente preparados para el desempeño de las mismas?

El error evidente hace surgir la idea de la necesidad de te-

---

(21) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1877. (Anexos).

NOTA: Se encontrará mayor interés al leer esta opinión de Raúl Legout si se piensa que él mismo había recomendado el uso del Método Robertson por Eusebio de Bedoya, para la enseñanza de los idiomas modernos en un informe dirigido a Sarmiento que era entonces Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

ner "profesores nacionales de lenguas extranjeras". El 19 de febrero de 1887 el Sr. Nolasco Arias, Rector del Colegio Nacional de Rosario, informaba al Ministro de Instrucción Pública en los siguientes términos:

"Los profesores de idiomas extranjeros y con especialidad los de inglés, alemán e italiano dejan mucho que desechar en cuanto a la disciplina de sus cátedras. Son ellas siempre desempeñadas por extranjeros que no conocen la índole especial de nuestra juventud, que no saben adaptarse a ella para dirigirla convenientemente y por lo tanto no alcanzan a establecer esa superioridad moral que infunde el respeto y hace amar al profesor, dando así los más sólidos fundamentos a la disciplina escolar.

Las circunstancias enunciadas, así como las de que no son los profesores que enseñan su lengua nativa los que mejor comprenden y saben salvar las dificultades que el aprendizaje de los idiomas extranjeros presenta a nuestra juventud, me hace desechar que esa enseñanza sea confiada a maestros de habla castellana, que los hayan adquirido con la necesaria perfección después de haber salvado los mismos escollos con que sus discípulos tienen necesariamente que tocar". (22)

Al revisar estos informes se llega con harta frecuencia a la conclusión de que examinadores, rectores y profesores se encontraban desorientados y no acertaban con el camino que habría de conducirlos a la solución de los problemas que la enseñanza de los idiomas les presentaba; no sabían exactamente qué era lo que debían esperar o exigir de los alumnos o profesores, y menos aún cómo juzgar su preparación. En este sentido los extractos de informes que se leerán a continuación son significativos.

De la Comisión Examinadora del Colegio Nacional de Jujuy, el 2 de diciembre de 1877:

"Los exámenes de francés 1º, 2º y 3er. años, han sido buenos también, no obstante que los alumnos de tercer año de esta asignatura, como los de 1º y 2º necesi-

---

(22) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1877. (Anexos).

tan que el profesor de a la frase castellana la estructura francesa para que puedan hacer las versiones de uno a otro idioma. Este defecto unido al de que no conocen más voces del idioma que estudian que las de los ejercicios del texto o las que las traducciones en clase les suministran, hará muy difícil la posesión de este idioma y sobre todo la locución en francés. Igual juicio ha formado la Comisión del examen de los cursos de inglés. En estos como en los de francés, los alumnos tienen muy limitados conocimientos de las voces del idioma por lo que convendría darles algunas lecciones de objetos. En cuanto al conocimiento general del idioma ha notado más adelanto en los alumnos del curso de tercer año que en los del cuarto". (23)

De la Comisión Examinadora del Colegio Nacional de Tucumán, el 17 de diciembre de 1877:

"Los ramos en los cuales se reconoce verdadera aplicación, aprovechamiento y estímulo son en Geometría, Historia, Francés, Inglés, Aritmética y Dibujo.

"De sentir es, sin embargo, que el reglamento mantenga en el estudio del francés y del inglés el Método Ollendorff. Por mayor que sea la aplicación de los alumnos, por el método actual, sólo se consigue un aprendizaje puramente de memoria y sin base alguna para comprender y conservar en la mente la traducción que hacen de los ejercicios y mucho menos aún para conversar y traducir en cualquier libro. Sin la conjugación de los verbos y reglas para pronunciar y escribir, jamás se puede alcanzar ni medianamente la posesión de un idioma.

"Dos años bastarían quizás para traducir, leer y escribir el francés o el inglés, observando el método grammatical, obteniendo además la gran ventaja de conocer y perfeccionar la gramática de nuestro idioma.

"Creemos, Señor Ministro, que tales idiomas, para aprovecharlos es menester comenzar por la lectura y conjugación de los verbos y no por el aprendizaje de memoria de oraciones y vocablos.

"Esta reforma se hace necesaria en atención a la importancia que tales idiomas tienen en el ejercicio de

---

(23) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1877. (Anexos).

cualquier carrera, siendo hoy en día de todo punto de vista indispensable.

“Los exámenes que han rendido los alumnos de francés y de inglés no pueden ser más satisfactorios como lo demuestran las clasificaciones que de ellos hemos hecho, pero a pesar de la contracción de los profesores y estudiantes se nota en estos los defectos que hemos enunciado, defectos procedentes del método que impone el reglamento”. (24)

La idea de la necesidad de preparar los maestros en institutos especiales para asegurar la eficiencia, la uniformidad de métodos y establecer normas de enseñanza exactas y correctas para mejorar el rendimiento, hace su aparición tan pronto como las primeras escuelas elementales quedan firmemente establecidas y no tardará en generalizarse. Pero los ministros vacilan. En 1870 el Ministro de Instrucción Pública, Marcos Avellaneda, al presentar su informe anual al Congreso Nacional se refiere a la conveniencia de crear Escuelas Normales. Reproduciendo algunos conceptos de U. Hankook, Director General de Escuelas de Cincinnati (EE.UU.), dice:

“Es necesario educar en establecimientos especiales al institutor; porque es este el agente capital alrededor del cual se agrupan todos los otros. Los métodos más ingeniosos, los mejores sistemas de enseñanza, los programas más completos de estudios, aunque respondan a todas las indicaciones filosóficas, no producirán resultado si el Estado no posee instituciones inteligentes y capaces de ponerlos en práctica”. (25).

Puede argumentarse que la opinión que antecede se refiere al maestro de enseñanza primaria; concedido, pero nadie negará, sin embargo, que las ideas expresadas son válidas también con respecto a la preparación de los profesores de enseñanza media y no podemos dejar de pensar que ellas serían utilizadas tarde o temprano, para defender la necesidad de establecer una Escuela Preparatoria de Profesores de Enseñanza Secundaria.

(24) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1877. (Anexos).

(25) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública Año 1870. (Anexos).

La falta de uniformidad en la enseñanza se hace cada vez más evidente y en 1874, el nuevo ministro de Instrucción Pública, Alcarracín, insiste en los mismos puntos:

"La educación, a pesar del impulso poderoso que ha recibido en los últimos años se reciente aún de la falta de uniformidad, de método y de sistema a causa de que no hemos formado todavía al maestro, que es el alma de la escuela y sin el cual no tendremos un verdadero progreso.

.....  
La organización de la enseñanza en estos establecimientos (Colegios Nacionales), ha salido ya del estado embrionario en que se encontraba pocos años antes y queda para el porvenir la misión importante de expandirla y consolidarla.

.....  
Con el objeto de uniformar la enseñanza en todos los colegios, se han dado también programas generales de todos los cursos que se enseñan, cuyo trabajo fue encomendado al Inspector General y al distinguido cuerpo de profesores del Colegio Nacional de esta ciudad". (26)

Las Escuelas Normales han quedado creadas; un paso más y tendremos el Colegio o Instituto Preparatorio de Profesores de Enseñanza Media, y en él, no nos quepa la menor duda, una sección para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *El profesor de lenguas extranjeras debe ser formado en el país en el cual habrá de impartir su enseñanza*, ya que es desde cualquier punto de vista conveniente que se halle perfectamente al corriente de las modalidades, necesidades e ideales de su pueblo. Esta afirmación ha adquirido hoy carácter de verdad axiomática, no solamente entre nosotros, pero ¿cuándo fue tal idea expresada por vez primera en la República Argentina?

El 15 de enero de 1874, el Rector del Colegio Nacional del Uruguay, Sr. Agustín Alió, se dirigía al Ministro de Instrucción Pública en los siguientes términos:

.....  
"El Sr. Moore presentó la renuncia de su puesto después de comenzadas las tareas, a mediados de marzo ppdo. De todo dí oportuna cuenta a ese Ministerio indi-

---

(26) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1874.

cando el arreglo que se había hecho interinamente a fin de que dichas clases no fuesen desatendidas. Y no lo han sido, por cierto, pues el resultado de los exámenes ha venido a confirmar la opinión que profeso respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras en los países donde se habla castellano. En los cursos anteriores hemos tenido para la enseñanza del inglés, personas que hablaban bien ese idioma, y el Sr. Moore se preciaba de haber sido discípulo en la Universidad de Oxford. Ningún resultado se obtuvo, y apenas ha habido un solo niño que haya conseguido retener en la memoria pocas frases que habrían de ser pronto olvidadas.

“En el presente curso, un francés ha enseñado inglés, pero un francés que posee el castellano perfectamente y el resultado ha sido muy satisfactorio. La razón es obvia. Los ingleses, como los alemanes, que pronuncian admirablemente en su lengua, hablan generalmente mal el idioma que les ha de servir para que los niños comprendan sus lecciones, y los barbarismos que se ven forzados a usar para expresarse en castellano, producen en el ánimo del alumno un efecto contrario al que se ha de producir para hacer fructífera la lección. El niño se solaza en oír palabras que lo distraen y no puede fijar la atención en los conceptos que estas palabras encierran. Se aduce que la pronunciación de un idioma no se aprende sino oyéndolo pronunciar bien. Pero, ¿aprenden los niños argentinos el inglés para pronunciarlo correctamente, lo que consiguen pocos, o lo aprenden para darse a entender y entenderse con los ingleses, para leer sus libros, para empaparse de su literatura, de sus hábitos, de sus costumbres?

Buscando una pronunciación correcta, difícil de conseguir por lo general, no encontramos ni el conocimiento indispensable para traducir con facilidad, y es que proponemos siempre a la aplicación de verdades que no lo son sino relativamente. ¿Quién mejor que un inglés puede enseñar el inglés?, se me dirá. En estos países, un argentino que sepa bien dicho idioma; en Francia un francés que sepa bien el inglés. Pero, ¿dónde encontrarlos?

Se forman, se tiende a ello por medios conocidos y que no son un secreto para nadie. Lo que hay es que el procedimiento es lento aunque seguro, y se trata de correr sin fijarse que no llega antes al mayor grado de desarrollo en la instrucción el pueblo que corre más,

sino el que tiene mejor calculadas sus fuerzas, las distancias y los escollos en que puede tropezar". (27).

Tres años más tarde, el 10 de abril de 1877, J. M. Estrada, en su carácter de Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, se dirigía al ministro del ramo señalando la urgente necesidad de crear una Escuela Normal Especial para la preparación de profesores para los Colegios Nacionales. La idea no era nueva, puesto que Jacques la había sugerido en su Memoria de 1865, pero este nuevo proyecto es más interesante para nosotros, pues divide la Escuela Normal que propone, en cuatro secciones, una de las cuales se dedicará a "Idiomas Modernos y sus Literaturas". Es pues la primera vez que se menciona en nuestro país la necesidad de crear una institución para la preparación del profesor de idiomas extranjeros:

"Si la instrucción secundaria se ha de desarrollar en vasta escala y se ha de tratar de adaptarla a nuestra índole nacional, considero indispensable preocuparse de educar al profesorado propio creando una Escuela Anexa al Colegio Nacional de Buenos Aires, cuyo plan propondré detalladamente si mi plan obtiene en los consejos gubernativos la acogida que espero. Es ya un concepto trivial que el saber no basta para enseñar, pero sólo los hombres experimentados saben hasta qué punto es verdadera esta sentencia. El profesorado exige una vocación y es además un arte. Quien sólo lo ejerce por un interés pecuniario lo degrada y lo esteriliza. Quien lo ejerce sin dominar concienzudamente los métodos y procederes adecuados a cada grado de enseñanza, fracasa necesariamente en su práctica, cualesquiera sean su ciencia y su buena voluntad ..... pero es propio del estado usar de todos los recursos que directa o indirectamente conduzcan a impedir que se conviertan en un peligro y en una afrenta. Para libertar las poblaciones de mágicos y curanderos se educan médicos. Si las hemos de librar de charlatanes que trafican con la niñez, es menester educar profesores.

.....  
La Escuela Normal podrá dividirse en cuatro secciones, en la forma siguiente:

1º Ciencias Morales.

(27) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1874.

- 2º Ciencias Positivas.  
3º Literatura y Lenguas Clásicas.  
4º Literatura y Lenguas Vivas.

Cursos fundamentales de las materias a cuya enseñanza quisiera consagrarse cada alumno y cuya duración podría variar de dos a tres años, formarán su preparación científica. A estos cursos se agregaría el de Metodología aplicada a la Enseñanza Secundaria, y para la educación práctica de los alumnos, se adoptarían dos sistemas: 1º Ejercitálos en las clases ordinarias del Colegio bajo la dirección de los profesores respectivos; 2º Emplearlos en el servicio disciplinario.” (28)

Y un año después, en su informe anual sobre el desarrollo de las actividades del establecimiento de su dirección, luego de comentar la calidad de los profesores que se desempeñaban en los colegios de la época —hace mención del “dilettante”; del que enseña apremiado por las necesidades de la subsistencia; y por fin del que cumple su misión con cariño y aún con pasión y a la que dedica todas sus energías— Estrada cree oportuno y necesario insistir:

“A este propósito sometí al Gobierno, en mi Memoria del año pasado, un proyecto de Escuela Normal Anexa al Colegio que dirijo y que puede ser planteada sin sacrificio por parte de la Nación, en la forma que tuve el honor de sugerir. Insisto en mi dictamen. La República no tendrá un sistema de Instrucción Secundaria competente en tanto que no tenga profesores idóneos; y sería doloroso postergar indefinidamente su adquisición cuando se advierte que ella es fácil y puede ser rápida. (29)

La voz de Estrada es escuchada en las provincias y encuentra su eco en La Rioja. El Rector del Colegio Nacional de esa ciudad, D. Vicente García Olivera, decía el 10 de enero de 1878:

“Lo expuesto evidencia una vez más la necesidad de preparar convenientemente al profesorado de segunda enseñanza. Los maestros y profesores de ocasión son una

(28) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1877.

(29) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1878.

verdadera rémora. Y como ya lo dijera Estrada: "Es un concepto trivial que el saber no basta para enseñar; pero sólo los hombres experimentados saben hasta qué punto es verdadera esta sentencia. El profesorado exige una vocación y es además un arte. Quien sólo lo ejerce por un interés pecuniario lo degrada y lo esteriliza. Quien lo ejerce sin dominar concienzudamente los métodos y los procederes adecuados a cada grado de la enseñanza, fracasa necesariamente en su práctica, cualesquiera que sean su ciencia y su buena voluntad".<sup>(30)</sup>

A medida que avanzamos en nuestra tarea de buscar antecedentes observamos que se generaliza el convencimiento que los resultados que se obtienen en la enseñanza de las diversas asignaturas del Plan de Estudios y especialmente en Lenguas Vivas, están muy por debajo del objetivo original. Este convencimiento desespera a los Rectores que comprenden su impotencia para resolver el problema, y muchos de ellos evitan toda referencia a las lenguas vivas en sus informes. ¿Qué había ocurrido? ¿Habían sido llevados por su falta de experiencia a esperar demasiado de alumnos y profesores? ¿No sería que nuestra juventud no servía para aprender lenguas? Sentían el peso del interrogante, pero no se aventuraban a formular la respuesta...

Pero otros continuaban la lucha; insistían en sus pedidos de cambios en los métodos de enseñanza; sugerían modificaciones en la forma de seleccionar profesores para asegurar un mínimo de garantía con respecto a su capacidad docente; en una palabra, insistían en la necesidad de formar lo que alguien llamó el "maestro profesional", esto es el profesor preparado especialmente para el desempeño de las actividades que está llamado a cumplir, aplicando los métodos más convenientes para el logro de sus fines. Esta manera de sentir es, sin duda, la que podría contribuir a breve plazo a descubrir cuál es el método más apropiado, o por lo menos a abrir el camino que condujese a formularlo.

Veamos algunos ejemplos:

Del Rector del Colegio Nacional de la Provincia de Santa Fe, en Rosario, el 16 de marzo de 1879:

---

(30) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1878.

"La ausencia de buenos sistemas y el abandono de los métodos, convierte en árido y enojoso lo que en manos hábiles y experimentadas se recomienda por su amabilidad y encanto, haciendo en cada niño un pequeño atleta que se propone con noble emulación vencer a sus condiscípulos, corrigiéndoles las faltas en que incurriesen, y aspirando cada cual a merecer el primer lugar, entrando en las aulas todos los días con entusiasmo y abandonándolas siempre con pesar.

Y estos resultados son seguros y preciosos, cuando se emplean los métodos que la pedagogía moderna ha llevado casi a la perfección; pero métodos que no pueden practicar los más sabios jurisconsultos, los más eminentes médicos, los más notables ingenieros, sino cuando han recibido una educación y una enseñanza ad hoc para el magisterio, porque se necesitan hombres que con vocación y con fe hayan cursado en las Escuelas Normales, teniendo hábitos de orden para uniformar desde los movimientos del cuerpo hasta las impresiones del espíritu. Y el que no ha visto y estudiado de cerca esos grandes establecimientos donde se forma el magisterio, ni puede darse cuenta de lo fácil que es la enseñanza bien dirigida, ni de su esterilidad en manos bisoñas.

.....  
Lo dicho más arriba resulta muy especialmente en la enseñanza de los lenguas vivas y muertas, donde los niños, no tocando el resultado de sus esfuerzos languidecen y se hastian hasta oponer una resistencia pasiva que nada basta a destruir. La causa de esto sirve de demostración a la necesidad que hay de hombres especiales para la enseñanza, puesto que los profesores de idiomas generalmente son extranjeros a quienes los azares de la vida conducen a enseñar su lengua como un modo de vivir, sin conocer la metodología ni su aplicación a la enseñanza de los idiomas. (31)

Del Rector del Colegio Nacional de Corrientes, D. Santiago Fitz-Simon, el 30 de diciembre de 1883:

Pienso que la enseñanza debe ser una profesión y la palabra profesión empleada técnicamente implica la idea de una corporación de personas que están unidas por un oficio particular y debidamente autorizadas para ejercerlas. Es en este sentido que el término se emplea

(31) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1879.

cuando se habla de la profesión de abogado, médico, ingeniero, etc., pero respecto a la educación —particularmente de la educación secundaria— se emplea la palabra profesión en un sentido inexacto y antitécnico porque entre nosotros ninguna dote natural, ni preparación especial, ni credencial autoritativa se exigen como clasificaciones personales. Así es que el profesor que ha disciplinado su mente por el estudio de la teoría de la educación, conformando su práctica con la teoría, se encuentra en el mismo nivel que el *maestro de ocasión* que no conoce nada de los métodos de enseñanza, y cuando se trata de la provisión de una cátedra en uno de estos establecimientos, sucede muy a menudo que un pretendiente sin más mérito que una recomendación de algún magnate tiene probabilidades de ser preferido al profesor experimentado, si no se presenta munido de igual paseo. (32)

Del informe del Rector del Colegio Nacional del Uruguay, D. H. Leguizamón, el 28 de marzo de 1885:

La creación de una Escuela Normal para formar profesores de educación secundaria se impone como una necesidad cada día más imperiosa y a quien le tocare la gloria de fundarla le tocará igualmente la de haber echado los verdaderos cimientos de la segunda enseñanza que aún vacila entre lo transitorio y lo variable. (33)

Del Rector del Colegio Nacional de Corrientes, D. G. Fitz-Simon, con fecha 12 de marzo de 1894:

“Conozco belgas, suizos, suecos, noruegos y alemanes que sin haber visto “the lovely fields of Old England” han aprendido a hablar, leer y escribir la lengua inglesa en los bancos de las escuelas.

¿Cuántos de nuestros bachilleres, médicos, abogados o ingenieros saben escribir cuatro palabras del idioma más enérgico, más viril y más copioso que existe, después de largos años empleados en su estudio? Y nadie puede decir que nuestros jóvenes pecan por falta de inteligencia. El mal está en el fondo; el mal es grave y viejo y seguramente no es el método recomendado por el programa de la asignatura que nos ha de sacar del apuro.

(32) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1883.

(33) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1885.

Del francés nuestros alumnos aprenden un poco; nunca consiguen hablarlo ni con regularidad, y si logran traducir trozos sencillos es debido a la analogía que existe entre ese idioma y el castellano. (34)

No cabe duda que la enseñanza de los idiomas había presentado a la consideración de nuestros educadores una serie de problemas que no estaban preparados para resolver. El más importante de todos —del que se derivan todos los demás— era un problema de método para el que sólo cabía una solución: *preparar al profesor para la tarea que había de serle confiada posteriormente*. Los directores de nuestra enseñanza tenían clara conciencia del problema y su solución. Los resultados que se obtenían en nuestros establecimientos daban testimonio eloquente de lo que ocurría y no podía precindirse de ellos.

Transcribimos a continuación una parte del informe que puede ser tenido como resumen de la situación del momento, puesto que nos ilustra sobre la manera como se enseñaban los idiomas y con qué resultados. Pertenece a una figura de destacada actuación y relieve dentro de la historia de nuestra educación, el Dr. José B. Zubiaur, que desempeñaba en la oportunidad el rectorado del Colegio Nacional del Uruguay y que había sido alumno en el establecimiento que dirigía y había ocupado asimismo el cargo de inspector de enseñanza; 10 de diciembre de 1892:

“La enseñanza de los idiomas extranjeros, así lo he constatado como alumno y como inspector, y durante este año como Rector, es deficientísima en general porque la mayoría de los que enseñan, aún los buenos profesores, abandonan el medio natural de enseñanza por el que se traduce en la adopción de un texto mecánico, que sólo exige el ejercicio de la memoria.

“Es por eso que han sido muy deficientes los exámenes de francés, inglés y latín, excepción hecha de los rendidos en los primeros años en que recién enseñan los profesores Frankenberg y Spilsbury, porque estos profesores, de acuerdo con las excelentes prescripciones de los programas en vigencia —véase más adelante los programas para el año 1891, pág. 75— y las vistas propias

---

(34) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1894.

del que suscribe, han desterrado en lo posible durante este año esos textos artificiales que quedarán definitivamente proscriptos en el entrante: los idiomas se enseñarán con los libros de lectura, las composiciones escritas, las recitaciones y la conversación. No son ellos responsables de tal resultado, puesto que esa enseñanza era impartida y dirigida anteriormente por otras personas".  
(<sup>35</sup>)

En 1891, el Plan de Estudios había sufrido una nueva modificación, esta vez por iniciativa del ministro Carballido, de acuerdo con el informe presentado por una Comisión Especial. Al referirse a los Idiomas Vivos, dicha Comisión decía, con fecha 24 de febrero de 1891:

Los idiomas vivos, como el francés y el inglés no han sufrido alteración; su estudio se hará sucesivamente como hasta ahora. La única reforma de que fueran susceptibles se refería a los métodos y extensión de la enseñanza y al número de años que debía consagrársele desde el momento que los resultados no son completamente satisfactorios, lo que sucede también en otros países; pero lo primero es cuestión de la enseñanza misma, que queda librada a cada colegio, y lo segundo sería difícil sin un recargo en cada año que no sería generalmente aceptado por la tendencia al menor esfuerzo, a lo que más de una vez hemos hecho referencia. (<sup>36</sup>)

Ese mismo año, al remitir un nuevo Plan de Estudios a los Rectores de los establecimientos de enseñanza media del país, el Ministro acompañaba una circular en la que expresaba —esta era la circular que mencionaba D. José Zubiaur en el informe que hemos transcripto más arriba— lo siguiente:

*"Francés e inglés:* El estudio de las Lenguas Vivas tiene para nosotros el doble objeto de su utilidad intelectual y material; debemos aprenderlas para leerlas y emplear ambas como instrumento de comunicación. Lo primero es posible y relativamente fácil en el colegio, es cuestión de método y de estudio. Será fuerza resignarse a no conseguir lo segundo sino en grado muy limitado.

---

(35) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1892.

(36) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1892.

El empleo de los idiomas se adquiere ante todo con la práctica. Ello no importa negar la importancia de la preparación gramatical para ese mismo resultado de la enseñanza. Pero el uso cómodo y repentino de la frase extranjera está ligado al pensamiento y depende de la impresión de las cosas. El aprendizaje práctico de la lengua extraña repite en compendio el procedimiento de la adquisición de la materna en la primera edad. Es una nueva interpretación del mundo externo. En tanto que necesitamos traducir nuestro pensamiento a la lengua aprendida, no la sabemos. Es pues muy difícil que lleguemos en nuestros colegios al resultado absoluto. Pero se puede dar un paso más hacia el resultado relativo, acostumbrando al oído de los estudiantes a la elocución extraña por medio de la conversación y del tema oral. Es lo que los programas señalan con insistencia, reduciendo la enseñanza gramatical a sus puntos esenciales y aunando sus áridos preceptos con la inmediata y repetida aplicación". (37)

El programa sintético para los tres años de estudios era el siguiente:

*Francés e inglés. Curso 1º.* Lectura, escritura, gramática, traducciones fáciles del y al castellano.

*Curso 2º.* Gramática, lectura, traducción al idioma extranjero. Conversación.

*Curso 3º.* Gramática, explicación de trozos de los clásicos. Conversación. (Clases en francés o en inglés). (38)

Como en planes anteriores, el programa acentuaba demasiado el ejercicio de la traducción, mientras que de acuerdo con el mismo la práctica de la conversación era postergada hasta el segundo curso; es de preguntarse además ¿cómo podría componérselas el profesor para practicar "conversación", en el segundo curso, si las clases debían ser dictadas en inglés (o francés) tan solo en el tercer curso? Encontramos que el programa está en desacuerdo con el contenido, recomendable en más de un aspecto, de la circular que lo acompañaba.

---

(37) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Año 1891.

(38) Programas de Estudio. Año 1891. Imprenta M. Biedma. Bolívar 535.

Este programa de 1891 demuestra, sin embargo, un avance indiscutible sobre el anterior de 1888, que era completamente gramatical. Este último contenía además tres "notas" que aparecían para "francés" y no para "inglés":

*Primer curso:* El profesor dictará su curso en castellano y recibirá las explicaciones en el mismo idioma.

*Segundo curso:* El profesor dictará su curso en francés y recibirá las explicaciones en castellano.

*Tercer curso:* Toda comunicación entre profesor y alumno se hará en francés con rigurosa exclusión del idioma castellano. (39)

Nos parece completamente innecesario comentar las notas transcritas; ellas son suficientemente significativas en sí mismas y arrojan luz sobre el espíritu que predominaba en la enseñanza de los idiomas vivos en la época. Como ya lo hemos señalado las notas no aparecían más que en el programa de francés. ¿Significa ello que no se las creyó necesarias para inglés? ¿O quizás que el empleo del idioma extraño no era considerado indispensable o factible, ni aún en el tercer curso de inglés? Preferimos dejar el interrogante librado al mejor criterio del lector...

En diciembre de 1891, el nuevo ministro de Instrucción Pública, Dr. J. Balestra, creyó ineludible necesidad formarse una idea exacta sobre el estado de cosas con respecto a los problemas educativos del país. No es improbable que ya hubiese formado un principio de opinión antes de asumir su nueva responsabilidad, pero que ahora creyese conveniente procurar su confirmación o rectificación. Por ello decidió enviar inspectores con la misión de visitar todos los establecimientos —Colegios Nacionales y Escuelas Normales— del país durante el período de exámenes. Los mencionados funcionarios tenían la misión de fiscalizar todo el proceso, formar una impresión sobre el desarrollo de las actividades de los Colegios y Escuelas que visitasen con especial referencia a la enseñanza y luego informar al Ministro, aconsejando las medidas que juzgase indispensable en vista de lo observado.

---

(39) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Año 1892. (Anexos).

No nos corresponde aquí analizar el resultado de toda esta investigación. Bástenos decir que estuvo lejos de ser alentadora; en cuanto a los idiomas, unas pocas líneas tomadas del informe del Inspector Sr. De la Barra serán suficientes; 28 de diciembre de 1891:

"Por lo que toca a la parte intelectual, si he presenciado algunos exámenes satisfactorios, en general valían poco, especialmente los de idiomas y matemáticas. Tal resultado no siempre lo atribuyo a incompetencia de los profesores, y sí las más de las veces a la dejadez de los alumnos y a los malos métodos que se emplean". (40)

La idea de que los pobres resultados que se obtenían eran consecuencia de la aplicación o utilización de un método deficiente se extendía. ¿No habrá observado el Inspector De la Barra una relación directa entre la ineficacia de los profesores —que debe haber sido más generalizada que la que estimó conveniente consignar— y la dejadez de los alumnos, o quizás al encontrarse ante el problema de decir la verdad sobre lo que había observado, optó por una discreta transacción?

En 1893, el Rector del Colegio Nacional del Uruguay, Dr. José B. Zubiaur, a quien nos hemos referido anteriormente, informaba al Ministro de Instrucción Pública:

"Se ha cambiado completamente el método en la enseñanza de los idiomas extranjeros. El texto de la palabra o de la frase ha sido sustituido por el libro de lectura, eje, a la par, del profesor, sobre el cual gira toda la enseñanza, el cuaderno de deberes, la conversación en el idioma que se estudia y el texto de gramática, el más elemental y adecuado que ha sido posible hallar. No tengo más que felicitaciones por el cambio; mejores resultados se cosecharán en los años venideros". (41)

Bien podía felicitarse el Rector Zubiaur por la nueva orientación que procuraba imprimir a la enseñanza de los idiomas vivos en el establecimiento que dirigía. Su plan ofrecía el equilibrio más adecuado que puede esperarse: *el profesor, centro*

(40) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1892. (Anexos).

(41) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1893.

desde el cual irradia toda la tarea que se desarrolla en el aula, apoya su labor en un *libro de texto* cuyo *material* debidamente graduado en forma de lecturas, *el estudiante* asimilará gracias a la *actividad* que se manifiesta en forma dialogada. *Los ejercicios escritos*, que se conservan en un cuaderno para su utilización ulterior, contribuyen a la fijación de los conocimientos. *La teoría gramatical* reducida a una expresión mínima, teniendo en cuenta, sin duda, que el estudiante, cuyos conocimientos son limitados y van aumentando muy lentamente, sólo comprende y encuentra aplicación para lo muy elemental.

Nos encontramos frente a un plan que pone en evidencia una acertada visión del problema; su correcta interpretación y práctica adecuada de la solución no puede dar frutos de calidad inferior.

Lamentablemente debe haber faltado esa “*interpretación correcta y práctica adecuada*”, que hemos mencionado; sólo así puede explicarse que el plan no haya fructificado en la forma que su autor esperaba, extendiéndose posteriormente a todo el país. Faltó, forzoso es reconocerlo, la capacidad por parte del cuerpo docente (¿y la dejadez de los alumnos?), que lo hubiera llevado a desarrollar su actividad en el aula de acuerdo con una técnica muy semejante al Método Directo moderno.

Veamos ahora un extracto del informe del Rector del Colegio Nacional de Catamarca, Sr. Javier Costa, elevado al Ministro de Instrucción Pública en 1894:

“La enseñanza de los idiomas extranjeros ha sido deficiente, debido, a mi entender, no a los programas sino a los profesores que no se dan cuenta clara del objeto de estas materias en la educación secundaria. Naturalmente que la mente del Plan de Estudios no es exigir que un alumno con las clases del Colegio resulte hablando con perfección el inglés o el francés, pues tal cosa no se consigue sino con larga y constante práctica, en un medio a propósito y entrando en mucho el gusto, por adaptarse a la pronunciación de un idioma diferente al nuestro; pero se comprende fácilmente que su objeto sea enseñar a traducir para aprovechar ese aprendizaje y hacerlo un auxiliar de los estudios formales.

“Dado pues que es este el carácter propio con que debe emprenderse el estudio de los idiomas, debe tratar-

se de proveer a estas clases de profesores que sepan, no solamente el idioma extranjero, sino también el nuestro, sin cuyo requisito no es posible enseñar a traducir.

“Por lo general las clases de que me ocupo tienen por profesor a un extranjero que habla bien su idioma, quizá sea una persona docta, pero que no conoce nuestro idioma y se presenta ridículo ante sus alumnos trasladando al español un trozo de inglés, por ejemplo. El resultado es el que he notado en este Colegio; alumnos de quinto año no pueden traducir, hablar mucho menos, cinco líneas de un trozo sencillo de francés o inglés; esos mismos alumnos, por falta de práctica sin duda, no saben usar el diccionario, y todo lo que les queda en la memoria, después de frecuentar las clases, es una que otra frase del método Robertson y se encontrarán con que no pueden consultar las fuentes del derecho, de las matemáticas o de la medicina, que sin duda están en un idioma que no es el nacional.

“Sin duda que, además de los defectos que en general noto en la enseñanza de los idiomas, debe tenerse en cuenta otro mal muy acentuado en el profesor extranjero; me refiero a la generalidad de los que he conocido desde alumno hasta hoy; es la falta de habilidad práctica o conocimiento del arte de enseñar. No porque un francés o inglés hable bien su idioma debe concluirse que es capaz de enseñarlo.

“He visto prácticamente dar mejores resultados en la enseñanza de los idiomas a un profesor práctico, que sabía traducir bien, con buena preparación literaria, que a los profesores extranjeros”. (42)

Está demás insistir en la preocupación que la sola redacción del extracto precedente revela por parte del Rector. Si bien las afirmaciones con respecto al fin de la enseñanza son objetables, más aún si tomamos al pie de la letra la poco feliz expresión “enseñar a traducir”, es menester convenir que nos exhibe el defecto mayor de nuestra enseñanza de idiomas en aquella época y confirma nuestra suposición anterior cuando comentábamos los cambios introducidos por Zubiaur en el Colegio del Uruguay.

El mismo año, 1894, el Rector del Colegio Nacional de Co-

---

(42) Fernández, J. R. Obra citada, pág. 503.

rrientes, D. Guillermo Fitz-Simon informaba al Ministro de Instrucción Pública que:

"La enseñanza de los idiomas vivos debe ocupar seriamente la atención de nuestras autoridades escolares; es esta una cuestión de tanta importancia que toda negligencia al respecto ha de ser censurada, y con justicia, por los que algún interés sienten por el porvenir de la Argentina.

"No vacilo en afirmar que gran parte de los defectos a que me refiero es debida a los textos para la enseñanza de los idiomas modernos que hoy circulan en nuestro país. Hay profesores, sobre todo en la Capital de la República, que se dedican a fabricar textitos y es esto un trabajo no poco lucrativo, como los resultados lo demuestran.

