

# ANALES

DE LA

# UNIVERSIDAD DE VALENCIA

AÑO II \* 1921-1922

CUADERNO 11

---

## La Enseñanza de Lenguas Modernas en los Estados Unidos

### CONFERENCIAS

DADAS EN EL "CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS", DE MADRID  
Y EN EL "INSTITUTO DE IDIOMAS" DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
DURANTE EL OTOÑO DE 1921

POR

LAWRENCE A. WILKINS

Director de la Enseñanza de Lenguas Modernas en las Escuelas Superiores (Institutos de 2.<sup>a</sup> Enseñanza)  
de la Ciudad de Nueva York

### PRELIMINAR

UNAS PALABRAS DE MENÉNDEZ PIDAL ACERCA DEL  
PROFESOR WILKINS

**A**UNQUE la personalidad de Mr. Wilkins es sobradamente conocida en España por quienes desde aquí siguen el movimiento actual hispanista de los Estados Unidos, estimamos de gran oportunidad reproducir las siguientes palabras pronunciadas por el Sr. Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos, de Madrid, al inaugurar las conferencias del ilustre Profesor neoyorquino.

*La personalidad de Mr. Wilkins en los Estados Unidos*

*He aquí lo que dijo el Sr. Menéndez Pidal:*

SEÑORAS Y SEÑORES: Hoy [11 de Octubre de 1921] comienza Mr. Wilkins su serie de conferencias sobre un tema de capital importancia. Nadie mejor que él puede ilustrarnos acerca de cuestiones tan debatidas y siempre tan de actualidad como lo son las relativas a la enseñanza de idiomas. El profesor Wilkins viene dedicándose desde hace muchos años a estas cuestiones. El es quien dirige actualmente a más de cuatrocientos profesores de diversas lenguas vivas, que enseñan en las Escuelas Superiores, es decir, en lo equivalente a nuestros Institutos de segunda enseñanza, de Nueva York. Tal puesto le ha sido conferido por la Junta de Educación de la metrópoli americana.

Bien conocido es su libro *El español en las Escuelas Superiores*, libro de metodología de la enseñanza de nuestro idioma, lleno de experiencia y utilidad, y bien conocidas son sus muchas obras dedicadas al estudio del español. Mr. Wilkins es ante todo hispanista. A la lengua española consagra toda su labor. A la expansión del español ofrenda todos sus esfuerzos.

Le debemos la creación de la Asociación Americana de Profesores de Español, de la que ha sido durante tres años presidente y de la que ahora es vicepresidente.

No es esta asociación una de tantas para la defensa de los intereses de sus asociados. Recuerdo todavía con agrado cuando Mr. Wilkins me anunciaba los primeros pasos que lograba dar en el camino de la constitución de la sociedad, y su mayor preocupación era conseguir, ante todo, que la idea misma de la enseñanza del español se elevase y depurase. Antes, la lengua española se estudiaba como lengua de interés práctico por ser gran instrumento del comercio humano.

La asociación cuya formación ambicionaba el Sr. Wilkins, pretendía que la lengua española no podía estudiarse sólo bajo este aspecto de comercio, sino, principalmente, como lengua de cultura; la cultura española podía servir para formar los espíritus, lo mismo que la francesa o alemana, y la lengua española tenía que ser admitida al par de esas otras como asunto principal de estudio y no como mero aprendizaje práctico.

Y así fué; y después la asociación no ha cesado de encauzar y propagar el estudio del español, de modo que a ella debemos el que cada día aumente allá el número de alumnos que aprenden nuestro idioma.

En la actualidad Mr. Wilkins, juntamente con otros amantes de España, viene ocupándose en infundir vida al naciente Instituto de las Españas, centro, que con el apoyo de entidades oficiales de aquí y de América, será en lo sucesivo el propulsor de toda idea grande sobre la expansión intelectual de Iberia.

Por todas estas razones, la *Junta para ampliación de estudios*, el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid y el *Instituto de Idiomas de la Universidad*

## CONFERENCIAS DE WILKINS

*de Valencia* creyeron muy conveniente llamar a Mr. Wilkins para que explicase ante el público madrileño y el de la culta capital levantina un curso acerca de lo que los Estados Unidos realizan con respecto a la enseñanza de lenguas modernas, curso que esperamos será a todos de gran provecho.

### PRIMERA CONFERENCIA \*

*Lo que son las instituciones docentes en los Estados Unidos.  
Bosquejo histórico de la enseñanza de lenguas vivas  
en dichas instituciones hasta el año 1910*

SEÑORAS Y SEÑORES:

MUCHO agradezco al Sr. Menéndez Pidal las amables frases que ha pronunciado al presentarme a vosotros. El encumbrado puesto que él ocupa en la vida intelectual de España, y lo mucho que deben los estudios hispánicos de todo el mundo a su saber y a su generosa dirección, hacen que yo considere como un gran honor el hablar en este Centro que preside con tanto acierto. En mi país consideramos los hispanistas al Sr. Menéndez Pidal, no sólo como una de las personalidades más eminentes de la Península, sino también como al hombre con quien nos unen vínculos de mayor afecto y consideración. Por eso quiero hacer público el testimonio de mis compatriotas hispanófilos y el mío de nuestro más sincero respeto y afecto.

Al empezar hoy esta serie de diez conferencias sobre la enseñanza de lenguas modernas en los Estados Unidos, desearía que se me permitieran algunas palabras preliminares. Claro está que en tan reducido espacio de tiempo como ha de ser el que ocuparán diez lecciones, no me será posible dar más que una ojeada a algunos aspectos del asunto que voy a tratar. Tendré que contentarme con un esfuerzo por poner en claro sólo los puntos salientes y más esenciales de la enseñanza referida. Tendré que escoger al mismo tiempo las modalidades y características que juzgue de mayor interés e importancia para vosotros, que no habéis visto de cerca, sino con excepciones, el conjunto de defectos y vir-

*Limitación del  
asunto de estas  
conferencias*

---

\* Fué dada esta conferencia en el *Centro de Estudios Históricos*, de Madrid, el día 11 de Octubre de 1921.

tudes, de aspiraciones y tendencias, que nosotros los yanquis llamamos sistema de enseñar idiomas extranjeros.

*La invitación de la Junta para Ampliación de Estudios*

Cuando se supo en mi país que yo había aceptado la invitación, para mi tan honrosa, de la Junta para Ampliación de Estudios, de hablar en este Centro acerca de la enseñanza de lenguas, algunos hubo que se sorprendieron creyendo que mi misión sería de poca utilidad, «puesto que —según ellos— las escuelas y Universidades de España se interesan poco o nada por enseñar en sus cursos lenguas vivas». Pero convencido de que el espléndido y progresivo organismo que me había honrado con su invitación entendía mejor que esos reparones lo que convenía a este respecto, he acudido confiado a su llamamiento, y en muy poco tiempo quedé plenamente enterado del excepcional interés, quizás entusiasmo,

*Los españoles se interesan por los idiomas extranjeros*

que tienen los españoles por todo lo que se refiere a los idiomas extranjeros: Veo por todos lados a hombres y mujeres que saben francés, que saben alemán, que saben inglés. No sé cómo han aprendido estas lenguas; sólo es evidente que las han dominado, leyéndolas algunos, hablándolas otros y deseando otros muchos leerlas, hablarlas y escribirlas. Por lo tanto, me consta de manera innegable que, al menos, entre la gente ilustrada de España, una discusión de los problemas que se presentan al que quiera aprender o enseñar una lengua extranjera, tendrá en sí, cierto aliciente irresistible. Sé muy bien, pues, que mi tema no carece de interés para los que me escuchan. No soy una voz que grita en el desierto. La única duda que me asalta está basada en mi probable deficiencia para contribuir adecuadamente al mantenimiento de este interés, y a la resolución de los problemas que aquí en España se encuentran en este sector de la actividad intelectual. Por eso, según reza el título general de mi curso,

*Propósito de estas conferencias*

me limitaré a la descripción de lo que tratamos de hacer en los Estados Unidos, con la sincera esperanza de que evitéis los errores de que hemos sido nosotros culpables, y de que podáis sacar de vez en cuando de mis humildes palabras, algo que os parezca sugestivo o meritorio. No vengo socolor de profesor reformista deseoso de aleccionaros y deciros cómo se debe hacer tal o cual cosa, ni me atrevo a presentarme bajo capa de profeta, para manifestaros lo que será o deberá ser la enseñanza de lenguas en mi país ni en ningún otro país. Vengo más bien en calidad de narrador, que trata de pintar lo que ha visto y vivido de esta enseñanza en un país joven y con las imperfecciones y bríos de la juventud, en un país situado muy lejos de las naciones de varias hablas que le dieron la vida. Nada nuevo traigo, si no es una percepción un poco íntima, así lo creo, de la naturaleza interior de lo que pasa en la vida escolástica usual, en ese crisol del mundo, que se llama la América del Norte.

Aunque hable a veces en términos generales, al aludir a la enseñanza de *lenguas vivas*, trataré sobre todo de poner de relieve lo que se relaciona con la enseñanza del castellano, en la cual todos estamos, sin duda, interesados. Además, por dedicar mis trabajos principalmente a la segunda

## CONFERENCIAS DE WILKINS

enseñanza, será muy natural el que en estas conferencias predomine el punto de vista que prevalece en las *high schools* (institutos secundarios o superiores) y, sobre todo, en las de Nueva York, donde tengo el honor de dirigir la instrucción en lenguas. Pero habiéndome formado intelectualmente en dos Universidades norteamericanas, y siendo ahora instructor en una de ellas, me será lícito hablar también de la enseñanza de lenguas en nuestros *colleges* (Facultades) y Universidades.

Empezamos a existir como entidad nacional en 1783, después de un siglo de vida dependiente como colonias de Inglaterra. Hasta la Guerra Civil en los años de 1861 a 1865, nos ocupamos en el ensanchamiento de las fronteras de nuestra civilización. Los espíritus atrevidos del Este del país, se abrieron camino por las regiones selváticas del centro y más tarde por el Oeste del continente y las poblaron. Siguió este movimiento aún con más ímpetu después de dicha Guerra, hasta fines del siglo XIX y puede decirse que sigue todavía, pero en escala menos visible. Y por donde quiera que fueron esos primeros pobladores, llevaron consigo los ideales que habían absorbido en su más culta tierra natal allá en el Este, y los ideales que más tenazmente defendieron e implantaron sin tardanza en las llanuras y bosques conquistados: la democracia y la educación. Una vez construidas sus humildes cabañas para cobijar a sus familias, erigían a continuación una escuela y una iglesia. Muy toscas esas escuelas y muy inadecuados a veces los maestros que las presidieron, pero las escuelas se consideraban indispensables y eran las precursoras de las 'soberbias' escuelas que hoy se encuentran esparcidas por casi todo el país. Había escuelas públicas y escuelas privadas o «academias», como se llamaban muy comunmente. Muchas de éstas últimas eran escuelas parroquiales, es decir, dirigidas por alguna secta religiosa, casi siempre protestante.

Con el tiempo se establecieron *colleges* y Universidades, públicas o privadas, mantenidas aquéllas por el Estado (nunca por el Gobierno federal) y éstas por corporaciones privadas tales como las sectas referidas o por la dotación de algún hombre rico que dedicó durante su vida una cantidad de dinero con este fin, o que legó su fortuna a alguna sociedad religiosa o de otra índole, con la condición de que con los fondos se fundara un *college* o se mantuviera otro ya fundado.

Pero ya en los tiempos coloniales se habían fundado varias Universidades que todavía hoy se cuentan entre nuestras mejores: Harvard, en 1636; William and Mary, en 1693; Yale, en 1701; Columbia, en 1754; Williams, en 1793, Pennsylvania, en 1740, y otras varias. Principiaron como *colleges* o «academias» y en época posterior asumieron el carácter y nombre de Universidades. Casi todas estas primeras instituciones no eran del Estado y todavía no lo son. Más tarde se generalizó la costumbre de crear Universidades en los diferentes Estados, tales como la del Estado de Michigan, en 1837, la de Wisconsin, en 1848; la de Illinois, en 1867; la de California, en 1868; y la de Ohio, en 1870. Hoy día pocos son los Es-

*Los ideales de democracia y educación en América*

*Las primeras escuelas*

*Los Colleges*

*Fundación de las primeras Universidades*

tados que no mantienen Universidad que comprenda varias facultades. De instituciones de categoría universitaria, comprendidas las particulares y las del Estado, en la actualidad hay aproximadamente seiscientas.

Las escuelas primarias o elementales de todo el país son libres y mantenidas en parte por las contribuciones que pagan los ciudadanos al municipio; al distrito escolar, al condado o al Estado. Esto, en general, ha sido lo corriente desde mediados del siglo XIX. Su curso es de ocho años.

Origen y desarrollo de las high schools

Las *high schools* constituyen un elemento mucho más moderno en el desarrollo de nuestro cuadro de instrucción pública. El germen de ellas late en las «academias» particulares de segunda enseñanza que se fundaron en los años de 1800 a 1870. Sólo durante los treinta últimos años han logrado un puesto de excepcional importancia. Hoy día se llaman algunas veces la Universidad de la clase media o de la gente pobre. Hay en todo el país unas 16.000 *high schools*, de las cuales el 87 por 100 son mantenidas por el Estado y en las que estudian el 92 por 100 de los alumnos de la segunda enseñanza. Desde el año de 1890 hasta 1918 aumentó en un 925 por 100 el número de alumnos que terminan el curso de la *high school*. Hay en las escuelas secundarias 1.700.000 alumnos. Su curso es de cuatro años, al fin de los cuales se otorga un diploma, pero no un grado. La *high school* corresponde hasta cierto punto al Liceo o Instituto español.

Las escuelas particulares, elementales y secundarias

Corriendo parejas con las dos clases de escuelas públicas ya aludidas se encuentran escuelas primarias y secundarias (así como *colleges* y Universidades) mantenidas por sectas religiosas, y otras, también particulares, que son favorecidas por familias acomodadas que quieren que sus hijos o hijas aprovechen la oportunidad que ofrecen estos establecimientos para estudiar en pequeños grupos bajo un contacto más personal con sus profesores y en un ambiente de vida social, condiciones éstas que algunas veces no se hallan en las instituciones públicas. En estos dos tipos de escuelas particulares, elementales y secundarias, interviene muy poco el gobierno del Estado, aunque es verdad que en algunos casos son inspeccionadas por un oficial del mismo. Se denominan comúnmente las secundarias particulares «preparatory schools» (escuelas preparatorias).

La escuela intermedia

La fase más reciente en el desarrollo de nuestra instrucción pública es la «Junior high school» (escuela intermedia) en que están combinados los dos últimos años de la escuela elemental y el primer año de la *high school*. Fueron establecidas por primera vez hace unos diez años, y su campo de actividad y sus fines son todavía un poco indefinidos.

La escuela normal

Hay otra especie de instituto que merece mencionarse, y es la escuela normal, en que se educan los maestros de primera enseñanza. Son del Estado, la matrícula es libre o cuesta una cantidad nominal de dinero. En cada Estado hay de dos a cinco de estas escuelas. Por lo común el curso es de dos años, y para ingresar en ellas hay que haber terminado el curso de la *high school*. Al fin del curso no se concede ningún grado, pero sí un

## CONFERENCIAS DE WILKINS

diploma o certificado que da derecho a enseñar en las escuelas primarias del Estado en que está situada la escuela normal.

Para resumir, podemos seguir la carrera de un individuo normal yanqui. A la edad de seis o siete años principia sus estudios en una escuela elemental pública y termina el curso usual de ocho años a los catorce o quince años de edad. Luego ingresa en la *high school* donde estudia cuatro años, teniendo derecho a escoger, hasta cierto punto, entre las asignaturas, y sale cuando tiene diez y ocho o diez y nueve años. Entonces puede matricularse en la escuela normal, si quiere ser maestro de primera enseñanza, o puede empezar sus estudios universitarios.

*Cómo distribuye un yanqui los años de su instrucción*

Hasta aquí los gastos de su educación los ha costeado el Estado mediante las contribuciones que han tenido que pagar los padres del joven y los otros propietarios de bienes raíces. Si se matricula en el *college* de la Universidad del Estado recibe gratis la instrucción o paga una cuota nominal, pero la manutención corre de su cuenta. Puede vivir en una casa de huéspedes para estudiantes o en la residencia de estudiantes mantenida por la Universidad; o puede inscribirse en un *college* particular viviendo allí en condiciones parecidas a las ya descritas. En todo caso, pasa otros cuatro años dedicados al programa del *college*, según el cual puede escoger dentro de ciertos límites los cursos que prefiere, siéndole forzoso especializarse en algún grupo de estudios como, por ejemplo, historia, matemáticas, o lenguas romances. Al terminar el curso a la edad de veintidos o veintitres años, recibe el bachillerato, en artes, en ciencias o en filosofía. Ya está preparado para entrar en una escuela técnica de la Universidad, por ejemplo: medicina, ingeniería, pedagogía o derecho. Estos cursos especiales son usualmente de cuatro años. También puede continuar sus estudios de letras y conseguir el grado de M. A. (Magister Artium), cuestión de uno o dos años, o puede aspirar directamente a la conquista del resonante grado de doctor en filosofía, que requiere de uno a dos años más de estudios después de conseguido el M. A. Cuando tiene la edad de veintiseis años vemos a nuestro joven (o a nuestra joven, porque las mujeres son casi tan numerosas como los hombres en nuestra vida escolar) en condiciones de entrar en la vida práctica. Se entiende, claro está, que toda esta carrera puede ser reducida a dos o tres años, según la aptitud que demuestre el alumno.

*Gastos de la misma*

*Las carreras y los grados*

Como se ve, es posible hacer todos los estudios en instituciones públicas, es decir, mantenidas en total o en parte por el Estado, o estudiar desde el principio en instituciones privadas, en que la intervención del Estado es poca.

Hay que darse cuenta muy exacta de que en ningún establecimiento educativo interviene el Gobierno federal o central de la nación. No tenemos Ministerio de Instrucción Pública, aunque en estos últimos años se ha promovido y discutido mucho la conveniencia de fundar tal ministerio; pero siendo la educación asunto de los varios Estados no tendría un mi-

*El Gobierno federal no interviene en los establecimientos educativos de los Estados*

nisterio federal los poderes que tienen los ministerios de instrucción pública en Europa. Los Estados tienen sus llamados departamentos de educación que desempeñan casi las mismas funciones que un ministerio nacional europeo. Forma parte del Gobierno federal un despacho de educación dotado con mezquinos poderes, pero que hace un trabajo de gran utilidad recogiendo datos acerca de la enseñanza en todos sus ramos y en todas las partes de la nación.

He expuesto aquí a grandes rasgos lo que son los diferentes géneros de instituciones docentes de mi país, creyendo conveniente pintar el fondo del que podrán destacarse los asuntos de las siguientes conferencias. En la enseñanza primaria no se enseñan lenguas extranjeras sino con pocas excepciones. Por eso nos ocuparemos principalmente en futuras disertaciones de la enseñanza secundaria y universitaria.

### EL FRANCÉS

*Proceso histórico  
de su difusión*

Claro está que los primeros pobladores franceses y españoles introdujeron primero sus lenguas en el continente norteamericano, y las huellas lingüísticas que dejaron, fueron en algunas regiones muy duraderas y han influido hasta en la situación actual. Los franceses ejercieron su influencia sobre todo en el Canadá oriental, en la vecindad de los Grandes Lagos, a orillas del Misisipi, y en Luisiana. Sus misioneros, frailes y monjas, dieron nombres franceses a muchos sitios y enseñaron francés a los neófitos indios. En Nueva Orleans lograron fundar varias escuelas privadas en que el francés ocupaba siempre el puesto de más importancia en el programa de estudios. Aun durante la época de ocupación española, que duró unos cuarenta años, siguió el francés como primera o segunda lengua del territorio de Luisiana. Cuando fué cedida la región a los Estados Unidos en 1803, el número de escuelas privadas en que se enseñaba el francés era bastante crecido. Y hasta hoy continúa este idioma como predilecto en las *high schools*, *colleges* y Universidades de este rincón del país.

*Fránklin y Jéffer-  
son impulsan la  
enseñanza de len-  
guas vivas*

En la Academia de Pensilvania, fundada en 1749 por Benjamín Fránklin, y conocida más tarde como la Universidad de Pensilvania, se dió un curso de francés hasta el año de 1754 en que fué nombrado un profesor formal de la lengua. En 1760 cierto Sr. Fooks fué encargado de las clases de francés y español. Era la intención de Fránklin que se enseñara francés, italiano, español y alemán en esta academia. En 1735 se ofreció primero en la Universidad de Harvard un curso de francés, pero no duró mucho tiempo. En el *college* donde se educó el gran estadista Tomás Jéfferon, William and Mary College, sito en el Estado de Virginia, se fundó en 1779 la primera cátedra de lenguas vivas. Con los años el influjo francés se hizo sentir tan fuertemente en los Estados de Virginia y las Carolinas Norte y Sur, que en las dos últimas décadas del siglo XVIII y las tres primeras del XIX el francés era el idioma extranjero más favorecido, no sólo en



## CONFERENCIAS DE WILKINS

las escuelas, sino también en la vida social y familiar. A Jéfferson pertenece el honor de haber dado a la enseñanza de lenguas vivas el primer impulso fuerte, que se derivaba de la alta posición que él ocupó en la vida política e intelectual de la República. Además de ser ex-alumno del College de William and Mary fué nombrado síndico de la institución, y se jactó de «haber efectuado—cito sus palabras—un cambio en la organización del *college*, aboliendo la escuela de primera enseñanza y dos cátedras de teología y lenguas orientales, y substituyéndola con una cátedra de derecho, una de anatomía, medicina y química, y una de lenguas modernas».

Debido a la intervención de hombres de tal nombradía como Jéfferson y Fránklin, los idiomas extranjeros llegaron a ocupar un lugar más importante. Fránklin creía que antes de emprender el estudio del latín o del griego valía más comenzar con el francés, el español o el italiano, y decía a este respecto: «Nos dicen que conviene empezar con el latín y que una vez adquirida esta lengua será fácil saber estas lenguas modernas que derivan de él; sin embargo no comenzamos con el griego para adquirir más fácilmente el latín. Es verdad que si podemos subir a lo más alto de una escalera sin servirnos de los peldaños, más fácilmente los emplearemos al bajar; pero ciertamente si empezamos con los peldaños bajos, con más facilidad subiremos a la cima, y por eso yo ofrecería a la consideración de los que dirigen la educación de nuestra juventud... el que hubiera sido mejor empezar con el francés y proceder después al italiano y al latín». «El tiempo dedicado a esos estudios (latín y griego) parece que hubiera podido ser mejor empleado en la educación de un país como el nuestro y ésta era en verdad la opinión de los primeros síndicos (de la Academia de Pensilvania)».

*Palabras de Fránklin sobre la prelación de las lenguas vivas*

En 1780 el francés llegó a ser materia corriente de estudio en Harvard. En el mismo año se nombró en la Universidad de Columbia el primer catedrático de francés. En 1804 se había pensado en Rhode Island College (hoy Universidad de Brown) pedir a Luis XVI de Francia el envío de un profesor de francés, pero finalmente fué abandonado el proyecto por creerse que el monarca no se interesaría en él. En 1792 el Williams College aceptó el francés como sustituto del griego y del latín, y en 1793 el William and Mary College puso como requisito de matrícula el francés. Desde su fundación en 1795 la Universidad de la Carolina del Norte requirió un conocimiento de ese idioma para poder matricularse.

*Las primeras cátedras de francés en las Universidades*

Luego vino la reacción, como ocurre en todo movimiento de progreso humano. Parece que en varias instituciones de enseñanza universitaria prevalecía la opinión de que no había dado el estudio de lenguas modernas los resultados que se esperaban. Al mismo tiempo se intensificaba la oposición de los clásicos y tradicionalistas, cosa común hasta el santo día de hoy. Además, es posible que en algunos casos la doctrina subversiva de Voltaire y otros librepensadores franceses hubiera despertado cier-

*La reacción clasicista*

ta alarma entre los educadores de la época, que esperaban hacer frente a esta especie de liberalismo eliminando a la sazón del programa de estudios el idioma en que venía expresada esta doctrina.

Renacimiento del francés en las Universidades desde mediados del siglo XIX

De todos modos, cualquiera que fuese la causa, Harvard, por ejemplo, terminó al principio del siglo XIX la instrucción en francés y no la reanudó hasta el año de 1816, cuando cierto Abiel Smith legó a la Universidad veinte mil dólares para dotar la cátedra Smith de lenguas y literaturas francesas y españolas, cátedra que ocuparon después Ticknor, Longfellow y Lowell. A estos hombres de tan alta categoría se debe en grado superlativo el prestigio que iban adquiriendo a mediados y a fines del siglo los idiomas modernos como materia de estudio en nuestras Universidades.

Fundación de la Alianza Francesa

Otro ejemplo de influjo poderoso en la enseñanza del francés fué la fundación en 1883 de la Alianza Francesa, ricamente subvencionada por el Gobierno francés y teniendo por objeto el fomento del estudio de la lengua, vida, literatura y cultura francesas en el extranjero. Esta organización empezó a trabajar de firme en los Estados Unidos, y hoy tiene establecidas numerosas sucursales en todo el país.

Fundación de la Asociación Americana de Lenguas Modernas

En el mismo año se fundó la *Modern Language Association of America*, (Asociación Americana de Lenguas Modernas). Casi todos los interesados en los aspectos más elevados de la enseñanza de lenguas y literaturas extranjeras e inglesa, se han incorporado a esta asociación, cuyos trabajos de investigación en la situación de los idiomas modernos, han sido valiosos.

El francés y los exámenes de ingreso en los Colleges

En 1896 seis Universidades acordaron establecer exámenes uniformes de francés para los que se presentaran a matricularse. De este movimiento ha resultado una corporación u organización llamada la *College Entrance Examination Board* (Junta para los exámenes de ingreso en los colleges), cuyos exámenes escritos de todas las materias de estudio se toman en muchas instituciones como la pauta o norma con que se mide la capacidad de los que aspiran a ser admitidos a estudiar en los colleges. Esta Junta no tiene ningún carácter oficial. Todavía existen, sin embargo, algunos colleges que siguen administrando sus propios exámenes de ingreso.

Posición de este idioma en las escuelas elementales públicas y privadas

Respecto a la posición del francés en las escuelas elementales públicas y privadas, cuanto se diga de este idioma, es verdad, en términos generales, de otros idiomas modernos. Se ha enseñado el francés en estas escuelas en diferentes épocas, principalmente en Nueva Orleans, San Francisco, Nueva York, Chicago y Boston. A pesar de que la Alianza Franco-Luisiana, subvencionada por el Gobierno francés por mediación de la Alianza Francesa, se ha esforzado mucho por restablecer este idioma, que había decaído completamente en dichas escuelas en tiempos de la Guerra Civil, han sido muy escasos los resultados obtenidos. Por los años de mil ochocientos y tantos el francés era estudio discrecional en las escuelas elementales de la ciudad de Nueva York. En Boston se enseñó el francés algunos años y luego lo abandonaron. En Nueva York está prohibida la enseñanza de lenguas extranjeras en estas escuelas.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

¿Y por qué—se pregunta—existe este abandono de una enseñanza que parece merecer un lugar importante en el programa primario? Si tienen catorce o quince años los que terminan las asignaturas elementales, y si para aprender bien una lengua es preciso comenzar a estudiarla desde muy joven y cuando son muy plásticos e impresionables los nervios, el cerebro y los órganos del habla, ¿por qué no empezar a estudiar las lenguas en las escuelas elementales?

*Razones por las que no se incluye la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas elementales de Nueva York*

Por cuatro razones: 1.ª porque está convencido el pueblo norteamericano de que la primera enseñanza debe dedicarse a los estudios fundamentales tales como el inglés (lectura, deletreo, composición y escritura), la aritmética, la geografía y la ciencia, con los cuales está ya el programa más que repleto; 2.ª porque somos una nación alejada de otras naciones de habla distinta, si exceptuamos a Méjico, y se cree comunmente que no vale la pena de instruir en lenguas a los niños que van a vivir en un país tan aislado, donde por todas partes la lengua es una misma; 3.ª porque, sobre todo en las grandes ciudades, el problema especial de las escuelas elementales es asimilar, amoldar y enseñar a millares de niños que en casa no hablan inglés sino italiano, polaco, ruso, hebreo, alemán y otros muchos idiomas europeos y asiáticos. Desde la Guerra mundial, durante la cual nos encontramos con que era difícil a veces contar con ciertos elementos extranjeros del pueblo para el logro de los fines del Gobierno en una crisis nacional, se ha intensificado mucho el movimiento que llamamos la americanización del inmigrante y sus descendientes, en la cual se insiste mucho en la enseñanza de la lengua del país, el inglés.

No digo que estas razones son completamente válidas, pero son aquellas según las cuales se administra este tipo de escuela.

En las *high schools* y otras instituciones secundarias la situación es distinta. En ellas empieza, como se debe esperar, una instrucción más liberal, de miras más amplias, es decir, ya entran las humanidades en el programa.

*El francés en las high schools*

El hecho de que el francés figuró en el cuadro de estudios de los *colleges* y Universidades allá en los principios del siglo XIX se reflejó en los cursos de las *high schools*, y desde mediados del siglo se aumentó rápidamente el número de estas escuelas en que se estudiaba el francés. El tanto por ciento de estudiantes de francés en las escuelas secundarias públicas y particulares ascendió desde el 9 por 100 en 1887 hasta el 12 por 100 en 1905. En 1904, de entre una lista de 160 escuelas, tomadas al azar, el 40 por 100 tenían un curso de dos años de francés, el 40 por 100 un curso de tres años, y el 20 por 100 un curso de cuatro años. En 1910 de entre 50 escuelas el 72 por 100 tenían cursos de francés, y de las escuelas secundarias en lo que llamamos la Nueva Inglaterra (la región más al nordeste del país) había tres que enseñaban francés por una que tenía cursos de alemán.

EL ALEMÁN

*Comienza la enseñanza del alemán en el siglo XVIII*

La enseñanza del alemán en los Estados Unidos, empezó casi un siglo después de la implantación del francés, y su centro estuvo en Pensilvania, donde se habían establecido varias colonias de alemanes. Se fundó en 1702 en Germantown, cerca de Filadelfia, la primera escuela alemana. De 1754 a 1775, hubo en la Academia de Filadelfia una cátedra de alemán y francés. Hubo otras varias instituciones en las cercanías de esta ciudad que se dedicaban a la enseñanza de este idioma. Al fin del siglo, durante la Revolución, el papel que desempeñaron los hesianos alemanes, peleando por Inglaterra contra los revolucionarios americanos, hizo que el alemán quedara desacreditado por algún tiempo. En 1825, Jéfferson logró establecer la enseñanza del alemán y del anglosajón en la Universidad de Virginia, y él mismo escribió un libro de texto anglosajón que se empleaba allí. En el mismo año empezó la instrucción en alemán en Harvard y la lengua se estableció con bases muy sólidas junto con los ideales de educación del sistema universitario alemán.

*Su desarrollo en el XIX*

En las tres primeras décadas del siglo XIX, se despertó en Nueva Inglaterra, sobre todo en Massachusetts, nuevo interés por las cosas de Alemania, su lengua, literatura y sistema educativo. Ticknor y Everett, que habían estudiado en Alemania y los hermanos Dwight, tomaron parte principal en este movimiento, y más tarde Longfellow y Emerson. En 1838 comenzó Longfellow sus conferencias sobre el Faust de Goethe en Harvard.

*Esfuerzos por elevar la consideración de las lenguas vivas*

Siguieron Bowdoin College, Maine, donde primeramente enseñó Longfellow en los años de 1829 a 1835, King's College, que es ahora la Universidad de Columbia, Amherst, Yale y Princeton, participando en el movimiento hasta que consiguió el alemán, junto con el francés, un lugar importante en las asignaturas, pero casi siempre como estudio discrecional más bien que obligatorio. Los partidarios de los idiomas modernos hicieron esfuerzos enérgicos por elevarlos desde su posición humilde a su debido lugar de honor. Por muchos años se les consideró a los profesores de lenguas vivas como a los maestros de esgrima y de baile. Un ex-alumno de Princeton escribió a este respecto: «Un letrado de una Universidad europea despreciaría a un hombre que se jactara de haberse educado en uno de nuestros colleges y que al mismo tiempo no pudiera entender ni conversar en otro idioma más que su lengua materna». «Es verdad que la Facultad paga barato a un profesor de segundo orden para que dé lecciones en dos o tres idiomas dos veces por la semana a cuantos se les antoje asistir a ellas». «Si la Facultad no toma esto en serio y hace obligatoria la asistencia, seguirá descuidado el estudio y mirado como de ninguna importancia.»

Dijo Longfellow al encargarse de su cátedra en Harvard: «Un conoci-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

miento de las principales lenguas de la Europa moderna, forma en nuestros días una parte esencial de una educación liberal.» «No puedo considerar como pasatiempo de una hora de ocio el estudio de una lengua. El trazar el progreso de la mente humana por medio del desarrollo progresivo de un lenguaje, el enterarse de cómo pensaban, sentían y hablaban otras naciones, el enriquecer la comprensión abriéndosele nuevos manantiales de conocimiento, y el hacerse ciudadano del mundo hablando muchos idiomas, son fines dignos del esfuerzo que nos pide su logro.»

Debido tal vez a tales esfuerzos y declaraciones hechas por algunos dentro y fuera de las facultades de las Universidades, surgió aproximadamente en 1870 el renacimiento, por llamarlo así, de las lenguas modernas en las instituciones universitarias, llegando finalmente a establecerse en algunas partes como requisito de matrícula el conocimiento de alemán o francés y estableciéndose exámenes de ingreso en estas lenguas. Ayudó mucho en la afirmación de este plan el que en muchas facultades de ciencias empezaran a enseñar idiomas con el fin de que los leyeran los alumnos para sus trabajos científicos y técnicos. El alemán se enseñaba con los métodos que ya se empleaban para enseñar latín y griego, y se usaba muy comunmente el libro de gramática alemana escrito por el muy sabio catedrático de sánscrito y alemán en la universidad de Yale, el Sr. Whitney. La tendencia filológica empezó a manifestarse y durante muchos años esta tendencia rigió en todas las Universidades.

En 1895 la división central de la *Modern Language Association of America*—a que aludí antes—investigó la posición que ocupaban el alemán y el francés en las asignaturas de los *colleges* y averiguó que de entre 50 *colleges* o universidades sólo seis exigían el conocimiento de sólo una de estas lenguas como requisito de ingreso. Tres de las 50 exigían estudios anteriores de francés; dos permitieron la presentación del alemán o del francés, y dos pedían los dos idiomas. El 36 por 100 de estas instituciones ofrecieron cursos de francés o alemán en el primer año del *college*, el 44 por 100 empezaban el estudio en el segundo año, el 16 por 100 en el tercer año y el 4 por 100 en el cuarto año. El 58 por 100 de ellas requerían estudios hechos en una lengua extranjera, el 36 por 100 no exigían ningún estudio de esta índole, y el 36 por 100 pedían conocimiento de las dos lenguas antes de otorgar el grado de bachiller en artes. El francés tenía el puesto de preferencia y se estudiaba en el 75 por 100 de estos establecimientos.

En cuanto a las escuelas públicas de primera enseñanza era natural que en la «faja alemana», como suele llamarse la sección del Oeste central poblada por alemanes, se demandara instrucción en alemán; y ha habido desde los tiempos coloniales escuelas en que todas o parte de las asignaturas se enseñaba en esa lengua. Pero muchos ciudadanos no alemanes protestaron, sobre todo, contra el empleo de fondos públicos para la propagación del alemán. Además, la queja que se oía muy comunmen-

*Renacimiento de las lenguas vivas en las instituciones universitarias*

*Encuesta sobre la posición del alemán y el francés en los colleges*

*El alemán en las escuelas públicas de primera enseñanza*

te no sólo con respecto al alemán sino con referencia a toda la enseñanza de idiomas en las escuelas elementales, era que no daba resultados de ningún valor educativo, o por falta de buenos profesores o, en el caso del alemán, por la naturaleza mayormente propagandista de dicha instrucción, la cual se caracterizaba muchas veces por su desmedida alabanza de Alemania, la madre patria. Pero las cuatro razones que ya he mencionado al hablar del francés han bastado para que vayan desapareciendo del programa todos los idiomas extranjeros. Sólo en la escuela intermedia, cosa nueva y aun no bien establecida, tenemos la oportunidad de enseñar lenguas a los alumnos de once a trece años de edad.

*Incremento del alemán en las high schools*

Después de los *colleges* y universidades es en las *high schools*, públicas y particulares, donde el alemán adquirió más boga, debido principalmente a tres factores, a saber: 1.º su popularidad en las instituciones universitarias para las cuales preparan las *high schools* a sus alumnos; 2.º la creencia anterior, bastante extendida, de que todo lo que fuera alemán era superior a las manifestaciones de cultura de todas las otras naciones extranjeras; y 3.º el hecho de que había entre nuestros maestros de escuela un número grande de personas que dominaban el alemán por haberlo aprendido en su niñez y por haberlo estudiado después en las Universidades y que estaban, por ello, capacitados para enseñarlo.