"Generalmente, son estos profesores autores, los que hacen los programas de idiomas que en todos los colegios deben regir. De aquí resulta un monopolio que mucho mal está causando a la educación; los textos estos deben ser comprados y usados por los alumnos de los Colegios Nacionales y de los Colegios Incorporados; por malo que sea un texto, sin ser impuesto por el Ministerio de Instrucción Pública, forzosamente tiene que ser adoptado por los profesores y por sus discípulos desde Buenos Aires hasta Jujuy.

"El gran resultado que de semejante abuso se obtiene es la proscripción de los buenos libros, escritos por maestros experimentados europeos y norteamericanos, cuya falta mucho nos hace". (43)

Obsérvese en el informe que antecede la misma preocupación por la enseñanza de las lenguas vivas, aunque atribuyendo los deficientes resultados obtenidos a una causa distinta: el libro de texto, otro de los elementos que integraban el planteo Zubiaur. Las opiniones de D. Guillermo Fitz-Simon presentan cierto interés para nosotros, ya que nos enuncian otra de las dificultades que había que salvar.

No estamos, sin embargo, de acuerdo con la solución propuesta ya que el libro de texto debe ser preparado especialmente para atender a las necesidades e idiosincrasia del estudiante de cada país, o grupo de países que ofrezcan un conjunto apre-

(43) Fernández, J. R. Obra citada, pág. 498.

ciable de rasgos comunes. No es fácil, sino imposible, encontrar un texto preparado en Europa o Norteamérica, aún por "maestros experimentados", que se adapte a las modalidades de nuestra juventud estudiosa.

Quiza objete el lector que estamos analizando, o juzgando si se quiere, los problemas del pasado a la luz de la experiencia actual; indudablemente, pero no debe olvidarse que no criticamos por puro afán de crítica o con afán que podría calificarse de poco comprensivo, sino porque al proceder de esta manera tratamos de poner de relieve causas que a nuestro entender dieron origen a situaciones que nuestros educadores debieron enfrentar. Por otra parte, es necesario decirlo una vez más, y desearíamos que fuese la última, que muchas de las situaciones que destacamos en estas páginas se mantienen aún con todas sus características, porque no ha existido la visión o no se ha tenido la energía suficiente para llegar a la solución adecuada. Y la postergación no hace sino agravar el problema.

Los años pasan pero el problema se mantiene: Los Ministros de Instrucción Pública no permanecen frente de sus carteras el tiempo suficiente para hallar y poner en práctica la solución. Sin embargo todos se muestran igualmente preocupados.

A comienzos de 1895, todos los profesores de los establecimientos de enseñanza media del país fueron requeridos por los directores y rectores respectivos, a instancias del Ministro de Instrucción Pública, Dr. José B. Zapata, para que expresaran sus opiniones en cuanto a la enseñanza de sus respectivas asignaturas. No fueron muchos los profesores de idiomas que se preocuparon por responder —indiscutible prueba de la medida del interés que su labor despertaba en ellos—. Sólo hemos podido hallar tres contestaciones; las tres corresponden a profesores del Colegio del Uruguay, lo que nos lleva a confirmar la preocupación general que existía en el establecimiento por la enseñanza de las lenguas vivas, fomentada, no cabe duda alguna, por su digno Rector, Dr. José B. Zubiaur.

La primera pertenece al profesor D. Eduardo Laisne, quien se limita a emitir una opinión sobre la importancia de las lenguas vivas.

"En nuestra época y sobre todo en un país nuevo como la patria argentina, nadie duda de la importancia de la enseñanza de los idiomas extranjeros porque cuanto más adelantan el progreso, la civilización, el comercio y las relaciones cosmopolitas, más se comprende que los hombres llamados a ocupar los puestos elevados en aquellas carreras deben comunicar con sus semejantes por los medios en su poder, que son el lenguaje escrito y hablando" (44)

La segunda, del profesor D. Antonio C. Muzzio, comenta sobre el abuso de la teoría en la enseñanza de los idiomas:

El mal éxito de la enseñanza de los idiomas extranjeros en nuestras escuelas y colegios está demostrado por la experiencia; se debe casi exclusivamente a que se abusa de la teoría, olvidando con frecuencia la práctica, y lo que sucede con el francés y el inglés, ocurre también con nuestro idioma. Este mal no está seguramente en los programas, sobre todo cuando son sintéticos, porque entonces el profesor tiene bastante libertad para hacer su enseñanza tan práctica como deseé; pero se encuentra, en parte, en que son muy analíticos porque lo obligan a seguir una línea demasiado estricta. (45)

La opinión con respecto a los programas analíticos y sintéticos coincide con lo expresado por el Rector Zubiaur, quien se "declara partidario del programa sintético porque garante la libertad del profesor y el mejor éxito de los estudios". (46)

La tercera respuesta a la encuesta del Ministro Zapata, pertenece al profesor J. H. G. Spilsbury, quien también expresa su descontento. La solución que propone, sin embargo, no podía conducir a la mejora de la enseñanza:

Al Señor Rector del Colegio Nacional del Uruguay.  
Dr. José B. Zubiaur.

Febrero 28 de 1895.

En contestación a la circular fechada 18 del corriente pidiendo observaciones sobre el programa vigente del curso de inglés no puedo más que repetir las ideas que remitió el año pasado sobre el mismo asunto.

(44) Fernández, J. R. Obra citada, pág. 540.

(45) Fernández, J. R. Obra citada, pág. 540.

(46) Fernández, J. R. Obra citada, página 537.

En la enseñanza de los idiomas extranjeros, el método deberá ser práctico de modo que el alumno pueda continuar con provecho el estudio después de salir del colegio. En cuanto al inglés, la experiencia me hace insistir aún más sobre este punto.

Un texto reglamentario al programa, con su correspondiente clase, es incapaz de hacer aprender el idioma al alumno a quien bajo esta forma se presenta la facilidad de aprender de memoria ciertas frases, sin darse cuenta de su significación.

En lugar propongo el uso de un libro de lectura graduada que servirá para lectura y traducción, mientras que la formación de frases con las palabras sacadas del texto, y la aplicación práctica de las reglas gramaticales encerradas en las frases leídas dará un ejemplo práctico de su uso.

Naturalmente, al profesor este método da mucho más trabajo; pero los resultados son también mayores y los alumnos podrán salir del 5º año escribiendo y hablando correctamente el idioma.

El texto que he empleado en este sistema ha sido los Nos. 3, 4, 5 y 6 del Royal Readers.

Saludo a Ud. muy atte.

J. H. G. Spilsbury. (47)

Y para cerrar esta revista del período que termina con el siglo, veamos un último comentario para aclarar una vez más cuáles eran las ideas fundamentales que regían la enseñanza de los idiomas modernos en nuestro país, esta vez en las proximidades del año 1900. Hasta cierto punto el extracto que reproducimos a continuación puede ser tomado como representativo de las ideas que habían ganado terreno en los años anteriores, ya que se sostiene allí que la enseñanza de los idiomas debe ser práctica y condena toda exageración de la enseñanza gramatical. Estas ideas ya no eran nuevas en la Argentina, pero constituyan una novedad para muchos y dudamos que hubiesen sido debidamente aplicadas todavía. Lo que se va a leer ha sido tomado del informe del Colegio Nacional Oeste, fechado el 2 de febrero de 1900:

“... se aplican los mejores métodos didácticos pre-

(47) Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1895.

conizados por la ciencia pedagógica, en todas las materias; así por ejemplo, los idiomas extranjeros que se enseñan en una forma eminentemente práctica haciendo uso por varios profesores del Método Gouin con las reservas necesarias que lo hacen compatible con los programas que tanta preferencia han dado a las reglas gramaticales, a mi juicio, exageradamente; por este medio se ha obtenido que a fin de año, alumnos del primer año de francés e inglés presentaran sus cuadernos, en los que no ha sido posible encontrar un solo error, realicen ejercicios de numeración, resuelvan problemas aritméticos en alta voz utilizando exclusivamente el idioma extranjero y escriban al dictado el mismo, con lo que se consigue la educación auditiva tan esencial como generalmente descuidada.

“Sobre este punto insisto en la necesidad de reformar los programas despojándolos del exceso de teoría grammatical que imponen; tomemos por vía de ejemplo el idioma francés y con ligeras variantes, lo que se diga de él es aplicable al inglés; según los programas vigentes, debe estudiarse la gramática francesa muy completa, sin omitir un detalle, con más recitación de selectos en prosa y verso, dictados, composiciones, cartas, narraciones... en francés, todo lo cual constituye en las escuelas de Francia, *tarea diaria* de enseñanza grammatical pura, durante *ocho años*, etc. etc.”. (48)

La importancia del método en la técnica de la enseñanza en general y de cada materia en particular ya había sido definitivamente establecida un año antes, según se infiere del decreto firmado por el Ministro Dr. Osvaldo Magnasco, el 28 de febrero de 1899, reglamentando las competencias para la designación de nuevos profesores.

Además de establecer las condiciones que debían cumplimentar los candidatos, el decreto disponía que cada uno de ellos sometiese a la consideración del jurado una descripción y crítica del método de enseñanza de la asignatura de su especialidad y demostrase luego su capacidad para aplicar dicha teoría.

Llegamos así al final de este segundo período; en el curso de nuestra búsqueda de antecedentes que condujeron a la intro-

---

(48) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1900. (Anexos).

ducción del Método Directo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y de las lenguas vivas en general, en nuestros institutos de enseñanza media, hemos encontrado las opiniones de Ministros de Instrucción Pública, rectores de nuestros establecimientos oficiales de enseñanza, examinadores y profesores, según lo expresaron en sus mensajes, informes o memorias. Hemos visto asimismo cómo el período transcurrió en una larga e infructuosa lucha para establecer una correlación entre los fines deseables de la enseñanza —que nunca fueron establecidos con claridad— y las posibilidades de llevarlos a la práctica. A pesar de algunas opiniones aisladas, optimistas por demás, sobre el resultado de la enseñanza de las lenguas modernas, llegamos a la conclusión de que, fuera de la experiencia adquirida, no se registró progreso alguno en el período. En 1903, el Ministro Juan Ramón Fernández, se refirió a este período en su conocida y valiosa obra "Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal, etc." y al hablar de las lenguas vivas se expresó así:

"La enseñanza de las lenguas vivas, una de las fórmulas esenciales de la escuela moderna se realizaba por otra parte, en condiciones lamentables, por su profesorado improvisado". (49)

Esto no significa necesariamente que el tiempo haya sido mal empleado en su totalidad, ya que todo adelanto en cualquier ramo de los conocimientos humanos, puede ser considerado fundamentalmente como resultado de una necesidad o de la observación de alguna deficiencia o fracaso anterior. En el caso que nos ocupa, la experiencia dio origen a la mayor o menor convicción de que:

- a) *Se hacía necesario hallar y aplicar un buen método, distinto del que se practicaba entonces;*
- b) *Que era necesario crear el profesorado especialmente preparado con miras a la aplicación de ese método;*
- c) *Que los profesores debían ser formados en nuestro país.*

Los principios enunciados requerían indudablemente como primera medida la creación del instituto en el cual se prepara-

---

(49) Fernández, J. R. Obra citada, pág. 739.

rían los profesores y donde los diversos métodos de enseñanza o sus modificaciones pudieran ser estudiados, ensayados y sometidos a la prueba definitiva de la práctica.

¿Pueden los textos que se utilizaron en las clases de lenguas vivas durante el período ayudarnos a establecer la posición de la asignatura en su transcurso?

No nos quepa la menor duda. Obraríamos, sin embargo, poco cueradamente si separásemos la influencia del libro de texto en si mismo de la acción del maestro que lo utiliza y lo hace utilizar. Libro y profesor no deben, ni pueden ser contemplados como elementos separados de un proceso en el que actúan por cuenta propia en direcciones distintas y aún paralelas. Ambos constituyen un equipo cuyos integrantes funcionan o trabajan en íntima colaboración y a mayor entendimiento entre las partes mejor habrá de ser el resultado que pueda esperarse de esta concurrencia. El texto es el guía y auxiliar del profesor en su labor pero es la personalidad de este último y nada más que ella, que dará vida a aquél; es por otra parte, tan solo por la actividad del profesor combinada con la utilización del texto que el autor —responsable de la selección y graduación del material presentado, y de ciertos aspectos del método de enseñanza— contribuirá a la preparación del estudiante; el profesor puede omitir el empleo del texto y elaborar sus propias lecciones, mas el estudiante no puede prescindir de la acción del profesor para obtener el mejor provecho del texto. (50)

Con referencia al período que estamos estudiando podemos afirmar que con demasiada frecuencia los profesores olvidaban su posición y descargaban sus obligaciones sobre el libro de texto por la simple fijación de una cierta medida de tarea que el alumno debía preparar "para la clase próxima", y cuando llega-

(50) ...for a rational book, properly conceived and efficiently worked out will show the teacher what to do and when and how to do it, and the teacher in his turn will convey the results to the pupils". H. E. Palmer, *The Scientific Study of Languages*, Harrap & Cº Ltd. London, 1917. Page 26.

"... un libro racional, debidamente concebido y eficientemente elaborado mostrará al profesor qué "hacer, y cuándo y cómo hacerlo, y el profesor a su vez transmitirá los "resultados a sus alumnos". H. E. Palmer, *The Scientific Study of Languages*, Harrap & Cº Ltd., Londres 1917. Pág. 26.

ba la clase próxima se contentaban con exigir del estudiante que "dijera" la lección preocupándose rara vez o nunca de averiguar si el alumno asimilaba o simplemente entendía lo que hacía o decía. Sin duda es a esta clase de "actividad" que se refería el profesor J. H. G. Spilsbury en la carta transcripta en la página 83. Este sistema se veía favorecido, por cierto, por la tendencia de los profesores de otras asignaturas que se limitaban a hacer estudiar, memorizar y repetir por sus alumnos cierta parte del libro de texto.

El profesor toleraba —y aún hacía— que el libro de texto ocupase su lugar; en ningún momento se sentía la influencia de su personalidad; decididamente no había profesor. ¿Podríamos acaso afirmar que el mal ha sido extirpado en nuestros tiempos?

Algunos de los libros de texto publicados durante este período nos recuerdan ciertos "métodos" que se veían en las calles centrales de nuestras ciudades "Aprenda Inglés (Francés, Alemán, etc.), en diez días".

Tal es el caso del "Curso Elemental de Inglés arreglado filosóficamente", por Guillermo Fitz-Simon publicado en 1871, que logró cierto favor público como se desprende de sus varias reimpresiones, y que aún era utilizado en 1910. (50 bis)

La primera parte del libro, evidentemente la más importante de la obra, está dividida en cuarenta y tres lecciones en las que se observa escasa conexión y graduación, aún en el material que integra cada una de ellas considerada aisladamente, a menos que nos sintamos inclinados a aceptar lo que sigue como ejemplo de conexión:

*First Lesson*

*I*

*You*

*Yes*

*Sir*

*Have you?*

*I have*

*Primera Lección*

Yo

Ud.

Si

Sr.

¿ Tiene Ud ?

Tengo

50 bis. Véase: Erbe, T., Didáctica y Metodología de la Enseñanza del Inglés. Publicaciones del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Buenos Aires. 1914. Pág. 24.

<i>The</i>	El, los, la, las
<i>The pear</i>	La pera
<i>The tree</i>	El árbol
<i>Have you the tree?</i>	¿ Tiene Ud. el árbol ?
<i>Yes, sir</i>	Si Sr.
<i>My</i>	Mi
<i>My pear</i>	Mi pera
<i>Have you my tree?</i>	¿ Tiene Ud. mi árbol ?
<i>No, sir</i>	No Sr.
<i>I have not</i>	No tengo
<i>The pen</i>	La pluma
etc.	etc.
<i>Second Lesson</i>	
<i>The salt</i>	La sal
<i>The wine</i>	El vino
<i>Good</i>	Bueno, buena, buenos, buenas
<i>The good salt</i>	La buena sal
<i>Have you the good salt?</i>	¿ Tiene Ud. la buena sal ?
etc.	etc.
<i>Thirteenth Lesson</i>	
<i>Who has the cold water?</i>	¿ Quién tiene el agua fría ?
<i>The good man has it</i>	El hombre bueno la tiene
<i>Who is that good man?</i>	¿ Quién es ese hombre bueno ?
<i>He is the baker</i>	Es el panadero
<i>What has the baker</i>	¿ Qué tiene el panadero ?
<i>The baker has good bread</i>	El panadero tiene pan bueno
etc.	etc.
<i>Forty-Third Lesson</i>	
<i>Have those good carpenters many more shelves?</i>	¿ Tienen aquéllos carpinteros muchos más estantes ?
<i>They have a good many shelves</i>	Tienen muchísimos estantes
<i>That boy's brother has three boxes of good paper</i>	El hermano de aquel muchacho tiene tres cajas de papel bueno
etc.	etc.
<i>Cuadragésimatercera Lección</i>	

Si exceptuamos las ocho o diez líneas finales (que no transcribimos) de la última lección, en el desarrollo de esta primera parte del texto, solamente se han utilizado dos verbos: "To be" y "To have". ¿Qué motivo legítimo podría aducirse para acusar a los estudiantes si después de ser sometidos al tratamiento de tener que *aprender* estas cuarenta y tres lecciones, se demuestra que no han aprendido nada?

Las otras tres partes del libro consisten en: a) una serie

de explicaciones gramaticales en castellano; b) una serie de ejercicios “progresivos” de traducción; y c) algunos trozos breves de poesía. No creemos que el lector pueda tener dificultad alguna en formarse un cuadro exacto de la forma en que se desarrollaba la clase de inglés sobre la base del texto que acabamos de describir rápidamente.

Otro de los libros de texto que parece haber tenido amplia aceptación entre los profesores de la época y que era considerado como un adelanto sobre el sistema Ollendorff —de cuya consideración creemos que podemos prescindir, ya que es suficientemente conocido a través de innumerables críticas, revistas e ironías— era el Método Robertson por Eusebio de Bedoya. Lo hemos visto mencionado repetidamente en los informes rectorales que hemos transcripto en estas páginas.

El autor toma como material de enseñanza dos cuentos que divide en varias partes y ofrece cada una como “texto” de las distintas lecciones. Es evidente que no hay noción de las dificultades que el estudiante ha de encontrar en su camino hacia el conocimiento del inglés como lengua extranjera y ni siquiera puede sospecharse que se haya aplicado el elemental principio de graduación de dificultades o de material.

El texto de las lecciones primera y segunda serán más que suficientes para formar una idea cabal de las posibilidades del “método”:

*First Lesson*

*My dear children, you say that you  
wish to learn the English lan-  
guage. Come near me with all  
your little friends and I will give  
you a lesson.*

*Second Lesson*

*Peter and Fanny a true story. Pe-  
ter was writing at his desk and  
his sister was darning a pair of  
stockings. But who were Peter  
and Fanny? Be patient I am  
going to tell you.*

Cada lección va seguida de una “traducción literal”, esto es una traducción del trozo respectivo, palabra por palabra, y luego una “traducción castiza”, en la que se da la versión en “buen castellano” de la traducción literal anterior. La lección cierra con uno o dos párrafos de “observaciones” en las que el estudiante podía encontrar explicaciones sobre el empleo de las

palabras y expresiones difíciles así como de las principales reglas gramaticales. Por supuesto que esta última parte va íntegramente en idioma castellano. (51)

En 1895, Eduardo Jackson, profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires, publicó su “Método Práctico para aprender a leer, traducir, escribir y hablar la lengua inglesa”.

La obra no es mejor que otras de su clase que gozaban de favor en la época; sin embargo, algunas partes de la extensa introducción deben merecer nuestro examen, ya que ellas pueden ser tomadas como evidencias del descontento que prevalecía en estas cosas y que las ideas expresadas parecen querer anticipar la inminente llegada del nuevo día.

Las ideas contenidas en esos párrafos son sin duda sanas y pueden muy bien ser vistas como relacionadas con principios sostenidos por los defensores del Método Directo. En este caso, sin embargo, no han sido suficientemente meditadas, ni han sido correctamente aplicadas, a nuestro entender, en el desarrollo de la obra:

“Este método es una recopilación de los mejores escritos y diccionarios de pronunciación; y si laboriosa ha sido mi tarea, prométome que mi ensayo no será inútil. En la mayor parte sino en la totalidad de los métodos se pretende enseñar el inglés esplanando teorías, amontonando reglas y dejando la explicación práctica de estas a la impericia o al capricho del estudiante.

Indícase que una cosa puede hacerse, mas no se enseña el modo de hacerla, como quien habla de que existe una tierra famosa cuya riqueza arrebata sin indicar el camino que conduce a ella.

Totalmente opuesto es el camino que yo he trillado. Aquí el autor llama al alumno y le conduce por la mano en el difícil campo de la pronunciación inglesa; le

(51) Sólo hacemos referencia al método con respecto al idioma inglés por la índole de nuestro trabajo. Podemos afirmar, sin embargo que se observan las mismas características en el texto correspondiente al idioma francés; la “traducción castiza” es dada en forma interlinear; se agrega una “conversación” y “fraseología”. Como dato ilustrativo transcribimos el texto de la primera lección. Es suficiente: “On nous dit que le sultan Mahmoud, par ses guerres perpétuelles —au dehors de sa tyrannie à l'intérieur, avait rempli— les états de ses —ancêtres de ruines— et de désolation et avait dépeuplé l'empire persan”.

presenta en perspectiva todo el mecanismo del idioma; le hace comprender la facilidad del estudio; conversa con él desde la primera lección sobre asuntos que luego pone a su alcance; le enriquece de frases, de voces, de modismos; le muestra por el lado más accesible las dificultades gramaticales y le ayuda a vencerlas, y cuando las ha vencido, aún sin advertirlo, sienta entonces una regla que no podrá ya olvidar, porque se ha practicado de distintos modos y porque en las subsiguientes lecciones habrá más de un motivo para recordarla.

Aquí se aprende a leer, traducir, escribir y hablar y se adquieren con disimulo y poco trabajo, conocimientos gramaticales desde la primera lección.

Creo haber resuelto satisfactoriamente el complicado problema que me he propuesto, a saber: 1º hacer aprender el mayor número posible de palabras en el menor espacio posible de tiempo; 2º indicar con un método sencillo y fácil la pronunciación de las palabras; 3º hacer retener sin esfuerzo y sin fatiga sus diferentes inflexiones, es decir, sus variedades de formas; 4º hacer aprender por la práctica más que por las reglas el uso y la colocación de las palabras, esto es el modo de construir frases según las leyes establecidas por el uso y requerirlas por el genio de la lengua; 5º dirigirse a todas las inteligencias ofreciendo a cada una el género de ejercicios para el que sea más apta; a unas la teoría, a otras la síntesis, a otras el análisis y a todas la práctica.

He procurado dar poco sabor de pedagogía, pero sencillez y naturalidad en las explicaciones y acomodarme en lo posible a la capacidad del estudiante.

Las muchas dificultades que se presentan para la pronunciación de las palabras del idioma inglés, que es lo más difícil que ofrece su estudio (y me es grato reconocer que los hijos de esta parte de América poseen mucha facilidad para la buena pronunciación), por razón de que cada vocal tiene el sonido de todas las demás según el lugar en que se halla; el conjunto extraordinario de excepciones, los sonidos sin letras y las letras sin sonidos y medio sonidos, me han sugerido el plan de representar la pronunciación particular de cada palabra, con lo que se obtendrá un conocimiento práctico que no podrá adquirirse con ninguna teoría, dándose, sin embargo, las reglas que existen, para mayor satisfacción y que reducen el estudio de una lengua algo difícil a un entretenimiento útil a la vez que agradable y será ma-

terialmente imposible, aún a la capacidad más limitada, concluir el estudio de esta obra sin haber adquirido el conocimiento del idioma, sus reglas y modismos y poderlo hablar y escribir con facilidad.

Como hay algunas palabras cuya pronunciación es imposible representar con exactitud, se debe formar una lista de ellas y aprender su pronunciación de quien la sepa, aunque también se hallará representada dicha pronunciación *lo más aproximadamente posible* para que se tenga alguna idea de ella.

El plan adoptado en esta obra respecto de la pronunciación, lejos de perjudicar a los profesores que lo usen, les favorece pues les ahorra un considerable tiempo y trabajo en la difícil tarea de enseñarla, bastando algunas observaciones al efecto. Como he dicho antes y no me canso de repetir, para hablar un idioma no basta solamente saber las reglas de gramática, sino también es preciso tener en la memoria las voces más usuales en la conversación y trato de la gente.

Hay ciertas frases que no se pueden aprender ni con las gramáticas, ni con los diccionarios, sino por el estudio de las acepciones que en cada idioma tienen ciertas voces que constituyen lo que se llama con propiedad *modismos* de las lenguas, la parte más *difícil* y a la vez más interesante de ellas.

.....

Aquellos que desconfiando de su inteligencia o de su fuerza abran este libro, se sorprenderán agradablemente al ver cuán sencillo es leer, traducir, hablar y adquirir conocimientos gramaticales desde la primera lección. En lugar del camino tortuoso y erizado de obstáculos que acaso esperaban, hallarán una vía recta, practicable y cómoda que desde el punto mismo de partida permite ver el fin, medir la distancia y calcular el tiempo que se tardará en llegar.

Los que se han consumido ya algunos años en la enseñanza de idiomas y que mediten sin prevención, reconocerán sin duda que ha comenzado una nueva era para la enseñanza del inglés.

.....

Para enseñar el verbo, por ejemplo, no hemos seguido las fastidiosas conjugaciones que desde tiempo inmemorial se han aprendido como loro, sino presentamos el verbo bajo todos sus aspectos, en todos los modos, en todos los tiempos, en todas las personas, dando la forma

afirmativa, negativa e interrogativa, en frases cuyo encadenamiento presta un punto de apoyo a la memoria.

Para concluir diremos lo siguiente:

1º Que por este método puede aprenderse sin maestro, lo cual, de paso sea dicho, no debe inquietar a los profesores, pues que la mayor parte de las personas no tienen una voluntad bastante firme para estudiar solos, siendo por otra parte más cómodo dejarse conducir.

2º Que cualquier persona medianamente instruída puede llegar a ser profesor con sólo adelantarse a sus discípulos en una lección.

.....  
El profesor debe leer primeramente la lección, poniendo los discípulos atención en la pronunciación y en la acentuación; después el discípulo la leerá a su vez hasta que pronuncie de una manera satisfactoria.

.....  
Cuando el discípulo pronuncie bien las palabras, entonces el profesor debe ir diciendo palabra por palabra en inglés y que el discípulo le diga en español la significación y luego las mismas en español para que el discípulo las diga en inglés".

.....  
Resumiendo la exposición de principios que antecede podemos establecer tres grupos centrales de ideas:

- a) Las dificultades del idioma deben ser presentadas al estudiante en forma gradual;
- b) El idioma debe ser aprendido y enseñando en forma práctica, oral y activa; y
- c) La pronunciación es uno de los aspectos muy importantes de la enseñanza de los idiomas que el profesor debe procurar que el alumno adquiera correctamente.

Ninguno de los tres principios enunciados ha sido aplicado con éxito en el curso de las lecciones desarrolladas en el texto que comentamos. El hecho debe ser considerado como una nueva prueba de la distancia que separa la teoría —en este caso teoría pobremente explicada— de la práctica. El autor emplea, por ejemplo, cualquier verbo que le parezca necesario o conveniente desde el comienzo mismo del libro; la selección del vocabulario —si ha habido tal selección— no responde al plan perceptible. No se observa graduación de ninguna naturaleza.

Cada una de las lecciones está dividida en varias secciones;

- a) Tres columnas que contienen, la primera una lista de palabras o frases en inglés; la segunda su equivalente en castellano y la tercera la pronunciación inglesa figurada;
- b) Dos o tres grupos de "ejercicios" en castellano, en su mayoría preguntas con sus respuestas, que los alumnos deben traducir al inglés de acuerdo con las instrucciones que se dan en la parte final de la introducción. Para asegurarse que no se perderá tiempo o esfuerzo se da una "clave" de estos ejercicios en la última parte del libro, es decir una traducción al inglés de los mismos;
- c) Notas —también en castellano— sobre puntos de gramática o explicaciones sobre la mejor forma de emplear ciertas expresiones;
- d) Un trozo breve, cuento o anécdota, presentado en dos columnas, Castellano - Inglés;
- e) Ejercicios adicionales del mismo tipo que los anteriores.

Como ejemplo ilustrativo sólo reproduciremos aquí el primer párrafo del trozo que cierra la primera lección. Es, creemos, suficientemente convincente:

#### ADAUNTAGES OF RELIGION

*Religion, said Belisarius, comforts man in the hours of adversity and mingles the sweets of pleasure in the cup which contains the bitterness of life. Who experiences it more than I?*

Con respecto a la conversación: ¿Puede un libro escrito casi totalmente en castellano ser considerado como modelo o una ayuda? El autor mismo recomienda, como hemos visto, que el profesor lea las oraciones en inglés para que el alumno pueda repetirlas en castellano. El texto carece de toda conexión, a tal punto que si exceptuamos los cuentos y anécdotas, es completamente imposible mantener una conversación sobre la base del mismo. Con respecto a los mencionados cuentos y anécdotas, el autor califica como "conversación" a lo siguiente:

Pregunta	Answer
¿Cuál es el título de esta lección?	<i>Advantages of Religion.</i>

¿Quién es el que habla sobre este tema?

*Belisarius*

¿Qué dijo Belisario sobre la Religión?

*That it comforts man in the hours of adversity.*

etc.

etc.

Expresamente hemos dejado para el final el tercer punto de la introducción en el cual el autor se refiere a la pronunciación del idioma inglés. No escapan a su observación ni la importancia del punto en sí, ni algunas de las dificultades que su estudio presenta al estudiante argentino. Su insistencia lo lleva hasta dedicar a esta cuestión de la pronunciación una sección especial además de las opiniones presentadas en otras secciones de la introducción.

Aún cuando algunas de las ideas expresadas, como se verá a continuación, deben ser consideradas acertadas, el autor pone de manifiesto su incapacidad para analizar los sonidos (debe decirse, a su favor, que en la fecha de la publicación del libro, sólo comenzaban a divulgarse los estudios de fonética aplicados a la enseñanza de las lenguas vivas):

#### DEL VALOR O SONIDOS DE LAS LETRAS

“Si los alfabetos estuviesen formados filosóficamente, el número de letras sería el mismo que el de los sonidos de cada lengua respectiva y cada signo o letra representaría siempre y exactamente el mismo y único sonido.

.....  
Por la tabla se comprende fácilmente que la “a”, por ejemplo, anotada con el número 1 (fate) suena como la “e” española.

.....  
Como la pronunciación de la “th” es la parte más difícil de la lengua inglesa, es preciso poner mucho cuidado al hacerla y si es posible aprenderla de viva voz.

La “d” final de una palabra y la “t” se pronuncian tocando con la lengua el paladar.

Respecto a la “b” y a la “v” deberá tener mucho cuidado en no confundirlas, pues afea mucho la pronunciación, además de variar como en español el sentido de la palabra como en “best”, mejor y “vest”, chaleco. La “v” se pronuncia tocando los dientes superiores con el labio inferior y la “b” juntando los labios.

La "s" al principio de una palabra seguida de una consonante como en "star", estrella, se tendrá cuidado de pronunciar sin darle el sonido de "e" antes.

En cuanto a la "r" y a la "g" cuando se hallan al fin de palabras se pronunciarán de modo que apenas se dejen percibir. Esto último se recomienda como muy característico del inglés." (52)

Otro de los puntos que merecen ser observados en el caso que nos ocupa es el de la "pronunciación figurada"; no creemos necesario entrar al análisis de la misma; unos pocos ejemplos serán más que suficientes para que el lector forme su propia opinión:

thi	: the
of thi	: of the
tu thi	: to the
tu jav	: to have
ferst lesson	: first lesson
ar iu in ei jori?	: are you in a hurry?
thi jankerchif	: the handkerchief
thi letar	: the letter
thi shumekar	: the shoemaker
stiudios	: studious
indostrios	: industrious
isi	: easy
ajern	: iron

Otros libros publicados durante el período —el de D. Lewis, el de Pressinger y Munro, etc.— muestran las mismas características fundamentales: reglas de gramática; preparación (?) para la traducción del y al castellano, que el alumno debía —cabe la suposición— realizar de memoria. Nos excusamos pues de entrar en mayores detalles sobre ellos.

---

(52) En las ediciones posteriores el autor agregó una sección en la que analiza "el sonido de las letras", valiéndose de comparaciones con el alfabeto castellano.

**T E R C E R   P E R I O D O**  
**(1900 - 1914)**

1900! El nuevo siglo trajo consigo la renovada fe y el optimismo que es común en todos aquellos que se aprestan a entrar en la vida con la conciencia de lo que el porvenir les depara. Los gobernantes de este pueblo joven y pujante se veían frente a nuevas responsabilidades con fundadas esperanzas. Era un sentir manifestado en la necesidad de acción que se percibía en todos los ámbitos del país. La educación pública no podía quedar rezagada. En el terreno de las lenguas vivas, los más recientes folletos, diarios y revistas especializadas que llegaban del extranjero se ocupaban con entusiasmo de un nuevo método o técnica de encarar la enseñanza de la especialidad que iba ganando terreno rápidamente en las escuelas del Viejo Mundo. Los defensores de este nuevo método —que comenzaba a ser conocido como el Método Directo— se habían propuesto llevar nuevamente el problema de la enseñanza de las lenguas vivas a su punto de partida, olvidado por mucho tiempo, y de allí tomar el derrotero que nunca debió haberse abandonado. Este punto de partida se resumía en el principio de la filología viva según el cual *“cualquier estudio de lenguaje, ya sea teórico o práctico, debe basarse en el lenguaje hablado.”* <sup>(1)</sup>

Al llegar en momentos en que se hacía más clara la insatisfacción prevaleciente desde tiempo atrás en los círculos docentes de nuestro país —al igual que en las escuelas e institutos del Viejo Mundo— estas noticias despertaron el interés de nuestros educadores que comprendieron inmediatamente el valioso aporte que la aplicación del nuevo método representaba en la tarea de llegar al mejoramiento de la enseñanza de las lenguas vivas.