A fines del siglo XIX en la «faja alemana» se encontró firmemente implantado el alemán en todas las instituciones secundarias y universitarias, públicas y privadas. En muchas de las *high schools* había un curso de cuatro años de alemán. Desde el año de mil ochocientos setenta y pico, se aumentó rápidamente la afición al alemán. Ascendió el tanto por ciento de estudiantes que siguieron estos cursos del 11 por 100 en 1887 hasta el 21 por 100 en 1905. En 1904, de entre una lista de 160 *high schools* el 25 por 100 tenían un curso de dos años, el 36 por 100 un curso de tres años y el 23 por 100 un curso de cuatro años. En 1910 el 100 por 100 de 50 escuelas, señaladas a la ventura, enseñaban el alemán.

## EL ITALIANO

*Escaso interés de los colleges y Universidades por el italiano*

Los dos prohombres ya mencionados, Tomás Jéfferson y Benjamín Fránklin, muchas veces abogaron por el estudio del italiano. Los *colleges* William and Mary, Dickinson, Columbia y más tarde la Universidad de Pensilvania tenían profesores de este idioma. Pero el progreso del interés por la lengua fué lento y lo es todavía. En 1910 de entre una lista de 174 instituciones universitarias sólo 66 enseñaban el italiano, y de otra lista de 340 sólo 90 tenían cursos de la lengua de Dante.

*Su desaparición de la escuela elemental*

En la escuela elemental nunca ha tenido gran boga y ahora ha desaparecido casi por completo de sus aulas. Parece que el inmigrante italiano siempre ha querido aprender el lenguaje del país a donde va, y que sus

## CONFERENCIAS DE WILKINS

hijos lo aprendan. Sé que esto es verdad, sobre todo en la República Argentina y en los Estados Unidos.

En la enseñanza secundaria siempre ha ocupado el italiano un lugar mezquino y sin consideración alguna, es lástima tener que decirlo.

Los otros idiomas que se han enseñado esporádicamente, tales como el sueco, el ruso, el polaco, etc., raras veces han conseguido colocarse en las *high schools*. Ha sido limitada su enseñanza, principalmente a las Universidades y aun así en proporciones muy reducidas.

*Poca importancia concedida a otros idiomas europeos*

## EL CASTELLANO

Difícil, pero forzoso, es en esta discusión pasar por alto las heroicas hazañas de los primeros descubridores y pobladores españoles, cuando en una época no igualada en la historia por la amplia visión, tenacidad de propósito y perseverancia de sus portaestandartes, trajo una nación a un mundo que ella sola descubrió, la civilización europea y con ella la lengua española. Junto con el conquistador vino el fraile para enseñar y proteger a los indígenas que vivían dentro de los anchos confines del nuevo mundo. Un siglo antes de que se fundara la Universidad de Harvard tenían establecidas los españoles tres universidades en el nuevo hemisferio. Construyeron las primeras iglesias y escuelas en América, escribieron e imprimieron los primeros libros y periódicos americanos, y trajeron los primeros misioneros. En casi la mitad de lo que es hoy los Estados Unidos esos misioneros y capitanes fundaron pueblos, principiando con la misión en Florida (1538) y continuando hasta la culminación de la labor del padre Junípero Serra en California a fines del siglo XVIII.

*La obra civilizadora del conquistador y del misionero español en América*

Y por esos extensos territorios dejaron las huellas imperecederas de un humanitarismo elevado. Aprendieron las lenguas de los naturales y les enseñaron las cosas de la vida práctica, a cultivar los campos, a criar y mejorar el ganado, a cuidar las viñas y a tejer las telas. Pero no dejaron de enseñar también el español junto con la fe cristiana, y hasta hoy los anglosajones han conservado los nombres con que señalaron los españoles los bosques y los ríos, las montañas y los desiertos, y aun muchas de nuestras grandes ciudades. Y durante generaciones enteras, después de haber desaparecido del escenario esos capitanes y misioneros, siguen en muchas partes la tradición española y el idioma castellano. Eso sí, en el sudoeste del país, pero en el Este, donde se implantó primero la civilización inglesa, han faltado por completo la tradición y la lengua españolas.

*Huellas de su humanitarismo elevado que quedan en el Sudoeste de América*

Por eso, todo lo que es español en la historia del desarrollo intelectual del Este ha sido implantado a viva fuerza. El suelo ha resultado muy duro para las semillas del hispanismo. Difícil es encontrar en las primeras etapas de la historia de la educación en el Este, vestigio alguno de influencia española.

*Implantación en el Este de las semillas del hispanismo*

*El español en  
Luisiana*

En el año 1772, se fundó en Luisiana una escuela española, región que fué dependiente de España en 1761 a 1800, pero no medraba a causa de la aversión de los habitantes de procedencia francesa hacia el régimen español. En varias instituciones universitarias de Luisiana, se nombraron profesores de castellano a principios del siglo XIX. De 1766 a 1797 el Sr. Fooks, enseñó español en la Universidad de Pensilvania, y en Dickinson en 1814 y en Amherst en 1827, hubo instrucción de esta lengua. Es probable que Bellini, a partir de 1780, enseñara español en William and Mary College.

*Difusión del español en las Universidades americanas durante el siglo XIX*

Otro punto culminante es el trabajo, en el campo hispánico, de Ticknor en Harvard a partir de 1819, y el de Lóngfellow en Bowdoin de 1829 a 1835 y después en Harvard. A éste le sucedió James Russell Lowell, que explicó el Quijote tan magistralmente. En 1830 vino Mariano Velázquez de Cadena a enseñar literatura española en Columbia, y allí continuó trabajando unos treinta años. A fines del siglo XIX hubo en la mayoría de las Universidades o un catedrático de español o uno de lenguas romances que daba clases de español.

En el otoño de 1897, la clase de principiantes en castellano en la Universidad de Boston contó 27 alumnos, pero un año más tarde hubo 62, mientras que en los mismos años hubo en Harvard respectivamente 65 y 107 principiantes en español. Acaeció en la primavera de 1898 la guerra entre España y Estados Unidos. Es lógico deducir de ésta y otras estadísticas semejantes que la expectativa de comercio y de nuevas relaciones políticas entre Norte América y Cuba, Puerto Rico y Filipinas, era un estímulo para los estudios hispánicos en los Estados Unidos. En 1910 de entre 513 colleges y universidades 283, más de la mitad, ofrecieron instrucción en español. En el mismo año de entre 340 instituciones universitarias 25 tenían cursos de cuatro años o más de español, 28 tenían cursos de tres años, 73 cursos de dos años y 45 cursos de un año.

*Su importancia en las escuelas elementales del Sudoeste*

Como es de esperar, fuera del territorio sudoeste el castellano nunca ha tenido un lugar importante en las escuelas elementales. Pero de entre 344 escuelas en dicha región hubo en 1899, 106 en que todas las materias se enseñaron en castellano y 95 en que se emplearon tanto el inglés como el español. En Nuevo Méjico ha habido y todavía hay una cuestión muy debatida de si es conveniente o no permitir que en esas escuelas se dé la instrucción sólo en castellano. El asunto está pendiente de solución.

*Progresivo desarrollo de la lengua española en los high schools*

En las *high schools* y las escuelas particulares de segunda enseñanza nos encontramos con que fué en Nueva Inglaterra donde primero se enseñó en el Este el español. A mediados del siglo pasado hubo varias academias privadas en que se explicó, y en la *English High School* de Boston hubo en 1853 un curso de un año para estudiantes del tercero y último año del programa. Claro está que en el sudoeste el español ocupaba siempre un puesto de importancia en las *high schools* públicas, pero después de la guerra de 1898 pasó lo mismo que en las Universidades, es decir, se despertó



## CONFERENCIAS DE WILKINS

un interés considerable por el castellano, que, al menos en el Este, amenguó algo hasta 1914, cuando empezó otro y más duradero renacimiento que ha seguido aumentándose hasta hoy y del que hablaremos más extensamente en la próxima conferencia.

SEGUNDA CONFERENCIA \*

*El movimiento actual hispanista en los Estados Unidos*

SEÑORAS Y SEÑORES:

*El Instituto de Idiomas: transcendental importancia de su labor*

Muy honrosa para mí es la invitación que me ha hecho amablemente el Instituto de Idiomas de la Universidad de Valencia, por mediación de la Junta para Ampliación de Estudios de Madrid, para venir a dirigiros la palabra acerca de la enseñanza de idiomas vivos. Considero un honor muy grande el ser uno de los primeros extranjeros invitados a este fin, y mucho más al darme cuenta de que muy pocos son los institutos de categoría universitaria en España que se dedican especialmente a la lingüística. Por eso permitidme empezar por hacer votos de que el éxito de este insigne Instituto, sea completo e inmenso, y de que marque el comienzo de una época de importancia transcendental para la enseñanza de lenguas modernas en la Península Ibérica, en que nació el idioma que ha sido, y todavía es, el en que se expresan millones de hombres de las cinco partes del mundo.

*Valencia y los Norte-americanos*

Para mí es una gran satisfacción el tener esta oportunidad de hablar en Valencia, en este Centro establecido para el estudio de lenguas modernas; en Valencia, que visito por primera vez, ciudad que para los norteamericanos es una ciudad de las mil y una noches modernizada, en la Valencia que produjo tantos escritores y artistas para la gloria de España y del mundo, en la Valencia del Cid, de José Pinazo Martínez, de Vicente Blasco Ibáñez y de Joaquín Sorolla y Bastida.

*La cultura hispánica y el hispanismo yanqui*

Vengo dedicando mi vida a las cosas de España, país que en mis afectos ocupa el lugar solo comparable al que tiene mi tierra natal. Por eso, vosotros y yo tenemos para empezar un común cariño, un ideal mutuo, miras del mismo alcance, y esperanzas de igual naturaleza, todo

---

\* Fué dada esta conferencia en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Valencia, el día 17 de Noviembre de 1921.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

lo cual radica en una devoción intensa a la cultura hispánica. Para vosotros esta devoción ha sido una parte íntegra de vuestra vida desde el momento en que visteis la luz del día hasta hoy, un celo innato, tal vez inconsciente, pero no obstante omnipresente y fervoroso. Para mí, como también para vosotros, ha sido la resultante del estudio y la observación, de la investigación e ilación, del interés despertado y mantenido a través de los años. Y como observador y participe del movimiento hispánico en mi país, me proporciona un placer indecible tener esta oportunidad de haceros a vosotros, herederos y creadores de la cultura en cuestión, una especie de informe sobre el hispanismo yanqui, que va creciendo como una planta exótica en el suelo extranjero a que ha sido trasplantada.

Suelo extranjero, digo, aunque es verdad que casi la mitad de lo que es hoy día territorio de los Estados Unidos, fué explorada primero por españoles y poblada por ellos. Pero sólo en el sudoeste y una parte de lo que llamamos el lejano oeste se encuentran hoy la tradición y la lengua españolas. En verdad, la deuda que tenemos contraída con vosotros es inmensa. A no ser por la profética visión de vuestra santa y sabia Isabel I, tal vez no hubiéramos existido hoy tal cual somos. Vosotros nos hicisteis posibles. Sin la labor tremenda de vuestros exploradores y primeros colonizadores en la región indicada de los Estados Unidos, faltarían hoy algunos de los elementos más preciosos entre los que componen la República norteamericana. Y hoy, después de siglo y medio dedicado a su desarrollo interior, nuestra nación ha llegado a ser un factor en los asuntos y cuestiones cuya resolución preocupa al mundo entero, y cuando nos ponemos a escudriñar y a tasar más que nunca las diversas civilizaciones que hay en el globo, nos encontramos, con gran sorpresa de algunos de mis conciudadanos, que es a la vieja España, madre de tantos pueblos, a quien en grado excepcional debemos muchas de las más altas concepciones de la inteligencia, del deber, de la dignidad del individuo, y del derecho de cada hombre a pensar por sí mismo y a esforzarse por subir a las alturas más sublimes del pensamiento.

Colón, bajo los estandartes de España, descubrió un mundo nuevo, no sólo para vosotros, sino, sobre todo, para nosotros. Y hoy empezamos de veras a dedicarnos al descubrimiento y la estimación del pueblo que envió a Colón a ensanchar los confines de la humanidad.

Las diferencias que existen entre las civilizaciones de nuestros dos países, hispánica la vuestra y anglosajona la nuestra, son, a mi manera de ver, someras más bien que esenciales. Desde hace años vengo creyendo que en su esencia nuestros dos pueblos se parecen extraordinariamente en su amor a la democracia y en su devoción al trabajo. ¿Quiénes más que los españoles y los norteamericanos se cuidan menos de los avisos públicos tales como el que reza: «Se prohíbe fumar» o «Prohibido el paso»? ¿Quiénes trabajan con más ahinco e intensidad que los hombres doctos, los obreros y los campesinos de España de un lado, y del otro los

*La deuda cultural  
de América con  
España*

*Coincidencias de  
la civilización his-  
pánica y la anglo-  
sajona*

negociantes, los agricultores y los profesores de Norte América? Y las dos razas saben hacer esto con la sonrisa en los labios y con el goce de la vida en el corazón. Hasta un mismo chiste suele producir el mismo efecto expresado en español o en el idioma que nosotros empleamos, indicación notable de una verdadera aproximación. Demócratas y laboriosos, hospitalarios y sencillos, sumisos a la autoridad pero independientes en el corazón, serios o alegres en una misma situación, los españoles y los norteamericanos somos, como me parece, de la misma extirpe intelectual y espiritual.

Pero todas las manifestaciones de cultura española que se atisban hoy en el Este, han sido, como hemos dicho antes, injertadas a viva fuerza. En la historia de la educación de aquella región no se asoman trazas algunas de la influencia legendaria de España. En el sur, sobre todo en Luisiana, fueron implantadas algunas semillas de hispanismo con las escuelas que florecieron allí a principios del siglo XVIII, pero la influencia francesa vino a sofocar la vida naciente del fruto de estas semillas. Hoy día el francés es el idioma extranjero que más comúnmente se estudia allí.

*La labor de Ticknor y de otros hispanistas del siglo XIX*

En la primera mitad del siguiente siglo surgió en lo que llamamos Nueva Inglaterra, es decir, en los Estados más al nordeste de la nación, un renacimiento de interés por las cosas de España, principiando con la admirable labor de George Ticknor, de la Universidad de Harvard, cuya historia de la literatura española todavía tiene mucho valor; la de Henry Wadsworth Longfellow, poeta de renombre y profesor de español, y otros idiomas modernos en la Universidad de Harvard, y más tarde la de James Russell Lowell, sucesor de Longfellow, poeta y profesor de español, y Ministro de los Estados Unidos en la Corte de España. También hay que mencionar los trabajos exquisitos de Washington Irving, neoyorquino enamorado de España, Ministro en España antes de Lowell, y el que más que nadie recogió e inmortalizó los cuentos y leyendas de la mística Alhambra, donde vivió, soñó y escribió.

*Oscilaciones del hispanismo en los primeros años del siglo XX*

Pasó más de medio siglo en que la gente norteamericana apenas se dio cuenta de que existía en el mundo la literatura española. Entonces vino la guerra entre España y los Estados Unidos, después de la cual se despertó una vez más en mi país cierto interés por la lengua española, y luego decayó. Entre tanto, el alemán y el francés echaron raíces muy profundas en el sistema educativo norteamericano, tanto en la segunda enseñanza como en la instrucción universitaria. Contadas eran las instituciones que allá en los años de 1900 a 1913 tenían cursos de español, y este idioma no se consideraba aceptable sino en muy pocos casos como materia de estudio que pudiera presentar como hecha anteriormente el que deseara ingresar en los *colleges* y Universidades.

*Los especialistas científicos de los estudios hispánicos*

Luego se realizó una especie de maravilla en el mundo de la enseñanza. No había ninguna organización que hiciera propaganda en pro de los estudios hispánicos; pero a pesar de eso se principió a notar una vivi-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

ficación considerable del hispanismo. Es verdad que durante años se había creado un cuerpo, de proporciones bastante limitadas, de catedráticos de español en las Universidades. Ellos hicieron lo posible para continuar el alto nivel de estudio e investigación recóndita en que Ticknor, Longfellow y Lowell, habían puesto los trabajos científicos sobre la literatura y lengua de España. Pero este grupo de especialistas, algunos de fama muy sólida, tales como los profesores Ford de Harvard, Rennert de la Universidad de Pensilvania, Pietsch de la Universidad de Chicago, Lang de Yale, Wagner de Michigan, Fitz-Gerald de Columbia y después de Illinois, no pudieron interesarse por ninguna fase popular del estudio de español. Su labor científica era muy dura e intensa. Se esmeraban en explicar bien las clases de alumnos adelantados que les oían, y en publicar los libros y artículos que escribieron para revistas. Y obrando así creo que hacían bien.

Pero al principio del año escolar de 1914, algunos vimos claramente que necesitaban los estudios españoles alguna dirección en cuanto a lo que se refería a su fase popular, que aumentaba de día en día. Difícil era explicar el origen de este afán por encontrar oportunidades para estudiar en las escuelas secundarias y en las Universidades el español, al par que los otros idiomas extranjeros, principalmente el alemán y el francés. ¿De dónde provenía el impulso hacia estas cosas? Como digo, no se veía por ningún lado a nadie ni nada a que pudiera achacarse la responsabilidad de este movimiento popular. Lo que pasaba fué que el público en general, un público culto, que piensa mucho en las cosas de la educación de sus hijos, había comenzado a comprender la significación del español. Las Cámaras mercantiles de varias ciudades y varios departamentos del Gobierno federal del país, hicieron toda la propaganda que había por el español.

En 1916 un grupo de profesores de las enseñanzas secundaria y universitaria de la ciudad de Nueva York, formamos una asociación que entonces llamábamos «Asociación de Profesores de Español». A este núcleo se agregaron en un año tantos profesores en varias secciones del país, que decidimos hacer de estos humildes principios la base de una organización de alcance nacional. Así es que en las vacaciones de Navidad de 1917, celebramos la primera reunión anual de la «Asociación Americana de Profesores de Español», teniendo entonces unos 500 afiliados en todas partes de la República. Ha seguido creciendo esta sociedad hasta que hoy cuenta con 1,500 miembros aproximadamente. Publicamos, como órgano nuestro, «Hispania», en cuyas columnas colaboran los hispanistas de América y algunos de los de España.