Los idiomas modernos habían sido introducidos en los planes de estudio por razones de oportunidad o necesidad y no como resultado de la consideración previa de la finalidad que debía

---

(1) Sweet, Henry, *A Practical Study of Languages*, J. M. Dent, London 1899, pág. 4.

reconocerse a su enseñanza y de las posibilidades de cumplir esa finalidad. ¿Porqué no? Muy probablemente porque esta finalidad era tan obvia que nadie se detuvo a suponer que pudiera llegarse a interpretar que las lenguas debían ser enseñadas con una finalidad que no fuera la de capacitar al estudiante para comprender las ideas expresadas por otros en la lengua extraña y para expresar las propias en la misma tanto en forma oral como escrita.

Pero la influencia del latín y del método empleado para su enseñanza era demasiado grande. Hasta llegó a olvidarse que hubo una época en que el latín era enseñado con éxito como lengua viva; <sup>(2)</sup> nadie era entonces considerado como persona verdaderamente culta si no era capaz de expresarse correctamente en latín <sup>(3)</sup>. Los Principios didácticos que se desarrollaron luego para la enseñanza del latín como lengua muerta se transfirieron a la de las lenguas vivas. El resultado sólo podía ser negativo.

---

(2) *Loin d'être comme on le prétend par fois une improvisation, la Méthode Directe d'enseignement des langues est, dans ses grands traits, celle qu'on employait autre fois pour les langues anciennes, le latin et le grec; celle qu'on a continué à employer aussi longtemps qu'on apprenait ces langues pour s'en servir en parlant ou en écrivant. C'est seulement quand le latin a cessé d'être un instrument de culture de communication entre les savants, qu'on a cherché d'en faire un instrument de culture de l'esprit; alors, peu à peu, sans y penser on a remplacé l'étude directe de la langue par des exercices de grammaire et de traduction; on n'a plus appris le latin, on a voulu se servir du latin pour mieux apprendre le français. C'est donc la méthode classique qui est une innovation.* (Passy, Paul. *De la Méthode Directe dans l'enseignement des langues vivantes. Association Phonétique Internationale. Paris, 1899.*)

(3) Refiérese la siguiente anécdota que podría ser prueba de lo afirmado: "En el siglo XVI tuvo lugar ante la Corte del Parlamento en Paris

Lejos de ser una improvisación como se pretende a veces, el Método Directo de enseñanza de las lenguas vivas es, en sus grandes líneas, el que se empleaba antiguamente en la enseñanza de las lenguas muertas, latín y griego; la que se ha continuado aplicando mientras se aprendieron lenguas para utilizarlas hablando o escribiendo. Es sólo cuando el latín dejó de ser un instrumento de cultura, de comunicación entre los sabios, que se trató de hacer de él un instrumento de cultura del espíritu; entonces poco a poco sin pensar en ello se remplazó el estudio directo de la lengua por ejercicios de gramática y de traducción; ya no se aprendió más el latín, se quiso utilizar el latín para aprender mejor el francés. Es pues el Método Clásico que es una innovación.

Ya nadie se sorprende hoy cuando se oye comentar la falta de resultados efectivos en la enseñanza de las lenguas vivas. Es opinión generalizada que estos fracasos son siempre atribuibles a la aplicación de un método de enseñanza equivocado o a la desacertada aplicación de un buen método. La naturaleza de los factores subjetivos que intervienen en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas es tal que el éxito o fracaso del proceso depende en forma integral tanto del método que se aplica en sí como de la forma en que se lo aplica. Convenimos en que los resultados pueden variar en función del factor personal, aún en los casos en que se aplica un método de la mayor corrección, pero podemos afirmar, asimismo, que esas diferencias son debidas ante todo a la variación del elemento tiempo de que dispone el profesor para el desarrollo de su labor, a la cantidad de alumnos que integran el curso, a la personalidad del profesor incluyendo en este último factor la voluntad de dar de sí el necesario e indispensable esfuerzo, y a la voluntad de aprender de los alumnos.

Fue en 1900 que se habló por primera vez entre nosotros sobre el Método Directo en forma pública. El método no fue claramente descripto en la oportunidad pero se dijo de él lo suficiente para hacer comprender al auditorio que se aplicaría un sistema de enseñanza completamente nuevo, distinto.

El 26 de abril de 1900, en la Escuela Superior de Guerra que abría sus puertas a los jefes y oficiales de nuestro ejército, el profesor Dr. Luciano Abeille inauguró su curso de francés para el que acababa de ser designado. Dedicó sólo una pequeña parte del discurso que pronunció en la circunstancia a la importancia del método en la enseñanza de las lenguas; luego de describir las

---

un pleito curioso cuyos debates duraron cuatro días. Un sujeto llamado Roc le Baillif había demandado a la Facultad de Medicina por haberse negado a tomar 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 curaban ni en latín, ni en griego, que él era médico aunque ignorase el latín. Pero ante las conclusiones del abogado del Rey, en lugar de oír pronunciar en su favor *dignus entrare*, *Roc le Baillif* se vio expulsado del territorio donde se extendía la jurisdicción del Parlamento. (De la Conferencia pronunciada por el Dr. L. Abeille en el Colegio Nacional Central de Buenos Aires el 22.4.1903, sobre El Método Directo en la Enseñanza de los Idiomas Vivos").

características fundamentales del “método clásico”, resumió los resultados de la aplicación del mismo:

*...les grammairiens déguisent la réalité et ne montrent que des coins ténébreux, ignorés. Ils égarent l'étudiant dans un dédale de sentiers épineux, ils jettent sur tout le paysage un voile de mort, et l'esprit se fatigue et se rebute: il se trouve emprisonné dans un cachot ténébreux tandis qu'il ne recherchait que des beaux panoramas, des fleurs merveilleuses, de l'air pur et du soleil radieux.*

y como contraste:

*Nous réagirons contre ces défauts et nous ferons une étude concrète et vivante, large et lumineuse. C'est vous dire que nous étudierons la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire. Nous nous servirons donc de la méthode directe et vivante associant l'intuition et le son, procédant ainsi par une sorte de projection synthétique de blocs de langue vivante dans l'esprit, vivant la langue ensemble, avec vous, devant vous a fin que chaque jour soit pour vous Messieurs, un séjour d'une heure à l'étranger.*

*Je dois déclarer d'ores et déjà que nous banissons de notre cours le thème sous quelque aspect qu'il puisse se présenter; thème de règle, thème de phraséologie, thème de traduction, thème d'imitation, etc. Dans le thème il n'y a pas de gymnastique intellectuelle, on applique machinalement des règles et à nous il nous faut des pensées à manier.*

*Cependant n'allez pas croire que*

*...los gramáticos disfrazan la realidad y solo muestran rincones tenebrosos e ignorados. Extravían al estudiante en un dédalo de senderos espinosos, arrojan sobre todo el paisaje un velo de muerte, y el espíritu se fatiga y se desalienta: se encuentra aprisionado en una celda tenebrosa, cuando no buscaba sino bellos panoramas, flores maravillosas, aire puro y sol radiante.*

Reaccionaremos contra esos defectos y haremos un estudio concreto y vivo, amplio y luminoso. Es decir que estudiaremos la gramática por la lengua y no la lengua por la gramática. Utilizaremos pues, el Método Directo y vivo, asociando la intuición y el sonido, procediendo de esta manera por una especie de proyección sintética de bloques de lengua viva en el espíritu, viendo la lengua juntos, con Uds., ante Uds., para que cada día sea para Uds. Señores, una estadia de una hora en el extranjero.

Debo declarar desde ya que proscribimos en nuestro curso el ejercicio de traducción en cualquier forma que se presente: de reglas, de fraseología, de imitación, etc. En el “tema” (para simplificar utilizamos este galicismo para indicar el ejercicio de traducción al francés) no hay gimnasia intelectual, se aplican maquinalmente las reglas y nosotros queremos manejar ideas.

*nous proscririons les règles de grammaire. Nous les apprendrons, mais nous les apprendrons chemin faisant, nous les glanerons sur notre passage, nous conserverons d'elles ce qui est clair, précis et net; mais nous nous perdrons pas dans les minuties et dans les subtilités sans fin; car la base de notre enseignement doit être, non pas une grammaire française à l'usage des argentins, mais la langue parlé ou la conversation, et la langue écrite ou les auteurs.*

*Nous connaissons la méthode, voyons à présent le but de notre étude.*

*Le vrai but en général de l'enseignement du français c'est de former des élèves qui sachent parler le français et écrire le français.*

Uno de los aspectos más importantes de la aplicación del Método Directo reside en la cuidadosa atención que se dedica a la práctica de ejercicios destinados a dar al estudiante una buena pronunciación. Los sonidos de la lengua extraña son estudiados uno a uno y contemplados en contraste con los de la lengua materna.

La fonética —ciencia que estudia los sonidos del lenguaje en las diversas lenguas— nació en su aspecto moderno, casi simultáneamente con el Método Directo (4) y los iniciadores del movimiento de reforma de la enseñanza de las lenguas comprendieron de inmediato la gran ayuda que esta ciencia ofrecía a los

No creais, sin embargo, que proscribiremos las reglas de gramática. Las aprenderemos, pero las aprenderemos sobre la marcha, las recogeremos sobre nuestra ruta, conservaremos de ellas lo que sea claro, preciso y neto; pero no nos perdemos en las minucias y en sutilezas sin fin; porque la base de nuestra enseñanza debe ser, no una gramática francesa para uso de los argentinos, sino la lengua hablada o sea la conversación, y la lengua escrita o los autores.

Conocemos el método, veamos ahora la finalidad de nuestro estudio. El verdadero objetivo, en general, de la enseñanza del francés es formar alumnos que sepan hablar y escribir el francés.

(4) Aunque los estudios de fonética pueden remontarse a una época anterior a nuestra era, podemos decir que los estudios de fonética propiamente dichos nacen recién cuando se comienza el estudio comparativo de estados fónicos distintos entre sí en el tiempo o en el espacio. A partir de mediados del siglo XIX los estudios de fonética se intensifican y es entonces cuando comienza a apreciarse la importancia fundamental del lenguaje oral frente al lenguaje escrito, lo cual trajo como consecuencia posterior la aplicación de esta ciencia a la enseñanza de las lenguas vivas.

profesores de lenguas modernas. El Dr. Abeille lo sabía bien. Había observado su progreso y había estudiado su aplicación como ciencia auxiliar y tenía en consecuencia plena conciencia de sus ventajas; después de algunas consideraciones sobre el sistema de sonidos del idioma francés, continuó diciendo el Dr. Abeille:

*En résumé, chaque peuple prononce les voyelles et les articulations d'une manière spéciale. Aucun n'a ni l'accent, ni la prononciation d'un autre peuple. Il y a donc une prononciation, une voix nationale et on peut dire d'une langue ce qu'on dit des consonnes, qu'elle est nasale, dentale, gutturale, selon la consonne qui y domine et le retour fréquent de cette consonne. Le français est nasal à cause du mutisme des consonnes finales an, èn, in, on, un, qui reviennent si fréquemment dans notre langue.*

*Pour vous inculquer la bonne prononciation française, je prendrais pour base une science qui est née d'hier, une science éminemment française, puisque c'est La Société de Lingüistique de Paris qui l'a enfantée au Collège de France. Cette nouvelle science n'est autre que la phonétique expérimentale, la seule vraiment efficace et rationnelle dans l'enseignement des langues vivantes. En effet, celle-ci ne se contente pas de prononcer un son à reproduire mais fait voir en action l'organe qui lui donne naissance; elle ne s'entient nullement à des généralités, elle nous mène en état d'étudier la pureté et la grâce de la prononciation.*

*La mesure exacte de la durée des sons, leur hauteur musicale, leur intensité, leur rythme que leur im-*

En resumen, cada pueblo pronuncia las vocales y las articulaciones de una manera especial. Ninguno tiene ni el acento ni la pronunciación de otro pueblo. Hay pues una pronunciación, una voz nacional, y puede decirse de una lengua lo que se dice de las consonantes, que es nasal, dental, gutural, según la consonante dominante y la recurrencia frecuente de esa consonante. El francés es nasal por el mutismo de las consonantes finales *an, èn, in, on, un*, que recurren con tanta frecuencia en nuestra lengua.

Para inculcaros una buena pronunciación francesa, tomaré como base una ciencia que nació ayer, una ciencia eminentemente francesa, ya que es la Sociedad de Lingüística de París que le dio vida en el Colegio de Francia. Esta ciencia nueva no es otra que la fonética experimental, la única verdaderamente eficaz y racional en la enseñanza de las lenguas vivas. En efecto, esta no se contenta con pronunciar el sonido que debe reproducir sino que hace ver en acción el órgano que le da nacimiento; no se satisface con generalidades, nos coloca en situación de estudiar la pureza y la gracia de la pronunciación.

La medida exacta de la duración de los sonidos, su altura musical, su

*pose la mécanique humaine et l'expression de la pensée, la décomposition du travail phonateur, l'action réciproque des articulations les unes sur les autres, et les rapports du timbre avec les mouvements depuis leurs débuts non encore sentis par l'oreille jusqu'à leurs dernières traces qui ont cessé de se faire entendre.*

*Toutes ces questions devant lesquelles l'oreille est impuissante forment le domaine privé de la phonétique expérimentale, et recherchant les lieux d'articulation de la parole, elle a trouvé le moyen le plus expéditif de l'enseigner, si bien qu'en s'addressant aux yeux et non plus à l'oreille seule, elle arrive en quelques heures à corriger des vices de prononciation qui avaient resisté des années d'efforts et de tâtonnements.* (5)

Debemos destacar aquí que el Dr. Abeille no hizo referencia en su discurso inaugural de la Escuela Superior de Guerra, a los símbolos fonéticos de la Asociación Internacional de Fonética. Nos mueve a ello el recuerdo del error en que incurren muchas personas, entre las que cabe mencionar no pocas que se dedican a la enseñanza de las lenguas vivas, para quienes los símbolos de la Asociación Internacional de Fonética y Fonética son una misma y única cosa.

Sin embargo, la ciencia fonética es la fuente de la que derivamos nuestra información sobre el funcionamiento de los órganos de la fonación —como lo expresara el Dr. Abeille en la oportunidad comentada más arriba—, información ésta que es indispensable para el profesor en la enseñanza científica —exac-

intensidad, el ritmo que les impone el mecanismo humano y la expresión del pensamiento, la descomposición del trabajo fonador, la acción recíproca de las articulaciones unas sobre otras, y las relaciones del timbre con los movimientos desde los comienzos aún no sentidos por el oído hasta sus últimos rastros, que han cesado de escucharse.

Todas estas cuestiones ante las cuales el oído es impotente forman el dominio privado de la fonética experimental, y al buscar los puntos de articulación de la palabra, ha encontrado el medio más expeditivo de enseñarlo, tanto que al dirigirse a los ojos y ya no al oído solo, llega en pocas horas a corregir vicios de pronunciación que habían resistido años de esfuerzos y tanteos.

---

(5) Esta Conferencia inaugural del profesor Dr. Luciano Abeille fue publicada en junio de 1930 por la Revista del Club Militar, hoy Círculo Militar.

ta— de sonidos y combinaciones de sonidos no familiares, y aún familiares. Es esta ciencia la que debe ayudarnos en la labor de capacitar al estudiante para realizar las acciones necesarias que le permitan llegar a la pronunciación correcta de los sonidos extraños en el plazo más breve. Como lo expresa el profesor H. E. Palmer:

*The application of phonetics to language learning is to be considered in the first place as a labour saving device, an instrument which diminishes the work of the student, which enables him to accomplish, in a few months what otherwise would require years, which turns a complicated subject into a simple one.* (6)

El alfabeto de la Asociación Internacional de Fonética es, por otra parte, un instrumento —un utilísimo instrumento— auxiliar que tiene por objeto reducir las dificultades del estudiante a un mínimo para que pueda concentrar sus esfuerzos en la práctica del aspecto del idioma que debe necesariamente aprender ante todo: el lenguaje hablado (7).

(6) *What is Phonetics?* por H. E. Palmer. Publicaciones de la Asociación Internacional de Fonética. Segunda Edición. 1920.

(7) La Asociación Internacional de Fonética fue fundada en 1889 por figuras de relieve como Paul Passy, Jean Passy, Otto Jespersen, Wilhelm Viëtor y otros; todos ellos eran profesores de lenguas vivas. Damos a continuación las recomendaciones de la Asociación sobre la enseñanza de las lenguas vivas como demostración de la influencia indudable que ella ha ejercido:

*Les principes de l'Association en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, sont résumés dans le programme suivant:*

*1. Ce qu'il faut étudier d'abord dans une langue étrangère, ce n'est pas le langage plus ou moins archaïque de la littérature, mais le langage parlé de tous les jours.*

*2. Le premier soin du maître doit être de rendre parfaitement familiers aux élèves les sons de*

La aplicación de la fonética a la enseñanza de las lenguas debe ser considerada como un instrumento de ahorro de trabajo, un instrumento que disminuye el trabajo del estudiante, que le permite cumplir en unos pocos meses lo que de otra manera le llevaría años, que transforma una cuestión complicada en sencilla.

Los principios de la Asociación Internacional de Fonética en lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras, se resumen en el programa que sigue:

1. Lo que debe estudiarse en primer lugar en una lengua extranjera no es ni el lenguaje más o menos arcaico de la literatura, sino la lengua hablada de todos los días.

2. El primer cuidado del maestro debe ser que los sonidos de la

*la langue étrangère. Dans ce but il se servira d'une transcription phonétique, qui sera employé à l'exclusion de l'orthographe traditionnelle pendant la première partie du cours.*

*3. En second lieu le maître fera étudier les phrases et les tournures idiomatiques les plus usuelles de la langue étrangère. Pour cela il fera étudier des textes suivis, dialogues, descriptions et récits aussi faciles, aussi naturels et aussi intéressants que possible.*

*4. Il enseignera d'abord la grammaire inductivement, comme corollaire et généralisation des faits observés pendant la lecture; une étude plus systématique sera réservée pour la fin.*

*5. Autant que possible, il rattacherà les expressions de la langue étrangère directement aux idées, ou à d'autres expressions de la même langue non à celles de la langue maternelle. Toutes les fois qu'il le pourra, il remplacera donc la traduction par des leçons de choses, des leçons et des explications données sur des images dans la langue étrangère.*

*6. Quand plus tard il donnera aux élèves des devoirs écrits à faire, ce seront d'abord des reproductions de textes déjà lus et expliqués, puis des récits faits par lui même de vive voix; ensuite viendront les rédactions libres; les versions et les thèmes seront gardés pour la fin.*

*N. B. Ce programme indique les tendances générales de l'Association, non l'opinion individuelle de chaque membre.*

*En ce qui concerne la langue maternelle, l'Association préconise l'emploi d'un alphabet phonétique pour l'enseignement de la lecture aux illétrés et aux sourds-muets.*

lengua extranjera se hagan perfectamente familiares para el alumno. Con ese propósito utilizará una transcripción fonética que será empleada con exclusión de la ortografía tradicional en la primera parte del curso.

3. En segundo lugar el maestro hará estudiar las frases y giros idiomáticos usuales de la lengua extranjera. Para ello hará estudiar textos continuados, diálogos, descripciones y narraciones tan fáciles e interesantes como sea posible.

4. Al comienzo enseñará la gramática en forma inductiva como corolario y generalización de hechos observados durante la lectura; se reservará el estudio más sistemático para el final.

5. Tanto como ello sea posible el profesor relacionará las expresiones de la lengua extranjera directamente con las ideas, o a otras expresiones de la misma lengua materna. Reemplazará, pues, todas las veces que sea posible, la traducción por lecciones de objetos, sobre figuras y explicaciones dadas en lengua extranjera.

6. Cuando más tarde dé deberes escritos a los alumnos, serán primero reproducciones de textos ya leídos y explicados, luego la reproducción de narraciones, etc., que los alumnos le habrán escuchado; luego vendrán las composiciones libres; la traducción de y hacia la lengua extranjera será dejada para el final.

N. B. Este programa señala las tendencias generales de la asociación, y no la opinión individual de sus miembros.

En lo que se refiere a la lengua materna la Asociación preconiza el empleo de un alfabeto fonético para la enseñanza de la lectura a los niños, a los analfabetos y a los sordomudos.

El Dr. Luciano Abeille fue, por consiguiente, el primero de nuestros educadores que habló públicamente en favor de un método de enseñanza que, como ha quedado definitivamente demostrado hoy, implicaba la posibilidad de llegar exitosamente al conocimiento correcto, tanto teórico como práctico de una lengua viva. El es, sin duda alguna, por lo que hoy sabemos, el único que había formado, entre nosotros, una idea exacta del problema de la enseñanza de los idiomas, de sus dificultades y de sus posibilidades, y de la magnífica oportunidad que el método significaba para los profesores de lenguas vivas. Volveremos sobre él más adelante.

El lector podría ser llevado a pensar que el discurso al que acabamos de referirnos marcó el comienzo de una nueva y bien definida época en la enseñanza de la materia que nos ocupa y que las palabras del Dr. Abeille despertaron de inmediato el interés de numerosos profesores. Desgraciadamente no fue así, entre otros motivos debido al lugar restringido en que fue pronunciado y escasa circulación de la revista en que el texto fue publicado. Podemos considerar dicho discurso como un jalón en el progreso de la enseñanza de idiomas, pero nada más. El Dr. Abeille continuó su labor paciente y silenciosa convencido que llegaría el día del triunfo para la buena causa.

De vez en cuando alguien dejaba oír su queja o su disconformidad frente al estado de cosas; pero no eran sino esfuerzos aislados destinados a no ser escuchados.

El programa aún contenía una "nota" que es en sí más que suficiente para explicar la posición sin tener en cuenta el resto:

*Francés. Primer año:* El profesor dictará su curso en castellano y recibirá las explicaciones en el mismo idioma.

*Inglés. Primer año:* El profesor alternará el dictado del curso entre el castellano y el inglés; ejercitando al alumno en las frases y locuciones más sencillas. El examen no versará principalmente sobre gramática sino sobre traducciones y ejercicios de lenguaje.

*Francés. Segundo año:* El profesor dictará su curso en francés y recibirá, en cuanto sea posible, las expli-

caciones en el mismo idioma. El examen versará, no principalmente sobre gramática sino sobre traducciones y ejercicios de lenguaje, etc.

*Inglés. Segundo año:* El profesor interrogará al alumno y el alumno contestará en lo posible en el idioma. El examen versará sobre lenguaje y traducción, siendo accesorias las reglas gramaticales.

*Francés. Tercer año:* Toda comunicación entre profesor y alumno se hará en francés con rigurosa exclusión del idioma nacional. El examen versará sobre lenguaje y traducción siendo accesorias las reglas gramaticales.

*Inglés. Tercer año:* Queda reproducida la advertencia relativa a la enseñanza del inglés del año anterior. (8)

Creemos completamente innecesario cualquier comentario, más aún si recordamos las "notas" del programa de 1891 que hemos comentado anteriormente y que sin duda inspiraron las que acabamos de reproducir.

En 1902, una de las personalidades más respetadas en nuestros establecimientos de educación, D. Pablo Pizzurno, decía en el informe que elevara al Ministro de Instrucción Pública, en su calidad de Inspector General de Enseñanza:

"De los idiomas extranjeros es bien sabido que sólo quedan el recuerdo, al salir de las aulas, de las aburridas y largas horas ocupadas en aprender como en el propio idioma, definiciones gramaticales, reglas y excepciones, palabras y frases sueltas. Es excepcional el alumno que con sólo ese bagaje acumulado en la Escuela o en el Colegio, pueda después, no digo hablar o escribir, sino entender una conversación en francés o en inglés; la mayoría no se ponen siquiera en condiciones de poder leer con provecho obras escritas en dichos idiomas". (9)

Un poco más adelante, después de comentar sobre las causas fundamentales que podrían contribuir a explicar la posición (el informe se refería a todas las asignaturas individualmente y en

(8) Programas de Estudio para los Colegios Nacionales. Publicación Oficial. Buenos Aires, 1902.

(9) El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de Trabajos. Buenos Aires, 1934.

sucesión), expresaba que debía hacerse comprender al profesor de lenguas modernas que:

“...debe hacer de la gramática lo accesorio, considerando esencial los ejercicios prácticos que facilitarán el uso de las lenguas, y las lecturas selectas, útiles además a la cultura literaria.” (10)

Con todo había hombres que trataban de abrir nuevos horizontes; es probable que no aplicasen el Método Directo según lo entendemos hoy, pero su esfuerzo era ambicioso y bien intencionado. Aquí tenemos un informe del Rector del Colegio Nacional del Norte del 26 de abril de 1903:

“A pesar de los inconvenientes que no interpretaron bien ni reflejaron tampoco la tendencia informativa del Plan de Estudios vigente en 1902, hecho perfectamente explicable desde que las ideas del nuevo ministerio diferían de su antecesor en cuanto a los conceptos generales didácticos de la enseñanza secundaria, la enseñanza se dio, sin embargo, con un carácter eminentemente práctico tendiente a descubrir y estimular aptitudes, ya que como norma general, los alumnos ejercitarán sus facultades por el esfuerzo propio que entraña el descubrimiento de la verdad.

Así en lenguas extranjeras, hablando siempre el profesor en el idioma objeto de la enseñanza, obligando al niño a pensar en el mismo y transmitir de viva voz sus ideas, educando a la vez el espíritu y el oído se han hecho en clase continuos ejercicios de los cuales se han deducido, ocasionalmente las reglas a que obedece el arte de hablar y escribir bien, de acuerdo con el uso de la gente culta.”

A comienzos de 1903, el Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, Dr. Enrique de Vedia, decidió, con el auspicio del Ministerio de Instrucción Pública, organizar un ciclo de conferencias con el propósito de que las mismas “fijasen los principios fundamentales de la enseñanza que regirán las actividades docentes del Colegio.” (11)

(10) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1903.

(11) Informe del Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en la Memoria del Ministerio. Año 1903.

La posición sobresaliente del colegio entre los establecimientos de educación del país; la importancia que el apoyo del Ministerio significaba para las conferencias; la personalidad del Rector que había concebido la idea, son todas circunstancias más que suficientes para marcar el acontecimiento en forma destacada en la historia de nuestra educación pública. Pero si el hecho ha de ser considerado como de importancia capital dentro de la esfera de la educación en general, dicha importancia se acrecienta cuando lo colocamos dentro del marco más reducido de la enseñanza de las lenguas vivas por la circunstancia especial que la primera de las conferencias del ciclo fue dedicada al "Método Directo en la Enseñanza de las Lenguas Vivas", prueba evidente de la preocupación que muchos docentes sentían con respecto a esa asignatura. La conferencia fue confiada al Dr. Luciano Abeille a quien ya hemos tenido oportunidad de referirnos.

El Dr Abeille era profesor de francés, según lo hemos visto ya, en la Escuela Superior de Guerra y en el Colegio Nacional Central de Buenos Aires. En este último establecimiento cumplía con sus tareas desde hacia aproximadamente diez años, y el hecho que se le confiase la inauguración del ciclo de conferencias constituye una prueba indudable del éxito que había tenido y demostración de las esperanzas que "su método" había despertado.

El Ministro Dr. Juan Ramón Fernández, cuyo entusiasmo por la causa de la enseñanza de las lenguas vivas es bien conocido, asistió a la conferencia y podemos suponer que ella ejerció alguna influencia sobre él. (12)

La conferencia inaugural tuvo lugar el 22 de abril de ese año —1903—. El Dr. Abeille inició su disertación con una referencia a lo que llamó "la persecución" de las lenguas vivas por el latín y el griego, "persecución" dijo, "que no hace mucho ha concluído". y luego añadió:

(12) El Dr. Abeille nos relató como al llegar con algún retraso para la iniciación de su conferencia debido a una demora inesperada, al excusarse ante el Rector del establecimiento, el Dr. de Vedia le expresó que la demora habría de permitir al Ministro Dr. Fernández escuchar toda su exposición, pues acababa de hacer saber que en ese momento se ponía en camino hacia el Colegio con ese propósito.

“Cuando los gobiernos europeos se han preocupado de confiar exclusivamente las cátedras de idiomas vivos a verdaderos profesores, esta desconfianza instintiva de los estudiantes hacia las lenguas vivas y sus profesores ha desaparecido y se han convencido que las lenguas y literaturas modernas no son enemigas de las lenguas y literaturas antiguas, que por el contrario se ayudan y complementan.

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

La sugerición es fundamentalmente correcta, incuestionable, excepto para ciertos hombres que anteponen los intereses políticos o de partido a cualquier otra consideración: los buenos profesores provocan a plazo breve un cambio saludable en el método de enseñanza con su inevitable consecuencia en el resultado. Pero el profesor Abeille cometió un error en la interpretación del proceso, confundiendo causa y efecto, ya que es evidente que no es la supresión de la “desconfianza instintiva de los estudiantes” que provocará el cambio en la enseñanza, sino todo lo contrario, es decir que el cambio originado por la designación de buenos profesores hará desaparecer la desconfianza estudiantil.

Pero lo que con toda seguridad quería hacer comprender el Dr. Abeille a su auditorio —y no tenemos motivos para creer que no tuviera éxito en su propósito— era que los malos resultados obtenidos por los profesores de idiomas vivos en nuestros colegios debían ser considerados como la consecuencia directa de la medida de sus capacidades y dedicación.

Continuó el Dr. Abeille haciendo una breve reseña de la historia de la aparición de los principios que fundamentan la teoría del Método Directo, sin olvidar las diferencias de opinión en cuanto a sus aspectos importantes:

“Pongo punto final a 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.

Pues bien, señores, la verdad no se halla en las teorías extremas, y sólo hay que pedir a cada uno 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 a fin de practicar con buenos resultados el método directo. En el primer período al alumno se le enseña a *hablar*; a *leer y escribir* en el segundo; y en el tercero se estudia la literatura.

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

La adquisición del vocabulario constituye la base inicial del método, que, para conseguir este resultado *acostumbra al alumno a comprender directamente asociando la intuición en 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 hibrida a la par que estéril."

"Es menester", dice el Sr. Firmery, Inspector General de Instrucción Pública de Francia, "que desde la primera clase de 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 al niño en una especie de atmósfera 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, o mejor dicho el obstáculo de la traducción.*"

Se refirió luego el disertante a la importancia de la traducción en el estudio de las lenguas, repitiendo en esta oportunidad algunos de los conceptos expresados en el discurso inaugural de su curso de francés en la Escuela Superior de Guerra que hemos comentado en páginas anteriores, y nuevamente insistió en la función de la fonética en este aspecto de la enseñanza:

"Ahora bien, el vocablo es a 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 de los símbolos.

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 a la imitación se une el conocimiento de las combinaciones fonéticas. Estos secretos de la pronunciación nos lo revela la fonética experimental. En esta ciencia meramente moderna, y al lado de las investigaciones reservadas a la ciencia pura y desinteresadas 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 igualmente cansados e impacientes se declaran satisfechos y pasan al estudio del vocablo *huit* siempre con el mismo resultado. Claro que después de dos o 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 e 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 son los mismos, porque en ambos idiomas, a causa de la *u* castellana, la disposición de los órganos fonéticos es la misma.

El maestro pronuncia *i* primero, después *u* y demuestra que para la pronunciación de la *i* y de la *u* la región de contacto de la lengua 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* francesas consiste en la abertura de los labios, más pequeña para *i* que para

*u*; la posición de los labios hacia adelante, su apertura o cerradura se enseñan por medio del explorador de los labios y de una ampolla exploradora.

.....  
Es necesario por lo tanto que en los institutos de enseñanza se organice un pequeño laboratorio de fonética 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."

El Dr. Abeille era, por lo tanto un decidido partidario de la fonética experimental y en la ayuda que sus conclusiones significan para el profesor de idiomas extranjeros. No creemos, sin embargo, que sea necesario llegar a la experimentación directa para la enseñanza en el aula de nivel secundario; ello debe quedar reservado para estudios más profundos y acabados, en los institutos de formación de los futuros profesores, por ejemplo. Pero las informaciones obtenidas como resultado de esa experimentación son los elementos prácticos que deben utilizarse.

Nos sorprende, sin embargo, el no encontrar en la conferencia que comentamos —ni en otros trabajos publicados por el Dr. Abeille que hemos examinado— referencia alguna a la conveniencia de utilizar un sistema de símbolos para la representación de cada sonido, tanto más cuando en uno de los momentos de su exposición se refirió a la conveniencia de asociar la vista y el oído en el estudio de los idiomas.

Después de referirse al estudio de la pronunciación, el conferencista volvió al estudio del vocabulario:

"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 de vocabulario. Se nombran primero las partes del cuerpo; el traje; los objetos que se hallan en la clase; se enseñan los verbos por medio de acciones y movimientos que ejecutan los alumnos, como ser ir hacia la puerta, abrirla, cerrarla, escribir en la pizarra; se cuen-

tan los bancos, las ventanas. Agotado este repertorio se recurre a láminas murales, para conocer nuevos vocablos, para hacer nuevas preguntas y para entablar nuevas conversaciones."

Pero el profesor debe vigilar atentamente su propia actividad; el tipo de preguntas dirigidas a los alumnos debe ser variado constantemente para evitar que las contestaciones se vuelvan una especie de eco mecánico en el alumno:

"Estas preguntas, estas conversaciones, el maestro 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 a cada instante."

Y continúa:

"Por este motivo debe ser rigurosamente prohibido todo libro que encierre los vocablos, las preguntas, las conversaciones que constituyen la materia de la enseñanza intuitiva por medio de objetos, de acciones, de 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 enseñar es una parte, la primera del método directo. Su valor consiste en que enseña parte del vocabulario sin necesidad de recurrir a la traducción. Pero en los Colegios Nacionales no hay que prolongar mucho aquella etapa."

No cabe duda que la intuición pura constituye una gran ayuda, una forma de facilitar el aprendizaje de las lenguas, pero ella debe ser utilizada cautamente a medida que aumenta la edad del principiante, ya que las facultades de observación no pueden ser ignoradas. El Dr. Abeille tuvo buen cuidado de hacerlo notar:

"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 adquirido. Pero en un alumno de doce a catorce años, la intuición se ha vuelto observación y la espontaneidad se ha convertido en reflexión; enseñarle el idioma extranjero intuitivamente equivaldría por con-

siguiente a vendarle los ojos, hacerle girar alrededor de un mismo punto, y dejarle creer que camina hacia adelante cuando sólo experimenta la sensación del movimiento."

Otro de los puntos a que aludió el Dr. Abeille en la conferencia que comentamos es el referente al empleo de la lengua materna en el aula. ¿Debemos excluirla rigurosamente?

"He dicho que *el método directo se lo llamaba directo porque enseña la lengua extranjera sin valerse del idioma materno*. Para ser más exacto debiera decir, sin valerse *salvo escasas excepciones* del idioma materno o lo que significa que la lengua de la enseñanza es la misma que se enseña, sin que por eso se prohíba de un modo absoluto el uso de la lengua materna para ciertos casos: para comentar preceptos gramaticales que encierran excesiva dificultad; para facilitar al alumno la comprensión de 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 términos concretos conocidos. La lengua materna en aquellos casos es auxilio poderoso; así lo reconocen también los profesores alemanes y franceses."

Sobre el punto traducción fue breve pero definitivo:

"En cuanto a traducciones esta es la divisa: ¡Ninguna traducción! Sobre este punto es menester ser radical. La traducción es contraria al método directo."

El Dr. Abeille cerró su conferencia con un resumen de las conclusiones a que había llegado:

- 1º Implantación oficial del Método Directo;
- 2º Adquisición para usarlo durante 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 e históricas en los años superiores;
- 6º Unidad de enseñanza que se conseguirá al establecer que el mismo profesor enseñe el idioma extranjero a los mismos alumnos durante el período entero del aprendizaje;
- 7º Ninguna imposición de Berlitz, ni de Gouin. Dentro del Método Directo hay varios senderos, paralelos a veces, que se cruzan otras, y por los cuales el profesor puede llevar a sus alumnos porque todos conducen a la adquisición del idioma extranjero o sea del oriente resplandeciente de la ciencia lingüística. (13)

Analizando la conferencia en su conjunto no podemos menos que expresar nuestra concordancia con una proporción de la misma ya que ella no contiene sino pocas opiniones que no podríamos compartir gustosamente hoy. Tampoco cabe duda de que tanto el Ministro de Instrucción Pública —que como sabemos escuchó la conferencia— como las autoridades del Colegio la consideraron del mayor interés ya que se ordenó la publicación del texto de la disertación en folleto oficial.

Pero surge inmediatamente un interrogante: ¿Qué consecuencias tuvo la conferencia? O si se quiere, ¿Tuvo esta conferencia alguna influencia sobre el desempeño de los profesores de lenguas vivas de nuestros establecimientos de enseñanza? ¿Qué cambios pudieron observarse?

En realidad no puede decirse que la exposición crítica del Dr. Abeille originó un cambio definitivo en la enseñanza de los idiomas entre nosotros, pero sirvió, por lo menos, para poner en evidencia la necesidad y, al mismo tiempo, la posibilidad del cambio.

Pero tal cambio no podía efectuarse en forma brusca; debía ser la consecuencia natural de un proceso gradual que sólo podía

---

(13) El Método Directo en la Enseñanza de las Lenguas Vivas, por Luciano Abeille. Publicación Oficial. Buenos Aires, 1903.

tener un punto de partida: disponer la creación del establecimiento en el cual podría realizarse la formación de los futuros profesores capacitados para la aplicación correcta del método directo o de otros métodos provenientes de las modificaciones que se hiciesen a aquél de acuerdo con la experiencia que se adquiriese. Los profesores así formados serían llamados para llenar las vacantes que se produjesen en lo sucesivo.

Este era el pensamiento del Ministro Fernández, pensamiento que se vio reforzado al escuchar la conferencia del Dr. Abeille, ya que luego de estudiar los resultados de la "Inspección Técnica" dispuesta para establecer la capacidad de los profesores de idiomas extranjeros, cumplida durante el año 1903, obtuvo del Presidente de la República, Gral. Julio A. Roca, la firma de un decreto disponiendo la organización de la Sección Lenguas Modernas en la Escuela Normal N° 2 "para satisfacer la enseñanza de las lenguas vivas tan descuidada en los establecimientos oficiales." (14)

La importancia de la medida decretada en esta oportunidad es de tal magnitud que creemos conveniente transcribir el mencionado decreto en toda su extensión: (15)

*División de Instrucción Pública:*

Organizando la Enseñanza del Profesorado en Lenguas Vivas en los idiomas Francés, Inglés, Italiano y Alemán en la Escuela Normal N° 2:

(14) Fernández, J. R., obra citada pág. 775.

(15) El anuncio de la firma del decreto por el diario "La Prensa" pone en evidencia asimismo que la decisión del gobierno fue considerada como el triunfo del Método Directo, que había sido defendido reiteradamente desde sus columnas:

Ayer se firmó, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un decreto sobre organización del profesorado en lenguas vivas.....

La enseñanza en los cursos de idioma extranjero se hará exclusivamente por el Método Directo.

Son conocidas de nuestros lectores las publicaciones de La Prensa sobre el Método Directo que da resultados tan maravillosos en Francia y Alemania.

Nos felicitamos de su adopción entre nosotros y vemos complacidos que el nuevo decreto representa una plausible iniciativa que reportará benéfica influencia para la educación de nuestra juventud." La Prensa, Buenos Aires, 10 de febrero de 1904.

Buenos Aires, febrero 10 de 1904.

Siendo necesario completar la organización de las Escuelas Normales, para que éstas respondan en su objetivo a la formación del profesorado en Lenguas Vivas, cuyas deficiencias han sido comprobadas en distintos institutos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, en la Inspección Técnica realizada durante el año 1903,

*El Presidente de la República*

DECRETA:

Art. 1º La Escuela Normal de Profesoras Nº 2 de la Capital organizará en su instituto la enseñanza correspondiente al profesorado en lenguas vivas en los idiomas Francés, Inglés, Italiano y Alemán para alumnos profesores y para alumnas profesoras, coeducación en la instrucción normal respectiva con el siguiente Plan de Estudios:

PRIMER AÑO

Asignatura	Horas semanales
Castellano y su literatura .....	3
Historia Argentina .....	3
Idioma extranjero y su literatura ..	12
Geografía del mismo pueblo .....	3
Psicología General .....	3
Pedagogía General (Teórica y Práctica) .....	12

SEGUNDO AÑO

Castellano y su literatura .....	3
Historia Argentina .....	3
Idioma extranjero y su literatura ..	12
Historia del mismo pueblo .....	3
Psicología Infantil .....	3
Pedagogía Especial (Teórica y Práctica) .....	12

TERCER AÑO

Castellano y su literatura .....	3
Historia Argentina .....	3
Idioma extranjero y su literatura ..	12
Historia del mismo pueblo .....	3

<i>Asignatura</i>	<i>Horas semanales</i>
Moral y Lógica .....	3
Pedagogía (Especial y Práctica) .....	12

La Escuela Normal de Profesoras de la Capital se designará en adelante conforme a su nuevo carácter Escuela Normal para el Profesorado en Lenguas Vivas, conservando adscripta dicha institución su actual Escuela Normal de Maestras.

Art. 2º Para ingresar como alumno a los estudios del profesorado de lenguas vivas, los candidatos deberán presentar en la Dirección de la Escuela Normal respectiva su diploma de maestro o maestra normal nacional.

Art. 3º La práctica pedagógica se efectuará en los siguientes cursos que funcionarán en la Escuela Normal para el Profesorado en Lenguas Vivas:

- a) Un curso de idioma extranjero para niños de seis a doce años anexo a la Escuela de Aplicación y de asistencia voluntaria para los alumnos de los grados en la instrucción primaria, previa inscripción realizada por los padres o tutores;
- b) Un curso para alumnos maestros de doce a veinte años de edad en los idiomas extranjeros comprendidos en los programas y plan de estudios normales de la Nación;
- c) Un curso para adultos que será nocturno y al que concurrirán las personas que se inscriban en la Dirección de la Escuela respectiva comprometiéndose a una asistencia regular.

La enseñanza en los cursos a) y c) de idiomas extranjeros para niños y adultos se hará exclusivamente por el método directo. La instrucción normal de lenguas vivas en los cursos b) para maestros y profesores se dictará por un método mixto (directo o indirecto) según sea oportuno para la más perfecta posesión de los alumnos del idioma extranjero y su literatura.

Art. 4º En los cursos del profesorado en lenguas vivas, la enseñanza y el estudio de la geografía e historia del mismo país y pueblo extranjero se hará en el propio idioma.

Art. 5º Los programas de estudio para las asignaturas de castellano y su literatura, de historia argentina, de psicología general e infantil, de moral y lógica, serán

los mismos que rigen para las Escuelas normales de profesores y profesoras en las secciones de ciencias y letras.

Los nuevos programas para la enseñanza del idioma extranjero y su literatura, de la geografía e historia del mismo pueblo, así como los que corresponden a la pedagogía especial teórica y práctica serán formulados por una Comisión de profesores que serán designados por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública a quien presentarán a la mayor brevedad posible un proyecto completo de reglamentación de esta instrucción normal especial para su aprobación e imposición en el instituto.

Art. 6º Las demás disposiciones vigentes para el profesorado normal en ciencias y letras serán aplicadas en la instrucción de lenguas vivas cuando no se opongan al espíritu e índole de estos estudios.

Art. 7º La aprobación de todas las asignaturas de los cursos del profesorado en lenguas vivas dará opción al diploma correspondiente que será otorgado al candidato por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública.

Art. 8º Desde la promulgación del presente decreto, el P. E. proveerá en propiedad las cátedras vacantes de lenguas vivas en los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas Especiales con los diplomados en la Escuela Normal respectiva; no habiéndolos en las condiciones exigidas, la designación se hará con carácter de interinato, caducando todos los nombramientos el 31 de diciembre de cada año.

Quedan por consiguiente derogados el Art. 2º del decreto del 17 de enero de 1903 en lo que se oponga a lo ordenado en este decreto.

Art. 9º Dése cuenta oportunamente al Honorable Congreso a los fines consiguientes.

Art. 10º Publíquese, etc., etc.

*Roca — Fernández (16)*

La creación de la Escuela Normal de Lenguas Vivas por el ministro Fernández —el instituto lleva hoy su nombre (17)— debe ser considerada como marcando la terminación del largo período que hemos estudiado anteriormente, y como la iniciación de otro

(16) Boletín Oficial, 10 de febrero de 1904.

(17) Instituto Superior Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas. "Juan Romón Fernández."

período que debería haber culminado en la amplia difusión del Método Directo en todo el país.

Sin embargo debemos admitir que no ha sido así —hombres y circunstancias se opusieron a ello— y aún hoy hay profesores, muchos profesores, que desconocen los principios fundamentales del mejor método que se haya planeado para la enseñanza efectiva de las lenguas vivas.

En 1904, V. A. de Saint Joseph, profesor del Colegio Nacional de la Capital publicó su “Método Directo de Idioma Inglés”. Es la primera vez que la expresión “método directo” aparece como título de un libro de texto destinado a la enseñanza de una lengua extranjera en nuestro país. El revuelo creado alrededor del nuevo método es aprovechado hábilmente para interesar al público en su obra.

El autor valora justamente la importancia de la pronunciación y de la práctica oral en el aprendizaje de la lengua extranjera, pero incurre en un error técnico cuando desde el comienzo mismo de la obra decide dar una traducción interlinear de las expresiones presentadas, con el propósito, dice, de asegurar para el estudiante, la comprensión de lo que lee.

Así como el maestro a cargo del curso de lenguas vivas no olvida el libro de texto durante la lección como la fuente original y ordenada del material que es su deber hacer que el alumno asimile, tampoco puede el autor de un texto ignorar en la preparación de su obra, la función del profesor en el aula. El profesor no está allí frente a su clase sólo como modelo de pronunciación. Bajo la inspiración del método directo la labor del aula se convierte en un permanente y activísimo ir y venir de preguntas y respuestas. Y si el extremo de desterrar rigurosamente la lengua materna del aula no es recomendable, el extremo opuesto de permitir que el alumno tenga en forma permanente ante sus ojos el equivalente de la expresión extranjera en su lengua materna lo es aún menos:

Recorramos el prefacio:

“El objeto del presente texto es encaminar a los alumnos en el estudio del idioma inglés, procurando en lo posible hacérselo atractivo y familiarizarlos con los soni-

dos peculiares del mismo idioma. A este fin dedicamos el mayor espacio a los ejercicios orales.

En efecto, la pronunciación es la primera dificultad del idioma inglés. Influyen especialmente en ello las condiciones personales del profesor, que debe ser el constante modelo. Para enseñarla, rechazando antiguas rutinas, abandonamos el sistema de representar la pronunciación por signos especiales que no hacen sino confundir al alumno y de nada sirven cuando se halla en presencia de un texto que no las utiliza.

Más sencillo y más práctico es presentar al alumno las dificultades gradualmente y en un orden lógico por medio de cuadros que hieran a la vez la vista y la mente.

Esos cuadros y las versiones que contiene la primera parte del libro constan exclusivamente de palabras de una sílaba como también la mayor parte de los trozos de lecturas y las recitaciones.

Para que el alumno lea y recite bien es indispensable que comprenda lo que lee o recita; en vista de esto hemos dado una traducción interlinear de los trozos y de las recitaciones. Estas traducciones, hemos procurado que sean lo más literal posible, si bien esto nos lleva a veces a emplear giros que no son del más puro y correcto castellano.

Los diálogos han sido calculadamente elegidos para acostumbrar al alumno a la práctica de la conversación familiar. Se empieza por frases usuales en clase para llegar a comprender poco a poco todas las frases más indispensables y de uso general.

Llamamos nuestro método "directo" porque con excepción de la primera parte del libro, en que nos parece imprescindible dar explicaciones en castellano, lo demás está basado en el referido método. Nuestro empeño ha sido hacer un texto sencillo, claro y útil. Dejamos ahora al público decidir hasta qué punto lo hemos logrado".

Aún cuando la obra evidencia un adelanto con respecto a otros textos publicados anteriormente, al considerar la proporción del empleo de la lengua materna con relación a la lengua extranjera, la graduación de los textos y aún el grado de interés que estos presentan para el estudiante, deberemos convenir que está muy lejos de regirse por los fundamentos del método

directo (18). Su publicación indica, sin embargo, que se había comprendido que la aplicación del método directo se vería facilitada por la utilización de un libro de texto especialmente preparado de acuerdo con las necesidades de su técnica. El defecto principal de este libro de texto proviene de la falta de experiencia del autor en la aplicación del método.

Durante el mismo año, 1904, algunos rectores de establecimientos de enseñanza secundaria se dirigieron al Ministro de Instrucción Pública para significarle su satisfacción por los resultados que el cambio de método había originado en la enseñanza de las lenguas vivas. La aplicación del Método Directo llevaba ya algún tiempo en el Colegio Nacional de Buenos Aires. El Dr. Abeille lo practicaba en sus clases de francés y es de suponerse que tanto sus colegas de francés como los de inglés trataban de seguir su ejemplo y de beneficiarse con su experiencia. El Rector del Colegio, Dr. Enrique de Vedia informó al Ministro de sus resultados en los siguientes términos:

“La enseñanza de los idiomas vivos, especialmente del francés se ha hecho por el Método Directo con resultados plenamente satisfactorios”. (19)

En el Colegio Nacional del Norte, la enseñanza de idiomas había sido modificada también, bajo la influencia de los principios del Método Directo. Aquí tenemos la opinión del Rector del establecimiento:

“En idiomas extranjeros se ha progresado mucho debido, en gran parte a la obligación impuesta en este colegio desde muchos años atrás de hacer pensar, de dar y reproducir los conocimientos pertinentes a cada uno en el idioma objeto de la enseñanza con estricta prohibición de hablar el castellano”. (20)

Otro de los informes que estimamos oportuno ofrecer proviene de San Miguel de Tucumán. El Rector del Colegio Nacional de esa ciudad expresa en él su optimismo fundado en la aplica-

(18) Como ejemplo diremos que en el curso de las tres primeras lecciones se emplean los siguientes verbos tan dispares en su significado y aplicación: To be, to have, to run, to like, to fear.

(19) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1904.

ción del nuevo método a la par que confirma el hecho ya enunciado de que los profesores de idiomas vivos se inclinaban más y más hacia la necesidad de un cambio:

"Los profesores de idiomas extranjeros reconocen la buena ubicación de las materias y del método que ahora se sigue, pudiéndose apreciar desde luego los progresos cada vez mayores que realizan los alumnos, de manera que puede asegurarse que al terminar sus estudios saldrán conociendo muy bien el castellano y sabiendo hablar con facilidad los idiomas extranjeros a que se dedican". (21)

En 1905, el nuevo Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Joaquín V. González, preparó un Plan de Enseñanza Secundaria.

En su introducción, el Dr. González se refirió a las lenguas modernas en una forma que merece nuestra consideración, ya que pone de manifiesto el interés que la introducción del Método Directo había despertado en nuestro país; sus expresiones deben ser tomadas asimismo como evidencia de que las ideas del Plan Jacques de 1865 eran ahora interpretadas en su justo valor. Como lo hemos observado anteriormente esas ideas sólo tenían una probabilidad de ser llevadas a la práctica, es decir por la aplicación de lo que hoy conocemos como Método Directo.

Es lamentable, sin embargo, que el Dr. González colocara al Método Directo, al Berlitz y al Gouin y "otros métodos", en un mismo plano. La falta de discriminación demuestra que aún no se había percibido el exacto valor y las características del Método Directo:

8º En cambio, las lenguas modernas, como el francés y el inglés en particular, por la enorme difusión de las influencias de ambos pueblos y de su literatura, y sus relaciones comerciales con el argentino, son de una permanente actualidad, universalmente reconocida, como lo será el italiano por aquellas razones, no sólo por el hecho de la población difundida en el territorio, sino porque día a día la literatura científica de Italia interesa a todos los

(20) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1904.

(21) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1904.

órdenes intelectuales de la república. Los alumnos podrán ahora realizar con mejor fortuna los anhelos de la ilustrada Comisión de 1865, pues debido al Método Directo y materno de Gouin, Berlitz y otros, las clases pueden darse en el mismo idioma y las lecturas auxiliares de otras asignaturas realizarse de idéntica manera". (22)

Es interesante consignar aquí que el Dr. Joaquín V. González se había preocupado dentro de las tareas ministeriales que desarrollaba de observar personalmente la aplicación del Método Directo para poder emitir su opinión al respecto en el trozo transcripto más arriba. El Dr. Luciano Abeille nos refirió cómo cierto día se sorprendió al ver aparecer al propio Ministro de Justicia e Instrucción Pública, con cuya amistad se honraba, en la puerta del aula del curso donde se encontraba en plena tarea en ese momento, solicitando autorización para asistir a su clase. El Dr. Abeille supo luego que el Ministro se había presentado en el establecimiento, sin previo aviso, con el único propósito de visitar algunas clases de idiomas. Como el Rector del establecimiento no se encontraba en la casa en ese momento, el Dr. González había decidido recorrerlo por sí mismo en procura de lo que buscaba.

El programa preparado para el nuevo Plan de Estudios constituye una innovación, más aún, una revolución. Se percibe el influjo de las nuevas ideas desarrolladas al amparo del nuevo método. Por primera vez se ha preparado un programa para "lenguas vivas" y no un programa para francés, o inglés o italiano; los tres idiomas debían ser enseñados bajo la dirección de los mismos principios rectores. Por primera vez también, el programa había sido preparado teniendo en cuenta el idioma mismo y no exclusivamente su gramática.

Podrían criticarse varios de los puntos del nuevo programa. Pero antes de juzgarlo debemos tener presente el espíritu que rigió su preparación y el significado de la decisión que condujo a una atrevida y definitiva ruptura con el pasado. Reproducimos en primer lugar, para facilitar la comparación, el programa

---

(22) Programas y Planes de Estudios Secundarios y Normales. Año 1905.

para el primer curso de inglés aprobado por el ministerio Mag-nasco en 1900 y a continuación el correspondiente al Plan Gon-zález a fin de que el lector pueda apreciar la diferencia:

#### INGLES: PRIMER CURSO (PLAN 1900)

*Gramática:* Artículo. Declinación. Nombre sustan-tivo. Formación del plural regular e irregular. Adjetivos. Grados de comparación del calificativo. Adjetivos pose-sivos, demostrativos, relativos, indefinidos. Adjetivos nu-merales. Ejercicios orales de numeración y cálculo men-tal. Peculiaridades de la declinación de los adjetivos. Ca-so posesivo. Pronombres: declinación del pronombre per-sonal. Pronombres posesivos, demostrativos, relativos, in-definidos. Ejercicios sobre su empleo. Primeras reglas de construcción.

Verbo; formación de los tiempos. Verbos auxiliares; verbos regulares e irregulares más usuales; ejercicios de conjugación activa, pasiva, interrogativa, negativa, pro-nominal. Verbos impersonales. Principales partículas in-variables.

Ejercicios de pronunciación y lectura. Su traducción oral y escrita del inglés al castellano y vice versa. Dicta-dos.

*Advertencia:* El profesor alternará el dictado del curso entre el castellano y el inglés, ejercitando al alum-no en las frases y locuciones más sencillas. El examen no versará principalmente sobre gramática sino sobre ejercicios de traducción y gramática". (23)

y aquí tenemos el nuevo programa de 1905:

#### IDIOMAS EXTRANJEROS

##### Primer Año

*Francés:* Adquisición verbal del idioma, con exclu-sión rigurosa de la lengua materna, a no ser para expli-car cosas difíciles como las etimologías, que sólo han de ser explicadas cuando tengan también aplicación en castellano, es decir como elemento de enseñanza de la lengua estudiada. Empleo constante del ejemplo. Aplicación del Método Gouin para la enseñanza de términos concretos;

(23) Planes y Programas de Estudio para los Colegios Nacionales, Buenos Aires, 1900. Publicación Oficial.

pequeñas monografías del aula, el traje, etc. Nomenclatura de las cosas primero y de las personas después; relación entre unas y otras; uso y acción de las mismas entre sí.

Términos abstractos engendrados por comparación entre los concretos y las sensaciones más comunes; sinonimia, oposición de los contrarios, etimología y explicación de las palabras nuevas por otras ya conocidas.

Desarrollo paralelo de la gramática.

Analogía. Nociones de función; enseñanza especial de los sonidos peculiares de la lengua estudiada. Algunas lecturas sencillas en prosa: "Morale Practique" por Th. Barrou. Escritura de palabras sueltas aprendidas al oído y de breves oraciones para ilustrar la enseñanza gramatical.

*Nota:* El profesor debe tener presente en todo momento el vocabulario que poseen sus alumnos; hacer adquirir cada palabra con pronunciación irreprochable, y no pasar de ninguna mientras no la posea cada alumno. Su enseñanza ha de ir siempre de lo concreto a lo abstracto, como está indicado en el programa, dando preferencia en los primeros tiempos a las cosas sobre las personas. Expresando juicios sobre unas y otras, es decir estableciendo relaciones entre ellas por medio de modificaciones de las palabras es como ha de entrarse en el estudio de la gramática. La interrogación, la negación y la afirmación harán intervenir la conciencia del alumno, desarrollando su juicio o sea enseñándole a pensar en la lengua extraña. El estudio gramatical de la lengua extranjera debe marchar estrictamente de acuerdo con el castellano.

### Segundo Año

*Francés:* Lectura y composición: "Description géographique de la Confédération Argentine" por Martin de Moussy, u obras descriptivas del país en francés. Si bien en este año ha de predominar la adquisición del idioma por medio de la lectura y de la escritura, no debe olvidarse la conversación en la forma anteriormente mencionada y ampliéndola con temas de actualidad.

Desarrollo paralelo de la gramáticas. Sintaxis.

*Nota:* Téngase presente la nota al programa de primer año.

### Tercer Año

*Francés*: Lectura de trozos escogidos con su traducción al idioma materno; composición "Le Génie du Christianisme" en la parte concerniente a las Misiones del Paraguay; "La Légende des Siècles"; "Les Raisons de Monotombe"; "Les Trophées" por J. M. de Heredia; "Les Conquérants de l'or".

*Nota*: Téngase presente la nota al programa de primer año.

El profesor puede usar fuera de las indicadas en estos programas, otras obras; pero tendiendo siempre a las que versen sobre temas nacionales y americanos de historia, geografía e historia natural. Durante los dos primeros años debe evitarse la traducción cuanto se pueda. La adquisición del idioma ha de empezar siendo empírica en primer año, casi del todo empírica en segundo año y más acentuadamente gramatical en tercer año; bajo estos principios ha de graduarse la enseñanza.

*Inglés*: Las mismas indicaciones que para primer año de francés; obra indicada "Polyglot Readers", con exclusión de las lecturas en verso.

### Cuarto Año

*Inglés*: Las mismas consideraciones que para segundo año de francés. Obra indicada "Guide to Science" por Brewer.

### Quinto Año

*Inglés*: Las mismas consideraciones que para tercer año de francés. Obra indicada "Polyglot Readers".

*Italiano*: Las mismas consideraciones que, para los años primero y segundo de francés; Obra indicada "Grandezza e Decadenza di Roma", de Guglielmo Ferrero.

### Sexto Año

*Italiano*: Las mismas consideraciones que para el tercer año de francés. Obra indicada "Pagine Parlanti" de Edmundo de Amicis; "Nuovi Canti" por Marradi. (24)

En 1906, los rectores de los Colegios Nacionales recibieron

(24) Programas y Planes de Estudios Secundarios y Normales. Año 1905.

una circular del "Consejo de Enseñanza Secundaria y Normal", solicitando su opinión con respecto a diversos puntos relacionados con la enseñanza de las lenguas vivas: a) Estado actual de la enseñanza; b) Métodos, sus resultados; c) Importancia que debe darse a la enseñanza de los idiomas en el Plan de Estudios. El plan vigente con relación a los idiomas. Sus ventajas y defectos; d) Programas vigentes.

El Rector del Colegio Nacional Oeste —hoy Nº 3, "Mariano Moreno"— D. Manuel Derqui, comisionó a los profesores Francisco Busquet, D. A. Rutland y J. M. Rizzi para que estudiaran las preguntas de la encuesta en representación del establecimiento.

El informe resultante fue publicado ese mismo año y presenta ideas que tienen interés para nosotros, ya que nos ilustran con respecto a la actitud adoptada en ciertos círculos después de la aparición oficial del Método Directo en nuestros colegios y escuelas. Comienza dicho informe haciendo referencia al punto c), que se consideró previo frente a los demás. Después de establecer que la asignatura —que los informantes califican de "idiomas hablados"— debe necesariamente ser incluida en cualquier Plan Moderno de Estudios, la sección cierra con la consideración de "qué" debe enseñarse en un curso de Lenguas Modernas:

Análogamente cada materia consta de tres partes que miden la extensión y la intensidad del estudio: una, esencial que se concreta a lo más indispensable; otra, complemento de la primera, con la que se considera elementalmente terminada la materia; una tercera, por fin, de ampliación que puede llegar hasta el lujo de la prodigalidad. Las dos primeras son indispensables en los idiomas elegidos para instrucción secundaria".

Esta forma de encarar el problema de los fines, puede ser, naturalmente, considerada imprecisa ya que no puntualiza la parte de la enseñanza que ha de ser incluida en la calificación elemental - esencial, y cual deberá ser considerada como ampliación de la anterior. Creemos, sin embargo, que corresponde aceptarla, por cuanto reconoce la necesidad, o conveniencia de establecer un nivel mínimo de instrucción que puede ser objeto de

modificación en un sentido u otro, de acuerdo con las exigencias de factores o circunstancias variables. Por otra parte la determinación específica del aspecto cuantitativo - cualitativo puede quedar reservado a un organismo más especializado.

Sin embargo, la Comisión consideró en forma general la cuestión del nivel mínimo de instrucción en el punto b): "Método, sus resultados" presentado seguidamente en el informe a que nos referimos.

Después de señalar el hecho de que no existen instrucciones oficiales para las escuelas alemanas, la comisión afirma que las "Instrucciones" francesas parecen haber sido preparadas para responder a las necesidades argentinas:

"La enseñanza de las lenguas vivas no debe ser un simple ejercicio intelectual, ni un medio de cultura literaria como la del latín y del griego. Las lenguas vivas han de ser para el alumno que egresa del Liceo, un instrumento real, efectivo; ya sea para las relaciones comunes de la vida, ya para los estudios literarios, o para la información científica en las fuentes de origen. Los alumnos se familiarizarán con la lectura de la correspondencia, revistas, publicaciones científicas, literarias, económicas, etc. Adquirirán ante todo la práctica del habla usual por cuanto el lenguaje comercial, científico, literario, etc., supone esa base y se funda en ella".

No puede dejar de pensarse que aún hoy mismo el párrafo transcripto podría ser considerado como un excelente resumen de los objetivos finales de la enseñanza de las lenguas vivas en nuestros establecimientos y que deberían adoptarse todas las medidas posibles para hacer factible su cumplimiento:

Continúa el informe:

"La instrucción oficial *categórica* es un dato indispensable, pero no suficiente para determinar las condiciones de un método; falta saber el número de los alumnos que forman una entidad colectiva, su preparación y el tiempo que se destina a la materia".

Luego de estudiar rápidamente los puntos mencionados, la comisión pasa a la consideración del método de enseñanza, que es, según una declaración previa, consecuencia directa de la fi-

nalidad, y llega por fin, a la conclusión que el Método Directo por sí solo no resuelve el caso:

“En resumen: saber lo que ha de enseñar, a quien y en cuanto tiempo, es todo lo que necesita el profesor para prepararse y preparar sus medios de acción. El éxito será siempre la resultante de las dos fuerzas: cooperación eficaz del alumno, y dirección acertada del profesor. Ahora bien, dado los datos requeridos, ¿qué método adoptar? Los maestros en metodología contestarán que *ninguno de los conocidos* exclusivamente hablando”.

“Esto podría levantar en el campo de los entusiasmos fáciles una formal protesta en favor del encomiado *Método Directo*: hemos tenido ocasión de apreciar y proclamar sus ventajas reales en el terreno de la práctica; la experiencia nos dice que sólo no resuelve el problema”.

Siguen luego algunas líneas significativamente alusivas a la actividad que se desplegó en la época en favor de la difusión del Método Directo:

“No nos mueve para nada el espíritu de contradicción, no quitamos méritos a esas conferencias brillantes, a esos artículos encomiásticos, que nos han dicho todo lo bueno del método, lo que es de sentir, lo que sentimos, es que no se han revelado los defectos con la misma elocuencia. Nadie hubiera apreciado mejor su valor pedagógico para lecciones colectivas”.

La objeción principal que se hace al Método Directo en el informe de los profesores del Colegio Nacional Oeste, es la que se refiere a “pensar en el idioma extraño” que la comisión considera como consecuencia directa de la exigencia que la enseñanza se imparta en la lengua extranjera con exclusión de la lengua materna.

La crítica citada evidencia un concepto erróneo acerca de la aplicación del Método Directo, ya que, ante todo, aún en aquella época de pioneros, la exigencia del empleo exclusivo de la lengua extranjera no era estricta, si exceptuamos a Berlitz, y en cuanto a “pensar en la lengua extranjera” la comisión confunde los medios con el objetivo.

El profesor que aplica los principios del Método Directo, procura lograr que sus alumnos lleguen a asociar el símbolo —que perciben por vía del oído o de la vista— con las ideas que el mismo representa lo más pronto posible; y si bien es cierto que a pesar de todos sus esfuerzos los estudiantes procederán inevitablemente a hacer una traducción mental en las etapas iniciales, aún con referencia a ideas concretas, nadie negará que una vez que el Método Directo haya sido aplicado correctamente con ellos por cierto tiempo, este proceso de traducción mental inevitable desaparecerá gradualmente para reaparecer sólo ocasionalmente y cada vez con menor reiteración, cuando las ideas que se ofrezcan provoquen su recurrencia.

No cabe duda que la comisión fundamentó sus críticas al Método Directo, teniendo demasiado — quizás exclusivamente — en cuenta las ideas de Berlitz, sin observar las diferencias:

Dice la comisión con Delobel:

“El método directo se aplica bien a los términos concretos, a los objetos que uno puede designar, a las acciones que uno puede ejecutar con facilidad. ¿Pero, cómo se arregla para formas abstractas por la sola audición? Berlitz tiene explicaciones muy ingeniosas para ciertas palabras; pero: ¿Qué tiempo toman semejantes explicaciones? ¿Está uno seguro de hacerse entender por todos los alumnos? Y en otros casos más complicados. ¿A qué especie de expedientes mímicos se vería reducido el pobre profesor”?

Y luego, para concluir con la sección destinada al Método Directo:

“La exageración lo pierde todo; no se debe pedir a un médico más de lo que puede dar. Intelligentemente aplicado, con una escogida selección de estampas sin palabras, el Método Berlitz tiene su puesto en la enseñanza intuitivo - objetiva. Nada más. Con sólo Berlitz no se aprende un idioma.

Nuestra crítica del Método Directo, bien reducida por cierto, podría inducir en error. Creemos en lo bueno de todo, pero la crítica es necesaria para ver claro, y si hemos insistido tanto es únicamente para traer los ánimos saturados de los directos al terreno de la investigación desinteresada que es la única buena”.

Continúa el muy interesante informe que venimos considerando con una crítica de las ideas y métodos de Gouin, Frank, Landelot, Laudenback, Moigno, y otros. La última parte contiene una exposición de las ideas de la comisión redactora, las cuales, lamentablemente, no encaran el problema de la enseñanza de las lenguas vivas en su integridad. Debemos convenir, sin embargo, que el Método Directo, según lo entendemos hoy, responde a las sugerencias contenidas en el extracto que damos a continuación:

“Formularemos brevemente nuestro modo de ver: entender, hablar y escribir serían las divisiones de la tarea, llevadas con aparente simultaneidad; pues hay todo en todo, y el hombre debe valerse de todos sus sentidos para aprender. En eso de aparente simultaneidad manifestamos que es la tarea primera *entender*: son coadyuvantes las otras dos.

“Cada parte requiere divisiones en nombre del principio pedagógico que nadie viola impunemente: de lo conocido a lo desconocido; de lo fácil a lo difícil. El entender implica dos cosas: a) Distinguir los sonidos articulados; b) Descubrir el sentido de los signos en la estructura sintáctica. Para distinguir fácilmente los sonidos se necesitan ejercicios metódicos de audición, de fonación, hasta aquí descuidados *en todas partes y en todos los métodos conocidos*. No hay estructura sin verbo y vocabulario. Nadie ideó todavía un procedimiento realmente práctico para la enseñanza del verbo en los idiomas. La conjugación aislada por tiempos sucesivos, modo por modo, según el cuadro de la gramática es una herejía metodológica: los verbos deben conjugarse en las condiciones usuales de la conversación, según las reglas de la correspondencia gramatical respectiva de tiempos y modos sin perder de vista las acepciones de que son susceptibles. La posesión efectiva de los verbos en sus formas y acepciones usuales es la posesión del idioma. El verbo es la mejor base del método.