Mientras tanto, había explotado la gran guerra, y en nuestro pequeño mundo lingüístico-pedagógico ocurrió, como en otros muchos mundos del planeta, un trastorno completo. Desde 1914 hasta 1918 se manifestó un verdadero cataclismo en nuestra enseñanza de lenguas, que dejó por resultados los siguientes: 1.º decadencia del alemán, que había ocupado el primer lugar en el programa de casi todas las instituciones docentes del

*El movimiento popular del hispanismo*

*La «Asociación de Profesores de Español»*

*Efectos de la Gran Guerra en el mundo lingüístico pedagógico*

país, decadencia tan marcada que poco faltó para que desapareciese por completo la enseñanza de este idioma; 2.º ascensión del francés al puesto de lengua predilecta en la mayor parte de las Universidades y escuelas secundarias; 3.º aumento casi increíble de la adhesión al castellano, llegando esta lengua a ocupar el primer puesto en muchas partes y en otras corría parejas con el francés y en todas partes excedía al alemán en el número de los que estudiaban. En mi opinión, no depende la boga del español en los Estados Unidos de la popularidad ni del decaimiento de ningún otro idioma. Se ha logrado un lugar tan importante que no hay nada que pueda destituirlo en la presente generación.

*Problemas pedagógicos coincidentes con la Gran Guerra*

Coincidente con este trastorno de que hablo, se crearon para nosotros problemas muy graves, tales como los siguientes: 1.º falta de profesores aptos para la enseñanza del español (y del francés); 2.º demasía de profesores de alemán, que quedaron con sus aulas vacías; 3.º necesidad de una reorganización y reorientación de toda la enseñanza de lenguas; 4.º carencia de libros de texto adecuados a la nueva situación, sobre todo, en el campo del español, que había sido demasiado descuidado; 5.º cierto recelo y aun desprecio por parte de muchos de los directores y administradores de escuelas para toda la enseñanza de lenguas modernas, planteándose la cuestión de si valía la pena de enseñar esta materia; y 6.º competencia nuevamente entablada entre clásicos y tradicionalistas, que emprendieron una campaña encaminada a que el lugar del alemán fuese ocupado por el latín, que siempre tuvo un sitio favorecido en todos los programas escolares.

*Profesores distinguidos de los futuros maestros de español*

Aquí me falta tiempo para deciros lo que hemos hecho o procurado hacer para sanear estas condiciones referidas; pero en resumen puedo decir que las Universidades se van ya ocupando más de la preparación de profesores de español estableciendo más cursos, y cursos más adelantados para su beneficio. Afortunadamente han venido a los Estados Unidos en los últimos años varios hombres bien preparados para enseñar allí a los futuros maestros de español en las escuelas secundarias, hombres del calibre de D. Federico de Onís, catedrático de las Universidades de Salamanca de España y de Columbia en Nueva York; D. Felipe Morales de Setién, de la Universidad de la California del Sur; D. Erasmo Buceta, en la Universidad de California; D. José Robles, de la Universidad de Johns Hopkins de Baltimore; y por no nombrar más, D. Joaquín Ortega, de la Universidad de Wisconsin. Hombres tan bien preparados como estos citados, siempre encontrarán puesto en las Universidades de Norte América.

*Los profesores nacionales dan mejor resultado que los de origen extranjero*

En efecto, hacen falta más hombres de igual seria preparación, y su trabajo, a mi parecer, es de más provecho para los estudiantes de las Universidades que para los de las escuelas secundarias. Pero el hablar automáticamente una lengua no es lo mismo que enseñarla a los extranjeros ni aun a los compatriotas. *Sprachmeisterei* por sí sola no basta. Por lo común, los profesores de origen extranjero, ya sean franceses, españoles, alema-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

nes, italianos o aun ingleses, no han podido obtener buenos resultados en nuestros institutos secundarios, sino después de haber vivido mucho en el país y comprendido el espíritu que informa la instrucción en dichas instituciones y estudiado a fondo al niño americano. En la segunda enseñanza, contamos y tendremos que contar siempre con el profesor nacido en el país, que ha podido aprender bien el idioma que enseña. Claro está, que habrá excepciones; y que los extranjeros de viva inteligencia y excelente aptitud podrán fácilmente abrirse camino en nuestros establecimientos secundarios.

En cuanto a los profesores de alemán, los hemos dejado casi a todos en sus puestos. Somos una nación sumamente tolerante y para no hacer daño inmerecido a nadie, casi en todas partes siguieron trabajando estos maestros que se mostraron capaces de enseñar otras materias. Debo advertir, también, que la mayoría de ellos eran norteamericanos de nacimiento. Muchos de ellos se pusieron a prepararse para enseñar francés o español y pasaron sus horas de ocio pegados a sus libros, y sacrificaron sus temporadas de vacaciones, luchando con las dificultades de pronunciación o de conversación que les allanaba algún profesor privado. Por saber ya uno o dos idiomas extranjeros, conocían el procedimiento para adquirir otro y en dos años lo dominaron en grado satisfactorio. Creo que todos ellos salieron con nuevo entusiasmo por su nueva actividad. Algunos de los mejores maestros de español que conozco, se encuentran en la lista de estos profesores americanos revalidados. Así hemos resuelto en parte dos problemas, porque en la carencia de maestros de castellano se ha encontrado una nueva e inesperada fuente de abastecimiento, los ex-profesores de alemán.

Hemos propuesto nuevos fines para nuestra enseñanza de lenguas y hemos redactado nuevos programas de estudio, de lo cual no cabe hablar más en esta ocasión. También de los libros de texto no puedo hacer ahora más que indicar que en el último quinquenio han salido muchos para la enseñanza del español, que prometen ser de gran utilidad en el logro de los fines del nuevo programa.

Para deshacer el tradicionalismo que en mi país abogaba siempre por la superioridad de la cultura alemana y francesa, y para iluminar un poco la tenebrosa tenacidad de algunos de los que dirigen nuestra educación, hácese precisa una campaña continua. ¿Qué valor tiene el español en comparación del francés o el alemán?—preguntan estos señores. ¡Qué fácil es!—exclaman al abrir un libro español y ver palabras que se parecen a otras latinas o francesas, de las cuales conservan todavía cierta memoria nebulosa. Después dicen solemnemente que esta lengua no vale la pena de estudiarse, porque no activa la disciplina mental que hace falta al joven.

Igualmente incrédulos, pero más atemorizados, son los clásicos que ven en el rápido aumento de los estudios hispánicos la posibilidad de que éstos se traguen corporalmente las cohortes de César, la elocuencia de

*Los profesores de alemán después de la Gran Guerra*

*Lucha contra los defensores tradicionalistas de la superioridad de la cultura alemana y francesa*

*Hostilidad de los modernos latinistas a los estudios hispánicos*

Cicerón y la sátira de Juvenal, dejando desprovista de sabiduría romana la tierna mentalidad norteamericana. Aquellos veteranos de nuestras guerras lingüísticas, han tenido que batallar con los aficionados al alemán, y después con los campeones del francés, y ahora se asustan al ver otro y advenedizo adversario con quien tienen que justar. Los latinos de hoy, como los del siglo II antes de Cristo, parecen temer al español más que a ningún otro que les dispute el camino. Pero no les somos hostiles a estos representantes de la lengua madre. Lógico, natural y más práctico es empezar con una lengua que excita el interés porque se habla hoy, y que es descendiente del latín, antes de emprender el latín mismo, difícil y muerto, y mucho más muerto por ser enseñado a veces por un método enterrado hace siglos. Así creía también ese cuerdo y astuto Benjamín Fránclyn, uno de los padres de su patria y al mismo tiempo de la enseñanza de lenguas vivas en ella. Pues bien, a despecho de los clásicos, tanto como de los equivocados directores de escuelas, el español sigue tranquilamente su marcha adelante.

*Progresos recientes en la enseñanza de la lengua española*

Creo que debido principalmente a la actividad de la Asociación Americana de Profesores de Español, se han mejorado mucho las condiciones desfavorables en que se encontraba el estudio del mismo hace unos ocho o diez años. No ha creído esta entidad conveniente hacer nada para atraer estudiantes. Se ha ocupado en grado sumo de mejorar la instrucción en la lengua y la preparación de los profesores, y de cambiar un poco la actitud hostil de muchos educadores encargados de la administración de la enseñanza universitaria y secundaria de la nación. Los antes desconocedores y aun despreciadores de la causa que representamos, ahora miran con ojos más favorables los estudios hispánicos; pero todavía queda mucho por hacer para que se desprendan por completo de su tradicional menosprecio a lo español y su arraigada afición a lo francés y alemán.

*Estadísticas de los años 1912 a 1921*

Para daros una idea más gráfica del cambio que se ha efectuado en los siete últimos años en nuestro campo lingüístico, citaré las siguientes estadísticas acerca de los institutos secundarios de Nueva York, que tal vez puedan considerarse típicas de una gran parte de la nación entera. En la primavera de los años 1917 y 1921, la inscripción total en las clases de las varias lenguas que se enseñan en las veinte y ocho escuelas superiores de aquella ciudad era, en números redondos, como sigue: En francés, 14 mil en 1912, contra 22 mil en 1921; en alemán, 23 mil contra 800; italiano, 103 contra 213; latín, 17 mil contra 15 mil; en español, 13 mil contra 31 mil. Os perdono la cita de otras muchas estadísticas que podría leer.

*Posición geográfico-lingüística de los Norte-americanos*

A vosotros, europeos, que podéis en uno o dos días llegar al centro de cinco naciones de habla distinta de la vuestra, tal vez os sea un poco difícil conceptuar la posición apartada en que nosotros nos encontramos. Al norte, los canadienses, hermanos de sangre y de lengua; al oriente y al poniente, millas de mar desierto que imposibilita relaciones inmediatas, fáciles e íntimas, con personas que hablan otras lenguas; al sur, Méjico,



## CONFERENCIAS DE WILKINS

cuya región norte es su territorio más abandonado, y que aleja en vez de aproximar a las dos naciones. Más desconocido para el pueblo norteamericano en general es Méjico que Francia. Y dentro de nuestros confines rige una sola lengua, hablada por todos, y casi sin dialectos o diferencias apreciables. Sólo el español se encuentra en algunas comarcas del sudoeste, empleándose como el único medio de expresión. Y en casi todas partes, un pueblo bien instruído, que lee y viaja mucho, y que tiene a su disposición los inmensos recursos de un país que, más que ningún otro, se basta a sí mismo. Y en todos los múltiples planteles de enseñanza primaria y secundaria, se ve impuesto, como fin de la educación, la formación de buenos patriotas, la ciudadanía inteligente y activa.

¿Por qué, pues, conviene que se enseñen y se aprendan en las 16.000 *high schools* (institutos de segunda enseñanza, públicos y libres) y los 600 *colleges* y Universidades lenguas habladas en tierras lejanas?

*Razones en que se funda el estudio de idiomas extranjeros en los Estados Unidos*

Primero. Porque sabemos que para ser buenos ciudadanos de la tierra natal es menester conocer las manifestaciones de la vida intelectual, literaria y científica que existe en países donde no se habla nuestra lengua materna, y que para conocer esto hay que saber leer y comprender otras lenguas. Desaparecen el aislamiento y las prevenciones para con otros pueblos al comprender sus idiomas.

Segundo. Porque ahora más que nunca conviene que los yanquis nos enteremos a fondo de lo que pasa en el mundo en que vivimos. Las consideraciones altruistas, y a la vez las egoístas, piden que sepamos lenguas modernas.

Tercero. Porque para pasar desde la escuela secundaria al *college* se necesita el conocimiento de un idioma extranjero, antiguo o moderno, consideración muy práctica, diréis vosotros. Varias y enrevesadas son las combinaciones de materias de estudio que exigen los diferentes *colleges* a los que quieren matricularse en ellos. Sin mencionar otros estudios anteriores que hay que acreditar, podemos decir que comunmente se piden tres o cuatro años de un idioma, mas dos años de otro.

Cuarto. Porque en estas lenguas y no en el latín o el griego, están incorporados el progreso, la inspiración y las lecciones de la actualidad viva y palpitante.

Quinto. Porque el estudio de estas lenguas, sirve tanto como el del latín, el griego, el sánscrito, o el hebreo, para disciplinar las facultades de la mente. No hay ningún idioma que monopolice las cualidades disciplinarias. Las facultades mentales de observación, juicio, asociación, correlación, comparación, inducción y deducción se desarrollan y se afirman con el estudio de idiomas vivos.

Sexto. Porque este estudio contribuye a mejorar el conocimiento de la lengua materna, aumentando el vocabulario y la comprensión y precisión en el uso de la lengua nativa. También con el empleo de la fonética

práctica en el aprendizaje de un idioma extranjero, se mejora la pronunciación del propio.

Séptimo. Porque con el estudio lingüístico se enriquece la vida intelectual y moral. La literatura, el arte, la historia y la cultura toda de tierras lejanas, se prestan a satisfacer la sed divina de conocimientos más amplios de los que ya tenemos, una vez que dominamos otros idiomas. Nos multiplicamos por dos con cada lengua que adquirimos. Carlos V dijo: Tantas lenguas sabes, tantos hombres eres.

*Razones especiales en que se funda el estudio del español en los Estados Unidos*

En cuanto al español, hay razones especiales por las cuales se estudia en los Estados Unidos.

Primera. De todas las lenguas, para nosotros extranjeras, es la de valor más práctico y útil. A este respecto dice la Unión Panamericana de Washington: «El comerciante y el manufacturero necesitarán el español para comprender a fondo las necesidades de sus clientes y para satisfacerlas debidamente. Los ingenieros mecánicos, electricistas y de caminos, lo necesitarán para facilitar y despachar su trabajo, pudiendo así ponerse en contacto más íntimo con los que trabajan con ellos. El maestro de escuela lo necesitará para dedicarse a la enseñanza en las escuelas hispano-americanas donde los métodos de educación norteamericana se admiran y se imitan. El agricultor instruido lo necesitará para satisfacer la demanda de agricultura científica, que se fomenta con tanto ahinco por muchos gobiernos sudamericanos. El abogado lo necesitará para familiarizarse con la legislación y condiciones sociales hispano-americanas, y para poder así aventajar de manera inestimable a su colega menos afortunado».

*Su valor utilitario y comercial*

Esta base comercial para la enseñanza del español no debe ser despreciada como poco digna de consideración. Es, en verdad, una base muy sólida, y los astutos comerciantes de mi país han hecho bien en incitar constantemente al público para que la juventud aprenda cuanto antes el español.

*Su valor como disciplina del cerebro*

Segunda. Junto con el valor utilitario que posee para nosotros esta lengua, existe el valor disciplinario que tiene. Tanto hay que ejercitar el cerebro para aprender a emplear correctamente el subjuntivo español, como para dominar bien los verbos irregulares franceses. En verdad el español nos resulta muy difícil, más difícil que el francés, a pesar de su simplicidad aparente. Los giros y modismos españoles son extraordinariamente complejos, la construcción de oraciones es peculiarmente neolatina, el vocabulario es excepcionalmente rico, las expresiones elípticas son muy difíciles de descifrar, el empleo correcto del subjuntivo es esquivo y fugaz, los verbos irregulares son para los principiantes una pesadilla continua, la fluida pronunciación española nos aterra el oído, y los aumentativos y diminutivos nos desesperan completamente. ¿Disciplina? Sí, basta y sobra.

*Valor cultural de la lengua española*

Tercera. El valor cultural que informa el estudio del español no cede puesto al de ningún idioma para nosotros extranjero. ¿Quién escribió la

## CONFERENCIAS DE WILKINS

mejor novela que se ha leído en todo el mundo civilizado y en todas las épocas de su historia? ¿No fué ese soldado manco, héroe de la batalla de Lepanto, hombre de acción y de visiones, Miguel de Cervantes Saavedra? El hijo de su imaginación, aquel caballero de La Mancha, se destaca tan vivamente en las páginas de la literatura novelesca como se delinea Hamlet entre todos los dramas del mundo. ¿Quién fué el dramaturgo más prolífico de todos los tiempos? Un español, «el monstruo de la naturaleza», Lope Félix de Vega Carpio, que dotó a su patria, de una vez para siempre, de drama nacional. Y desde Juan del Encina hasta Jacinto Benavente el drama español se ha mantenido en el puesto supremo entre los dramas nacionales. ¿En qué literatura se encuentra la mina más rica del mundo de baladas y coplas? En la española, cuyos cancioneros y romanceros sin número proporcionan ejemplos de la más pura hermosura lírica que se pueden hallar en alguna parte. ¿Qué nación puso los cimientos de la novela y más tarde la perfeccionó? España, que con su novela picaresca preparó el camino para la novela moderna. Dijo en 1915 nuestro gran crítico, William Dean Howells: «Póngase, por ejemplo, otra nacionalidad consolidada (después de haber aludido ya a los alemanes), tómese a los españoles, y allí se encontrará una literatura novelesca moderna de primera clase superando a la de todas las otras naciones, ya que los rusos han dejado de enseñar el camino.»

Tal vez os extrañe el que yo arguya ante un público español, tan distinguido y culto como es éste, a quien no hace falta convencer de los méritos de su literatura; pero lo hago así, no sólo para daros un ejemplo del tipo de argumento que he tenido que emplear muchas veces en América, sino también para hacer ver la necesidad de tales argumentos. Muy común es que los directores de la enseñanza en mi país objeten que el español no es una lengua que tenga una literatura de importancia, calificándose a sí mismos en el acto como ineptos para juzgar tales cosas. Para ellos, y no para los jóvenes que eligen entre las lenguas que pueden estudiar, hay que exponer la verdad de esta manera tan elemental. Poco importa al niño de catorce años que un idioma haya servido o no para expresar una gran literatura. Y en cuanto a las bellezas literarias, bastante tenemos que hacer al querer dar a esos jóvenes una idea adecuada de la literatura tan rica que existe expresada en su propio idioma, el inglés.

Cuarta. El valor principal que a mi parecer tiene el conocimiento del español para el norteamericano, es el valor político-social e internacional o interamericano. Bien habló el Sr. Nicholas Murray Butler, presidente de la Universidad de Columbia, al decir: «No será posible que el pueblo norteamericano estreche sus relaciones con los pueblos de las otras repúblicas americanas hasta que el idioma español se hable y se escriba más comunmente aquí por las personas educadas, y hasta que se aprecie más hondamente la significación e importancia de la historia y civilización de aquellos pueblos americanos que han tenido en España su origen. No bas-

*Su valor  
político-social*

tará enseñar la literatura española y enseñar a leer a los alumnos. Habrá que enseñarles también a hablarlo, para que en los negocios y en la comunicación social puedan emplearlo con facilidad como instrumento de expresión.

Sólo hay tres lenguas que emplean las naciones importantes del nuevo hemisferio como lenguas nacionales: el inglés, el español y el portugués. Para lograr los fines del Panamericanismo, que es, según el ex Presidente Wilson, «la personificación eficaz del espíritu de la ley, de la independencia, de la libertad y del servicio», ¿no es, pregunto yo, una tontería dar más importancia al francés o al alemán en nuestro esquema de educación, que al español o al portugués? Creo que vosotros, como yo, os véis precisados a responder que sí.

*Palabras de algunos estadistas sobre la necesidad del estudio de la lengua española*

En 1916, decía el Sr. Mc. Adoo, cuando siendo Secretario de Hacienda, volvió de un largo viaje que hizo por las repúblicas sudamericanas y dirigió la palabra a los miembros de la poderosa Asociación Nacional de Educación: «Las escuelas públicas de los Estados Unidos no han contribuido debidamente a crear en nuestra juventud una comprensión adecuada del desarrollo político económico y social de las Repúblicas que son hermanas nuestras». «Por falta de esta comprensión simpática, es tan fácil despistar la opinión del público norteamericano, y causar, a menudo, y sin intención, daño a nuestras relaciones latino-americanas». «No hay que maravillarse de que los niños se inclinen a mirar los inmensos territorios al sur nuestro como yermos desiertos, sitio de una civilización atrasada y poblados por una raza retrógrada». «La enseñanza del español debe ser obligatoria en nuestras escuelas públicas; acertadamente se aprobó por unanimidad una resolución presentada en una reunión de la Alta Comisión Internacional celebrada en Buenos Aires, según la cual, en todas las escuelas mantenidas con fondos públicos, el estudio del inglés, español y portugués debiera ser obligatorio.» En iguales términos enérgicos se expresó el Sr. Colby, sucesor del Sr. Mac. Adoo, al regresar en Enero de 1921 de un viaje diplomático que realizó por la América del Sur.

A las palabras de estos señores, me permito añadir que para conocer bien a las naciones de origen español, es absolutamente preciso conocer a su madre, a España, y que desde el punto de vista cultural e intelectual, vale mucho más conocer a España que a cualquiera o a todas sus hijas.

Bueno y justo es enseñar en Norte América la lengua y literatura francesas, por ser el francés la llamada lengua diplomática y de la vida social del mundo. Tal vez convenga también que ahora reanudemos la enseñanza del alemán nuevamente orientado, y que demos un lugar más amplio del que ocupan ahora al italiano y al portugués. Es posible imaginar también que algún día habrá que enseñar extensamente el ruso o el chino. Pero, rigurosamente forzoso es que ahora aprendamos el español, y que este idioma ocupe un lugar preeminente en todas las instituciones secundarias y universitarias. La nueva aproximación comercial e intelectual de España

## CONFERENCIAS DE WILKINS

y los Estados Unidos, es el factor más reciente que confiere especial dignidad y valor a nuestros estudios hispánicos.

Que el español ha ascendido en el corto espacio de siete años, desde el olvido hasta un puesto deslumbrador de importancia en el esquema educativo de Norte América, es evidente al saber que, según los cálculos más fehacientes, hay en este momento en las instituciones docentes de todas las categorías algo más de trescientos mil estudiantes de este idioma, que luchan diariamente con los verbos irregulares españoles, mientras que hay tal vez unos trescientos setenta y cinco mil que se desesperan en sus esfuerzos por adquirir una pronunciación correcta del francés. Los dedicados a las guturales alemanas suman menos de cien mil.

El que ahora el español goce de tan buena fama entre el pueblo norteamericano significa que las relaciones entre los países de habla española y los Estados Unidos van estrechándose cada vez más. Sé bien que hasta ahora no está enteramente bien orientada esta aproximación, que todavía algunos de los norteamericanos van buscando un poco a tientas el modo de dirigir y encauzar el movimiento indudable de acercamiento mutuo. Es posible que el afán por saber el español esté basado en parte en el comercio que deseamos hacer con la América Española y con España y que hasta ahora hemos hecho malísimamente; en parte en la curiosidad que sentimos por lo que es o puede ser las gentes que hablan español, de quienes quedamos separados durante tantas generaciones, y en parte en la comezón intelectual de conocer mejor la cultura—la literatura, el arte y las instituciones—de la raza iberocastellana. Lo que se saca muy en claro es que estamos con ganas vivísimas de enterarnos a fondo del hispanismo.

Pero no creáis vosotros que es fácil, tan fácil como parece quizás, afirmar bien en los Estados Unidos lo español. Bastante numerosas son las trabas que se nos ponen. Y puede ser que os interese saber un poco de las dificultades con que tropezamos.

Primero viene la falta de profesores del idioma, a lo cual ya he aludido, La lengua que vosotros aprendisteis de los labios de vuestras madres, miles de nuestros jóvenes procuran adquirirla en las clases nuestras de sus indulgentes padrastros y madrastras, los profesores norteamericanos de español. Sin duda, os maravilláis de que nos atrevamos a enseñar vuestro lenguaje, no habiendo estado la mayoría de nosotros en ningún país de habla española. Sería muy natural que así pensarais. Pero estoy seguro de que nos perdonáis este atrevimiento, al saber que sólo así hemos podido satisfacer la enorme demanda que se nos ha hecho de oportunidades para aprender el castellano. Vosotros habéis enviado muy pocos hombres y mujeres capacitados para instruir a nuestra entusiasta juventud en las complejidades de la lengua de Cervantes. Verdad es que de la América Española vienen muchas gentes aptas para esta labor, pero aun el número de ellas es muy limitado. Por eso, supliendo con el entusiasmo y buena

*Ascendente de la lengua española en los 7 últimos años*

*Su influencia en la aproximación de los Estados Unidos y los países de habla española*

*La dificultad de la falta de profesores de español*

voluntad el completó conocimiento que habría hecho falta, pusimos mano á la obra y nos enseñamos a nosotros mismos el idioma en que se expresan diez y nueve naciones. De paso, permitidme decir que no es nada inferior el producto que conseguimos en esta enseñanza al que resulta del estudio del francés. Con el tiempo tendremos un cuerpo bien instruido de profesores de español norteamericanos, españoles e hispanoamericanos.

*El obstáculo del  
crecido número de  
aficionados al es-  
pañol*

En segundo lugar hay el obstáculo que algunos concretan diciendo que es tan crecido el número de aficionados al español, que está fuera de toda razón; tan disparatado y desproporcionado es con lo justo y lo debido. Algunos se han esforzado heroicamente para estancar la corriente creciente del español, levantando barreras de vocablos resonantes y agrandados; tales como «nimiedad» y «tumefacción». Ciertas personas de alta categoría en la enseñanza lingüística, han dedicado conferencias y artículos a la explicación y maldición de esta terrible enfermedad, de que, según ellas, padece la instrucción en lenguas. En el fondo, detrás de estos términos horribles y horripilantes, se veía el argumento de algún germanófilo, latinista, francófilo o italianófilo, que escribía o hablaba *pro domo sua*, pero generalmente con reserva y cautela.

Nada pueden estorbarnos a los profesores de español estos horribles espectros denominados «tumefacción» y «nimiedad». Lo mismo nos da que el español ocupe cuarto que segundo lugar. Lo que nos interesa es que se conceda (como ya se ha concedido en la mayoría de los casos), igual oportunidad para el estudio de este idioma, que la que gozan las otras lenguas en los programas de nuestras instituciones. Luego, la esclarecida opinión pública, podrá determinar libremente los elementos que han de formar el cuerpo de instrucción lingüística. No hay ningún profesor de español que envidie el éxito que ha logrado la enseñanza del francés. A mi parecer, deben ir en concierto y emparejados el francés y el español en todos los tipos de planteles docentes de los Estados Unidos.

*Otros obstáculos  
que dificultan el  
movimiento his-  
pánico en Norte  
América*

Entre otros obstáculos que pudieran citarse que surgen para dificultar el movimiento hispánico en Norte América, van los siguientes, que no podré discutir hoy; falta de ambiente español en casi todas las regiones del país; el uso de libros de texto de naturaleza muy literaria en las clases de principiantes, tanto en las Universidades como en la segunda enseñanza; también la creencia muy extendida de que el español es muy fácil, resultando que muchos ineptos para el estudio de lenguas se inscriben en cursos de español, y después salen desilusionados y despechados.

Sabemos muy bien que en cualquiera aproximación, sea entre personas o sea entre naciones, ha de existir, para el verdadero cumplimiento de la comprensión mutua, el común deseo de conocerse. Ambos interesados han de dar al mismo tiempo que reciben. La oposición de pedir es ofrecer. Se complementan y se completan el uno al otro recibiendo y dando los dos. De otra manera queda sin acabar, sin realizar, la aproximación.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

Es fama común que los españoles son individualistas ante todo. Este individualismo radica tal vez en el espíritu de independencia, que es, según el gran pensador Angel Ganivet, una fase del espíritu territorial que campea en toda la península. Forma una pieza, seguramente, con el ideal jurídico español, que en las palabras de este mismo escritor, consiste en que «todos los españoles llevasen en el bolsillo una carta foral con un solo artículo, redactado en estos términos breves: «Este español está autorizado para hacer lo que le dé la gana». Siempre me ha obsesionado el averiguar qué es lo español, máxime cuando un español activa las facultades auto-analíticas y después de una introspección añadida a una interpretación de lo que hacen y son sus compatriotas, formula una definición de lo que es lo español. Dicen algunos que es la religiosidad, el valor, la pasión y la caballerosidad. Mi entrañable amigo, Don Federico de Onís, catedrático de Salamanca y de Columbia, ha dicho: «Si alguien fuera tan impertinente que me atajase preguntándome qué es lo español, aumentaría su confusión al contestarle que es la manera de ser de los españoles, que nadie sabe en qué consiste y menos que nadie los españoles mismos, pero que evidentemente es distinta de todas las otras maneras de ser humanas y se manifiesta como tal en todo lo que los hombres de raza española hacen desde lo más alto hasta lo más abyecto. En una palabra, que yo creo en la originalidad profunda de la raza española, y por eso no temo ninguna influencia extranjera.»

*Individualismo  
característico de la  
raza española*

De esto deduzco que lo español sea un individualismo especial, el que se manifiesta en la península ibérica, y vuelvo a mi primer punto de vista. Siempre veo que cuando hay cierta disparidad de opinión entre dos españoles, al mismo tiempo prevalece un respeto extraordinario a la opinión ajena, sea lo que sea ésta y por caluroso que sea el debate acerca de la cuestión planteada. Esto me agrada a la vez que me asombra. Este individualismo ha causado, según algunos, el regionalismo, que es tan notable en España, y probablemente también el aislamiento, que otros dicen ha caracterizado a la nación.

Igualmente los norteamericanos hemos gozado de una mala reputación — como decía la vieja — con respecto a la participación en los asuntos nacionales, pero no por individualismo; más bien ha sido por una especie de colectivismo provincial. Hemos estado durante mucho tiempo de nuestra breve historia tan faltos de amplia perspectiva y tan bien provistos de las cosas que necesitábamos, a causa de nuestros ricos recursos naturales, y tan absortos en el desarrollo material de nuestro país, que apenas si hemos comprendido a veces que existían otras naciones. Hemos sido sumamente provinciales. Aun en nuestros estudios históricos, poca importancia hemos atribuido al papel que desempeñaban en el mundo otros pueblos. En estos mismos libros de historia han sido pintadas en negro las dos naciones que más han contribuido a nuestro desenvolvimiento: Inglaterra y España.

*El provincialismo  
de los Norte-ame-  
ricanos*

*La «leyenda negra» de España en Norte América*

Si; la «leyenda negra» de España, escrita por historiadores norteamericanos a la lumbre de sus hogares de Nueva Inglaterra puritana, y sin la previa investigación y examen de archivos que suelen emplear los historiadores modernos, ha echado raíces profundas en la enseñanza norteamericana. Los conquistadores españoles no eran más que unos sangrientos filibusteros que mataban a los buenos indígenas y saqueaban sus poblaciones, cegados con la visión seductora del oro, el oro legendario de los ríos y de las minas de la tierra nueva. ¡Y eso a pesar de que los indios norteamericanos han desaparecido casi por completo, aunque millones de indios todavía gozan de la vida en los páramos y bosques de la América Española! Cosas tan injustas como éstas se creen como resultado de historia escrita tan disparatadamente y sin apreciación exacta de los ideales y aspiraciones del pueblo español en el siglo XVI. ¿Y la España de hoy? Es la tierra del *dolce é far niente*, donde se pasa el tiempo tocando la guitarra, bailando, concurrendo a los toros, pelando la pava, y nada más. ¡Valiente cuadro éste pintado por algunos americanos que escriben libros de viaje, y por varios españoles que preparan libros de texto para la enseñanza del español en mi país!

*El falso concepto respecto de Norte América en España*

De nosotros sabemos que es costumbre en España pintarnos como cazadores del dólar, egoístas y provinciales, superficiales y pagados de nosotros mismos. Sin duda, hay algunos de nosotros que merecemos, hasta cierto punto, esta mala estimación, pero no todos. Los representantes de mi nación que más comunmente se ven en España son, en primer lugar, los agentes de comercio, hombres egoístas, como lo son los semejantes de cualquier nación, y poco entendidos en tratar a las gentes de origen español; y en segundo lugar, los turistas que corren locamente de un sitio a otro, tratando de abarcar en una hora lo que produjeron años de labor paciente. ¿Horriblemente ricos? Sí, algunos lo son; pero os aseguro que hay millones de nosotros que no podemos ser estigmatizados. ¿Y provinciales? Sí, contentísimos están algunos de mis compatriotas de no pasar las fronteras de su patria. Pero muy pocas son las naciones en que los ciudadanos están mejor informados sobre asuntos mundiales.

Españoles y norteamericanos tenemos nuestras virtudes, así como nuestros defectos. Como ocurre en todas las cosas de este mundo, las virtudes son menos patentes que los defectos, por ser aquéllas más fundamentales y estar situadas hondamente. Flaqueza humana es juzgar a un hombre o a un pueblo por las apariencias, por el aspecto superficial. Característica debe ser de los hombres cultos y bien instruidos juzgar con cautela, y sólo después de observar mucho y profundizar en el carácter del interesado.

*Misión encomendada a los profesores de lenguas en América y España*

Por eso creo que a los profesores de lenguas en América y España les toca, de una manera especial, ser los intérpretes, los que explican a sus respectivos pueblos lo que es la nación cuya lengua enseñan en su propio país.



## CONFERENCIAS DE WILKINS

Pero, ¿qué podemos hacer, vosotros y nosotros, de una manera específica para contribuir al acercamiento intelectual y cultural de España y los Estados Unidos? Estoy seguro de que nosotros, en las dos naciones, deseamos con igual ahinco que se formen relaciones mucho más estrechas que las que ya existen. En la actualidad somos nosotros los que venimos pidiendo y vosotros los que dáis. Pedimos ayuda en la divulgación de la cultura española en Norte América. Ofrecemos, en cambio, el vasto interés que esta cultura va despertando en Yanquilandia, y este interés no es nada más ni menos que la concreción de la demanda con que nos acercamos a vosotros. Egoístamente pedimos esta ayuda para el bien de los Estados Unidos, en cuya composición cultural queremos que entren más plenamente elementos hispánicos. Altruístamente la pedimos para el bien del genuino internacionalismo que hoy hace falta.

Ya he descrito ligeramente lo que ha hecho en mi país la Asociación Americana de Profesores de Español. Su labor profesional y especial ha sido y es de importancia excepcional. Pero hay también otro organismo de miras más amplias que se ofrece para divulgar extensamente el hispanismo en aquel país y en otros. Me refiero al Instituto de las Españas en los Estados Unidos fundado hace un año en Nueva York por la Junta para Ampliación de Estudios, del Ministerio de Instrucción Pública de España, el Instituto de Educación Internacional (Fundación Carnegie), la Asociación Americana de Profesores de Español, las Universidades de Columbia y de Nueva York, y con el apoyo, esperamos, de las Universidades de España. Mediante esta entidad podremos llevar a cabo las siguientes actividades:

*El Instituto de las Españas en los Estados Unidos y sus fines*

1.<sup>a</sup> Ayudar a los profesores y estudiantes de España e Hispano-América que deseen informarse de las oportunidades que se ofrecen en los Estados Unidos para la educación. Todos los profesores y estudiantes que busquen semejante ayuda en lo que se refiere a España e Hispano-América, recibirán cuantos informes necesiten. La Oficina de Información del Instituto de Educación Internacional y del Instituto de las Españas auxilió de este modo durante el pasado año a más de 500 profesores de español de Norte América.

2.<sup>a</sup> Fomentar el intercambio de profesores entre las instituciones educativas norteamericanas y las de tierras hispánicas.

3.<sup>a</sup> Promover un intercambio semejante de estudiantes, especialmente entre los *colleges* y las Universidades.

4.<sup>a</sup> Establecer una oficina de correspondencia internacional entre los alumnos de la segunda enseñanza y de las Universidades de Norte América, y los de los países de habla española.

5.<sup>a</sup> Favorecer la mejor preparación de los profesores de español y portugués.

6.<sup>a</sup> Divulgar el arte hispánico organizando exposiciones de pintura, cerámica, escultura, trabajos en hierro, etc.

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

7.<sup>a</sup> Traer todos los años a los Estados Unidos a una elevada personalidad de habla española, para que dé conferencias en los principales centros educativos del país.

8.<sup>a</sup> Organizar y establecer una relación permanente entre los clubs españoles de los *colleges* y Universidades y el Instituto.

9.<sup>a</sup> Fundar y sostener una biblioteca circulante de libros representativos de la literatura moderna, vida y costumbres, arte, arquitectura, historia y gobierno de los países hispánicos, así como una biblioteca semejante de la vida de los Estados Unidos.

10. Crear una colección circulante de diapositivas para proyecciones sobre asuntos semejantes a los mencionados en el párrafo precedente.

11. Publicar libros, artículos, etc., sobre materias relacionadas con el trabajo del Instituto, que tiendan a promover y estabilizar la significación internacional de sus actividades.