“La intervención de las otras partes se explica: no hay audición, ni fonación sin hablar; no se retienen los sonidos sin símbolos escritos, pues es cosa demostrada en psicología que las distintas memorias, auditiva, visual, etc., se ayudan, y lo fugaz procede de aislárlas.

“Audición, fonación y conjugación, (por cláusula y

correspondencia de tiempo), son para nosotros objeto de un período de preparación que podría tomar un año, sea cual fuere el procedimiento del profesor. Lo demás es fácil."

La comisión trató de no favorecer a método alguno en particular. El informe preparado debe ser considerado como un estudio crítico de algunos métodos de enseñanza de idiomas, con especial referencia al Método Directo. A este respecto, los miembros de la comisión dedicaron su atención a un aspecto del método que, afirman, no había sido contemplado por quienes lo defendían en esa época. El estudio concluye, como lo hemos visto, con una especie de exposición breve de las exigencias a que debe responder un método de enseñanza o combinación de varios de ellos si ello fuera posible o conveniente, para hacer frente a los requerimientos de nuestras necesidades. Estas condiciones podrían resumirse de la siguiente forma:

*Finalidad:* entender, hablar, escribir.

*Práctica especial para la recepción y producción de los sonidos en vista de la finalidad:* hablar.

*Representación escrita de los sonidos:* ayuda a la memoria auditiva por la memoria visual.

*El verbo debe ser el centro alrededor del cual gira el método a aplicarse:* actividad motriz en forma dialogada; pero debe enseñárselo en la forma de la conversación usual y no en forma de paradigmas, cuidando no olvidar los usos idiomáticos. El sentido o el significado de los sonidos articulados y sus combinaciones debe ser descubierto en el texto de oraciones conexas.

Extrañará seguramente al lector que los redactores del informe no se hayan formulado, antes de dar por concluida su tarea, la pregunta que se presenta de inmediato: ¿Existe algún método que responda a los puntos mencionados, más ampliamente que el llamado método Directo? (25)

En el curso de ese mismo año el Dr. Luciano Abeille publicó "La Méthode Directe pour l'Enseignement du Français" (26),

(25) Puede consultarse un ejemplar de este informe en el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofías y Letras de Buenos Aires. (Folletos IV).

(26) Librairie Française de Joseph Escary. 1906.

obra en la que presentó los principios fundamentales que aplicaba en la enseñanza del francés. Una nota nos informa claramente sobre la naturaleza de la obra a la par que sugiere las críticas y discusiones que la actividad del autor debe haber provocado en algunos círculos:

*"Je résume ici les observations notées au fur et à mesure dans mon cahier de classe. J'ai choisi dans tout le domaine de la méthodologie des langues vivantes. J'ai mis a contribution les travaux des maîtres de la pédagogie moderne. Je me suis surtout inspiré des œuvres de M. Firmery, Hovelacque, Carré, Schweitzer, Simonnot, Potel, Laudenbach, Walter. J'ai donc adopté et adapté. Je le déclare d'une fois pour toutes: je n'ai qu'un but, faire connaître et coordonner les théories universellement acceptées et les procédés généralement employés".*

Por otra parte, la dedicatoria de la obra puede dar testimonio de la simpatía e interés que despertó la divulgación e implantación del Método Directo en la Argentina:

*"Je dédie ce livre à mon ami M. Ezequiel P. Paz, le distingué directeur de "La Prensa" qui a ouvert les colonnes de son journal à la Méthode Directe."*

Posterguemos la consideración de este trabajo para estudiarlo más adelante en su versión española publicada en 1913.

En 1907 apareció otro libro que debemos considerar en esta recopilación de antecedentes de la aplicación del Método Directo en nuestros establecimientos de enseñanza. El hecho que, como en el caso anterior, la obra fuera dedicada a la enseñanza del francés, no es suficiente en sí para que su análisis sea considerado fuera de lugar en este trabajo nuestro. No es posible estudiar la introducción y desarrollo del Método Directo sobre la

Presento aquí un resumen de las observaciones anotadas día a día en mi cuaderno de clase. He elegido en todo el dominio de la metodología de las lenguas vivas. He traído a contribución los trabajos de los maestros de la pedagogía moderna. Me he inspirado sobre todo en los trabajos de Firmery, Hovelacque, Carré, Schweitzer, Simonnot, Potel Laudenbach, Walter. Por lo tanto he adoptado y adaptado. Lo declaro una vez por todas: no tengo más que un propósito: hacer conocer y coordinar las teorías universalmente aceptadas y los procedimientos generalmente aplicados.

Dedico este libro a mi amigo el Dr. Ezequiel P. Paz, distinguido director de La Prensa, que ha abierto las columnas de su diario al Método Directo.

base de la enseñanza de una lengua particular con exclusión de las demás. La experiencia lograda por un grupo de profesores, de francés por ejemplo, puede y debe ser valiosa para los otros grupos de profesores de inglés, italiano, alemán, etc. Rehusarse a beneficiarse de dicha experiencia significaría una innecesaria e inútil pérdida de tiempo y esfuerzo.

La obra a que nos referimos "Método Directo Intuitivo para la Enseñanza del Francés", por A. Laroche (27) es la primera publicación de esta naturaleza realizada en nuestro país dentro de la ortodoxia de principios del Método Directo.

Veamos lo que dice el autor sobre su trabajo. ¿Qué objetivo debe tener la enseñanza de los idiomas vivos?

"Expresar juicios y pensar en la lengua extraña dice el programa francés de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales, es decir, que el alumno adquiera un cierto número de palabras, sepa unirlas para formar frases y expresiones, con facilidad, sin pensar, como si el idioma extraño fuera el suyo, es lo que debe ser objeto de nuestros afanes, es el resultado que nosotros los profesores de idiomas extranjeros debemos tratar de conseguir."

¿Qué principios debe regir la selección del vocabulario que se presentará al alumno en su aprendizaje?

"Entre todas las palabras del idioma, entre sesenta u ochenta mil que es posible *conocer*, hay un cierto número cuyo conocimiento es *necesario*. El alumno no puede aprender todo el idioma, ni todos los vocabularios; pues entiendo que un ingeniero no emplea los mismos vocablos que un médico, ni un zapatero los del marino; ni son las mismas las expresiones que emplean, ni los mismos modismos; no hubiera nada de extraño que un carpintero enseñara a un académico el nombre técnico de alguna herramienta de uso común en su oficio.

Por lo tanto debemos elegir y enseñar al alumno el menor número de palabras que le son indispensables para expresarse, los vocablos más usuales o pertenecientes a vocabularios de sus acciones más naturales para que, familiarizado con ellas pueda emplearlas sin

---

(27) Publicada por Angel Estrada y Cia.

trabajo costoso y así entender y hacerse entender fácilmente.” (28)

Principio este extremadamente sano e indiscutible, pero que lamentablemente es con demasiada frecuencia olvidado —o ignorado— voluntariamente aún hoy en día.

¿Por qué decidió el autor seguir los principios rectores del Método Directo?

“Como lo indica el título de éste Método hemos adoptado el “*Método Intuitivo Directo*”, que a más de ser el indicado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, es, a mi juicio, el único que puede dar resultados prácticos con principiantes.

“Además he seguido paso a paso las indicaciones del programa oficial: la adquisición verbal del idioma con rigurosa exclusión de la lengua materna; la monografía del aula, del traje, del comedor, de la familia, del cuarto de dormir, etc., la momenclatura de las cosas primero y de las personas después; la relación entre unas y otras, uso y acción de las cosas entre sí, la enseñanza de los términos abstractos engendrados por comparación entre los concretos y entre las sensaciones más comunes, la sinomina, la oposición de los contrarios, la etimología y explicación de las palabras nuevas por otras ya conocidas.”

Una crecida proporción de las lecturas es ilustrada. El autor se ha preocupado de explicar al lector el valor de las ilustraciones en un libro destinado a la enseñanza de las lenguas vivas:

“Creemos haber facilitado el estudio del idioma, introduciendo un gran número de láminas y grabados que a más de amenizar un libro de texto, siempre un poco rudo y poco atrayente, enseñará a los alumnos las cosas de la vida usual casi haciéndoselas tocar con el dedo, de manera que puedan dar nombre, cualidad y forma al

---

(28) El mismo principio ha dado origen a la confección de las listas de frecuencia tan conocidas en la actualidad por los profesores de lenguas vivas. Como es sabido estas listas se componen después de una cuenta de millones de palabras contenidas en trabajos de índole diversa. La objeción más valedera que suele hacerse con respecto a estas listas de frecuencia es que ellas no tienen en cuenta más que trabajos escritos. Aún así su utilidad es sumamente importante.

objeto conocido; así el idioma, todo vida no es ya una serie de palabras y sonidos fugitivos."

Tampoco olvida el autor referirse al espíritu del método y a la parte que el libro de texto debe desempeñar en su desarrollo como guía y ayuda tanto para el alumno como para el profesor, de acuerdo con la función recíproca de cada cual. La personalidad del profesor debe intervenir en forma predominante para el cumplimiento de la finalidad. Se sugiere que él es el agente por cuyo intermedio se obtendrá el resultado buscado:

"El Método Directo hace uso continuamente de preguntas y respuestas; para seguir esta norma hemos dividido cada lección en dos partes; la primera es la preparación de la lección, el estudio del vocabulario y la construcción de las proposiciones por medio de frases modelos; la segunda es dedicada enteramente a la conversación y al diálogo.

"Si se sigue exactamente el espíritu de las indicaciones de cada serie, evitando el uso del idioma castellano, garantimos el resultado final deseado, es decir que al final del año escolar, el alumno hable y maneje el idioma con facilidad y conozca un número suficiente de palabras que le permitan seguir con provecho el curso de segundo año.

"Decimos que se debe seguir el *espíritu del método* porque en nuestra mente es el profesor quien hace el método; hemos querido solamente dar un resumen de las palabras elegidas más esenciales, así como de los medios más apropiados para enseñarlas; es claro que el profesor puede modificar la forma tanto como le convenga, pues el *Método Directo Intuitivo*, siendo un método verbal, es de toda imposibilidad dar otra cosa que indicaciones y frases modelos susceptibles de cambiarse en todo o en parte. Tampoco hemos pretendido dar todas las preguntas ni indicar toda la mimica; para cada frase y para cada palabra hay una infinidad de ejercicios que pueden y deben hacerse, que no están en el libro, no solo para no aumentar su tamaño sino también para dejar toda libertad a la personalidad del profesor."

Algunas ideas contenidas en el prefacio de la segunda parte de esta obra completan las que acabamos de reproducir:

"Al desarrollar con mayor extensión las nociones

elementales ya estudiadas, es necesario volver a explicarlas de nuevo con mucha sencillez, pues el estudio de un idioma no es más que la *repetición constante de sonidos* que al herir el oído del alumno se plasman en su memoria."

Al considerar el trabajo escrito que los alumnos deben realizar, dice el autor:

"Es menester que un trabajo escrito tan fácil como se pueda siga al ejercicio oral; este deber ya no puede consistir como en el primer año únicamente en la copia de un trabajo escrito colectivamente en el pizarrón o en una enumeración de objetos. Al principio del año el profesor tendrá que ayudar mucho a los alumnos para la redacción de este trabajo escrito, pero como es necesario que aquellos expresen en francés sus ideas, habrá que dejarlos librados a si mismos para obtener un trabajo personal.

"En cada lección he incluído un dictado, y conviene indicar aquí que el dictado no es un medio de enseñanza, sino un contralor; nunca se debe obligar al alumno que escriba una palabra cuya ortografía no conoce, pues es exigir de él un esfuerzo estéril y obligarle a que escriba al tanteo. Como raras veces acierta, se fija en su memoria la ortografía defectuosa; después el alumno tendrá el doble trabajo de olvidar la forma que escribió, la cual ha dejado en su mente una huella persistente, para aprender una forma nueva."

Y para concluir, un principio de psicología lingüística que puede servir de guía para el planteo y desarrollo de la lección:

"No es el lugar aquí de hablar de psicología, sin embargo, quisiera repetir que el recuerdo de la palabra es un recuerdo de articulación, y por lo tanto es alrededor de este que vienen a agruparse los otros, auditivos, visuales y gráficos."

Este trabajo constituye un esfuerzo ponderable e interesante en favor de la difusión de un método que, no debemos olvidarlo, había sido introducido en nuestros establecimientos de enseñanza hacia muy poco tiempo y que había provocado una oposición nada despreciable. El autor comprendió que esa oposición era motivada, en la mayoría de los casos, por el desconocimiento.

cimiento que no quería admitirse de la técnica a aplicarse, y provocada por inercia derivada de la tendencia al menor esfuerzo. Decidió por consiguiente, incluir en el texto una serie de "instrucciones" con el propósito aparente de ayudar al profesor a desempeñar su función en la forma más provechosa.

Podrían formularse algunas objeciones en cuanto a la presentación, graduación y recurrencia del material. Creemos, sin embargo, que examinada la obra a la luz de la época en que fué escrita y de la experiencia previa recogida en el país sobre la enseñanza de las lenguas vivas, esos puntos débiles pueden muy bien ser pasados por alto, y recoger un neto saldo positivo del conjunto del trabajo.

El Método Directo era por fin conocido en nuestro país; las instrucciones ministeriales recomendaban su aplicación en nuestros establecimientos de enseñanza; se había creado un instituto para la formación del personal docente que sería llamado a aplicarlo; las discusiones académicas que se originaron con este motivo señalaban la conveniencia de adoptar el nuevo método, aún cuando se observaban encomiables diferencias de opinión en cuanto a la extensión y rigurosidad de su aplicación.

Todos estos hechos señalan con evidencia innegable la manera de sentir que era corriente en nuestros círculos educacionales. No podríamos afirmar, sin embargo, que el resultado de la enseñanza demostrase gran progreso sobre el pasado, si exceptuamos unos pocos profesores de francés. No podría hablarse de una mejora real hasta que el movimiento se hubiera hecho más amplio.

El informe presentado por el Rector del Colegio Nacional Central de Buenos Aires, Sr. Enrique de Vedia en 1906, dice una vez más el descontento que había sido corriente en los años precedentes. Señala el Rector en ese informe tres causas que pueden haber motivado el estado de cosas que critica: la costumbre de permitir a los profesores la redacción de sus propios programas; el sistema por el cual los alumnos cambian de profesor en cada curso sucesivo; y la designación de extranjeros para el desempeño de las cátedras de idiomas vivos:

"Es necesario reaccionar contra la atribución confe-

rida a los profesores para la confección del programa respectivo. Ello es de muy malos resultados porque el sólido prestigio de la uniformidad de la enseñanza se anula por la variedad de criterios con que se dá dentro de una misma asignatura y dentro de un mismo colegio. El programa y la orientación con que se enseñan, no puede ser obra del profesor de enseñanza secundaria.

“Y ya que me refiero a los profesores de este grado, cúmpleme declarar categóricamente que cada año confirmo la convicción de que los profesores extranjeros dedicados a la enseñanza de los idiomas vivos, el inglés especialmente, realizan una tarea absolutamente estéril. Creo que no habrá ni un solo alumno que haya aprendido inglés por la obra exclusiva del profesor del colegio, salvo que el profesor sea argentino.

“No ocurre lo propio, justo es reconocerlo, con la enseñanza del francés, que en manos de caballeros franceses da resultados y a veces buenos resultados, acaso porque en general se trata de personas de sólida cultura intelectual, quizá porque se vincularon a nuestra vida nacional en sinceras simpatías y se interesan vivamente por la solidez de nuestro progreso, tal vez porque el mismo idioma coopera en sus prestigios para que el alumno se empeñe en adquirirlo, pero el hecho innegable es que los alumnos regulares pueden aprender francés y no pueden aprender inglés, ni más ni menos.

“Considero en este caso el resultado de mis observaciones de diez años en los dos colegios nacionales que he dirigido y concluyo con esta observación: si se quiere que la enseñanza del inglés, el idioma del *Habeas Corpus*, de la libertad sin tumultos, sea una verdad, póngase en manos de caballeros argentinos”. (29)

Cuánto mejor hubiera sido expresarlo más rotundamente y con toda seguridad más acertadamente: “Póngase la enseñanza de todas las asignaturas en manos de profesores argentinos debidamente preparados para su tarea”.

Debemos, sin embargo, complementar las ideas expresadas en el informe precedente con las que, en 1909, se expresaron en el informe oficial preparado por el Rector, D. Enrique de Vedia, por encargo del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, bajo

---

(29) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1909.

el título de *Investigación sobre el estado de la Enseñanza Secundaria*, más frecuentemente conocido como *Encuesta Naón*.

Hemos visto al Rector Enrique de Vedia como un creyente decidido en la importancia y valor del método como factor positivo de la enseñanza cuando organizó el ciclo de conferencias en el "Central" en 1903, y con referencia al Método Directo podemos decir que la conferencia del Dr. Abeille le produjo entusiasmo. No podemos pues dejar de sentirnos sorprendidos, a la par que pesarosos, cuando recorremos la sección de la Encuesta Naón que se dedica a los idiomas modernos, ya que el director de la investigación aparece en ella como opositor resuelto, aunque sin fundamento sólido para ello, a la aplicación del Método Directo:

"A propósito del estudio de las lenguas vivas, he comprobado con explicable satisfacción que apenas habrá un dos por ciento de profesores que aconsejan el "Método Directo", como adecuado para el aprendizaje de aquellos y en cambio abundan los que censuran severamente y con buen acopio de razones, como lo hace entre otros el profesor del Colegio Nacional de La Plata, Dr. R. Froncini, cuya contestación en este punto merece una mención especial.<sup>(30)</sup> Atribuyéndolo tal vez a la misma causa, el profesor de francés del Colegio Nacional Nicolás Avellaneda, Sr. Luis Beaudoin, proclama con rara valentía la siguiente afirmación: "...actualmente ninguno de nosotros duda que al concluir el tercer año, los estudiantes no saben francés...", y esto que refleja el resultado del Método Directo si es verdad comprobada en su caso, no lo es en la injusta generalidad que encierra: en el Colegio Nacional del Uruguay, por ejemplo, se enseña y se aprende francés por la obra de la intensa y asídua dedicación del profesor Ludovico Maury, que tiene a su cargo esa cátedra, y este caso no es el único en la República y constituirá la regla el día que se imprima a la enseñanza del francés el carácter de que adolece."

"De poco vale la existencia de profesores de este idioma como Joaquín Giménez, Miguel Cané (h.), Enrique Solty, Godofredo Daireaux, Luciano Abeille y otros como estos si no se les da el programa, el texto, y la

---

(30) Esta respuesta no está incorporada en el informe publicado.

consigna ineludible para que uniformándose la enseñanza no haya transiciones graves ni perplejidades invencibles en los alumnos que pasen de un profesor a otro —que es como decir de un método a su antitético— o lo que será mejor el día que los alumnos hagan todos los cursos en un idioma con el mismo profesor.

.....

Entre tanto la enseñanza de idiomas extranjeros tal como viene haciéndose en los Colegios Nacionales, al amparo de todas las libertades conferidas a los profesores, seguirá siendo lo que es mientras no se establezca la “consigna” a que me he referido —que si en alguna manera pudiera deprimir “la majestad” del profesor, propendería en mucho a la eficacia de su cometido— y esto es lo que importa.

Las afirmaciones que acabamos de reproducir son, permítasemos expresarlo así, exactamente lo opuesto de lo que teníamos derecho a esperar de un hombre como el Rector de Vedia, cuya vasta experiencia, prestigio e influencia en nuestros círculos vinculados a la educación de la época no puede ser discutida.

Su razonamiento en esta oportunidad fue tan solo superficial, simplista: El Método Directo, pensó, no había traído el esperado cambio en la enseñanza de idiomas; la posición en la época de la encuesta continuaba siendo la misma que antes de la aparición del Método Directo. Consecuencia: el Método Directo era malo, su aplicación debía ser definitiva y estrictamente prohibida en nuestros escuelas y colegios.

La sentencia era suficientemente clara a la par que definitiva. ¿Podríamos tener, sin embargo, la certeza de que el juez había sido debidamente imparcial?

Probablemente hubiera sido más prudente examinar la cuestión un poco más detenidamente. ¿Qué seguridad había de que el Método Directo, estigmatizado en el informe, hubiera tenido “su oportunidad”? ¿no se le habría estado cargando al Método Directo equivocadamente —o intencionalmente— culpas de las que no era responsable?

Muchos de los profesores que enseñaban idiomas en esa época —la gran mayoría sin duda alguna— habían desempeñado sus tareas sin ninguna clase de preparación previa especial para las

mismas, excepto la familiaridad con la lengua cuya enseñanza les había sido confiada. ¿Qué sabían ellos con respecto a los procesos psicológicos cuyo ejercicio supone el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera? ¿Se habían detenido alguna vez a considerar cuáles eran las dificultades fundamentales que los estudiantes encontraban o debían necesariamente encontrar en su camino? ¿Cómo podían haberlo hecho si ellos mismos nunca se habían sometido al proceso de aprender el idioma que enseñaban, o cualquier otro idioma para el caso, como lengua extranjera?

Estos eran los profesores que habían aplicado el Método Directo. ¿Cuántos de entre ellos trataron de hacerlo con toda honestidad? Lo ignoramos. Pero, ¿Hasta qué punto podían ellos, que habían llegado a desarrollar un sistema "personal" de trabajo, aplicar una técnica enteramente nueva, basada en los principios relacionados íntimamente con los procesos psicológicos que la práctica del lenguaje supone?

Más aún, el redactor del informe derivado de la encuesta nos dice que sólo el dos por ciento de los profesores recomendaron el Método Directo pero no nos aclara cuántos del total de los profesores que enviaron sus respuestas se refirieron al método de enseñanza de idiomas; tampoco se nos dice si ese dos por ciento se refiere al total general o si se lo ha limitado a los profesores de idioma, como debería ser. ¿Hasta dónde podemos considerar la omisión como casual?

Pero al avanzar en la lectura del informe encontramos una tabla incluida como resumen de las contestaciones al punto "B" de la encuesta. Las contestaciones se encuentran agrupadas según su naturaleza y sólo dos de los grupos se refieren a "lenguas extranjeras". Al comparar las cifras nos encontramos que sobre un total de 682 respuestas, únicamente 27 (4% aproximadamente) corresponden a lenguas extranjeras, de entre las cuales 18 (2,65% del total; 66,66% del sub-grupo) fueron favorables al Método Directo y nueve favorecían la adopción de un "Método Mixto". <sup>(31)</sup> En realidad no hubo ninguna opinión resueltamente desfavorable para el método que nos ocupa.

(31) La cifra real a considerar debe ser reducida a 17 y 9 respectivamente.

El redactor del informe tiene plena conciencia, sin embargo, de la importancia que la aplicación de un método correcto tiene en la enseñanza de las lenguas vivas cuando expresa su opinión con respecto a la labor de algunos profesores, pero omite deliberadamente la técnica o método aplicado por esos profesores. La respuesta de uno de ellos, sin embargo, ha sido incluida más adelante en el Tomo IV, página 417; se trata de la opinión del profesor Ludovico Maury, cuyo elogio hemos transcripto al considerar otra parte de esta misma encuesta:

“En cuanto al método de enseñanza de las lenguas vivas, creo que el objeto de dicha enseñanza debe ser la adquisición efectiva de un instrumento cuyo uso puede ser continuado después de la salida del colegio, sea para las necesidades prácticas, sea para los estudios literarios, sea para la información científica.

“Para el objeto práctico que debe tener a la vista la enseñanza de las lenguas vivas es necesario emplear el método que dará con más rapidez y más seguridad al alumno la posesión efectiva de la lengua estudiada. Este método es el Método Directo. El Método Directo es inductivo y práctico. Inductivo, él tomará por base el idioma extranjero y no el idioma materno; él partirá de las observaciones y no de la abstracción. Práctico, él ejercitará al alumno a expresar sus ideas por medio del vocabulario estudiado. Inductivo y práctico a la vez, él no separará jamás la práctica de la teoría, pero las desarrollará simultáneamente y el uno por el otro. Para primer año al enseñar al niño el vocabulario más usual y acostumbrar-

---

mente debido a que una de las respuestas recibidas fue incluida por error entre “idiomas”. He aquí la lista:

*Favorables al Método Directo:* R. Mazantini, F. C. Thompson, M. D. Bouilly, L. Maury, B. Cappanera, C. Bazzano Ansaldi, O. C. Bonfanti, M. M. Miles, L. Abeille, J. G. O'Farrel, A. Legrand & Teithard de Lateresse, J. M. Maurette, A. y E. Houssay, M. M. de Lacage, J. M. Giufra (Ejercicios Físicos, incluida por error), M. L. Esquirol, J. Mc. Clymont, Blamey Lafone.

*Por un Método Mixto:* E. de la Precilla, G. Lanne, F. Senesy, D. Contrera López, C. François, R. J. Caussat, A. Longo, J. J. José, Ed. Kenny.

*Algunas constestaciones no incluidas en la lista:* A. Colmo: por el Método Directo; E. Solty: por un método oral; E. Frascini: por un método razonado - racional (?); C. H. Kiebs: por un método teórico; L. Longhy: no hay método fijo para aprender idiomas; E. Mithieux: por un método directo - natural; J. Moresio: Berlitz; G. W. Dillon: mixto - directo.

lo a la corrección gramatical, se aplicará sobre todo a hacer la educación del oído y de los órganos vocales y a darle el hábito de hablar en la lengua que se le enseña. *Dar a los niños una buena pronunciación debe ser la tarea del profesor.* El medio natural de poner en práctica este método oral es la enseñanza por el aspecto, que liga directamente la palabra al objeto; dibujos, cuadros murales, etc.

“Nota: Para su desarrollo creo necesario el horario de cinco horas semanales.

“En el segundo año se debe ejercitar y desarrollar el hábito de conversar dando una más grande extensión al vocabulario que el alumno posee y más precisión a sus conocimientos gramaticales, proponiéndose como objeto ponerlo en estado de comprender los libros y las publicaciones diversas, impresas en el idioma extranjero y de expresar él mismo su pensamiento en esa lengua por escrito. Se le enseña a leer y escribir.

“Nota: Creo que deben conservarse las cinco horas semanales.

“En fin, en el tercer curso la lengua debe ser suficientemente conocida para que la lectura deje de ser su principal objeto; se servirá de ella para hacerse conocer al alumno el país extranjero, la vida del pueblo que lo habita y su literatura que es la manifestación esencial de la vida de los pueblos.

“Nota: Cuatro horas semanales me parecen suficientes.

“Este método hace cerca de doce años que lo estoy practicando en este colegio y creo sin jactancia, como lo pueden comprobar las direcciones bajo las cuales he profesado, creo digo, que me han dado resultados satisfactorios. Así es que lo expongo; es únicamente la resultante de los hechos prácticos que es lo que puedo presentar, sin acudir a mis pequeños conocimientos pedagógicos.”

Volviendo ahora al informe en si: ¿Hasta qué punto es correcto sugerir que la actividad de quienes obtienen resultados satisfactorios debe ser encuadrada dentro de ciertas limitaciones para adaptarlos a la capacidad de los elementos más débiles? ¿No habría sido más oportuno y correcto mostrar a esos elementos más débiles la conveniencia o la necesidad de esforzarse para imitar el buen ejemplo y aprovechar la experiencia de los demás?

El párrafo que sigue es más que suficiente para predisponer a cualquiera en contra de quien lo escribe:

“El Método Directo, nacido en los hoteles y en los cafés, cuyos mozos son políglotos por frotamiento, tiene partidarios convencidos e interesados en la deliciosa comodidad del procedimiento que lleva a un mínimo de trabajo aunque comienza con un máximo de dificultad —que no se vence desde luego sino a la manera en que los loros y las cotorras los vencen—, como que son las mismas para éstos y los estudiantes. De ahí que pasado el curso, los estudiantes se parezcan al conocido loro de Trafalgar, que después de asistir al combate, sólo podía decir: “Pum!.. Pum!”

¿No confirma acaso lo que acaba de leerse nuestras sospechas de que su redactor debe haber estado mal informado en cuanto a las características, importancia y valor del Método Directo? ¿O por lo menos, que por una u otra razón no había comprendido que en la mayoría de los casos, el método había sido mal aplicado entre nosotros? ¿Es correcto pensar que expresiones como las reproducidas pueden haberse originado en una mente libre de prejuicios y suficientemente imparcial? ¿Cómo pudo el redactor del informe llegar a expresarse como lo hace con respecto al origen del método? Y en cuanto a lo que se refiere al esfuerzo que la aplicación del método implica por parte del profesor, una visita a una clase de idiomas dictada sobre la base de los principios del Método Directo sería suficiente para resolver de inmediato cualquier duda.

Tan inútil como extemporáneo ataque contra un método de enseñanza, en una época que día a día señalaba el incremento de sus adeptos en las instituciones más importantes del Viejo Mundo, sólo podía concluir con la presentación de un método o de algunos principios que deberían regir la conducción del proceso de la enseñanza. Aquí tenemos algunos de los párrafos finales del informe:

“Aquel método ha sufrido algunas modificaciones que lo enmascaran un poco, y así podrá notarse en los conjuntos de opiniones manifestadas en respuesta a la base “D”. ¿Qué método de enseñanza conviene para la más eficaz preparación de la asignatura?

Pero como concurrente a los fines de esta y a los efectos de la "consigna" a que me he referido, séame tolerado dar aquí las bases de esta, según el concepto personal que me he formado, sobre el método o forma en que puede enseñarse inglés o francés en los nutridos cursos del colegio nacional.

Desde luego, el Método Directo y sus análogos deben ser terminantemente excluidos.

Y bien —reitero que consigno conceptos exclusivamente personales— el aprendizaje de un idioma consta de tres grados, en cada caso se vencen por la aplicación de una finalidad determinada. En el primer grado el proceso es puramente mnemónico, auxiliado por la vista y siendo por lo mismo más fácil de vencer, abundan los que *leen* y entienden el francés, por ejemplo, leyéndolo pero son incapaces de entender si se les habla, y mucho más de hablarlo— como que en eso estriban los otros dos grados susodichos.

Quien *ve* escrita una palabra que conoce de *vista*, diré, y cuyo sentido conoce también sabe lo que quiere decir "*flagonner*" supongamos o "*maquereau*" pero posiblemente las leerá para si como están escritas. En resumen, hay muchas personas que tienen un gran vocabulario para *leer* pero que son incapaces, o poco menos, de entender, si se les ofrece "*macró aluil*", con la brevedad de dicción de un parisiente cachaciento.

En este caso falta la capacidad auditiva que requiere una cultura especial que marca el segundo grado en las dificultades para aprender un idioma extraño y diferente al nuestro. El oído se educa para la percepción de sonidos a que no está habituado, ya se trate de palabras dichas en alemán o de cañonazos, ya se trate de una habanera o de un discurso en portugués.

"Vencidas las dificultades apuntadas, se presentan las de tercer grado: hablar en un idioma que no es el nuestro, pensar en este, traducir y ordenar al otro y vocalizar luego en forma desusada, y desde luego hacerlo delante de otros y de otro que seguramente no las pasará iguales.

"El Método Directo principia por donde debe concluirse y acaba por enseñar *latines y no latín*. Bien está que el estudiante vocalice desde el primer día y aún conviene que aprenda de memoria párrafos o estrofas que le aportarán vocabulario de utilización ulterior,

mientras su recitado tiende a las formas de vocalización propias del idioma a que se aplique; pero para que la enseñanza de idiomas no siga siendo una farsa es necesario darle la forma que indico, esto es utilizando *la memoria y el oído, la memoria y la vista y finalmente la memoria y la capacidad de vocalizar*.

“Cualquier estudiante puede aprender de memoria —porque hay que volver al vocabulario!— diez palabras cuando menos para recitarlas en cada clase del primer año en que estudie un idioma extranjero; y como tendrá algo más de cien clases en el año habrá aprendido más de mil palabras; habrá olvidado la mitad —está bueno— pero le quedará un capital con mucho superior a las diez o veinte *frases* que es el máximo de enseñanza por el Método Directo en tres años continuados de estudios.

“La forma que indico como adecuada para aprender francés o inglés en los colegios nacionales, tiene sin duda, un gran inconveniente: los señores profesores tendrán que trabajar, y la reforma ha de ser resistida; debe implantarse”.

.....

Las ideas puestas de manifiesto en las sugerencias que anteceden no están fundadas en ningún razonamiento científico. La importancia relativa de los sentidos y facultades humanas que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no han sido debidamente tenidos en cuenta. El “Plan” mismo se ofrece como prueba de la inconsistencia con que fue preparado; su autor comienza tratando de demostrar la importancia de la memoria visual en las etapas iniciales y concluye dando lugar más importante a la memoria auditiva.

Aunque expresa su oposición a cualquier aprendizaje “a lo loro” —tratando de hacer resaltar su idea respecto a este punto valiéndose de sarcasmos de muy pobre factura— sostiene que el estudiante debe memorizar diez palabras por clase, declara luego que “conviene asimismo que aprenda de memoria párrafos o estrofas”.

El papel importante desempeñado por el hoy Instituto Superior del Profesorado Secundario en favor del Método Directo por la inteligente y tesonera labor de sus profesores, nos obliga a referirnos a su creación.

Cuando el Dr. Juan R. Fernández fue nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1902, al analizar los problemas más importantes que tendría que resolver en su jurisdicción, comprendió que una de las primeras medidas que debía tomar se relacionaba con la formación de un cuerpo docente capaz y responsable para nuestros establecimientos de enseñanza secundaria. Sus decretos de fechas 17 y 30 de enero de 1904, y del 10 de febrero del mismo año, creando la Escuela Normal de Lenguas Vivas, de cuya fundación ya nos hemos ocupado, son pruebas evidentes en este sentido. Pero esto no era más que el comienzo. Sus propósitos eran de alcance más ambicioso. Durante el año anterior, 1903, el gobierno argentino había contratado, por iniciativa del Ministro Fernández, a seis profesores alemanes que tendrían bajo su responsabilidad la tarea de establecer un Instituto Modelo, cuya creación había sido ya resuelta aunque no decretada oficialmente, en el que se prepararían los futuros profesores de nuestros Colegios Nacionales, según el modelo del Seminario Pedagógico Alemán. El instituto así creado llevaría el nombre de Instituto Pedagógico.