*La Fiesta de la  
Lengua Española  
en los Estados  
Unidos*

12. Hacer que se celebre en los Estados Unidos, el día 23 de Abril, aniversario de la muerte de Cervantes, como día de la Fiesta de la Lengua Española, para que sea observado por cuantas personas se interesan en la lengua y la cultura españolas, mediante la celebración de diversos actos en que se exprese, extienda y afirme la devoción de los Estados Unidos por Miguel de Cervantes y por la lengua y civilización que él, más que nadie, ha contribuido a inmortalizar. Con este objeto, el Instituto de las Españas, preparó y distribuyó en los institutos secundarios, el mes de Abril pasado, material educativo a los diferentes grados de la enseñanza, que fué usado como base del tratamiento de las clases, consistente en un tema de lectura que trataba sobre Cervantes. Esperamos extender por todo el país la celebración de este aniversario.

13. Crear un premio, consistente en la medalla del Instituto, para ser conferido en dicho día 23 de Abril de cada año, al mejor estudiante de español de cada escuela. Esta medalla se está haciendo en España, y en los años venideros esperamos poder repartirla en muchas instituciones. En la primavera pasada fueron premiados unos treinta jóvenes de las escuelas de Nueva York y sus alrededores. Se les dió un diploma y más tarde recibirán la medalla cuando esté terminada de acuñar.

14. Fundar ramas del Instituto en varias localidades de los Estados Unidos, designando en cada una un comité ejecutivo local, compuesto, a ser posible, por representantes de los siguientes organismos: la Junta para Ampliación de Estudios, los departamentos de lengua española o de lenguas romances y de historia en las instituciones universitarias de la localidad, y de la Asociación Americana de Profesores de Español. Las actividades de cada rama serán parecidas a las del actual Instituto de las Españas en Nueva York, que divide sus trabajos de la siguiente manera: Conferencias, Literatura, Arte, Música, Drama, Asuntos sociales y Publicidad. En el Instituto de Nueva York se dieron en su corto año de existencia, cinco conferencias sobre temas de interés literario, político y artis-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

tico, hablando en ellas personalidades españolas y centro y sudamericanas. También se celebró una recepción en honor del Embajador de España en los Estados Unidos, Don Juan Riaño y Gayangos, en que hablaron el Embajador y el presidente de la Universidad, Sr. Butler. Además se celebraron varias fiestas literarias y musicales, entre ellas un concierto dado por la gran pianista brasileña, Guiomar Novaes. Para nuestras reuniones la Universidad de Columbia ha cedido el uso de varios de sus mejores locales.

15. Formular el plan de una «Colección Cervantina» mínima, consistente en ediciones y traducciones de las obras de Cervantes, estudios, retratos, fotografías, etc., la cual, mediante arreglos especiales con las casas productoras pueda ser distribuida por el Instituto, a precio mínimo también, a las escuelas, bibliotecas y personas que deseen poseerla.

16. Fundar en varios países de origen español centros y cursos de verano a donde puedan concurrir los profesores de español norteamericanos para dedicarse en un ambiente hispánico a los estudios que más necesiten seguir. El Instituto y sus instituciones fundadoras podrán así patrocinar la extensión sistemática de la cultura hispana, y dar así a conocer a las personas más aptas para sacar beneficios de ella, la oportunidad de ver, apreciar y absorber lo que es dicha cultura. Los hay que no pueden costear un viaje a España, pero sí que pueden ir a Méjico, a Costa Rica, a Venezuela, etc. Para el año de 1922 el Sr. de Onís ha sido invitado por el Doctor Vasconcelos, Rector de la Universidad Nacional de Méjico, a organizar y dirigir, juntamente con el Sr. D. Pedro Henriquez Ureña, un curso de verano especialmente dedicado a los norteamericanos. En Venezuela estudiaron en la Universidad de Caracas el pasado verano un grupo de unas veinte personas que enseñan español en Institutos de Norte América. Es posible que allí y en Costa Rica se establezcan otros centros.

17. Dar a la organización actual del Instituto un aspecto internacional de amplias miras, aumentando nuestras relaciones, no sólo con países de habla española, sino con los países europeos, tales como Francia, Inglaterra, Italia y Alemania, donde existen instituciones nacionales de carácter y aspiraciones idénticas a las nuestras. Hemos recibido comunicaciones de Dinamarca, país con el que tenemos poco contacto, manifestándonos sus planes para fundar allí un organismo con los mismos fines que tiene nuestro Instituto. Creo que con esfuerzo adecuado podemos crear una liga internacional de hispanismo que tendrá en el mundo mucha resonancia y mucha eficacia.

Para terminar, creo conveniente decir que estas dos organizaciones a que he aludido, la Asociación Americana de Profesores de Español y el Instituto de las Españas en los Estados Unidos, no son, ni con mucho, los únicos organismos yanquis dedicados al hispanismo; pero creo que el nuevo Instituto es el único que tiene miras y fines puramente culturales y planes acabados para realizarlos. En la actualidad sólo nos falta el dinero

*Centros y cursos de verano para los profesores norteamericanos de Español*

*Otros organismos dedicados al fomento del hispanismo*

*La Junta para  
Ampliación de Es-  
tudios y el Centro  
de Estudios His-  
tóricos de Madrid*

para llevarlos a cabo, pero nos encargamos de reunir los fondos necesarios en los Estados Unidos. De vosotros deseamos, sobre todo, vuestro apoyo moral y vuestra cooperación. Ya tenemos la valiosa intervención de la Junta para Ampliación de Estudios en la fundación del Instituto y su contribución económica anual, y por todo esto estamos muy reconocidos, así como por los Cursos de verano para extranjeros que ha establecido, a los que acudieron este verano pasado más de cien profesores norteamericanos. En los cursos trimestrales del Centro de Estudios Históricos se matriculan cada año un número creciente de ellos. Y la Junta, por los esfuerzos de su capaz, enérgico y muy ilustre secretario D. José Castillo; ha echado los fundamentos de un intercambio de profesores de España y Norte América que promete mucho para el estrechamiento de las relaciones culturales.

*Eficacia de la la-  
bor de españoles y  
americanos*

En vista de lo que han hecho ya los españoles y los norteamericanos, y en consideración de los planes que he detallado, me parece lícito creer que el acercamiento de que hablo ya se está efectuando eficazmente. Con fe, esfuerzo, mutua comprensión y confianza, podremos vosotros y nosotros ver en unos pocos años resultados meritorios de nuestra actuación común.

Seréis vosotros siempre españoles. No queréis cambiar por nada de este mundo vuestra manera de ser y obrar. Igualmente, nosotros no podemos ni queremos ser distintos en nada de lo que ya somos esencialmente. Pero tenemos nosotros, los nacidos en estas dos naciones, rasgos de carácter y vida bastante semejantes e intereses comunes de suficiente importancia, para que podamos borrar diferencias raciales y corregir nuestros peculiares defectos, todo con el fin de que elevemos a su debido lugar, eminente entre los factores que componen la actual civilización mundial, la cultura hispánica.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

### TERCERA CONFERENCIA \*

#### *La situación actual. Razones en que se funda el estudio de idiomas extranjeros en los Estados Unidos*

Hemos visto que al principio de este siglo el alemán había alcanzado el puesto preeminente en el programa de todas las instituciones secundarias y universitarias de los Estados Unidos. Llegó a ser, como algunos germanófilos se complacían en pregonar, «la segunda lengua del país». Por estar entregadas tan completamente nuestras Universidades a los ideales universitarios de Alemania, y por haber estudiado en aquel país tantos profesores norteamericanos, temíamos algunos que nuestra educación se germanizase totalmente. Al estallar la guerra europea y al intervenir nosotros más tarde en ella nos dimos cuenta más exacta del riesgo que corríamos, tanto que algunos de nuestros eminentes educadores expresaron en términos precisos y enérgicos la necesidad de que nos resguardásemos contra este riesgo. Por ejemplo, decía en 1917 el Sr. Guth, presidente del Goucher College de Baltimore: «Alemania ha ejercido tanta influencia en nuestros eruditos, y les ha desviado tanto la mente, que no han podido ver lo favorables que les han parecido ideas y opiniones netamente alemanas».

*El germanismo en la educación de los Estados Unidos*

Surgieron asociaciones y organizaciones de profesores de alemán y de ciudadanos de ascendencia alemana con el fin de hacer propaganda sin tregua en pro de los estudios germánicos. La propaganda en sí no es censurable con tal que sea digno su fin. Y era digna de aprobación esta propaganda hasta que tomó carácter político y separatista y vino a ser un instrumento que amenazaba crear en los Estados Unidos un organismo destructivo de nuestra unidad nacional. Decían, por ejemplo, los jefes de la poderosa Alianza Germano-Americana Nacional: «Para la conservación del germanismo en los Estados Unidos no hay nada más necesario que la conservación y creación de escuelas alemanas. La misión del pedagogo alemán en América aún no ha sido cumplida ni con mucho; sólo ha empezado.» «El dominio absoluto de las escuelas públicas es forzoso.» «Tene-

*Su derivación política*

---

\* Fué dada esta Conferencia en el Centro de Estudios Históricos de Madrid el día 18 de Octubre de 1921.

mos que asegurarnos la juventud del país, no sólo la juventud germano-americana, sino también la juventud entera.»

A tales extremos llegó desde 1914 a 1917 la propaganda en pro del idioma y cultura alemanes, que el Congreso de los Estados Unidos tuvo al fin que anular la carta constitucional de esta Alianza.

*Sus efectos en la cultura pedagógica*

Mientras las numerosas sociedades de profesores de alemán, tales como el Deutsch-Amerikanischer Lehrerbund (fundado en 1870) se limitaron a cuestiones pedagógicas y culturales, su labor fué meritoria. Es indudable que por medio de estas entidades se logró un adelanto notable en el país en lo relativo a los métodos de la enseñanza de lenguas, sobre todo del alemán, a la preparación de los profesores, y al mejoramiento de sus sueldos. La enseñanza del alemán llegó hacia 1910 a un estado de perfección que no habían conseguido las otras lenguas vivas.

*Apatía de los profesores de francés*

Y ¿qué hacían los profesores de francés para mejorar las condiciones en que trabajaban, para fomentar el estudio del francés, y para despertar mayor interés por su lengua? Hicieron bastante individualmente, pero muy poco en común o colectivamente asociados. Existía la Alianza Francesa, pero su primer fin no era, al parecer, ayudar a los profesores de francés. Había una *Association de Professeurs français en Amérique*, a la que no podían pertenecer la mayoría de los que enseñaban francés por no haber nacido en Francia. Había también varias asociaciones regionales de profesores de lenguas modernas, presididas generalmente por especialistas en alemán, las cuales tenían dos secciones: una de lenguas germánicas y otra de lenguas romances. Al reunirse estas asociaciones un par de veces al año se discutían un programa general y otros dos especiales para sus respectivas secciones. Sólo en estas reuniones tenían los profesores de francés un foro en que pudieran abogar por su causa. En una palabra, mientras los profesores de alemán, (la mitad de ellos teutones de nacimiento o por ascendencia) y sus muchas sociedades con fines especiales, trabajaban en provecho propio, los partidarios del francés hacían muy poco para propalar y fomentar los intereses de los estudios franceses. Y lo peor es que, al menos aparentemente, no querían crear para su uso ningún instrumento de eficacia en este sentido. Se quejaban del predominio del alemán y de los alemanes, pero era tanta su apatía que se contentaban con quejarse.

*Escasa significación de los de castellano antes de la Gran Guerra*

Y ¿los profesores de castellano? Apenas si se notaba que existía tal especie del género humano. En las reuniones de las asociaciones generales se les relegaba a una subdivisión de la sección de lenguas romances. Al español no se le atribuía ninguna importancia como estudio aceptable en las *high schools* o en el cuadro de estudios requeridos para la matrícula de los *colleges*. La *National Education Association*, el organismo educativo más poderoso del país, interpretaba siempre el término *lenguas modernas* como expresivo del alemán y del francés. En las Universidades teníamos un plantel reducido de catedráticos de castellano norteamericanos que hacían

## CONFERENCIAS DE WILKINS

mucho para mantener el alto nivel en que habían puesto los estudios hispánicos hombres como Ticknor, Longfellow, Prescott, Irving y Lowell. Su trabajo ha sido reconocido y premiado aquí en España, y de ellos nos enorgullecemos con razón. Pero éstos vivían aparte, como usualmente viven los eruditos, entregados tranquilamente a sus investigaciones recónditas, y enseñando a los pocos estudiantes que tenían, sin darse cuenta de que se necesitaban organizaciones y propaganda para hacer conocer en Norte América el interés y el valor que ofrecían estos mismos estudios. Tampoco querían, y muchos de ellos no podían, tomar la iniciativa en cosas de este género. No consideraban propio de un catedrático el mezclarse en estos asuntos. Y tal vez tenían razón en adoptar esta actitud.

Así las cosas, explotó en 1914 la gran guerra. En nuestro pequeño mundo lingüístico-pedagógico, como ocurrió entonces en otros muchos mundos del planeta, comenzó una época de trastorno y confusión, la cual aún no ha terminado, y cuya normalidad todavía hoy no se ha restablecido por completo.

Ya he dicho que en nuestros establecimientos secundarios y universitarios prevalece el sistema electivo de estudios; según él, los alumnos pueden seleccionar, dentro de ciertos límites, sus asignaturas. Por ejemplo, al ingresar en una de las *high schools* el estudiante ha podido escoger como lengua extranjera el alemán, el francés, el latín o el español, teniendo que seguir, durante dos, tres o cuatro años este estudio, según la escuela, el programa, o los requisitos de ingreso del *college* en que piensa matricularse después. También al año siguiente, o más tarde, puede elegir una segunda lengua extranjera. Esto lo digo como explicación de lo que sigue.

Ya en el año 1914 se empezó a notar en muchas instituciones (fuera de la «zona alemana») cierta disminución en el número de principiantes que elegían el alemán. Los que habían comenzado, siguieron este estudio. Pasado un año, por haber cristalizado la prevención a todo lo alemán y la simpatía hacia Francia, se vió otro descenso aún más notable en el número de estudiantes del alemán, y principió a aumentar la matrícula en francés. En los años sucesivos hasta hoy día siguió bajando el alemán y subiendo el francés.

Y ¿el castellano? A pesar de la indiferencia y menosprecio con que se miraba este idioma, había algunos partidarios de él que nos atrevimos a empezar una propaganda entre los educadores del país en pro de la lengua y literatura españolas, como materia muy apta para contribuir a la formación de la juventud norteamericana. En otoño de 1916 se formó en la ciudad de Nueva York un grupo de unas treinta personas, casi todas profesores de la segunda enseñanza que ejercían en dicha ciudad. Adoptamos el título de *Asociación de profesores de español*. Al año siguiente convertimos ese grupo, ya bastante numeroso, en la *Asociación americana de profesores de español*, y cuando en Diciembre de aquel año celebramos la primera

*Sistema electivo de estudios en las high schools*

*Descenso de la matrícula en alemán*

*Comienza en el año 1916 la organización de la propaganda de la enseñanza del español*

reunión anual habíamos recibido la adhesión de unos 500 individuos que enseñaban el idioma en varias partes de la nación. En esta labor de organización nos ayudó e inspiró mucho D. Ramón Menéndez Pidal mediante las cartas que de vez en cuando nos escribía. También tuvimos el apoyo de D. Federico de Onís, que acababa de llegar a Nueva York a ocupar la cátedra de Literatura española en la Universidad de Columbia, y que nos dirigió la palabra en una de nuestras reuniones de aquel primer año crítico. Los señores Archer M. Huntington de Nueva York y Juan C. Cebrián de San Francisco, acudieron con su ayuda valiosa, permitiéndonos elegirles presidentes honorarios de la Asociación. Y nunca olvidaré el interés y participación activa que puso en estos trabajos nuestro muy querido y malogrado amigo, D. Ramón Jaén, por aquel entonces profesor en la Academia Militar de West Point.

De suma importancia fué la fundación en Noviembre de 1917 de nuestro órgano *Hispania*, bajo la dirección de D. Aurelio Espinosa, profesor de la Universidad de Stanford, California.

*La Revista  
«Hispania»*

Hemos publicado en *Hispania* artículos en español e inglés sobre pedagogía, literatura, filología, fonética, bibliografía, reseñas de libros para la enseñanza del idioma, y al mismo tiempo noticias y notas recogidas en varias regiones de nuestra dilatada tierra. Han colaborado en las columnas de esta Revista los principales hispanistas norteamericanos y algunos de España.

En el trabajo abrumador de organización, el secretario, Dr. Alfred Coester, tomó una parte muy importante, y sin su auxilio constante no hubiera podido yo como presidente llevar a cabo el proyecto.

*Resultados admi-  
rables de esta pro-  
paganda*

Empezamos a trabajar de firme. Conseguimos que en muchos *colleges* y Universidades del país se concediese al castellano la misma consideración, como materia de estudio aceptable para la matrícula, que ya tenían el francés y el alemán. Con el tiempo, otras instituciones han dado el mismo paso, hasta que hoy contadas son las Universidades que no aceptan dos, tres o cuatro años de castellano, como equivalentes a dos, tres o cuatro años de alemán o francés. En este esfuerzo para conseguir el debido crédito para el estudio del español, los catedráticos y profesores de esta lengua en las Universidades han sido muy útiles a la Asociación. A decir verdad, ha existido siempre la más estrecha y amistosa cooperación entre los profesores de castellano en las enseñanzas segunda y universitaria.

Creo que debido principalmente a la actividad de la *Asociación americana de profesores de español*, ha mejorado la actitud de muchos educadores encargados de la administración de la enseñanza universitaria y secundaria del país. Los antes desconocedores y aun despreciadores de los estudios hispánicos, miran ahora con ojos más favorables la causa que representamos. Pero todavía queda mucho por hacer para que se desprendan por completo de su tradicional menosprecio a lo español y su arraigada afición a lo francés y alemán.



## CONFERENCIAS DE WILKINS

Para daros una idea más gráfica del cambio que se ha efectuado en los siete últimos años en nuestro campo lingüístico, citaré, a riesgo de ser pesado, algunas estadísticas que he podido reunir con datos de varias fuentes.

En la primavera de los cinco años 1917, 18, 19, 20 y 21, la inscripción total en las clases de las varias lenguas que se enseñan en las veintiocho *high schools* de la ciudad de Nueva York era en números redondos como sigue:

*Estadísticas de los años 1917 a 1921, favorables al español en las high schools*

FRANCÉS	ALEMÁN	ITALIANO	LATÍN	ESPAÑOL
14.000	23.000	103	17.000	13.900
17.000	13.000	56	16.000	21.000
20.000	3.000	66	15.000	25.000
20.000	500	125	14.000	28.000
22.000	800	213	13.000	31.000

Nunca hubo más de 300 estudiantes de griego.

En las treinta y ocho escuelas intermedias de la misma ciudad había en la primavera próxima pasada 9.000 alumnos inscritos en las clases de francés, 600 en alemán, 260 en italiano y 7.000 en español.