Los seis profesores alemanes contratados llegaron al país al comienzo del año siguiente —1904— e iniciaron sus actividades de inmediato. La escuela para la ejercitación práctica de los futuros profesores que cursasen el Seminario Pedagógico fue inaugurada en junio de 1904. Se la conoce hoy como Colegio Nacional Bartolomé Mitre, Nº 5 de la Capital.

Pero Fernández no habría de tener el honor y la satisfacción de firmar el decreto de creación del instituto que él había concebido. Su salud quebrantada le obligó a hacer renuncia de su cargo antes de la preparación del referido decreto. Afortunadamente fue sucedido por un hombre cuya devoción por la causa de la educación le hizo comprender de inmediato la importancia de la idea de su antecesor: el Dr. Joaquín V. González que fundaría asimismo la Universidad Nacional de La Plata al año siguiente. Así pues el 16 de diciembre de 1904 se firmó el decreto creando el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. El nuevo establecimiento de enseñanza superior se dividía en un número reducido de secciones, pero ese número inicial fue

aumentando gradualmente hasta cubrir todas las asignaturas que integran el Plan de Estudios de nuestros colegios secundarios, exceptuada la cultura estética.

No fue sino en 1911 que se creó la "Sección Inglés", la cual estaba llamada a ejercer tanta influencia en el desarrollo y arraigo del Método Directo en nuestro país. Siguiendo las normas adoptadas para otras asignaturas, el gobierno nacional contrató los servicios de un profesor alemán de idioma inglés para la nueva sección: el Dr. Teodoro Erbe. El Dr. Erbe se había graduado en su especialidad en Prusia y había pasado varios años de perfeccionamiento en Oxford.

Los primeros pasos de la "Sección Inglés" del instituto no fueron fáciles. La incompleta información del Dr. Erbe sobre la preparación de los estudiantes que podían optar por la carrera del profesorado de inglés le indujeron a esperar de los mismos un conocimiento más profundo del idioma en el momento del ingreso a la sección. El número de períodos semanales de clase debió ser aumentado y se tuvieron que designar nuevos profesores para colaborar en la tarea con el director del departamento. Así ingresaron el profesor Sr. Enrique Drot de Gourville, a fines de 1913, para la enseñanza de Fonética Inglesa y el profesor Sr. Roberto W. Rudd, a mediados del año siguiente para la cátedra de Literatura Inglesa.

La labor del Dr. Erbe se vio interrumpida repentinamente por la primera Guerra Mundial. Regresó a su patria cuando su obra "Didáctica y Metodología de la Enseñanza del Inglés" se hallaba aún en prensa.

Esa obra fue la primera en su género publicada en nuestro país; contiene las lecciones más importantes del curso de metodología que el Dr. Erbe dictó a los alumnos de la sección. Puede considerársela como una decidida defensa y guía para la aplicación del Método Directo en la enseñanza de las lenguas vivas, con especial referencia al inglés. Con esta publicación el autor esperaba subsanar, según su propia declaración, "una grave deficiencia" de la literatura didáctica en el país.

La extensión de la obra, cuya naturaleza, por otra parte, hace recomendable su lectura en forma integral, no nos permite

el análisis detallado; sólo hemos de reproducir algunas líneas del prefacio que nos permitirán ilustrarnos sobre las características de la enseñanza de los idiomas en la época y señalar una — quizá la principal — de las causas que motivaron su fracaso:

“Ha sido propósito constante de la preparación dada en el departamento de inglés que dirijo, combatir y extirpar paulatinamente el dilettantismo, terrible sarcoma al cual se debe principalmente el estado deplorable e insostenible en que la enseñanza de las lenguas vivas se encuentra actualmente.

“Es precisamente ese dilettantismo, el que ha lucu-brado una multitud de textos escolares, que en lugar de enriquecer la valiosa colección de libros de positivo mérito, han aparecido como la cizaña entre la dorada mies, no mereciendo otra distinción que la de ser relegados al museo de las monstruosidades pedagógicas.

“Imbuídos de este fatal dilettantismo, muchas personas que han fracaso en profesiones de orden distinto al profesorado, se han improvisado docentes, han vestido la toga profesional, y al pisar los umbrales de la enseñanza se han creído en posesión de la ciencia y arte de enseñar y han ideado métodos y procedimientos con pretensión de originales.

“Si esta obra lograra extirpar el mal pre-indicado, principal rémora en la enseñanza de los idiomas vivos quedarán cumplidas mis más vehementes aspiraciones”. (32)

La Sección Inglés del Instituto Superior del Profesorado alcanzó, desde su inauguración, una posición rectora en las cuestiones relacionadas con la enseñanza de los idiomas vivos en nuestro país. Esta posición, que ha mantenido desde entonces y comparte con el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas, Juan R. Fernández, ha sido la resultante de la preparación, del entusiasmo, dedicación a sus deberes y la fe en el resultado de sus afanes que alentó, en todo momento, a los profesores que la honraron con su brillante ejemplo y por

(32) “Didáctica y Metodología de la Enseñanza del Inglés”, por Th. Erbe. Publicaciones del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, Nº 8. Año 1914.

sobre todo a la excelente dirección del sucesor del Dr. Teodoro Erbe, el profesor Enrique Drot de Gourville.

La obra que el Dr. Erbe dejó en prensa al alejarse del país fundamentó esa posición, y aún hoy, después de tantos años, la mayor parte de sus capítulos merece ser leída con atención.

En el año 1910 se dictó en el Instituto Nacional del Professorado Secundario un curso de alemán por el Sr. George Goets que debemos considerar como el primer curso de lenguas vivas dictado en el establecimiento sobre la base de los principios del Método Directo:

“El curso fue dividido en dos secciones paralelas para facilitar el estudio práctico del idioma a los alumnos y darles a cada uno la ocasión de practicar el idioma en clase. El método aplicado fue el directo y práctico. En las primeras clases el profesor dedicó especial empeño a la pronunciación del idioma; comenzó por los objetos que rodean al alumno, la familia, la casa, la calle, etc. Los alumnos llegan poco a poco a conocer el modo de pensar y expresarse en alemán”.

En cuanto a los resultados del curso el informe respectivo dice:

“La mayor parte de los alumnos demostraba gran facilidad en aprender un idioma que se considera generalmente como uno de los más difíciles, y estoy seguro que este curso, bien continuado, podría llenar perfectamente los propósitos que había inspirado su creación”. (33)

La Escuela Normal de Lenguas Vivas había abierto sus puertas unos diez años atrás, pero nada se había dicho aún sobre sus egresadas. ¿Habían fracasado en sus tareas? ¿Se trataba de una omisión por parte de los rectores de quienes dependían como profesoras quizás?

El 15 de septiembre de 1914, el Rector del Colegio Nacional Mariano Moreno, Sr. Manuel Derqui, confirmaba, en un informe dirigido al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, el acierto de quienes habían sostenido que la solución del problema de

---

(33) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1910.

la enseñanza de las lenguas vivas estaba en la formación de un cuerpo de profesores argentinos; era la primera vez que el hecho se admitía en forma pública:

“El rectorado desea llamar la atención especial de V. E. sobre dos cuestiones igualmente interesantes. Una se refiere a la enseñanza de idiomas extranjeros relacionándose con un ensayo realizado en este colegio y cuyo conocimiento no puedo ni debo sustraer a la superioridad, en mérito a los sorprendentes resultados obtenidos. Al iniciarse el curso, solicité la designación de algunas de las profesoras de la Escuela Normal de Lenguas Vivas, y su actuación ha sido tan sobresaliente que constituye una verdadera revelación.

“Se impondría que V. E. por el órgano que corresponda recogiera la confirmación de lo que acabo de manifestar pues con el concurso de esa escuela, que hace verdadero honor al país, podemos desde ahora remplazar la colaboración docente de aquellos que nos han inducido en el error de considerar estéril la acción del colegio en la enseñanza de los idiomas extranjeros, por elementos argentinos, con positivos e innegables beneficios y la disciplina”. (34)

En mayo del mismo año, el Rector del Colegio Nacional Nicolás Avellaneda, Sr. V. Magnasco, también se dirigía al Ministro, señalando el resultado de sus observaciones sobre la enseñanza de las lenguas vivas; sus impresiones indican claramente que comenzaba a percibirse el cambio beneficioso tan largamente esperado:

“El adelanto en estas asignaturas es visible, pues aunque la parte gramatical ha sido estudiada en la medida de lo posible, los alumnos se han familiarizado con el idioma, dedicando especial atención a la lectura, diálogos, conversaciones y explicaciones de grabados, todos ellos destinados a enriquecer y perfeccionar la dicción. El rector asiste con preferencia a estas clases de idioma y ha podido cerciorarse del verdadero grado de adelanto de los alumnos”. (35)

---

(34) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1914.

(35) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1914.

Durante el año 1914 se hizo en el Colegio Nacional Domingo Faustino Sarmiento un ensayo de dos sistemas rivales. La idea misma denota una preocupación estimulante y no muy frecuente. Podría anticiparse una suposición de que la confrontación sería entre el Método Directo y el Método llamado Clásico, más no fue así; la oposición se realizó entre el Método Gouin y el Método Berlitz, hecho sintomático del desfavor en que había caído indudablemente el Método "Clásico" en el establecimiento. Puede interpretárselo, asimismo, como una nueva confirmación de las ideas expresadas en cada uno de los informes precedentes:

"En idiomas extranjeros hemos seguido distintos métodos en los dos primeros cursos con los resultados que detallan los cuadros adjuntos (estos cuadros no figuran en la Memoria anual del Ministerio al Congreso).

"¿Empero cuál de esos dos métodos es el mejor y por cuál hemos de decidirnos?

"Plantear la cuestión no es siempre resolverla; en el presente caso la cuestión es de tiempo y en tal sentido debo esperar la terminación del ciclo completo encomendado a cada profesor con los mismos alumnos, a fin de juzgar con más acierto sobre la bondad de los métodos seguidos y decidirnos para su adopción por aquel que ofrezca más ventaja.

"En el orden de ubicación en el Plan de Estudios, pienso que habría conveniencia en enseñar la lengua inglesa, la más difícil en el concepto estudiantil, a contar desde primer año, hasta su ciclo completo, porque cuanto más niño es el educando, más fácilmente aprende un idioma y porque además de su idiosincrasia y comparación con el castellano, de tan distinto origen, resalta mejor su estructura, su diferencia y hasta peculiaridades de raza". (36)

Los resultados del "experimento" fueron llevados a conocimiento de la superioridad tres años después:

"En idiomas extranjeros se siguió el método Gouin por unos y Berlitz por otros.

---

(36) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1914.

“Con el primero se consiguió muy buenos resultados. En cuanto a Berlitz, parecíanos más difícil por ser su aplicación de carácter enteramente personal. Con el profesor de la materia que, con mi asentimiento, lo pusiera en práctica en 1913, no dejábamos de tener nuestros recelos acerca de la bondad de sus resultados definitivos, pero alentados por la creencia de que los idiomas entran rápidamente por la vista y el oído, creíamos que si conseguíamos dominar pronto la incultura de estos, los alumnos podrían hablarlo al terminar el ciclo de la asignatura.

“A tal fin se dirigieron los esfuerzos, utilizando mapas murales adecuados a cada caso sin hacer uso de una sola palabra en castellano, el profesor pronunciaba en alta voz palabras en inglés que repetían los alumnos colectivamente, una, dos y tres veces y después cada uno por separado; en seguida escribían primero en el pizarrón y segundo en sus cuadernos e indicándoles en el cuadro el objeto u objetos que las voces significaban, volvían ambos a leerlas también en alta voz.

“Con tan sencillo procedimiento y una serie de ejercicios orales y escritos sistematizados, se consiguió en primer año la educación del oído, darles un regular vocabulario y muy buena pronunciación que en segundo año, mejorados y ampliados eficazmente, les permitió sostener conversaciones más o menos correctas que espero serán perfeccionadas al terminar el ciclo de la asignatura.” (37)

Hemos visto anteriormente que el Dr. L. Abeille publicó en 1906, *La Méthode Directe Pour L'Enseignement du Français* en la que exponía las ideas o principios que aplicaba en los cursos de francés que dictaba. En 1913 apareció la versión española de la parte teórica de la obra en el Boletín de Instrucción Pública (Vol. XIII. Parte I, pág. 465 et seq.). Como se recordará preferimos postergar la consideración de esta obra hasta la aparición de su versión española, que presenta sólo ligeras variantes con respecto a la edición en francés, variantes que, por otra parte, fueron sugeridas por la mayor experiencia recogida por el autor. Cabe suponerse, además, que la versión española tuvo entre nosotros, una difusión mayor que la francesa.

(37) Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1917.

Aún cuando las ideas que se desarrollan en esta obra no pueden considerarse completamente personales con respecto a su autor, ellas constituyeron una novedad en el país en la época de su primera publicación, y deben ser contempladas como fundamento de las que el autor enunciara en su conferencia del Central en 1903.

La obra se refiere especialmente a la enseñanza del francés como segunda lengua, pero una parte de ella contiene, sin embargo, sugerencias válidas como generales para la enseñanza de las lenguas vivas, y no pueden por lo tanto ser omitidas.

Comienza el autor declarando que en el proceso de la enseñanza de una lengua viva deben reconocerse tres tiempos o momentos que caracteriza de la siguiente manera:

1. Hablar; 2. Hablar - Leer; y 3. Hablar - Leer - Escribir.

Los objetivos de la primera etapa son fundamentalmente importantes:

“El periodo intuitivo es el más importante; de él depende el éxito de la enseñanza de los idiomas.

“Es menester en este periodo: 1º Transmitir el vocabulario al alumno; 2º Adiestrar los órganos vocales; y 3º Acostumbrar al discípulo a expresarse correctamente.”

Nadie podría hoy objetar esta nítida exposición de principios, pero cabe señalarse que era la primera vez que se los exponía en el país. Ninguno de los tres objetivos puede ser considerado independientemente más importante que los otros dos, puesto que el resultado final de la enseñanza depende directamente de la correcta interacción de los tres.

¿Cómo debe impartirse la enseñanza del vocabulario?

Después de algunas consideraciones con respecto a la actitud del profesor frente a la clase, y luego de formular algunas indicaciones a este respecto, el Dr. Abeille dedica la parte siguiente de su trabajo a la manera en que debe ser impartida la enseñanza del vocabulario, haciendo resaltar la importancia de establecer una diferencia entre enseñar listas de palabras y enseñar el vocabulario como un elemento del lenguaje. Merece ser leído y recordado:

### 3. Frases enteras y ninguna lista de palabras

"No hay que hacer aprender lista alguna de palabras; si estos vocablos no se hallan traducidos resultan inútiles; si tienen la traducción son peligrosos. Este modo de enseñar es contrario al fin que se busca. Aisladamente el vocablo es solamente un movimiento, es el aire que sale de la boca y de la nariz bajo la impulsión de los órganos vocales. Para que tenga vida el vocablo necesita reunir las tres condiciones siguientes: sonoridad, significación, relaciones gramaticales con otros vocablos. Es menester, por lo tanto, enseñar al alumno el vocablo animado con estas tres potencias, lo que significa que el discípulo aprenderá siempre el sentido del vocablo por medio de la frase y no el sentido de la frase por medio de los vocablos. Luego hay que transmitir el vocabulario al alumno, acostumbrarlo a pensar y a expresarse con frases enteras y no con vocablos aislados."

Después de referirse a la importancia de la graduación cuidadosa en la presentación del vocabulario y luego de explicar los principios que deben regir este aspecto fundamental de la enseñanza de las lenguas vivas, el autor estudia la posición del libro de texto en esta primera etapa. El lector encontrará seguramente algunas objeciones que formular en relación con ciertos puntos del párrafo siguiente, pero no debe olvidarse que su contenido debe ser visto como la expresión de un movimiento de reacción contra el método de traducción-gramática, que había estado en uso en los años precedentes y que aún empleaban muchos profesores. Los peligros que se señalan, por otra parte, han sido considerablemente reducidos hoy por el empleo de los símbolos del alfabeto de L'Association Phonétique Internationale, de manera que el problema es encarado desde un punto de vista enteramente distinto.

#### El libro

"En el período intuitivo el alumno recibe oralmente toda la enseñanza. El papel que desempeña el libro es, por consiguiente secundario; sirve sencillamente de complemento a la palabra del maestro. Es más fuerte la tentación de traducir cuando se tiene un texto a la vista que cuando la enseñanza es meramente oral. Además la

vista del signo gráfico es un inconveniente para la buena pronunciación. En el período intuitivo el libro es por consiguiente un punto de llegada. Hay que hacer de él un uso discreto y bien entendido."

¿Existen, quizá, principios o sugerencias con respecto a la labor en clase, y al método de enseñanza? Por primera vez en nuestro país, alguien se ha preocupado de dar indicaciones sobre la importancia de la acción del profesor frente a una clase de lenguas vivas; sabemos cuánto depende del correcto manejo de la clase y de la adecuada participación del alumno:

"La repetición y la lentitud son las dos condiciones del éxito de una enseñanza que nada o casi nada pide al libro. *Repetitio est mater studii festina lente.*"

"La clase no debe ser una serie de pequeñas lecciones particulares que solamente se dirigen a un alumno mientras los demás se hallan distraídos o conversan con el compañero. No hay que interrogar largamente al mismo alumno; es indispensable al contrario pasar rápidamente de uno a otro y sin orden alguno. Durante la hora de clase todos los alumnos deben hablar o repetir varias veces las frases enseñadas por el maestro.

"En el período intuitivo la repetición y por consiguiente la lentitud son necesarias para progresar. Se anda despacio pero se anda. Esa lentitud se halla compensada en el período intuitivo con la seguridad de los conocimientos adquiridos y con la vida de estos conocimientos y con la rapidez de los progresos ulteriores.

.....  
"Los alumnos más aventajados pronunciarán después del maestro, los alumnos menos aprovechados pronunciarán después de aquellos alumnos. De este modo los discípulos acostumbrados a percibir los sonidos pronunciados servirán de repetidores y cuando les llegue el turno a los alumnos menos hábiles, habrán oído la frase varias veces por sus compañeros, y esta repetición les permitirá reproducir más fácilmente los vocablos enseñados. Así, merced a sus condiscípulos más adelantados, progresan más."

Pero la adquisición del vocabulario implica la ejercitación por parte del alumno de su capacidad para hacer uso correcto del mismo. Las tendencias idiomáticas del nuevo idioma sufren

necesariamente el influjo de las de la lengua materna con la casi inevitable consecuencia de la expresión incorrecta. Cada una de las actividades que deben cumplirse en la clase de lenguas vivas debe ser encarada como un esfuerzo para provocar la habilidad de emplear el vocabulario correctamente y con la menor conciencia del esfuerzo que sea posible. Algunos aspectos del lenguaje pueden ser encarados en forma más específica por medio de reglas; estas reglas, sin embargo, no deben ser presentadas al alumno "a priori". La enseñanza de una nueva lengua no debe ni puede ser basada en tales reglas. El alumno observa, o se le hace observar, la recurrencia de un hecho lingüístico, para que derive una conclusión obvia que le ayudará a resolver problemas similares cuando se le presenten posteriormente. La gramática no puede ser convertida en el medio para un fin como la enseñanza de un idioma vivo y su adquisición práctica deberá hacerse gradualmente y en forma paralela con la adquisición del vocabulario:

"En el período intuitivo la enseñanza gramatical se limita, en realidad, a ser mera gimnástica. Se deja la teoría para una época ulterior. El alumno debe adquirir costumbres de conexión por medio del uso y de la práctica. El hecho siempre tiene que preceder al precepto.

"Lo han dicho y repetido; saber la gramática no es hallarse en estado de citar de memoria un volumen de reglas; saber la gramática es dar a la palabra con seguridad y como por instinto la forma que ha de tener la frase, aún la más sencilla. ¿No es esto ya conocer implícitamente la gramática? Luego si se quiere que los alumnos hablen desde un principio, hay que apartarse de toda enseñanza sistemática y abstracta, es menester que no se desagreguen, para estudiarlas separadamente, formas que la lengua presenta agrupadas siempre en un organismo vivo. Se necesita únicamente que el mismo vocablo sea bajo sus formas distintas conocido por los alumnos.

"En el período intuitivo la enseñanza de la gramática ha de ser forzosamente empírica. Queda subordinada a una serie de ejercicios que conducen seguramente a la posesión efectiva de la lengua.

"En efecto, al estudiar el vocabulario no son palabras las que únicamente se aprenden; se formulan al

mismo tiempo juicios que se expresan con ciertas modificaciones en los vocablos. Por consiguiente al adquirir metódicamente el vocabulario se adquiere al mismo tiempo la gramática.”

Otras partes de la obra del Dr. Abeille están dedicadas a la consideración del papel desempeñado por la conjugación —incluso un estudio crítico de los tiempos de verbo que conviene sean estudiados en este período y algunas sugerencias sobre la mejor forma de impartir la enseñanza de los mismos para el mayor beneficio del estudiante— trabajos escritos, memorizaciones, disciplina en el aula, empleo del gramófono, etc.

Aceptamos que algunas de las afirmaciones del autor pueden ser motivo de discusión, pero debe convenirse, sin embargo, que la gran mayoría de las mismas señalan significativamente que el Dr. Abeille adoptó la actitud que convenía frente al problema de la enseñanza de idiomas y las ideas expresadas por él en esta obra podrían tener aún hoy excelente acogida.

El estudio de la primera etapa de la enseñanza de las lenguas vivas cierra con una sección dedicada a la importancia de la correcta recepción y producción del sistema de sonidos del nuevo idioma.

Estudia el autor la importancia del lenguaje desde el punto de vista fonético y describe las características de las distintas clases de sonidos y su producción, en general. Si tenemos en cuenta que en la época en que el trabajo fue preparado las posibilidades y ventajas de la aplicación de la fonética a la enseñanza de las lenguas vivas no había sido aún bien establecida, comprenderemos las razones que llevaron al Dr. Abeille a tratar esta cuestión sólo en forma parcial. Veamos algunas de sus afirmaciones más interesantes:

“La enseñanza de los sonidos es algo difícil. 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 particular y el estudio de aquella pronunciación constituye una especie de ejercicio gimnástico.

“Cada idioma exige una disposición especial del or-

ganismo fonético. Esta es la razón por la cual los sonidos representados por el mismo alfabeto indo-europeo tienen matices peculiares a cada pueblo que posee su fonética especial. 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.

“Una lengua es un conjunto de sonidos que expresan ideas. La adquisición de los sonidos que componen el idioma francés o cualquier idioma extranjero, se busca en los institutos de enseñanza por medio del estudio.

“Ahora bien, como el mecanismo fonético exigido por muchos sonidos de cada idioma es distinto, al estudiar una lengua extranjera es menester combinar los órganos fonéticos así como lo exige el idioma extranjero so pena de modificar los fonemas lingüísticos.”

Más adelante, el autor establece claramente cuales son, a su juicio, las características de la segunda etapa de la enseñanza:

“El resultado obtenido al concluir el período intuitivo es doble: el alumno sabe, en primer término, servirse del vocabulario adquirido, para hablar, en segundo lugar, posee una cantidad de conocimientos —vocablos y gramática— perfectamente asimilados.

“El espíritu del discípulo se halla pues perfectamente bien preparado: la lentitud del primer período quedará compensada con la rapidez de los progresos ulteriores.

“El Método Directo es capaz de transformaciones y adaptaciones sucesivas. El segundo período se diferencia esencialmente del período intuitivo. El libro completa la enseñanza oral del maestro en el período intuitivo; en el segundo período, el papel que desempeña el libro es preponderante; en el período intuitivo el profesor ejerce las facultades de imitación del alumno; en el segundo período el maestro se dirige a la inteligencia y a la reflexión del educando.”

“Al pasar del primero al segundo período de enseñanza, esta debe por consiguiente experimentar una transformación total. Se realiza esta transformación por medio del contacto con el libro, vale decir que el libro llega a ser ahora el principal instrumento de trabajo.”

"El segundo período es esencialmente *el período de la lectura*".

La tercera y última etapa de la enseñanza debe ser dedicada, según el Dr. Abeille, a una intensificación de la lectura para dar al estudiante ideas generales sobre las costumbres, vida, artes, comercio e industrias del país cuyo idioma estudia.

El nuevo programa para lenguas extranjeras aprobado en 1908, puede ser considerado como una reedición del de 1904, en los aspectos fundamentales de la enseñanza; pronunciación, vocabulario, lectura, conversación, gramática, etc. Se indica además la conveniencia de utilizar cuadros y dibujos o fotografías, recalando así los principios del Método Directo que recomienda que toda vez que ello sea posible, el objeto y su nombre deben ser presentados al alumno en forma simultánea:

"Las palabras deben enseñarse por la vista de los objetos recurriendo lo menos posible a la lengua materna. Se empezará con el nombre de las cosas que rodean al alumno en la clase: también se utilizarán cuadros y dibujos. El método natural de poner en práctica este método, es la enseñanza por la vista que liga directamente la palabra al objeto."

Las instrucciones a los profesores insisten en que la lengua extranjera debe ser empleada con preferencia en el aula:

"En este curso (segundo) la lectura ocupará el lugar principal. El profesor dictará la clase en inglés, se servirá de ese idioma para todo lo que tenga que decir a sus alumnos y especialmente para la corrección de los deberes; los alumnos, de igual modo, para todo lo que digan o pregunten. La lectura proporcionará amplia materia para la conversación." (38)

En ninguna parte del programa se hace mención particular del Método Directo, pero es evidente, por su contenido, que ese método ejerció su influjo sobre quienes tuvieron la responsabilidad de su preparación.

Las directivas principales del programa de 1908 encontraron expresión en el "*Mitchell's Pictorial English Course with*

---

(38) Programas de Estudio para los Colegios Nacionales. Año 1908.

*Pictures, Descriptions, Conversations and Grammar* por W. Wyatt Hayward. (39) En nuestra opinión este libro fue el primer libro de texto para la enseñanza del inglés publicado en el país que significó alguna ayuda positiva para los profesores que deseaban aplicar el Método Directo.

No debe interpretarse, sin embargo, lo que acaba de afirmarse, en el sentido de que el libro citado poseía una calidad que estaba lejos de tener; pero a pesar de sus imperfecciones, provenientes en primer lugar de la excesiva abundancia del vocabulario y por la inadecuada graduación de los problemas gramaticales o de otro orden, el autor trataba de salir al cruce de las dificultades y necesidades tanto del profesor como del alumno a la vez que marcaba nuevos rumbos en estas cuestiones. Esta obra puede ser colocada a la cabeza de una serie de esfuerzos tendientes a la preparación del libro de texto ideal si es posible alcanzar tal objetivo, o su aproximación. No olvidemos que las conquistas logradas en la ruta del progreso de cualquier individuo, comunidad o generación no son más que etapas que los que vienen detrás sabrán utilizar para dar el nuevo salto hacia adelante en la eterna carrera de la humanidad en procura del bien, la belleza, la perfección.

El programa de enseñanza de lenguas vivas fue modificado una vez más en 1913. Ya había quedado establecido en forma definitiva —lo hemos visto en páginas precedentes— que el Método Directo era el más adecuado para la enseñanza de las lenguas vivas y los programas habían sido redactados de acuerdo con esa directiva. La importancia de la fonética como ciencia auxiliar, aunque sobreentendida, no había sido debidamente valorada, menos aún específicamente mencionada.

El nuevo programa, que en líneas generales ponía de relieve las mismas características que los precedentes, presentaba, sin embargo, una diferencia fundamental originada en los esfuerzos del profesor W. W. Hayward que se había hecho conocer como propulsor del empleo de la fonética; por primera vez

(39) En 1913 se publicó una nueva edición revisada bajo el título "Mitchell's Revised English Course". La introducción contiene numerosos extractos de informes, o libros, tendientes todos a señalar la importancia y el valor del Método Directo.

se exigía la aplicación de esta ciencia en la enseñanza del inglés en nuestros establecimientos de enseñanza secundaria:

*“10 Adquisición de una pronunciación correcta: a) Fonética con explicación de los órganos vocales en cuanto sea necesario; b) La pronunciación será enseñada por medio de transcripciones fonéticas usando para esto el alfabeto de l'Association Phonétique Internationale, con frases o palabras en combinación.”* (40)

Lamentablemente no se adoptaron las medidas indispensables para asegurar el cumplimiento de la exigencia, y, aún hoy, pese a que ella ha sido renovada en todos los programas posteriores el número de profesores que apoyan su labor en este valiosísimo auxiliar de la enseñanza de las lenguas vivas es sumamente reducido. (41)

Llegamos así al final de este importante capítulo de nuestra recopilación de antecedentes en cuyo transcurso hemos presenciado la aparición del Método Directo en nuestros Colegios y Escuelas.

Si bien el nuevo método había sido difundido principalmente por la actividad de algunos profesores de francés, conferencias, artículos periodísticos, libros, textos, e informes, no podríamos afirmar que había tenido amplia aceptación entre nosotros; quizá fuera mejor decir que su teoría era aceptada por cierto número de profesores cuya inquietud los llevaba a experimentar en las nuevas orientaciones, pero su aplicación estaba lejos de ser lo suficientemente ortodoxa como para dar lugar a los resultados que sus propugnadores tenían derecho a esperar. Un ejemplo más que demuestra cuan grande es la distancia que separa la práctica de la teoría.

---

(40) Programas de Estudios para los Colegios Nacionales. Año 1913.

(41) Debemos estar en guardia contra las conclusiones demasiado precipitadas al considerar el caso “a favor de la fonética” — v. — “contra la fonética”. La cuestión sólo puede ser dilucidada después de juzgar los resultados obtenidos por las dos partes, sin olvidar que la mayoría de los profesores que se oponen a la aplicación de la fonética en la enseñanza de las lenguas vivas, lo hacen así por haber decidido por anticipado la actitud a tomar, sin haber sometido la técnica sugerida a una prueba imparcial.

Todo parecía indicar, sin embargo, que el día no estaba lejano en que el Método Directo sería aceptado y aplicado ampliamente en el país; se habían creado dos importantes establecimientos para la formación de los profesores de lenguas vivas; los dos establecimientos apoyaban en forma decidida la aplicación práctica del Método Directo; y el P. E. había establecido que cualquier nombramiento de profesores para las cátedras de idiomas que vacasen en el futuro debía recaer en los egresados de estos dos institutos de enseñanza superior.

---

**C U A R T O   P E R I O D O**  
**(desde 1914 hasta nuestros días)**

En las páginas precedentes nos hemos referido a la enseñanza de las lenguas vivas en general; es decir que no hemos tratado de mantenernos estrictamente dentro del área de algún idioma en particular, aunque sin olvidar, claro está, nuestra cuestión principal.

Sin embargo, ahora que hemos presenciado por fin la introducción del Método Directo en los Colegios argentinos, nuestra atención se dirigirá, en el período cuya exploración iniciamos, a la aplicación del método con preferencia a la enseñanza del inglés en la argentina.

Iniciamos este cuarto y último período de nuestra reseña, a fines de 1914 cuando el profesor Enrique Drot de Gourville tomó a su cargo el desempeño de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Inglés —de la que se retiró en 1941— en el Instituto Superior del Profesorado, que había quedado vacante con la partida del Dr. Teodoro Erbe, porque fue debido a la incansable y tesonera actividad de aquel pionero que el Método Directo llegó a ser mejor conocido y en consecuencia, mejor aplicado en nuestro país a partir de esa fecha.

Enrique Drot de Gourville había llegado a Buenos Aires pocos años antes y había atraído la atención en ciertos círculos privados por sus “originales” ideas sobre la enseñanza de las lenguas vivas que aplicaba en forma muy efectiva a juzgar por los resultados; los principios que aplicaba, que eran “originales” y nuevos para muchos, no eran otros que los que fundamentan la aplicación del Método Directo. El hecho que aún en esa época se los contemplase como una novedad es prueba más que suficiente de que los esfuerzos de los predecesores del profesor de Gourville no se habían visto recompensados con el éxito que merecían, probablemente porque no habían sido más que esfuerzos aislados o quizás porque quienes sostenían esos principios no habían logrado obtener la oportunidad de demostrar la correcta aplicación de sus ideas.

La importancia de los métodos modernos en la enseñanza de las lenguas vivas no había pasado, sin embargo, inadvertida para nuestros hombres públicos como queda demostrado por el contenido de la Introducción al nuevo Plan de Instrucción Pública del Ministro Dr. Carlos Saavedra Lamas, en 1916. Las razones que allí se exponen como explicación del escasamente satisfactorio resultado de la enseñanza de las lenguas vivas son correctas solamente en parte y se las puede tomar como evidencia significativa de la unilateralidad con que se encaraba el problema. Con todo, dicha explicación no puede ser pasada por alto aquí debido al elogio que contiene de "los métodos modernos de enseñanza" y por las implicancias que tal elogio contiene para el futuro de la enseñanza de las lenguas vivas en nuestros establecimientos de enseñanza:

..... todos los planes distribuyen la duración total de sus enseñanzas entre dos idiomas extranjeros, en detrimento de ambos, hecho que ha vulgarizado la desconfianza sobre la capacidad de los institutos secundarios para dar la posesión relativa, ya que no el dominio del idioma extranjero. La experiencia ha ido confirmando esa desconfianza que sólo ha podido desvirtuarse en casos aislados y mediante la intervención de métodos modernos que de alguna manera consiguen neutralizar los perniciosos efectos del sistema que nos ocupa". (1)

No es pues de sorprenderse que el profesor de Gourville fuese pronto llamado a integrar el cuerpo docente del Colegio Nacional Bartolomé Mitre, de la Escuela Normal de Lenguas Vivas y, como ya lo hemos visto, del Instituto Nacional del Profesorado Secundario; al retirarse el Dr. T. Erbe se le encomendó la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza del inglés en la respectiva sección del "Instituto", que llevaba anexa la Dirección del departamento, y continuó con ambas responsabilidades hasta su retiro.

(1) Plan de Instrucción Pública del Ministro Dr. Carlos Saavedra Lamas. Año 1916.

Podemos afirmar que el día que el nuevo Director de Sección, inauguró su curso de Metodología marca el comienzo del movimiento que culminará algún día con la aplicación amplia de los principios que constituyen lo que se ha dado en llamar Método Directo fundamento de todos los "métodos" modernos cualquiera sea el nombre con que se los quiera distinguir. (2)

Los hombres que habían propugnado la aplicación del Método Directo en años precedentes habían llevado sus esfuerzos adelante ante sus propios alumnos o habían tratado de influir ante sus colegas valiéndose de los libros de texto de que eran autores, pero ninguno, excepto el Dr. Erbe durante un período insuficiente por lo breve, había logrado obtener la oportunidad de enseñar a otros la aplicación práctica de las teorías que sostenían.

De Gourville comprendió esto de inmediato y se dedicó incansablemente a la tarea de reformar el Plan de Estudios de la Sección que dirigía, con el objeto de mejorar la preparación de los futuros profesores de la especialidad. Con tal propósito pronto logró aumentar el número de cátedras de la Sección, de acuerdo con los nuevos requerimientos, llamando para ocuparlas a los mejores profesores disponibles en el país. Su labor eficiente contribuyó en no pequeña medida al éxito del Método Directo en la Argentina y a dar a la Sección Inglés del Instituto una envidiable reputación entre nuestros institutos de educación; fueron ellos: H. D. de Gourville, Roberto W. Rudd, Alfredo Mulgrew, W. W. Hayward y M. King. La Escuela Normal de Lenguas Vivas contribuyó posteriormente a la integración de este cuerpo docente de excepción con tres profesoras egresadas de sus aulas: Sofía Dieckman, Cora Roland y Agustina Llanos. La elección de estas tres profesoras jóvenes de excelente preparación y exquisita dedicación, para encomendarles la difícil tarea de la formación de profesores de inglés juntamente con sus co-

(2) A pesar de que el programa de lenguas vivas para nuestros Colegios y Escuelas, y las "Instrucciones" que lo acompañan no dan lugar a dudas en cuanto al método a aplicarse, es hecho de todos conocido que, por razones que no corresponde explicar aquí, solamente un reducido número de profesores aplican correctamente los principios del Método Directo en sus clases de lenguas extranjeras.

legas británicos, constituye el mejor reconocimiento de la labor que la Escuela Normal de Lenguas Vivas había desarrollado, y de la dignidad y eficiencia con que supieron colocarse a la altura que la responsabilidad que las circunstancias exigían. Con ello quedaba desvirtuada categóricamente la postura de oposición que adoptaron quienes no alcanzaron a comprender la importancia de la medida que creó el establecimiento. La posterior creación de las Secciones Inglés, Francés e Italiano del Instituto Superior del Profesorado confirmó la oportunidad de la decisión, y si la labor de ambos institutos no llegó a producir el esperado cambio en los establecimientos de enseñanza de la Argentina en la forma amplia que se esperaba y deseaba, no tenemos derecho alguno a culparlos a ellos, puesto que hasta la sanción de la Ley 14.473, tan solo una exigua proporción de sus egresados eran llamados a ocupar las vacantes para cuyo desempeño tenían un indiscutible derecho de prioridad.

Año tras año los egresados del Instituto Superior del Profesorado y del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas, "Juan R. Fernández", y sus similares de creación posterior, han ido aumentando las filas de los que creen y defienden la aplicación de los principios del Método Directo, pero su número continúa siendo por demás reducido si se lo compara con las crecientes necesidades de nuestros colegios y escuelas. Estos profesores formados en la Argentina no tuvieron siempre la buena fortuna de verse favorecidos con un nombramiento para llenar una vacante a la que tenían, como hemos dicho, derecho de prioridad; sin embargo, cada vez que fueron llamados al desempeño de la cátedra, su excelente labor "demostró a sus colegas lo que puede lograrse con los métodos modernos, y convenció a quienes estaban dispuestos a creer y a ser convencidos". <sup>(3)</sup>

Su capacidad era repetidamente reconocida pero no siempre utilizada como correspondía, de lo que resultó la postergación irremediable de la generalización del mejoramiento en los

---

<sup>(3)</sup> The Modern Handbook of English, por H. D. De Gourville; parte I. Pág. XVII, edición 1937.

métodos de enseñanza de las lenguas vivas, y aún hoy (1963) queda muchísimo por hacer en la Argentina en este campo.

El nuevo método de enseñanza había necesitado siempre el apoyo y la ayuda de un texto planeado para responder a los principios que sustentan al método facilitando la técnica de su aplicación. Ninguna de las tentativas —algunas de las cuales hemos tenido ocasión de ver— para producir tal libro, logró satisfacer a aquellos a quienes estaba destinado. Muchos profesores se habituaron así a utilizar textos que habían sido preparados para enseñar inglés a niños ingleses en escuelas inglesas, o textos que habían sido preparados para enseñar inglés como lengua extranjera en un país europeo, por ejemplo, sin reparar que ninguno de ellos respondía a las necesidades del estudiante argentino. En el primer caso, el libro había sido planeado en vista de un problema completamente distinto del que se planteaba al profesor de inglés como segunda lengua, mientras que en el segundo caso, el libro había sido escrito teniendo presente un desarrollo intelectual, una capacidad mental y una psicología individual que, aún en el mejor de los casos, serían distintas de las características del estudiante argentino.

El terreno que conquistaba la aplicación del Método Directo entre nosotros hizo que la publicación de un libro que respondiese a nuestros requerimientos llegase a ser una necesidad casi impostergable. En 1924, el profesor de Gourville, cuyas ideas tenían, como hemos visto, evidente influencia en nuestros círculos educativos, decidió emprender la tarea. No podría haberse encontrado en el país persona más capacitada para la obra; al año siguiente apareció pues un nuevo libro de texto para la enseñanza del inglés a los estudiantes argentinos, "The Modern Handbook of English". Este libro, que estaba llamado a orientar decisivamente la aplicación del Método Directo en la República Argentina, había sido concebido de acuerdo con un plan enteramente nuevo; por primera vez las dificultades idiomáticas eran presentadas y correlacionadas en forma tal que el alumno, debidamente guiado por su maestro pronto se encontraba haciendo uso del idioma después de haber asimilado el material cuidadosamente seleccionado, sin necesidad de esfuer-

zo excesivo. El libro presentaba otra característica importante y original: por primera vez se publicaba entre nosotros un libro de texto que contenía cierto número de lecciones en caracteres fonéticos. Por fin podían cumplirse las exigencias del programa oficial en forma integral!

Algunos extractos de las líneas que el autor dirige al estudiante habrán de ayudar al lector a entender las ideas que rigieron la concepción del libro. La mayor parte de las ideas se expresaban por primera vez en la Argentina:

“¿Qué debe ser un texto? Para el que lo usa, debe ser un guía inteligente y seguro que allane el camino que conduce a un conocimiento práctico de lo que enseña.

“El profesor aquí emplea la transcripción fonética en sus clases. Está enseñando el valor de los signos. Cada signo está explicado y se ejercita a los alumnos en aquellos que representan sonidos desconocidos. Cada alumno repite una serie de palabras fáciles conteniendo el sonido nuevo. Toda la atención auditiva y visual de la clase está concentrada sobre este sonido y su representación en lugar de estar dispersa sobre varios sonidos, el significado de las palabras, su lugar en la oración, dificultades gramaticales, etc. Después se pasa a otro sonido y a otro hasta saberlos. Al cabo de algunas clases los alumnos estarán familiarizados con todos los signos y sus sonidos y entonces empieza el estudio del vocabulario.

“En fin, cuando estudia su lección en casa, sabe que su texto no le engaña y puede fiarse de él. Estudia con más ganas. Más tarde, tal vez a mediados de año, todo lo que ha aprendido con ayuda de la transcripción fonética volverá a repasarlo en la escritura corriente. Ahora que comprende el inglés hablado y que sabe hablarlo con bastante corrección aprenderá a escribirlo y a leerlo. Es en este orden que aprendió su propio idioma. Supo hablarlo mucho antes de leerlo y escribirlo. Tuvo entonces, como hoy para el inglés, que enseñar a su oído a reconocer los sonidos y a sus órganos vocales a pronunciarlos”.

Más adelante, en el “prefacio” expresa el autor lo siguiente:

*"The lessons and exercises have been written so as to be able to tackle and overcome these difficulties one by one and provide the student at the end of the First Year's studies with a sound working basis of English considered from the threefold point of view of: speaking, reading and writing.*

*"By Direct Method I mean all these processes by means of which the student will acquire in the shortest possible time the maximum of real, practical knowledge. Hence I am of opinion that nothing is gained but much time is lost, by banishing the use of the student's mother tongue from the classroom. For instance in the first year of English, theoretical knowledge should be imparted mainly in Spanish; if explanations are given in English there is a great probability they will be misunderstood, and much harm will be done. Translation may be used as a test of the student's comprehension of a word, expression or sentence, but not as a means of teaching English.*

*"Phonetics, properly used, is a most valuable help to both learner and teacher. To those who have not as yet applied phonetics in their teaching or who have done so timidly, let me urge them to make just one honest experiment. They will certainly not repent it.*

*"Not only my own experience but that of many colleagues in this country as well as in other parts*

Las lecciones y ejercicios han sido escritas para superar estas dificultades una a una y dar al estudiante, al finalizar el Primer Año de estudios, una sólida base de inglés desde el triple punto de vista de hablar, leer, escribir.

Entiendo por Método Directo todos esos procesos que permiten al estudiante adquirir en el menor tiempo posible el máximo de conocimientos reales y prácticos. Por ello estimo que nada se gana y en cambio se pierde mucho tiempo, al proscribir el uso de la lengua materna del estudiante en el aula. En el primer año de inglés, por ejemplo, los conocimientos teóricos deben ser impartidos, en su mayor parte, en español: si se dieran las explicaciones en inglés, existirían grandes probabilidades de que sean erróneamente interpretadas, de lo que resultaría gran daño. La traducción debe ser utilizada como comprobación de la comprensión por parte del estudiante, de una palabra, expresión u oración, pero no como medio de enseñanza del inglés.

Usada correctamente, la fonética constituye un auxiliar sumamente valioso, tanto para el estudiante como para el maestro. Me permito sugerir a quienes no hayan aún aplicado la fonética a la enseñanza, o que lo hayan hecho en forma tímida, que realicen una tentativa seria y honesta. Estoy seguro que no lo lamentarán.

No sólo mi propia experiencia sino la de mis colegas de este país así como los de otras partes del mundo, ha demostrado, sin lugar a dudas, que los estudiantes prepa-

*of the world has proved without the least room for doubt, that the phonetically trained students hear and pronounce much better than those who have had no training in phonetics, express themselves more fluently, and their spelling is more correct.*

*Over thirty years ago Paul Passy wrote:*

*Referring to my experience in teaching languages, specially English by means of a phonetic notation, you ask whether my pupils have any difficulty in passing from phonetics to the ordinary spelling. I answer none whatever, provided the pupils are kept at the phonetic spelling till they have a fair speaking knowledge of the language and provided the first reading matter in common spelling is made to contain none but familiar words. If those two conditions are observed the transition is a matter of the greatest ease not only as regards the reading of the common spelling but the writing also. I never teach my phonetically trained pupils how to spell English. They learn it somehow themselves. A few months after the transition they cannot only read the common spelling with a better pronunciation but write it more correctly than those who have used it all the time from the beginning. I offer no explanation but the fact itself is quite certain".*

*"After many years of practical use of phonetics in the teaching of*

*rados con una base fonética oyen y pronuncian mejor que los que no han hecho fonética, se expresan con mayor fluidez, y su ortografía es más correcta.*

Hace treinta años, Paúl Passy escribía:

"Con referencia a mi experiencia en la enseñanza de idiomas, especialmente, de inglés, por medio de la grafía fonética, se me pregunta si mis alumnos tienen dificultades al pasar de la grafía fonética a la escritura ordinaria, y respondo negativamente; los alumnos no experimentan dificultad alguna, a condición de que continúen en el empleo de los símbolos fonéticos hasta que obtengan una discreta capacidad de expresión hablada en la lengua que aprenden, y que el primer material de la lectura en la ortografía corriente sólo contenga vocabulario que les sea familiar. Observándose las dos condiciones expresadas, la transición se realiza con la mayor facilidad no solo en cuanto a la lectura sino también en lo que se refiere a la escritura. Nunca enseño a mis alumnos preparados sobre la base de fonética, a escribir sin errores, lo aprenden ellos mismos. Uros pocos meses después del paso de uno a otro sistema no sólo pueden leer la escritura ordinaria con mejor pronunciación sino que escriben más correctamente que los que la han empleado desde el comienzo. No ofrezco explicación alguna, pero el hecho es estrictamente cierto"

Después de muchos años de utilización práctica de la fonética en la enseñanza del inglés puedo sus-

*English I can endorse every word contained in this statement.*

*"Language is made to be spoken and it is by speaking that we learn a language — whether it be our mother tongue or a foreign one. I have constantly kept this idea in mind, and conversation between the teacher and the pupils forms the backbone of nearly all the lessons, allowing of scope for drilling in all persons of the verb and forms of the sentence. The Present Imperfect (Continuous) Tense has been used exclusively in the first lessons as being the "doing" tense. A thorough understanding of the meaning of this tense will have been acquired by the time the Present Indefinite is introduced, and the probability of confusion greatly reduced. In all text-books, these two forms are introduced simultaneously. This may be the reason why our students fail to discriminate between them.*

*I have also been careful to avoid heaping difficulties of different kinds in the same lesson. Whenever the lesson taxes the student's memory by containing many new words only idiomatic expressions and grammatical structures familiar to the student have been included. (4)*

El nuevo texto conquistó el favor de los profesores de inglés del país de inmediato, como lo demuestran las numerosas ediciones o reimpressiones, confirmando así a su autor en su posición

cribir la afirmación precedente en toda su extensión.

El idioma debe ser hablado y es hablando que aprendemos un idioma —sea el materno o uno extraño—. He tenido esta idea permanentemente presente y la conversación entre profesor y alumno forma la columna vertebral de casi todas las lecciones, con margen para la ejercitación en todas las personas del verbo y formas de la oración. En las primeras lecciones se ha utilizado exclusivamente el tiempo Presente Imperfecto (Continuo) por ser el tiempo de "obrar".

La probabilidad de confusión se ve grandemente reducida por el arreglo que se ha hecho de modo que al presentarse el tiempo Presente Indefinido ya se ha adquirido un conocimiento cabal del Presente Imperfecto. En todos los libros de texto ambos tiempos son introducidos simultáneamente. Esta puede ser la razón por la cual nuestros estudiantes no alcanzan a discriminar entre ellos.

He tenido cuidado, asimismo, de evitar acumular dificultades de índole diversa en la misma lección. Si la lección sobrecarga la memoria del estudiante con numerosas palabras, sólo se incluyen expresiones idiomáticas y estructuras gramaticales que le sean familiares.

(4) The Modern Hanbook of English, Parte I, por H. D. de Gourville.

rectora en las cuestiones vinculadas a la enseñanza del inglés como segunda lengua entre nosotros. Por otra parte, al poner en evidencia indiscutible el hecho que los profesores de inglés habían estado a la espera de una publicación semejante, la acogida dispensada a la obra demuestra asimismo que eran numerosos los profesores que habían formado conciencia sobre las necesidades de la lección de lenguas vivas.

En la época de la aparición del texto, los egresados del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y de la Escuela Normal de Lenguas Vivas, comenzaban a hacer sentir el influjo de su actuación en nuestros establecimientos de enseñanza secundaria. La acción de las dos circunstancias combinadas trajo como consecuencia el renacimiento de la cuestión de la enseñanza de las lenguas vivas. Muchos "viejos" profesores expresaron un interés y curiosidad que habla mucho en su favor. La necesidad de explicar la técnica de la lección de lenguas vivas según las directivas del Método Directo se hizo más y más evidente.

A comienzos de 1926, el profesor de Gourville publicó un pequeño opúsculo cuyo origen y propósito explica así:

Repetidas veces, mi editor, el señor Crespillo, me había pedido que escribiera una explicación de los procedimientos que deben emplearse en la enseñanza del inglés por medio de la transcripción fonética.

Me decía que había muchos profesores que emplearían la fonética en su enseñanza si supieran cómo emplearla; que muchos de ellos dejaban de emplearla, no por desconocimiento de su valor, sino porque no se atrevían a hacerlo sin previamente conocer la técnica a aplicar, no encontrando en ninguna parte la información necesaria.

.....  
He creído conveniente ensanchar el tema y en lugar de tratar de la fonética aisladamente, e incidentalmente, he delineado el papel de la fonética en el estudio de las lenguas vivas. (5)

En esta muy interesante a la vez que importante obrita, el

(5) Observaciones sobre la Enseñanza de las Lenguas Vivas en los Colegios Nacionales con referencias especiales al idioma inglés, por H. D. de Gourville, Editorial Crespillo, Buenos Aires. Año 1926.

autor trata del "objeto del lenguaje", "lo que significa aprender un idioma", "lo que el profesor de lenguas vivas debe saber", "el alumno", "distinción entre una lengua muerta y una lengua viva", "métodos de enseñanza de idiomas", "el Método Directo", "principios del método", "aplicación del Método Directo a la enseñanza del inglés", "empleo de un alfabeto fonético", etc.

De todos estos puntos igualmente interesantes, sólo nos ocuparemos aquí de los que se refieren al "Método Directo" y a los "principios del método", para ilustrar al lector con respecto al tono general de la obra:

#### EL METODO DIRECTO. OBJETO Y FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA

El *objeto* de la enseñanza de las lenguas vivas es impartir un conocimiento real y duradero, de modo que la lengua enseñada sea un instrumento de expresión propia, en la misma forma que lo es la lengua materna dentro del límite del léxico conocido. Hace de la lengua un instrumento *activo*; mientras que el método clásico se contenta con hacer de ella un instrumento *pasivo* desde que su objeto es ejercitar al alumno a *comprender* la lengua escrita y a *conocer* su gramática.

Desde el principio de los estudios, el Método Directo suprime el vacío que existe entre el conocimiento *activo* y el *pasivo* del idioma; esto es entre la facultad de *usarlo* y la facultad de *comprenderlo*.

La *finalidad* en vista es dotar al educando de un instrumento que le permita estudiar y conocer una literatura y su estructura y una historia distinta de la suya, y apreciar la cultura y civilización del pueblo que habla ese idioma.

#### PRINCIPIOS DEL METODO

El Método Directo se inspira en las observaciones psicológicas que demuestran el papel importante desempeñado en la adquisición del idioma por las *asociaciones auditivas y motrices* (es decir la memoria del oído y de los órganos vocales). Hace el mayor uso posible de estos factores en lugar de depender casi únicamente de las asociaciones visuales como ocurre en el método clásico.

En la adquisición de una lengua se pueden reconocer

cuatro procesos diferentes. Consisten en la (i) *Interpretación* (comprensión) y (ii) la *asimilación* (el uso) del material nuevo; (iii) el *recuerdo* y (iv) el *uso del material viejo* junto con el nuevo. Mientras el método clásico tiende a impedir la asociación directa entre la palabra y la idea, pues hace intervenir la lengua madre, en cada uno de estos procesos, el Método Directo permite prescindir en mayor grado de la lengua madre pues está basado en un sistema de reproducción en que la pregunta y la respuesta en lengua extranjera forman el medio de comunicación entre el profesor y el alumno, lo nuevo siendo siempre encadenado y explicado por lo conocido, siguiendo de este modo un curso semejante a aquel por medio del cual se aprende y se estudia la lengua madre.

Es evidente que el proceso en el que es más difícil impedir la intrusión de la lengua madre es en el primero; la interpretación. Cuando el significado de la palabra no se deduce claramente del contexto o no puede ser explicada clara y brevemente en la lengua extranjera por medio del material ya asimilado es preferible traducirla que correr el riesgo de que el alumno la interprete erróneamente.

Lo que el alumno ha aprendido a expresar oralmente es repetido por escrito, de modo que llegará el momento en que el progreso en las dos formas del idioma se hará al unísono. La traducción del inglés al castellano durante los dos primeros años no debe tener otro objeto que el de *comprobar* la comprensión del contexto, y nunca como medio de enseñanza. Aún dentro de es'e límite debe usarse con parsimonia.

No se descuida la gramática en ningún período, pero se la considera como una *generalización de hechos y fenómenos* ya observados en la lectura o en la conversación.

Este trabajo, en el cual el autor presentó brevemente pero con toda claridad algunos de los problemas fundamentales que deben resolverse en la enseñanza de las lenguas vivas para el mejor éxito de la misma, integra el escaso número de antecedentes orientadores de la didáctica de la asignatura en la Argentina y, casi con toda seguridad, en América. No nos cabe la menor duda que su contenido despertó entre nosotros vivo interés en cuestiones que habían sido ampliamente debatidas en el Viejo Mundo.

Al señalar cuáles eran los puntos más importantes que deben tenerse presente, reveló lo que para mucha gente aún constituye un aspecto desconocido de la enseñanza de las lenguas vivas. Es de lamentarse que hasta la fecha, esta obra no haya sido seguida por otra de mayor aliento en la que su autor estudie los mismos problemas más profundamente, principalmente la parte relativa a la aplicación de los principios del método en el aula.

A medida que avanzan los años, el éxito del Método Directo se hace más y más notorio según lo demuestra la eficiente labor de los egresados de los institutos nacionales de formación de profesores de lenguas vivas que no desmerece cuando no supera ampliamente la de sus colegas de otras nacionalidades, y que la creciente demanda de sus servicios confirma.

No podemos omitir consignar aquí un hecho por demás significativo, que pone de relieve el interés que nuestro pueblo siente por el estudio del idioma inglés, y demuestra asimismo el valor del Método Directo en la enseñanza de las lenguas vivas por el testimonio del mejor de los jueces: el estudiante.

En noviembre de 1927 se fundó en nuestra capital, por iniciativa de un grupo de caballeros argentinos, una institución destinada a "fomentar la difusión de la lengua y cultura inglesa en nuestro país", que se denominó *Asociación Argentina de Cultura Inglesa*. La actividad docente de la "Cultura" o "Cultural Inglesa", según el calificativo difundido popularmente hoy, recién se inició en 1929 con un total de treinta y tres aulas. Lo interesante de este acontecimiento que deseamos destacar en esta investigación reside en el hecho que desde el comienzo los directores de la nueva institución resolvieron que la enseñanza de la lengua inglesa que se impartía en sus aulas debía regirse por los principios que fundamentan la aplicación del Método Directo según la orientación de los especialistas del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y de la Escuela Normal de Lenguas Vivas, "Juan R. Fernández". Consecuentemente la mayoría del personal docente fue reclutado entre los mejores egresados de los establecimientos superiores de enseñanza citados.

El éxito de la Asociación Argentina de Cultura Inglesa fue inmediato; sus clases se completaron y los resultados fueron tan satisfactorios que año tras año debió aumentarse el número de las mismas para responder a la demanda, hasta que finalmente se impuso la restricción en el ingreso. Nunca había tenido en nuestro país éxito semejante una organización creada principalmente para la enseñanza de una lengua viva <sup>(6)</sup>. Constituye ello el mejor elogio a la excelente organización y seriedad de la institución y el más justificado homenaje a la eficiente labor de los profesores que le dieron vida y al método de enseñanza por ellos aplicado: el Método Directo.

El hecho se repitió con respecto a otro instituto similar creado pocos meses después: el *Instituto Cultural Argentino Norteamericano* (conocido popularmente por *Icana*), y en otras instituciones menores donde se aplicó el mismo método de enseñanza; por otra parte no es hoy poco frecuente el caso de personas que, deseando iniciarse en el estudio de una lengua, se informan ante todo con respecto al método que los profesores aplican en su enseñanza.

En noviembre de 1933, el profesor Henry Drot de Gourville pronunció una serie de tres conferencias en el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, de las que sólo se publicó la primera. <sup>(7)</sup>.

Las conferencias constituyeron un resumen de las ideas defendidas por el conferencista en el curso de su larga actuación como director de la sección Inglés del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y representan un nuevo esfuerzo en su fructífera labor docente formadora de profesores, para interesar a lo que podríamos denominar "el mundo exterior", en favor de principios que aún no eran suficientemente conocidos por los profesores de la especialidad.

Por extraña coincidencia el profesor de Gourville inició su

---

(6) La inscripción de alumnos para el año 1943 (en que se redactó este trabajo) fue aproximadamente de 4.500; esta cifra fue creciendo a medida que la institución hacía los arreglos indispensables para aumentar su capacidad hasta superarse los 10.000 alumnos anuales.

(7) Véase Boletín de la Asociación de ex\_alumnas del Profesorado en Lenguas Vivas, junio 1941.

ciclo de conferencias con la mención de la forma en que se habían enseñado las lenguas vivas hasta ese año, confirmando así lo que hemos expresado repetidamente en el curso de estas páginas:

*Until a few years ago the teaching of foreign languages was mainly based on the method used by professors of the mother tongue. Even now these imitators form, I believe —at least in this country— the majority, and use the so called "grammatical method" in their teaching. In spite of their repeated failures, they are still convinced that a constant and methodical grinding at grammar, is the only means by which a language may be taught and learnt. In their minds 'grammar' and 'language' are synonymous.* (8)

Hasta hace pocos años la enseñanza de las lenguas vivas se basaba principalmente en el método utilizado por los profesores de la lengua materna. Aún hoy, estos imitadores constituyen, creo —por lo menos en este país— la mayoría, y utilizan para su enseñanza el llamado "método gramatical". Pese a sus reiterados fracasos, continúan en el convencimiento de que la única manera de enseñar una lengua está en la insistencia constante y metódica en la gramática. En sus mentes "gramática" y "lenguaje" son sinónimos. (8)

Lamentablemente no estamos muy convencidos de que aún hoy, pese a todas las posibilidades de difusión y perfeccionamiento, la situación haya variado fundamentalmente.

Las tres conferencias ya sea que las consideremos como un todo cada una de sus partes son fuente de abundante y utilísimo material para valiosas consideraciones prácticas sobre la especialidad. El contenido pone de relieve una vez más los amplios conocimientos y vasta experiencia del conferencista tanto desde el punto de vista práctico como del teórico consolidados en su prolongada actividad docente.

En todo momento resalta la importancia del aspecto oral, vivo y hablado de la lengua que es presentado como la piedra angular sobre la que debe construirse toda la enseñanza. De aquí las consideraciones sobre la finalidad de la enseñanza de las lenguas vivas que habrán de llevar a la concepción de principios rectores para la actividad del aula:

(8) op. cit. pág. 97.

Let us consider the problem as it presents itself to us. It is language we have to teach, foreign language, may be English, French, Italian. What is language? Don't you think that since it is language we have to teach, we should have a clear, definite and correct idea of what language is or of what constitutes language? The dictionary of the Spanish Academy gives the following definition: 'Lenguaje: conjunto de sonidos con que el hombre manifiesta lo que piensa y siente.' This definition should be to us what 'Je pense, donc je suis' was to Descartes, the starting point of all our labour, the inspiring words of all we have to do; for in these half dozen words our task is clearly defined. If language is the expression of our thoughts and of our feelings, it is without a shadow of doubt our duty to teach our students to express what they think and what they feel in English, Italian or whatever language we are training them in. This truth is so evident that it seems incredible that it has taken so long to discover and that there are still highly cultured people, who deny that this is the task allotted to the teacher of foreign languages. I do not by this affirm that teaching our students to speak a foreign language is or should be our ultimate aim. It is merely the aim we have in view in order to obtain our ultimate purpose. This ultimate purpose will depend upon the use the student wishes to make of the knowledge acquired. For instance, a pupil of the commercial school studies English or French with a

Consideremos el problema tal como se presenta ante nosotros. Tenemos que enseñar una lengua. Una lengua extranjera, quizá sea Inglés, Francés, Italiano. ¿Qué es lenguaje? ¿No os parece que ya que tenemos que enseñar un lenguaje, debemos tener una idea clara, definida y correcta de lo que es o constituye lenguaje? El diccionario de la Academia Española da la siguiente definición: *Lenguaje: conjunto de sonidos con los que el hombre manifiesta lo que piensa y siente*". Esta definición debe ser para nosotros lo que "Je pense, donc je suis" era para Descartes: el punto inicial de toda nuestra labor, las palabras inspiradoras de todo lo que tenemos que hacer, ya que nuestra tarea está claramente definida en esta media docena de palabras. Si el lenguaje es la expresión de nuestros pensamientos y de nuestros sentimientos, no cabe la menor duda que nuestra obligación está en enseñar a nuestros alumnos a decir lo que piensan o sienten en Inglés, Francés, Italiano o en cualquier lenguaje que le enseñemos. Esta verdad es tan evidente que parece increíble haya tardado tanto tiempo en ser descubierta y que haya aún personas de elevada cultura que se niegan a aceptar que esta sea la tarea asignada al profesor de lenguas extranjeras. No debe interpretarse por esto que yo afirmo que nuestra *finalidad última* sea o deba ser enseñar a nuestros alumnos a hablar una lengua extranjera. Es sencillamente el objetivo que tenemos presente con el objeto de obtener nuestro propósito final. Este objetivo final dependerá del empleo que el estudiante desea hacer del conocimiento adquirido. Por ejem-

*purely practical purpose while the secondary school student does so with a twofold purpose: cultural and practical.*

.....  
*Let us analyse the definition of the word language. May be we shall find that the contents are not exactly what they seem to be at first sight; or that something which is said or has not been said but is understood, has not been noticed.*

*First of all we see that language has two aspects: psychological and physiological. We have to think of something or feel something before we can express that something. The fundamental object of language is, therefore, to express what the speaker thinks or feels. It is most important not to forget this fact, for it is on this fact or rather let us call it axiom, that the greater number of the processes of our teaching have to be based. If our pupils are youths, let us remember that they neither think nor feel like grown ups, that they see the world neither as a literary man nor as a scientist. Their horizon, their world, whether internal or external is far narrower just as their experience or world is more limited.*

*By physiological aspect of language we mean the work of the vocal organs when producing speech sounds. The sounds are the raw materials by means of which we form the words which express our thought. Is it useful, is it necessary for the professor of language to have a conscious knowledge of the sounds of the tongue he is teaching? Or is a practical but unconscious knowledge su-*

*plo, el alumno de una escuela com-mercial estudia francés o inglés con un propósito puramente práctico, mientras que el alumno de la escuela secundaria lo hace con un doble pro-pósito: cultural y práctico.*

.....  
.....  
*Analicemos la definición de la pa-labra lenguaje. Quizá encontremos que el contenido no es exactamente lo que parece ser a primera vista; o que algo que se dice, o que no ha sido dicho pero que está sobreenten-dido, no ha sido observado.*

En primer lugar veremos que el lenguaje tiene dos aspectos: psicoló-gico y fisiológico. Debemos pensar en algo, o sentir algo antes de poder expresar ese algo. El propósito fun-damental del lenguaje es, por consi-guiente, *expresar* lo que piensa o siente el que habla. Es de la mayor importancia no olvidar este hecho, ya que es sobre este hecho, —será mejor que lo llamemos *axioma*—, que deben fundamentarse la mayor parte de los procesos de nuestra en-señanza. Si nuestros alumnos son jovencitos, debemos recordar que ni sienten, ni piensan como personas mayores, que contemplan el mundo ni como un literato ni como un hom-bre de ciencia. Su horizonte, su mun-do tanto el interior como el exterior es mucho más estrecho, en la misma proporción que es más limitada su experiencia del mundo.

Entendemos por aspecto fisiológico del lenguaje la función de los ór-ganos vocales en la producción de los sonidos del lenguaje. Los sonidos constituyen la materia prima con los que construimos las palabras que ex-presan nuestros pensamientos. ¿Es útil, es necesario que el profesor de

*fficient? Is it necessary that the professor of language —be he teacher of the mother tongue, or of a foreign one— should know the nature of these sounds, their formation, in what they differ, the laws to which their distribution in the word and in the sentence obeys?*

*This summary of the twofold aspect of language psychological and physiological; of the connection between the idea and its expression on one hand and of the spoken word and its written representation on the other, gives us a clear notion of what language is. Our next step is to enquire and find out, if possible, how to acquire the power of expressing our ideas, that is to say, so to speak, to transform ideas into sounds. The nearer we'll get to the solution of the problem, the better we'll understand the nature of language and the more efficient shall we be able to make our teaching.*

Los extractos que acabamos de leer pertenecen a la primera conferencia. En la segunda, el conferencista se extendió en nuevas especulaciones relativas a la formación de las lenguas y a la importancia de los hábitos lingüísticos en el enfoque de los problemas que generalmente se presentan en la enseñanza de las lenguas vivas <sup>(9)</sup>. Veamos lo que expresó, por ejemplo, con respecto a la tan debatida cuestión del empleo de la lengua materna en el aula; Drot de Gourville tuvo ante todo buen cuidado de prevenir a su auditorio contra cualquier empleo equivocado, o contra cualquier interpretación errónea del lugar de

una lengua tenga un conocimiento consciente de los sonidos de la lengua que enseña? ¿O es suficiente el conocimiento práctico pero inconciente? ¿Es necesario que el profesor de una lengua —sea ella la materna o una lengua extranjera— conozca la naturaleza de estos sonidos, su formación, en qué se diferencian, las leyes que rigen su distribución tanto en la palabra como en la oración?

Este resumen de los dos aspectos del lenguaje, fisiológico y psicológico; de la relación entre la idea y su expresión por una parte y de la palabra hablada y su representación gráfica por otra nos da una clara noción de qué es lenguaje. Nuestro próximo paso consistirá en inquirir y descubrir, si es posible, cómo adquirir la capacidad de expresar nuestras ideas, esto es, por así decirlo, *transformar ideas en sonidos*. Cuanto más nos aproximemos a la solución del problema, mejor entenderemos la naturaleza del lenguaje y más eficiente será nuestra enseñanza.