En todo el Estado de Nueva York, incluso en la ciudad, hay en las 967 escuelas secundarias 62.600 alumnos que estudian francés, 4.821 que estudian alemán, 306 en las clases de italiano, 71.907 en las clases de latín y 39.188 en español. De 140 escuelas en 93 no hay clases de alemán.

En un grupo de *high schools* del Estado de Wisconsin en el Oeste central, ha subido el año pasado el número de estudiantes de español de 492 a 1.213, esto es, en proporción del 247 por 100. En el mismo año y en las mismas escuelas el francés ha aumentado el 97 por 100, el latín el 25 por 100 y el alemán el 53 por 100, siendo el idioma favorecido el latín con más de 8.000 y teniendo el alemán 600.

En los 383 *high schools* del Estado de Nebraska había el año pasado 367 profesores de latín, 53 de francés, 36 de español, 3 de griego, 7 de alemán, 1 de sueco y 1 de bohemio.

En 40 *high schools* de los alrededores de los Angeles, había 4.677 alumnos que en 243 clases estudiaban el francés, y 15.600 que se dedicaban en 497 clases al aprendizaje del español.

El alemán ha desaparecido completamente del programa de las *high schools* de muchos Estados, entre ellos Iowa, North Carolina, Nuevo Méjico, Maryland, Indiana, Washington y Montana. En varios Estados se dictaron leyes prohibiendo en 1917 y 18 la enseñanza del alemán, y la mayor parte de dichas leyes todavía están en vigor.

Recientemente, una casa que publica libros de texto recogió datos que demuestran que en todo el país hay 8.874 *high schools* en que se explican cursos de francés, y 2.943 cursos de español. Creo poco exactos estos datos. Otros recogidos por diversas entidades y confrontados más tarde con los cálculos de personas bien informadas, indican que hay en los dife-

rentes tipos de instituciones unos 375.000 estudiantes de francés, 300.000 de español y menos de 100.000 de alemán.

*Idem en las Universidades* En algunas de las Universidades la situación de hace un año por este orden: francés, español, alemán, era como sigue:

*En el Este.* Amherst, 231, 66, 45; Dartmouth, 883, 411, 217; Harvard, 1.250, 435, no se da el alemán; Maine, 240, 315, 175; Princeton, 800, 300, 188; Smith, 1.094, 243, 91; Vassar, 686, 121, 69; Yale, 805, 278, 233.

*En el Oeste central y el Sur.* Chicago, 573, 294, 244; Illinois, 1.116, 1.268, 325; Michigan, 1.808, 1.130, 400; Ohio State, 1.637, 1.494, no se da el alemán; Vanderbilt, 352, 302, 83; Virginia, 358, 346, 53; Carolina del Norte, 525, 171, 119.

*En el Noroeste, Sudoeste y lejano Oeste.* Minnesota, 1.246, 747, 532; Tejas, 794, 1.376, 177; California, 1.350, 1.310, 538 (1).

Se ve que en estos establecimientos no ha amenguado tanto, ni con mucho, la instrucción en alemán como en las escuelas secundarias.

Por estas estadísticas tan escuetas se ve que en la mayoría de las Universidades ocupa el francés el primer lugar, el español el segundo y el alemán, dos años después de la terminación de la guerra, va muy a la zaga del castellano; también se nota que el español es el idioma en que más rápidamente aumentó el número de sus aficionados, sobre todo en la *high school*, la Universidad popular.

*La preferencia del español es fruto de un movimiento espontáneo*

Y se podría preguntar: ¿por qué existe esta predilección creciente por el español? Antes debo advertir que no es por la propaganda que haya hecho ninguna organización. Ni aun la *Asociación de profesores de español* ha creído conveniente tratar de atraer estudiantes. Se ha ocupado principalmente de mejorar la instrucción en la lengua y la preparación de los profesores, y de obtener para el idioma el debido lugar en los programas. La preferencia es el fruto de un movimiento espontáneo del público en general, un público culto que lee y piensa mucho, y que se ha convencido a sí mismo de que nuestros ciudadanos del futuro deberán saber español y conocer las naciones de habla española.

*La popularidad del francés aumentó por efecto de la Guerra*

En cuanto al francés ya dejó apuntado que antes de la guerra existía una afición muy considerable a este idioma. Sólo el alemán lo excedía en popularidad. Con la guerra creció esta afición, y la simpatía de la nación hacia Francia fué enorme. Surgió entonces en nuestro pensamiento la idea de que, después de todo y a pesar de la preponderancia de lo alemán en nuestra vida escolar, había existido una mayor comunidad de pensamiento e ideales entre nosotros y las razas de origen latino, mayor de lo que antes habíamos sospechado. Por eso, el francés, el español y hasta el italiano empezaron a tener para nosotros un aliciente excepcional.

(1) Estas estadísticas están tomadas del folleto *Modern Languages in the United States*, del Profesor C. Handschin, de la Universidad de Miami, publicado por el *Bureau of Education* de Washington.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

En las escuelas especiales que estableció el Gobierno en las Universidades para la preparación de jóvenes oficiales del ejército, se le dió al francés el lugar preferente entre las lenguas que se enseñaban, tanto, que en esos institutos el español sufrió en 1917 y 18 cierta recaída de que todavía no se ha restablecido completamente. Pero bien estaba el que predominase entonces el francés, y aun hoy no hay ningún profesor de español que envidie el éxito que ha logrado el francés.

En los años de 1914 a 18 resaltan los siguientes hechos: 1.º, decayó el alemán tanto, que estuvo a punto de desaparecer totalmente, sobre todo en la segunda enseñanza, pública y privada, y es probable que nunca recobre allí su antiguo puesto; 2.º, reemplazó el francés al alemán como idioma predilecto en la mayor parte de las Universidades y escuelas secundarias; 3.º, creció de una manera casi increíble la adhesión al castellano, llegando a ocupar el primer rango en muchas partes, corriendo parejas con el francés en otras, y aventajando siempre al alemán. En mi opinión, la boga del español no depende de la popularidad ni del decaimiento de ningún otro idioma.

Este cambio de preferencias, que era como un cataclismo, creó problemas muy difíciles, tales como los siguientes: 1.º, falta de profesores aptos para la enseñanza del francés y del español; 2.º, demasía de profesores de alemán que quedaron con sus aulas vacías; 3.º, necesidad de una reorientación y reorganización de toda la enseñanza de lenguas; 4.º, carencia de libros de texto adecuados a la nueva situación, sobre todo en el campo del español, que había sido demasiado descuidado; 5.º, cierto recelo y aun desprecio por parte de muchos de los directores y administradores de escuelas para toda enseñanza de lenguas modernas, especialmente a causa del descubrimiento de la naturaleza propagandista de la instrucción en alemán, planteándose la cuestión de si en vista de esto, valía la pena de enseñar esta materia, y 6.º, competencia renovada entre clásicos y tradicionalistas, que emprendieron una campaña encaminada a que el lugar del alemán fuese ocupado por el latín, que siempre tuvo un sitio preferente en casi todos los programas escolares.

No hemos resuelto todavía todos estos problemas, ni con mucho, en algunos casos, pero se advierten bastantes progresos.

En primer lugar las Universidades han ido prestando más atención a la necesidad de preparar bien a personas que quieren dedicarse a la enseñanza del francés y del castellano. Gradualmente han formado cursos especiales, regulares y de verano, para satisfacer la demanda de estas personas. El número de aspirantes a estos cargos ha aumentado. Sólo en pocas Universidades y Facultades de pedagogía existe todavía la creencia de que el afán por estudiar el español es pasajero y transitorio, y que por eso no hay que hacer caso de la preparación de profesores de este idioma.

También han venido a los Estados Unidos, algunos individuos de procedencia española e hispanoamericana para enseñar su lengua. Los prepara-

*Efectos de la gran Guerra en la preferencia de los idiomas*

*Problemas que planteó este cambio de preferencias*

*Resumen de la situación actual*

dos debidamente en su país natal, que saben inglés y que se esfuerzan por amoldarse a nuestro punto de vista y métodos de enseñanza, han encontrado puesto, usualmente en una institución universitaria, y han logrado éxito en su labor.

Nos hacen falta personas con buena preparación y para ellas habrá siempre plazas en los Estados Unidos. Ya dijimos que el hablar automática y perfectamente una lengua no constituye en sí la capacidad para enseñarla a los extranjeros ni en el extranjero. *Sprachmeisterei* por sí sola no basta. Por lo común, los profesores de origen extranjero, sean franceses, alemanes, españoles, italianos y aun ingleses, no han podido obtener buenos resultados en nuestras escuelas de segunda enseñanza, sino después de haber vivido mucho en el país y comprendido el espíritu que informa la instrucción en dichas instituciones y estudiado a fondo al niño americano. En estas escuelas contamos, y tendremos que contar siempre, con el profesor nacido y educado en el país, que ha podido aprender bien el idioma que enseña. Claro está que habrá excepciones y que los extranjeros de viva inteligencia y excelente aptitud podrán fácilmente abrirse camino en nuestros establecimientos secundarios (1).

---

(1) El conferenciante sigue exponiendo, a continuación de este punto, materia que omitimos aquí, por coincidir con la de la Conferencia dada en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Valencia el 17 de Noviembre de 1921. Vid. las páginas 200 a 206. (N. de la R.)

## CONFERENCIAS DE WILKINS

### CUARTA CONFERENCIA \*

#### *Fines del estudio de las lenguas modernas y programas adoptados*

Para ingresar en las instituciones universitarias, públicas o privadas, se exige que cierta parte de los estudios anteriores se haya dedicado a lenguas extranjeras, antiguas o modernas. La proporción exigida varía desde el 12 por 100, en algunas instituciones, hasta el 48 por 100 en otras, siendo el 23 por 100 el término medio. Hay algunas que no exigen ningún estudio preparatorio de lenguas, pero comunmente se requiere el inglés, lenguas extranjeras, matemáticas e historia de América y Europa, junto con otras materias, entre las cuales puede elegir el estudiante.

*El estudio de lenguas extranjeras en los programas de ingreso en las instituciones universitarias*

Antes de terminar los cuatro años o cursos de *college*, se exigen casi siempre estudios lingüísticos, y en este asunto también hay gran variedad. En el programa universitario la proporción del estudio de las lenguas (sin incluir el inglés), varía desde cero hasta el 46 por 100, siendo el promedio el 13 por 100. Tanto en los estudios preparatorios como en los seguidos en el *college*, depende mucho del grado a que se aspira, siendo diferentes las exigencias, según se trate del bachillerato en artes, en ciencias, en filosofía, etc. Si ha estudiado el alumno ya una lengua, puede al entrar de principiante en el *college* elegir otra, moderna o antigua, según desee o deba estudiar por varias razones.

Pero, ¿cuáles son los fines de la instrucción en lenguas en el *college*? Conviene recordar que el *college* es la Facultad, o la escuela más elemental de la Universidad, y que hay *colleges* apartados y separados que no aspiran a ser Universidades. El *college* es de categoría mucho más alta que el Colegio español.

*Fines de la enseñanza de lenguas en los colleges*

Al parecer, en la mayoría de los *colleges*, los fines son principalmente filológicos o literarios, sobre todo en el caso de las clases que se componen de estudiantes que ya han estudiado el idioma en cuestión, u otro idioma, tres o cuatro años. Y lo mismo se puede decir aún de las clases

---

\* Fué dada esta Conferencia en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid, el día 25 de Octubre de 1921; en el *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia el día 18 de Noviembre; y en el *Consell de Pedagogia*, (Departament d'Ensenyament Tècnic y Professional) de Barcelona, el 19 de Diciembre del mismo año.

que se dan para los principiantes de una lengua. Tomemos, por ejemplo, una de estas clases de español en un *college* y observemos el procedimiento.

*Procedimiento de una clase de español en un college*

El texto es un libro de gramática española. Cada lección consiste en la explicación en inglés de ciertos principios de etimología o de sintaxis, seguida de un glosario español-inglés, y luego vienen oraciones españolas en que están aplicadas las reglas de gramática y el glosario antes citados. Se leen estas oraciones en español y se traducen al inglés. Sigue otra sección en que hay frases inglesas para traducir al español, y al fin salen varios alumnos a escribir en la pizarra la versión inglesa de estas últimas frases. La lección se prepara en casa para darla después en la clase. Usualmente la clase es de una hora, tres veces a la semana. Por lo común no hay nadie en la clase, incluso el profesor, que se atreva a hablar español.

*Primer año*

Los alumnos leen y traducen, estudian las reglas de gramática y el vocabulario. Fácilmente se creería uno en una clase de latín o griego. Al cabo de unas cuatro semanas se empieza a utilizar un libro de lectura, que es por lo común una colección de cuentos españoles del siglo pasado, provista de glosario o vocabulario español-inglés. Generalmente son muy difíciles estos cuentos para principiantes, por su estilo y por su vocabulario, extenso y literario, pero los alumnos tienen que preparar en casa de tres a siete páginas para cada lección, además de la consabida lección de gramática. Estas páginas las traducen al inglés en la clase. Si saben ya los alumnos latín o francés, resulta fácil esta tarea de traducción. Todo esto es durante el primer semestre. En el segundo semestre las lecturas son más difíciles, llegando hasta leer (mediante traducción) novelas cortas, tales como *La hermana San Sulpicio* de Palacio Valdés o *El capitán Veneno* de Alarcón.

*Segundo año*

En el segundo año se prescinde del libro de gramática, pero se lee mucho, más novelas y algún que otro drama, y se traduce del inglés al español pasajes de no mucha dificultad, basados usualmente en un trozo de español que se estudia antes. En el tercer año se leen trozos del *Quijote*, dramas del Siglo de Oro, o alguna antología de poesías. Con el tercer año se agotan los recursos hispánicos de muchos *colleges*; a decir verdad, sólo dos años hay en el programa que se encuentra en el 20 por 100 de ellos.

*Tercer año*

*Cuarto año*

En el cuarto año, último curso del *college*, o más tarde en la Facultad de Filosofía en alguna Universidad, en la sección de lenguas y literaturas modernas, donde se estudia para obtener los grados más altos en letras, se halla a veces un esquema bien planeado de altos estudios que comprende cursos de literatura dramática y de arte castellanos, literatura hispano-americana, filología española, literatura contemporánea de España, poesía lírica y otras materias. Sólo las Universidades de más altos vuelos tienen cursos de español tan ricos y variados como los que he indicado: Columbia, Harvard, Chicago, California, Stanford, Illinois, Johns Hopkins, Michigan y alguna otra. En vista del rapidísimo aumento que han tomado los estudios castellanos en las *high schools*, no es raro que un estudiante

## CONFERENCIAS DE WILKINS

que haya cursado tres o cuatro años de español en esta escuela secundaria, no encuentre al entrar en el *college* ningún curso en que pueda continuar estudiando con provecho la lengua.

En la instrucción que se da en los *colleges* y Universidades, tanto de otras lenguas como de español se usa, es decir, se habla muy poco el idioma que se estudia. El ojo es el órgano principal de adquisición. El oído y la lengua trabajan muy poco. El viejo y venerado pero poco respetable método de los latinistas y helenistas se sigue servilmente, o mejor dicho, tal vez a muchos de los profesores de lenguas de las instituciones más altas no les importa un ardite la lengua hablada ni el método de enseñanza. Así es que los estudiantes que completan sus cuatro años de *high school*, mas cuatro años de *college*, con uno, dos, o tres años más, pasados a caza del doctorado, salen a veces con poco entrenamiento en el uso de la lengua hablada, siendo este poco los vestigios de la instrucción que recibieron allá en sus clases de *high school*. Entonces, si quieren enseñar lenguas en la segunda enseñanza se encuentran con que todos sus conocimientos de filología y literatura no bastan. Todavía les queda por dominar la lengua misma y recurren a alguna escuela Berlitz o a un profesor particular para recibir esta ayuda. Si en el *college* y Universidad hubieran podido estudiar *en francés* la literatura francesa o *en español* la filología española, no se verían tan desvalidos y desmañados frente a su tarea de enseñar a los adolescentes la lengua en cuestión. Están bien preparados para investigaciones filológicas o literarias, pero se ven aturridos y azorados al viajar por el extranjero, donde los niños de pecho, *mirabile dictu*, hablan mejor que ellos el idioma a que desde hace años se dedican. Desgraciadamente no tenemos en todo nuestro país ninguna escuela normal que comprenda un profesorado de lenguas vivas en que pudieran perfeccionarse estos candidatos al magisterio de segunda enseñanza, con especialidad en lingüística. Sólo en alguna que otra escuela universitaria de pedagogía se encuentran cursos encaminados al perfeccionamiento de profesores de idiomas para las escuelas secundarias. Son, por lo general, cursos de métodos y no de lengua.

Pero sólo con cautela y moderación se debe juzgar la enseñanza de lenguas en las instituciones universitarias, y por dos razones: 1.º este sistema hace posible, aunque de manera difícil, el logro de uno de los ideales inherentes en el estudio de idiomas: el conocimiento profundo, mediante la lectura rápida, de la literatura extranjera, consiguiéndose así la compenetración y absorción del pensamiento y de la manera de ser y obrar de razas que se diferencian de la nuestra, pero que contribuyen a la obra de conjunto de la civilización humana; 2.º las Universidades representan, sobre todo en las humanidades, el lado idealista y conservador de la educación. No digo que no progresan o no deban progresar constantemente, sino que son, por su carácter y por su espíritu, escrutadoras y conservadoras.

*Insuficiencia del método de enseñanza empleado en los colleges*

*Fines idealistas del trabajo lingüístico en las Universidades*

Aprobemos o no los fines filológicos y literarios que en grado tan absurdo a veces dominan el trabajo lingüístico de estos establecimientos; hay que confesar que han sabido realizar estos fines.

*Fines utilitarios del mismo en las high schools* Si los *colleges* y Universidades son conservadores e idealistas, las *high schools* son los viriles y radicales sostenes de nuestra vida escolar. Están en contacto más íntimo con la vida realista de hoy. Sus fines son más prácticos, más utilitarios. Sus miras principales son, antes que nada, como ya queda dicho, la formación de buenos e inteligentes ciudadanos. En ellas el fin es dar, en cuanto sea posible, a cada individuo lo que más convenga a su desarrollo intelectual, moral y físico. Desgraciadamente el influjo y dominio de los *colleges* sobre las escuelas secundarias no permite que éstas gocen la completa libertad que debieran. Están más sujetas, especialmente las *high schools* de las pequeñas poblaciones, y también lo están las especializadas en la preparación de alumnos para la matrícula en las instituciones más elevadas. Pero en las grandes ciudades hay más independencia para las *high schools*, sencillamente porque su problema especial, reconocido como tal por todos, es la formación de conceptos exactos de ciudadanía inteligente y eficaz, y el desenvolvimiento de las facultades más características del individuo.