(9) Aunque las segunda y tercera conferencias no han sido publicadas, nos referimos a ellas sobre la base del texto leído por el profesor de Gourville facilitado gentilmente por él mismo para el caso.

la traducción para lo cual procedió a analizar previamente el proceso y significado psicológico de la adquisición del vocabulario y del lenguaje como tal:

*...because he, too, has to learn to label his experiences. But unlike the child, whose world of experience is just germinating, he has a world of experiences to which he has already given a label. In this re-labelling of his experiences, our pupil will be compelled to keep in what psychologists call 'the background of consciousness' many of the labels he has been taught to use —he will find they have no counter-part in the new language. For learning a new language does not mean replacing one set of labels by another equivalent set of labels. If it is true that language is the expression of thought, we must not forget that our way of thinking and considering the relation that exists between ideas, as well as the order in which they present themselves to our mind, have been in a very great measure moulded by the language we speak. Moreover, if we analyse the meaning of the individual words which make up most of the commonly used expressions, we shall possibly be surprised to find what utter nonsense they express. Yet we use them everyday of our lives without their ever striking us as ridiculous or absurd.*

*Perhaps a few examples of what I mean will make my statement clearly understood. Here are a few: "Put the light out, please!"; "Turn the light on"; "The fire's gone out"; "I'll wind my watch up"; "How do*

*...porque él también tiene que aprender a designar, rotular, sus experiencias. Pero a diferencia del niño, cuyo mundo de experiencia sólo comienza a germinar, él tiene un mundo de experiencias, a las que ya ha aplicado un rótulo o calificación. En este proceso de volver a calificar sus experiencias, nuestro alumno se verá obligado a mantener en el "fondo de su subconciencia" muchos de los rótulos que ha aprendido a utilizar, pero encontrará que no tienen contra-part en la nueva lengua. Aprender una nueva lengua no equivale a remplazar una serie de rótulos por otra serie equivalente de rótulos. Si es cierto que el lenguaje es la expresión del pensamiento, no debemos olvidar que nuestra manera de pensar y de considerar la relación existente entre las ideas, así como el ordenamiento en que se presentan en nuestra mente, ha sido en gran medida moldeado por la lengua que hablamos. Más aún, si analizamos el significado de las palabras —individualmente— que integran la mayoría de las expresiones usadas comúnmente, nos sorprendemos al comprobar el total desatino que expresan. Sin embargo las utilizamos diariamente sin que nos llamen la atención por absurdas o ridículas.*

Unos pocos ejemplos de lo que quiero significar aclararán mi afirmación. Aquí tenemos algunas: "Put the light out, please!", "Turn the light on"; "The fire's gone out"; "I'll wind my watch up"; "How do you do?", "It's all up!", "Isn't she

*you do"; "It's all up"; "Isn't she pretty!".*

*The order, as I have just stated, in which ideas flow to our minds is regulated by habit; these habits are not of our making, but have been imposed upon us by the collectivity in the midst of which we have grown up. As we all know 'language is not an individual fact, but a social fact'. We do not make our own language; it is an instrument which has been shaped by millions of beings in the course of long centuries. Each language has an individuality of its own; and the more idiomatically we speak it the more it differs from any other. The contrast between idiomatic English, for instance, and idiomatic Spanish, is as noticeable as that of a typical Spaniard and a typical Englishman. If a typically English girl with the idea of passing herself off as Spanish dressed herself up as a Spanish girl, no one would be taken in. We would call it masquerade. The same happens if we attempt to put Spanish thought directly into English garb. It needs a good deal of 'touching up' to pass muster. For Spanish and English thought are as different as from chalk to cheese.*

*It is indispensable to emphasize this fact so that we may not be taken unawares in our teaching of the foreign idioms. We shall find at every step and at every stage of our teaching the student's linguistic habits cropping up and trying to impose themselves in his attempts to express himself in another language. In the acquisition of new habits, it*

Como ya lo he expresado, el orden en que nuestras ideas fluyen a nuestra mente es regulado por el hábito; estos hábitos no son producto nuestro, sino que nos han sido impuestos por la colectividad en cuyo medio nos hemos desarrollado. Como todos sabemos "el lenguaje no es un acto individual, sino un hecho social". No hacemos nuestro propio lenguaje; es un instrumento que ha sido elaborado por millones de seres en el transcurso de largas centurias. Cada lengua tiene una individualidad propia, y cuanto más idiomática la forma en que la hablamos más difiere de cualquier otra. El contraste entre el inglés "idiomático" y el español "idiomático" es tan perceptible como la diferencia entre una persona típicamente inglesa y otra típicamente española. Si una señorita típicamente inglesa se vistiese como una española con la intención de hacerse pasar como tal, nadie se dejaría engañar. Lo calificaríamos de mascarada. Lo mismo ocurre si intentamos llevar el pensamiento español directamente al inglés. Le hace falta una dosis de "retoque" para ser aceptable. El pensamiento inglés y el español son tan distintos como la tiza y el queso.

Es necesario recalcar este hecho para evitar ser sorprendido en nuestra enseñanza del modo peculiar de expresión foráneo. Encontraremos que a cada paso de nuestra enseñanza, y en cada etapa los hábitos lingüísticos del estudiante tratan de imponerse frente a sus intentos de expresarse en otra lengua. Este fenómeno aparece infaliblemente en el proceso de adquisición de nuevos hábitos sea cual sea su

*matters not of what order, this is always bound to occur. It is for this reason that we so strenuously object to the use of translation as a means to acquire a new language, as translation only reinforces this habit and utterly prevents the student from ever acquiring an intelligent and correct knowledge of the spirit and essence of the foreign language. (10)*

El trozo transcripto, que pone en claro la objeción que se hace al empleo de la lengua materna como medio en la enseñanza de una expresión extranjera y por extensión a la enseñanza del idioma, es la resultante de la cuidadosa consideración de las condiciones que rodean al proceso de la adquisición del lenguaje tanto en su aspecto de "código social" como en el de "actitud social", según la terminología sugerida por Harold E. Palmer derivada de la teoría del lingüista suizo Ferdinand de Saussure. El mismo tema fue motivo de parte de la tercera conferencia, pero en esta oportunidad el conferencista procuró asegurarse que las ideas expresadas en la oportunidad anterior no habían sido interpretadas en un sentido que él no había pensado asignarles. Desterrar la lengua materna del aula significaría incurrir en un grave error ya que en ciertas y determinadas circunstancias su utilización se hace inevitable aún dentro de una ortodoxia rigurosa, y rechazar la ayuda que su empleo implica no sería sino incurrir en una lamentable pérdida de tiempo y esfuerzo:

*It should not be deduced from what I have said, that I make it a fetish of explaining everything in English and eliminating Spanish from the classroom. There are times*

naturaleza. Esta es la razón por la cual luchamos tan intensamente contra el empleo de la traducción como medio de adquirir una nueva lengua, ya que la traducción sólo refuerza este hábito, y perturba decididamente la lucha del estudiante en procura de la adquisición de un conocimiento correcto e inteligente del espíritu y esencia de la lengua extranjera.

No debe deducirse de lo que he dicho que me aferro ciegamente al principio de explicarlo todo en inglés y de eliminar el español del aula. Hay momentos y ocasiones en

---

(10) Puede estudiarse esta cuestión en F. de Saussure; *Cours de linguistique Générale*, Payot Paris. (Hay traducción en español en edición Losada, Buenos Aires 1945. H. E. Palmer: "This language learning business" Harrap & Cº 1945. H. Declercq: *Le langage et la Pensée*; F. Alcan Paris 1930. L. Bloomfield, *Language*, Henry Holt & Cº 1933. W. L. Graff: *Language and Languages*, D. Appleton & Cº N. Y. 1932. L. H. Gray: *Foundations of Language*, The MacMillan Cº N. Y. 1939, etc.

*and occasions when Spanish should and has to be used. In every division there are certain number of slow, dull boys who only get a hazy idea of what has been explained in English and need the Spanish equivalent of some portion or other of the sentence before they can form a clear mental picture. Now when such a case presents itself, I think it is the teacher's duty to help them by giving them the Spanish equivalent so as to dissipate any doubt existing in their minds. But even in such cases the students connect the English series of sounds with the idea; the Spanish word has only reinforced this association but making it clearer. But where the use of Spanish becomes indispensable it is in the teaching of grammar; especially in the elementary course. The object of grammatical explanation is to call the student's attention to certain principles or habits that govern the language or to some peculiar deviation from these general principles. It is necessary that these principles should appear quite clear to the student's mind. We can make sure of this if we make use of the language our students understand, that is their mother tongue.*

que debe recurrirse al español. En todo curso hay un cierto número de alumnos más torpes o lentos que obtienen una idea un tanto nebulosa de lo que se ha explicado en inglés, y que necesitan el equivalente español de una u otra parte de la frase antes que puedan formar una representación mental clara. Creo que cuando se presenta un caso semejante es deber del profesor ayudarlos dando el equivalente español de manera que se disipe cualquier duda que haya quedado en sus mentes. Pero aún en estos casos los estudiantes relacionan la serie de sonidos ingleses con la idea; la palabra española no ha hecho más que reforzar esta asociación haciéndola más clara. Pero donde el empleo del español se hace indispensable es en la explicación gramatical, especialmente en los cursos elementales. El objetivo de la explicación gramatical es llamar la atención del estudiante hacia ciertos principios o hábitos que rigen la lengua o hacia cierta desviación particular de estos principios generales. Es indispensable que estos principios aparezcan claramente para la mente del estudiante. Podemos estar seguros de esto si utilizamos la lengua que nuestros estudiantes entienden, esto es su lengua materna.

El tono de las conferencias revelan sin lugar a duda vasta experiencia y conocimientos en la aplicación de la metodología de la enseñanza de las lenguas vivas y muy especialmente en la aplicación del Método Directo. Esta circunstancia permitió a Gourville suplantar la teoría con oportunos "toques" personales frente a un auditorio que, considerado en su conjunto, tenía una opinión formada sobre el tema en afinidad con la exposi-

ción del conferencista, pero que indudablemente deseaba reforzar y ampliar. Su concurrencia no hacía más que demostrar su sincero afán de perfeccionamiento, como muy bien lo hizo notar el profesor de Gourville:

*The fact that you have come to listen to me is a clear proof that some professors are interested in their professional work, and are keen on getting information about the newer methods of modern language teaching, and are ready to listen to anybody who has any views to express on the subject. It is a very promising and encouraging fact.*

El valor didáctico del Método Directo no estaba en discusión y por consiguiente el conferencista no trató en momento alguno de convencer a su auditorio sobre las ventajas de su aplicación. Se propuso simplemente explicar los fundamentos de los principios básicos y la técnica más apropiada para su aplicación en el aula.

Es sensible que las tres conferencias no hayan sido publicadas y colocadas, de esta manera, al alcance de los numerosos profesores de lenguas vivas de la capital y del interior del país, pues tal difusión habría hallado un eco entusiasta y habría contribuído a la satisfacción de inquietudes muy ponderables latentes en quienes no tuvieron la oportunidad de escucharlas, todo lo cual hubiera, seguramente, incidido en forma positiva en la práctica metodológica de la enseñanza de las lenguas vivas. Podrían asimismo haber constituido la sólida e interesante base de una literatura especializada casi inexistente entre nosotros sobre cuestiones que, necesario es admitirlo, no han recibido toda la importancia que merecen en un adecuado sistema de educación.

El programa de 1936 ratificó la imposición de la aplicación del Método Directo para la enseñanza de las lenguas vivas, según se lee en las instrucciones incorporadas a ese programa para dar a los profesores la orientación que se deseaba impre-

El hecho que hayais venido a escucharme es prueba evidente de que algunos profesores están interesados en su labor profesional y desean obtener información con respecto a los métodos más recientes en la enseñanza de las lenguas modernas, y están preparados para escuchar a quien tenga alguna opinión que expresar en la materia. Es un hecho prometedor y estimulante.

mir a la tarea del aula y asegurar la conveniente uniformidad y efectividad didáctica. Veamos algunos extractos de los capítulos que componen estas instrucciones:

*Finalidades:* Es de imprescindible necesidad que el profesor a cargo de un curso de inglés (11), tenga una noción clara y precisa del papel que ha sido llamado a desempeñar.

.....

La limitación de finalidades que esta escasez de tiempo impone podrá menos aún ser de tal naturaleza que justifique la convicción de algunos profesores para quienes el inglés que enseñamos ha de servir sólo para que el alumno, una vez llegado a la Universidad, pueda leer libros escritos en esa lengua.

Si tal fuese nuestro objeto, ocioso sería perder tiempo en la enseñanza de la pronunciación de ese idioma, y el método que emplearíamos no diferiría del que se usa en el estudio de una lengua muerta.

Muy al contrario, las disposiciones ministeriales referentes a la selección del profesorado se inspiran en el propósito de que la enseñanza del inglés capacite, en lo posible, para la posesión de un conocimiento completo e íntimo del idioma, para abrir ante el alumno más amplios horizontes espirituales y darle el conocimiento de otras gentes y naciones, para proporcionarle la base, al menos, de futuros estudios del idioma que le permitan obtener informaciones de primera mano acerca de la vida, la cultura, la literatura y el arte de otras naciones.

Por otra parte, en institutos democráticos de cultura general como son los Colegios Nacionales, los estudios del inglés se introducen con la mira de que ese idioma sea usado en la vida social y, como auxiliar utilísimo, en la actividad comercial. Todo ello aparte de la ejercitación que ofrece a la mente desde que el uso co-

---

(11) Las observaciones e instrucciones preparadas por la Comisión Redactora de este programa de *Inglés* son válidas para el programa de *Francés*, ya que en este último se incluyó la siguiente, *Nota:* Las instrucciones dadas para la enseñanza del inglés por la Comisión que acaba de redactar los programas para los Colegios Nacionales, Liceos y Escuelas de Comercio pueden ser eficiente guía para la del francés con la excepción de la importancia que se da a la fonética, la que sólo se empleará como auxiliar de pronunciación. "Programas de Francés. Inspección General de Enseñanza. Año 1936.

rrecto de un idioma supone una labor previa de observación y disciplina.

.....

#### METODO DE ENSEÑANZA: .....

La adquisición de un idioma no es una ciencia, es un arte y como tal debe ser encarado. Debe, pues, ser adquirido con la práctica, por su uso constante, es decir hablándolo. Llegamos así a lo que se conoce bajo el nombre de *Método Directo*, pues es una de sus características que quien enseña teniendo en cuenta sus principios lo hace *directamente* en el mismo idioma.

Aunque en nuestro mundo docente todavía circulan opiniones que ponen en tela de juicio la eficacia del Método Directo, el voto unánime que obtuvo en el Congreso Internacional de Lenguas Vivas reunido en París en el año 1927, y en los que le sucedieron anualmente desde entonces hace que su mérito no pueda ya ser objeto de controversia.

El certamen lo calificó de natural y científico: natural por que primero enseña a hablar y luego a leer y escribir, y científico porque satisface a la psicología y a la pedagogía genética. Está probado, y en parte por la experiencia realizada en nuestro país, que este método supera a cualquier otro en resultados y beneficios intelectuales.

Ningún otro método tiene la virtud de dar tanto movimiento y vida a una clase. El elemento de interés proporcionado por ejercicios orales, conversación animada y resúmenes escritos, introduce en la enseñanza un factor pedagógico de gran valor.

Continúa el programa considerando diversos puntos relacionados con la aplicación del método directo, llegando dentro del mismo capítulo a tratar la traducción y el empleo del libro de texto, que luego se han de repetir en capítulo aparte:

.....

En una palabra, el Método Directo consiste en utilizar todo el tiempo de que se dispone para el estudio de la lengua extranjera, ahorrando así el que con otros métodos absorbe la lengua materna en explicaciones y traducciones. Estas no son empleadas como un fin en sí mismas, sino cuando el profesor desea asegurarse que

los alumnos han comprendido el significado de una frase o palabra.

En el método directo el alumno aprende del profesor y no del libro, pero muchísimos profesores no asumen la función que tal situación les confiere, y hacen del libro el eje de la enseñanza, llamando individualmente a los alumnos y "tomándoles la lección", mediante la lectura y la traducción, pasando por alto errores graves de pronunciación e interpretación, que corrigen mecánicamente, sin asegurarse que la corrección ha sido tomada en cuenta. Por otra parte, en tales casos, el resto de la clase se desentiende de lo que pasa entre el profesor y el alumno.

Todos los capítulos que integran estas "instrucciones" contienen ideas que deberían citarse aquí como demostrativas del deseo de convencer a los profesores con respecto a la necesidad y conveniencia de aplicar el Método Directo. Veamos, para terminar esta presentación algunas líneas referentes a "Conversación y Vocabulario":

El vocablo-unidad como medio de expresión de una idea ha perdido su antiguo valor. La idea será siempre traducida por una combinación de voces, por elemental que ella sea; una lengua no está formada por palabras sino por combinaciones de las mismas.

Al introducir gradualmente por este medio los nuevos vocablos y expresiones, y no los "vocabularios" se permite asociar directamente la idea con su representación oral sin una previa traducción mental siempre perniciosa, es decir, que el vocablo percibido por el oído o por la vista, evoca directa e inmediatamente la idea que expresa.

Para la presentación de nuevos vocabularios se tendrá en cuenta que es mejor aprender y usar correctamente cinco palabras absolutamente necesarias que veinticinco de menor importancia.

Los demás capítulos de las "instrucciones" al programa que nos ocupa se referían a: "Fonética", "Gramática", "Lectura",

“Textos”, “Traducción”, “Exámenes”, “Trabajos Escritos” y “Correspondencia Escolar”. Cada uno de ellos estaba dedicado a uno de los aspectos de la enseñanza de las lenguas vivas, de acuerdo con los principios de aplicación del Método Directo. Finalmente se daba una bibliografía en la que los profesores podrían encontrar orientaciones teórico prácticas para la aplicación del Método Directo. (12)

El programa de 1941, que modifica ligeramente el que acabamos de considerar, muestra la misma orientación hacia la aplicación del Método Directo, aunque sin mencionarlo específicamente en las instrucciones sumamente breves que lo acompañan.

El Plan de Estudios sufre nuevas modificaciones en su estructura en 1952 y 1956; se observa asimismo en los programas correspondientes a las distintas asignaturas que se generaliza la práctica de agregar un capítulo —de extensión variable— de “Instrucciones para su mejor aplicación y de orientación metodológica de la enseñanza”.

Las Instrucciones del programa de “Idioma Extranjero”, cuya redacción ha sido evidentemente preparada sobre la base de los de 1936 que hemos comentado ya, se destacan por su extensión y amplio enfoque. Los extractos que damos a continuación, tomados del programa de 1956, deben ser considerados como complementarios o ampliatorios de los que ya hemos examinados en relación con el programa de 1936:

#### FINALIDADES: (13) .....

El número reducido de horas semanales que el Plan de Estudios asigna a las lenguas extranjeras, sólo permite el cumplimiento elemental de los objetivos establecidos por la Metodología moderna de la especialidad. En nuestro caso podemos dar como objetivos: 1º) entender la lengua estudiada al ser hablada claramente en sus formas sencillas sobre temas conocidos; 2º) poder expresarse, aún cuando sea con alguna vacilación y cometiendo

(12) El programa de francés incluía también una bibliografía especializada de metodología para la enseñanza de esa lengua.

(13) Planes y Programas de Estudio; Ministerio de Educación y Justicia; Buenos Aires, Año 1956.

algunos errores leves, sobre asuntos de la vida diaria, oralmente o por escrito; 3º) ser capáz de leer textos fáciles con provecho directamente; 4º) ser capaz de leer con provecho textos más difíciles, literarios o científicos, con ayuda del diccionario.

Estos objetivos deben ser considerados como mínimos y es indispensable que tanto el profesor como el alumno se esfuerzen por lograrlos, pues ellos constituyen la base sólida sobre la que el estudiante podrá elaborar su perfeccionamiento ulterior, de acuerdo con la orientación futura de sus actividades o estudios.

#### MÉTODO DE LA ENSEÑANZA: .....

Llegamos así a lo que se conoce por Método Directo, es decir el método que tiende a transformar el idioma en instrumento activo de expresión propia; su característica está en que quien lo aplica, desarrolla su enseñanza en el mismo idioma, aunque en las formas más modernas del método no se excluye el empleo de la lengua materna, especialmente en los comienzos del aprendizaje. El empleo de la lengua materna debe limitarse, sin embargo, a lo imprescindible. Ningún otro método tiene la virtud de dar a la clase tanto movimiento y vida. El elemento de interés proporcionado por la ejercitación oral, la conversación animada, las descripciones, resúmenes, etc., introduce en la enseñanza un elemento de gran valor psicológico.

Es sabido que el Método Directo ofrece las siguientes características:

- a) Práctica oral permanente en el idioma extranjero con intervención constante del oído y órganos motores de la fonación. El empleo de la lengua materna, inevitable en los comienzos, se reduce poco a poco hasta ser eliminado por completo rápidamente;
- b) Adquisición de un vocabulario vinculado a las actividades diarias normales de los alumnos, mediante la relación, lo más directa posible, con las cosas y una participación personal en actividades reales o figuradas a base de conversación entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí. Uso constante del vocabulario aprendido.

- do, oralmente o por escrito, sin traducciones innecesarias;
- c) Introducción sistemática y gradual de las nuevas formas gramaticales y de construcción;
  - d) Oportunidad para que el alumno se exprese espontáneamente.

En una palabra, el Método Directo aprovecha todo el tiempo de que se dispone para el estudio de la lengua extranjera, ahorrando así el que con otros métodos absorbe la lengua materna para explicaciones y traducciones.

Aunque el libro de texto desempeña una función importante en el desarrollo de la enseñanza de un idioma extranjero por la labor de selección y de graduación que su preparación supone, es menester recalcar que el alumno debe aprender del profesor y no del libro. Aquel es el centro alrededor del cual debe girar la actividad del aula; el libro de texto no es sino un elemento eficaz de ayuda que complementa la labor del profesor y hace más fácil la tarea de preparación del alumno.

*Pronunciación:* El fundamento del aprendizaje de un idioma está en la correcta comprensión del valor del sonido y en la habilidad para emitirlo en forma fácil y correcta. Débese insistir, pues, en la imitación por parte de los alumnos, de los sonidos que el profesor articula, de la inflexión de su voz, del vocabulario que emplea y de los asuntos que trata en sus conversaciones con ellos.

El idioma se resuelve en sonidos, estos se combinan para formar palabras que encierran conceptos y estas a su vez combinan en oraciones que expresan ideas. El sonido es el elemento esencial del idioma y como tal debe ser dominado desde el comienzo.

La práctica de incorporar un capítulo de "Instrucciones" aclaratorias al programa y como expresión de la orientación que el Ministerio de Educación desea dar a la enseñanza de las lenguas vivas en los establecimientos de su jurisdicción nos parece acertada y debería producir resultados beneficiosos, tanto por la calidad como por la uniformidad de la labor a desarrollarse.

Cabe expresarse, sin embargo, que el propósito sólo ha si-

Nos encontramos ahora en situación de pasar revista brevemente a nuestro trabajo. Hemos visto que las lenguas extranjeras se estudiaron entre nosotros desde los primeros años posteriores a la Revolución de Mayo. Vimos luego, a través de diversos documentos, cómo se manifestaba el descontento ante los deficientes resultados de una enseñanza que se hacía descansar en el aprendizaje de la gramática y la traducción. En algún caso se hizo notar la importancia de "vivir" la lengua que se estudiaba pero la voz no fue escuchada. Vimos, por fin cómo fue tomando cuerpo la idea de la necesidad ineludible de formar al profesor especializado para la lección de lenguas vivas; en una palabra, hemos visto cómo se fue formando la mentalidad que oportunamente habría de recibir al Método Directo como solución positiva para un problema de trascendencia. Por otra parte los cambios en los programas de estudio indicaban, significativamente, que se buscaba una orientación para la cual no se encontraba el punto de referencia adecuado.

Finalmente, hemos presenciado cómo la creación del primer Instituto Nacional para la formación de profesores especializados para la enseñanza de las lenguas vivas siguió muy de cerca a la aparición del Método Directo en nuestro país, cuya aplicación fue, asimismo, recomendada por el Ministro del ramo en la misma época.

La acción conjunta y coincidente de todas estas circunstancias debió ser causa más que suficiente para provocar un mejoramiento notable y definitivo en los resultados apreciables de la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestros colegios y escuelas. Sin embargo, aún cuando no es difícil señalar un progreso sensible en algunos establecimientos, ese progreso está muy lejos de haber alcanzado el nivel y extensión que tendríamos razones para esperar. El mejoramiento experimentado se debe, justo es reconocerlo, más al esfuerzo individual y aislado de algunos profesores, que a la acción concertada en el conju-

de la psicología del lenguaje que puede ser llevado eficazmente y de inmediato a la práctica del aula.

La tarea primera debe ser pues asegurar la apropiada formación de los docentes especializados en la enseñanza de las lenguas vivas, de acuerdo con las reales necesidades del país, tanto por su número como por su calidad, facilitar su acceso inmediato a la cátedra en las mejores condiciones y promover la uniformidad de criterio de enfoque de las cuestiones que el adecuado cumplimiento de la labor supone. Lo demás será la lógica consecuencia de lo anterior.

La tarea de convencer a las personas —cualesquiera ellas sean— sobre la conveniencia de ajustar la enseñanza de las lenguas vivas a principios básicos de orientación metodológica puede considerarse terminada. Quienes nos precedieron ganaron la batalla para nuestro usufructo.

Queda para nosotros la labor de refinamiento del procedimiento, de la técnica adecuada, de la aplicación de los adelantos científicos modernos para el más efectivo aprovechamiento de los esfuerzos —tanto del profesor como del alumno— y la reactivación e intensificación de un movimiento de difusión que coloque a la enseñanza de la asignatura en el nivel que le corresponde de acuerdo con la reconocida capacidad de los jóvenes docentes que egresan de nuestros institutos de formación de profesores.

---

**BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL**

- ABEILLE, LUCIANO. *Discurso pronunciado en la Escuela Superior de Guerra*. Revista del Club Militar, junio 1900.
- ABEILLE, LUCIANO. *El Método Directo en la Enseñanza de las Lenguas Vivas*. Publicación oficial, 1903.
- ABEILLE, LUCIANO. *La Méthode Directe pour l'Enseignement du Français*. Lib. Française, de J. Escary, Buenos Aires, 1906.
- ABEILLE, LUCIANO. *L'Esprit Démocratique de l'Enseignement Secundaire Argentin*. Paris.
- ABEILLE, LUCIANO. *La Enseñanza del Francés por el Método Directo*. Boletín de Instrucción Pública. Tomo XII-1.
- ALCORTA, AMANCIO. *La Instrucción Pública Secundaria*. La Cultura. Buenos Aires, 1915.
- BOLETIN OFICIAL.
- BOLETIN DE INSTRUCCION PUBLICA.
- BOLETIN de la Asociación de ex-Alumnas del Prof. en Lenguas Vivas, Juan R. Fernández.
- BRACKENRIDGE, G. M. *Voyage to South America performed by order of the American Government in the years 1817 - 1818 in the frigate "Congress". Baltimore, 1819*.
- ERBE, TEODORO. *Didáctica y Metodología de la Enseñanza del Inglés*. Publicación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario N° 8. Buenos Aires. Cabaut & Cia. 1914.
- FERNANDEZ, JUAN R. *Antecedentes sobre la Enseñanza Secundaria y Normal, presentados al Honorable Congreso de la Nación*. Buenos Aires, 1903.
- FITZ-SIMON, GUILLERMO. *Curso de Inglés, arreglado filosóficamente*, Buenos Aires, 1871.
- GARRETON, ADOLFO. *La Instrucción Primaria durante la dominación española en el Territorio que forma actualmente la República Argentina*. Buenos Aires, 1939.
- GOURVILLE, ENRIQUE DROT DE. *Observaciones sobre la Enseñanza de las Lenguas Vivas en los Colegios Nacionales, con referencias especiales al idioma inglés*. Crespillo. Buenos Aires, 1926.
- GOURVILLE, ENRIQUE DROT DE. *The Modern Handbook of English. First Part*. Buenos Aires. 10<sup>a</sup> ed.
- GUTIERREZ, J. M. *Origen y Desarrollo de la Enseñanza Pública y Superior en Buenos Aires*. Edic. La Cultura.
- HALLET, IMPRENTA. *Gramática Inglesa para uso de los que poseen el español*. Buenos Aires, 1825.

- HIPPEAU, CHARLES. *L'Enseignement dans l'Amérique du Sud. La République Argentine.* París, 1876.
- JACQUES, AMADEO. *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Enseñanza Pública General y Universitaria.* 1865.
- JACKSON, EDUARDO. *Método Práctico para aprender a leer, traducir y hablar la lengua Inglesa.* Buenos Aires, 1895.
- LA GACETA DE BUENOS AIRES.
- LA GACETA MERCANTIL.
- LAROCHE, A. *Método Directo Intuitivo para la Enseñanza del Francés.* Buenos Aires, 1907.
- MEMORIAS del Ministro de Justicia e Instrucción Pública al Honorable Congreso de la Nación.
- MEMORIAS e Informes de Rectores, Examinadores, Inspectores, Profesores, etc.
- MITCHELL'S PICTORIAL ENGLISH COURSE.
- PALCOS, ALBERTO. *Lenguas Vivas —v— Lenguas Muertas en 1826.* Buenos Aires, La Prensa, 1940.
- PALMER, H. E. *The Scientific Study and Teaching of Languages.* G. Harrap & Cº, Ltd, London, 1917.
- PALMER, H. E. *What is Phonetics?* International Phonetic Association. 1920.
- PINERO, NORBERTO y BIDAU, EDUARDO L. *Historia de la Universidad de Buenos Aires, en Anales de la Universidad.* Buenos Aires, 1888.
- PLANES Y PROGRAMAS, de Estudio para los Colegios Nacionales.
- REVISTA DEL CENTRO DE PROFESORES DIPLOMADOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.
- REVISTA DEL CLUB MILITAR.
- RIVAROLA, RODOLFO. *Selección de escritos Pedagógicos. Publicaciones del Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.* Buenos Aires, 1841.
- ROBERTSON, METODO.
- SAAVEDRA LAMAS, CARLOS. *Reformas Orgánicas de la Enseñanza Pública. Sus Antecedentes Fundamentos.* Buenos Aires, 1916.
- SALVADORES, ANTONINO. *La Universidad de Buenos Aires, desde su fundación hasta la caída de Rosas.* Biblioteca Humanidades. La Plata, 1937.
- SANGUINETTI, LUISA B. DE. *La Instrucción Primaria durante la dominación Española en el Territorio que forma actualmente de República Argentina.* Buenos Aires, 1940.
- VEDIA, ENRIQUE. *Investigación sobre el Estado de la Enseñanza Secundaria (Encuesta Naón).* Informe Oficial. Buenos Aires, 1910.

**ÍNDICE**

**CENTRO NACIONAL**  
**DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA**  
**PARERA 55      Buenos Aires      Rep. Argentina**

	<i>Pag.</i>
<i>ADVERTENCIA</i> .....	5
<i>INTRODUCCION</i> .....	7
<i>PRIMER PERIODO</i> (Desde la Colonia hasta 1865):	
Las lenguas vivas durante la época colonial y durante los primeros años que siguieron a la Revolución de Mayo. Testimonios de G. M. Brackenridge y César A. Rodney. John Richmond. La primera clase de lenguas modernas en el Colegio de la Unión. Vicente Virgil, Florencio Varela, Santiago Wilde, Alejo Ribes y la enseñanza de idiomas. El primer maestro de maestros en el Río de la Plata. El primer profesor argentino de lenguas vivas: D. Manuel Belgrano. La primera cátedra de idiomas en la Universidad de Buenos Aires: D. Teófilo Parvin. El movimiento cultural que siguió en Buenos Aires a la firma del Tratado de Amistad, Comercio y Navegación con Gran Bretaña. Fundación de Academias. Renuncia de Parvin; sus sucesores: Belgrano, Ferros y Ramsay. El primer concurso para la provisión de una cátedra de inglés. La enseñanza de lenguas vivas en los colegios y escuelas del interior del país: Colegio de la Santísima Trinidad, de Mendoza; El Argentino de Corrientes; Catamarca, Salta, Córdoba, San Miguel de Tucumán; El Colegio Nacional del Uruguay. Los libros de texto .....	11
Apéndice de documentos .....	33
<i>SEGUNDO PERIODO</i> (1865-1900):	
La posición de las lenguas modernas durante este período. La enseñanza de idiomas en la República Argentina según Charles Hippéau. Amadeo Jacques. Cambios en el Plan de Estudios. Aspecto oral de la enseñanza. Informes varios sobre la enseñanza de las lenguas vivas en distintos establecimientos. Raúl Legout, Albaracín y Avellaneda: formación del profesor especialista. Agustín Alió: formación del profesor de idiomas modernos en el país donde habrá de impartir la enseñanza. J. M. Estrada: Creación de una Escuela Normal para la formación del profesorado para los Colegios Nacionales. Pedido de cambio de método para la enseñanza de idiomas. El programa de 1891. Magnasco. Revista del período. Libros de texto. Fitz-Simon; Sistema Robertson por Eusebio de Bedoya; Jackson, etc. .....	47

*TERCER PERIODO* (1900-1914):

La posición de las lenguas modernas a principios de siglo. Inauguración de un curso de francés en la Escuela Superior de Guerra. Presentación pública del Método Directo. Luciano

372.65 (82)  
(82) 372.65  
37:420 (82)  
420:37 (82)  
(82) 37:420  
(82) 420:37

Abeille, Pablo Pizzurno y la enseñanza de las lenguas vivas en nuestro país. El Método Directo explicado en una conferencia. Fundación del hoy Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas, Dr. Juan R. Fernández. Primer libro de texto sobre la base del Método Directo. Opinión de algunos rectores. El Dr. Joaquín V. González. El programa de 1905. Informe al Consejo de Enseñanza Secundaria y Normal. Laroche y el Método Directo. Las lenguas vivas y el Método Directo en la "Encuesta Naón". Creación del hoy Instituto Superior del Profesorado, en Buenos Aires. Teodoro Erbe. La labor de las egresadas de la Escuela Normal de Lenguas Vivas. Gouin -v- Berlitz. Otra vez el Dr. Abeille y el Método Directo. Mitchell's Pictorial English Course. El programa de 1913. Fin del período .....

99

**CUARTO PERÍODO (1914 hasta nuestros días):**

Enrique Drot de Gourville y la Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Inglés en el Instituto Superior del Profesorado. Una opinión del Dr. Carlos Saavedra Lamas sobre la enseñanza de las lenguas vivas. La sección Inglés del Instituto Superior del Profesorado. "The Modern Handbook of English". Un folleto de divulgación. La Asociación Argentina de Cultura Inglesa y el Instituto Cultural Argentino Norteamericano y el Método Directo. Tres conferencias sobre la aplicación y el significado del Método Directo. Los programas de estudio recientes .....

171

**PUNTO FINAL .....** 203

**BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL .....** 209

372.65  
E77  
E.2