*La posesión efectiva de un idioma* Entonces, ¿cuáles son los fines especiales de la enseñanza de lenguas modernas en nuestras escuelas secundarias? Son la posesión efectiva del idioma que se estudia; la creación de hábitos correctos de oír, hablar, leer y escribir una lengua y de pensar en ella. ¿Y en qué consiste la posesión efectiva de una lengua? Consiste en el desarrollo adecuado de todas las modalidades de la mente que funcionan en el empleo de un idioma: tanta facilidad de la lengua como de la vista; tanto entrenamiento de ésta como del oído; susceptibilidad delicada de los nervios sensorios a los estímulos expresados en la lengua extranjera, y prontitud de acción de los nervios motores en el cumplimiento de los mandatos que expide el cerebro respondiendo a las impresiones de los nervios sensorios.

Hay que ejercitar todas las fases de la mentalidad. Hay que presentar oralmente y por escrito los estímulos repetidos en otra lengua, y dirigir y corregir sin cesar las reacciones de estos estímulos.

*Fines generales de la enseñanza de idiomas en la instrucción secundaria* Los fines que el maestro de idiomas en la segunda enseñanza debe siempre tener presentes son, a mi parecer: el realizar esa disciplina mental que reside en el estudio de la gramática, modismos y sintaxis, y el desenvolver de tal manera la facilidad pronta y exacta del oído, de la lengua y de la vista, que la combinación de esta disciplina y esta facilidad haga, no sólo posible, sino seguro, el uso actual y futuro del idioma, así como el progreso en su aprendizaje. No podemos en dos o tres años, ni aún en seis, asegurar a un alumno nuestro el dominio perfecto del idioma, pero podríamos y deberíamos haberle entrenado de tal modo que pudiese utilizar su conocimiento en el logro del fin o fines que persiga, con la confianza en sí (consciente o inconsciente) de que puede satisfacer todas las



## CONFERENCIAS DE WILKINS

exigencias que surjan en el empleo del idioma. Además, debiéramos enterarle bien de la cultura y del espíritu que informan la nación extranjera que habla la lengua.

Creo que en esta declaración tenemos resumidos los fines generales que deben afirmarse para toda la instrucción secundaria. Así dejamos libre la escuela secundaria para poder establecer en cada una las miras especiales que tenga en su instrucción; según sea la escuela comercial, técnica, científica o de artes liberales. Al mismo tiempo, esta declaración concreta el último fin de la enseñanza secundaria de lenguas, y toma en consideración la vida, la sociedad en que tiene que vivir y trabajar el individuo.

En términos semejantes se expresa la Comisión británica nombrada por el ministro Asquith en 1916 y que dió su informe en 1918 con el título de *Modern Studies*. Dice: «Si la enseñanza de lenguas en las escuelas tiene algún valor práctico, ese valor solamente puede comprobarse viendo si el alumno, al dejar la escuela, ha llegado al punto en que puede adelantar mediante su propio y particular estudio». «Con el solo auxilio de las escuelas jamás podremos satisfacer las necesidades que tiene la nación de saber lenguas».

*Informe de la Comisión británica en 1918 sobre este punto.*

No nos engañemos. El aprendizaje de una lengua requiere años tras años de estudio y observación. Únicamente podemos poner los cimientos en las escuelas. Nuestra tarea es parecida, hasta cierto punto, a la del maestro de música, cuyos discípulos tienen que ejercitar sin tregua los dedos tocando el piano o el violín. Para ser músico perfecto y artístico hay que estudiar, al mismo tiempo, la teoría y las matemáticas de la música. Nosotros tenemos asimismo que adiestrar los órganos del habla, y tal vez más que al maestro de música nos cabe hacer practicar constantemente a nuestros alumnos los ejercicios que les darán la facilidad que necesitan. El aprender una lengua es un arte más bien que una ciencia. También es misión nuestra hacerles pensar lingüísticamente, es decir, gramatical y lógicamente. En verdad, no es labor fácil ni sencilla, pero por eso mismo es interesantísima y tan llena de atractivos como de penalidades.

*Diffícil labor del maestro de una lengua extranjera*

En vista de los fines generales que he expuesto, examinemos por un momento la aplicación de ellos a la enseñanza del español en las *high schools* de los Estados Unidos. ¿Debemos preparar a nuestros alumnos para que sirvan de intérpretes en la inquieta frontera mejicana o en la isla Ellis, donde se recibe a los inmigrantes, o para que ocupen puestos de corresponsales en alguna casa importadora de comercio, recorran como viajeros países de habla española acompañados de innumerables muestrarios y vuelvan al fin a su país desalentados y chasqueados? ¿Hay que enseñarles para que traduzcan al español cuentos del gran detective Nick Carter, conduzcan por España o por la América española a grupos de turistas y les griten: «¡Aquí se ve a la izquierda una pintura de Fulano de Tal, la más famosa de todas las que pintó ese gran maestro!», para que se vuel-

*Aplicación de aquellos fines a la enseñanza del español en las high schools*

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

van seguidores visionarios del Caballero de la Triste Figura y se entreguen a las delicias de una vida de altos ideales pero de dudosa utilidad, o para que encerrados dediquen sus horas de ocio a la lectura de la literatura española, o para que en el silencio de la noche se ocupen de las complejidades de la filología castellana?

Contestar que sí a cualquiera de estas preguntas sería de veras quijotesco. Responder que sí al grupo entero sería más conveniente y más acertado, porque la preparación preliminar que debemos dar a nuestros alumnos debería equiparlos de tal manera que si surge la necesidad o el deseo puedan emplear su español para cumplir con cualquiera de estas finalidades y emplearlo de modo satisfactorio aunque, claro está, limitado.

*Ingreso en una  
high school*

Tomemos, pues, como ejemplo, una escuela superior típica de los Estados Unidos y veamos lo que se hace en ella para alcanzar fines de carácter más o menos parecido a los que he expuesto.

Al entrar un niño o una niña en la *high school* puede optar por el curso académico o el curso comercial, y en algunas escuelas se puede elegir un curso profesional, como el de agricultura, para los niños, el de economía doméstica, para las niñas, el de artes manuales, etc. Curso en este sentido significa un grupo organizado de estudios encaminado a ciertos fines especiales. El curso académico prepara al alumno para ingresar en el *college* y es el más concurrido de todos, aunque actualmente los estudios llamados profesionales o vocacionales ganan muchos partidarios, siendo más reducido el número de los matriculados en estudios académicos.

*El primer año de  
español en una  
high school*

Los inscritos en el curso académico o en el comercial estudian generalmente en el primer año, inglés (cinco clases semanales), álgebra (cinco clases), ciencia general o biología (cinco clases), y una lengua extranjera, antigua o moderna (cinco clases), mas una clase semanal de música, dos de dibujo y dos de ejercicios gimnásticos. La semana se compone comunemente de cinco días, cada uno con seis periodos de clase de unos cuarenta y cinco minutos cada una.

Supongamos que el niño, espontáneamente o aconsejado por sus padres, por sus amigos o, como ocurre en algunas escuelas, por un profesor consejero, elige el español como primera lengua extranjera. ¿Por cuáles penas, pesadumbres y ansiedades tendrá que pasar el neófito en manos de su profesor de español?

*La primera lec-  
ción de español*

En la primera lección se les adoctrina a los novatos, en inglés, con referencia a la lengua española: en qué partes del mundo se habla, el por qué lo estudiamos en los Estados Unidos, y con qué otras lenguas está relacionada. Esto, con un poco de geografía apropiada al caso, sirve de introducción. A los alumnos se les interroga sondeándoles para ver lo que saben de estas cosas, que desde luego no es mucho. De este modo va despertándose el interés, si hace falta, y se prepara el terreno para las semillas de español. En la segunda lección y en las siguientes se continúa

## CONFERENCIAS DE WILKINS

el propósito de despertar y mantener el interés, factor imprescindible en estos estudios. En la gran mayoría de los casos falta en absoluto el ambiente español. En la vecindad de la escuela no hay nada que recuerde a España o a los países de habla española. No tiene el profesor las ventajas que antes tenía el maestro de alemán, cuyo idioma se oía hablar en la carnicería o se veía en los carteles anunciadores de alguna marca de cerveza o de las reuniones del *Turnverein* local. Pero el famoso brebaje y el idioma que se empleaba para anunciarlo, se han desvanecido por el momento en los Estados Unidos, como las nieves de antaño. Aun el profesor de francés puede empezar su trabajo con la certeza de que los hermanos mayores de algunos de sus discípulos estuvieron en Francia con el ejército americano, y volvieron poseyendo la asombrosa habilidad de poder contar en francés, con cierta facilidad, de uno a diez, y este conocimiento se lo han asimilado los chicos antes de ingresar en la clase. Pero quizás esta falta de ambiente español no sea desventaja, porque puede el profesor escribir en tablas rasas, poniendo debidamente en claro lo conveniente.

En la segunda lección se enseñan algunas frases corrientes, tales como «Buenos días. ¿Cómo está usted? Bien, gracias, ¿y usted? ¿Cómo se llama usted? Me llamo Juan. Levántese. Me levanto. Siéntese. Me siento. ¿Qué es esto? Es un libro, un lápiz, etc.», todo ello oralmente, varias veces, antes de que se escriba. Se les dice a los niños el significado en inglés de estas frases al enseñárselas. Esto es para impresionarles con el hecho de que el español se habla, y que ellos también pueden hablarlo.

*La segunda  
lección*

Luego a cada niño se le entrega gratis el libro para principiantes. Si es un libro del tipo más moderno, este volumen único le servirá de gramática y también de libro de lectura durante el primer año. El libro debe ser uno impreso a propósito, y escrito en lenguaje muy sencillo y en frases cortas en que se repitan constantemente en nuevas combinaciones pocas palabras distintas. La clase y sus actividades, la casa y la familia, la ciudad, la vida del campo, y la nación en que vive el alumno, son los asuntos que se deben tratar primero. Después vendrán cosas de la vida española e hispano-americana, junto con cuentos tradicionales de España, pequeños poemas, y los hechos salientes de la historia y de la literatura de países hispanos. Son también convenientes hasta episodios extractados del Quijote, referidos en lenguaje sencillo. La «difícil facilidad» es lo que debe caracterizar el estilo del lenguaje empleado en los trozos para leer.

*El libro para  
principiantes*

En cuanto a las reglas de gramática deben éstas ser inducidas de la lectura e impresas en sección aparte en cada lección en que esté dividido el libro. La gramática tiene que ser administrada en dosis homeopáticas, o disfrazadas con azúcar, digámoslo así, pero no obstante, eficaces. De gramática inglesa saben los alumnos poco y mal, debido al hecho de que desde hace unos veinte años prevalece en nuestras escuelas elementales el método de enseñar inglés por imitación y no por análisis de construcciones, error muy grande, a mi parecer. Por eso, como en el caso de la falta

*Las reglas  
de gramática*

de ambiente español, el profesor tiene que crear otro ambiente, esta vez gramatical, por decirlo así, hasta que, fortalecidos poco a poco, sus alumnos pueden pasar más tarde a recibir una ración más fuerte de gramática razonada y lógica. De esta manera se puede y se debe enseñar a la vez, quizás sin que el alumno se dé cuenta de ello, la gramática inglesa junto con la española; la gramática comparativa, en una palabra.

¿Os sonreís? Pues, es una realidad y no una teoría la que se nos presenta y lo debemos hacer lo mejor que podamos, cualquiera que sean las dificultades. En mi opinión, de este modo aprenden los niños más gramática general de lo que hubieran aprendido sin estudiar una lengua extranjera. ¿Trabajo muy pesado para los maestros? Si señor, pero inevitable, porque nosotros no nos valemos de la segunda enseñanza para cambiar el sistema que rige tan extensamente en las escuelas de la primera.

Los ejercicios que siguen a la sección de lectura deben consistir en llenar espacios en blanco con formas correctas de verbos (sobre los cuales hay que insistir mucho y constantemente), de pronombres, adjetivos, etcétera, en cambiar de tiempos de verbos, en poner en plural o en singular frases enteras, en ejercicios de silabeo, en la formación de frases con palabras seleccionadas, etc.

En este primer año se deben leer unas ochenta páginas de texto.

El segundo año  
de español en la  
high school

En el segundo año pueden tener los alumnos un libro de gramática y un libro de lectura, siendo el llamado libro de gramática una colección de ejercicios basados en reglas sencillas que continúen y amplíen el trabajo del primer año, y el libro de lectura una colección de cuentos y artículos de información que pinten la vida española e hispano-americana. Mejor sería que se empleara en este segundo año un libro parecido al descrito para el primer año, y que contenga todo lo principal de la gramática para complementar el trabajo precedente, junto con trozos de lectura y con ejercicios basados en las reglas y en la lectura. En este año se leen unas ciento cincuenta páginas de texto español.

El tercer año

En el tercer año se da un repaso y un resumen de gramática razonada y ordenada, usándose un libro de carácter adelantado, y lógico más bien que inductivo. En este año se leen dos novelas cortas, o una larga, en ediciones preparadas con vocabulario español-inglés. *La mariposa blanca*, de Selgas; *El capitán Veneno*, de Alarcón; *María*, de Isaacs; *José*, o *La Hermana San Sulpicio*, de Palacio Valdés; *Amalia*, de Mármol; *Gil Blas*, del Padre Isla, o trozos escogidos de Mesonero Romanos figuran entre estos libros. A veces se leen algunas comedias cortas, tales como *Zaragüeta*, de Vital Aza; *El Trovador*, de Gutiérrez, o una obra de Benavente o Martínez Sierra, como *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*. Se leen en este año de doscientas a doscientas cincuenta páginas.

Al principio del tercer año, si hay estudiantes que quieran trabajar en el aspecto comercial de la lengua, se lee, en vez de obras literarias, algún libro de lectura comercial y se estudia algún manual de correspondencia

## CONFERENCIAS DE WILKINS

española. También se utilizan revistas y periódicos de los que se entresacan los artículos que convengan al uso de la clase.

En el cuarto año, si todavía continúan algunos que deseen seguir sus estudios, es costumbre leer *Doña Perfecta*, de Galdós; *Pascual López*, de Pardo Bazán; *Pedro Sánchez*, de Pereda; *Pepita Jiménez* o *el Comendador Mendoza*, de Juan Valera, o, como piezas dramáticas, se emplean obras de Martínez Sierra, Benavente, los Quintero y aún *La vida es sueño*, de Calderón. De tal material se leen unas doscientas veinticinco páginas. Pero el mayor número de estudiantes del cuarto año se inclinan con preferencia al lado práctico de la lengua, y el trabajo de esta índole se parece mucho al que he mencionado para el tercer año.

Todo lo que he dicho de este esquema general empleado en la enseñanza del español es, *mutatis mutandis*, verdad también del francés o alemán. No he dicho nada del empleo de libros de composición ni de otras muchas fases del programa, tales como el dictado, la reproducción de cuentos, la preparación de resúmenes, etc. Esto lo dejo para las dos próximas conferencias sobre los métodos. Sólo he querido dar aquí una idea general de cómo se procede para lograr los fines que nos proponemos.

Se debe comprender muy claramente que no es obligatorio en las *high schools* estudiar lenguas más de tres años. En muchas escuelas, tal vez en la mayoría de ellas, dos años bastan para cumplir con los requisitos lingüísticos del programa. Los factores que determinan la duración de estos estudios son: 1.º, los requisitos que exige la escuela o la Junta de educación de la ciudad o del Estado en que está situada la escuela, y 2.º, los requisitos de matrícula que tiene el *college* en que va a ingresar más tarde el alumno.

Los *colleges*, como he dicho, han impuesto a las *high schools* muchas cortapisas:

1.º Han redactado las condiciones de ingreso, cosa natural y conveniente hace veinte años, cuando todavía no estaban bien orientadas muchas de las *high schools*. Pero ahora que éstas se han desarrollado tan ampliamente y han escalado un puesto tan transcendental y con fines peculiares, estas condiciones han llegado a ser hasta cierto punto trabas que estorban. Tomemos, por ejemplo, lo que piden como preparación en lenguas modernas. El alumno debe haber leído en su primer año del estudio de una lengua en la *high school* de 100 a 175 páginas de textos, en el segundo año de 250 a 400 páginas más, en el tercer año de 400 a 600 páginas, y en el cuarto año de 600 a 1.000 páginas. ¡Y todo esto sin tomar en cuenta los múltiples ejercicios de gramática y composición que es forzoso hacer. ¿Hay medio más eficaz para matar el interés de jovencitos de catorce a diecisiete años de edad, que emprenden con entusiasmo el estudio de una lengua? No, que yo sepa. Sé por experiencia que los jóvenes de los *colleges*, de dieciocho a veinte años, no pueden digerir alimento lingüístico tan cuantioso y pesado.

*El cuarto año*

*Aplicación de este esquema a otras lenguas*

*Trabas impuestas por los colleges a las high schools*

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Es decir, se quiere imponer a las *high schools* los mismos fines filológicos y literarios que se cumplen en los *colleges*. Y para ver si han seguido los graduados de las *high schools* este programa tan irrealizable, se obliga a los candidatos a sufrir exámenes de ingreso en lenguas, basados en esta fantástica hipótesis. El resultado es: muchas bajas en esta primera escaramuza en el terreno de la alta enseñanza. En cambio, hay que decir que se va extendiendo, paso a paso, la costumbre de franquear sin previos exámenes la puerta de los *colleges* a los alumnos que vengan de las *high schools* públicas y privadas, que estén acreditadas o aprobadas por el *college*. Los *colleges* que no conceden este privilegio de inscribirse sin exámenes, se adhieren generalmente a las pruebas que da el *College Entrance Examination Board* (Junta de exámenes de ingreso a los *colleges*), la cual es una organización establecida y reconocida por varios establecimientos universitarios.

2.º Hasta hace poco la mayoría de los libros de texto para la enseñanza de lenguas han sido escritos por profesores de *college*, de manera que el método y fines literarios y filológicos han entrado por otra puerta en las escuelas secundarias. Pero de las publicaciones de esta índole que han salido a luz en los cinco últimos años, la mayoría son de la pluma de profesores de segunda enseñanza o de catedráticos universitarios que han estudiado los problemas y necesidades de las *high schools* y han reformado su punto de vista y su manera de escribir.

El porvenir de la  
instrucción en len-  
guas y la high  
school

El porvenir de la instrucción en lenguas en los Estados Unidos está, a mi manera de ver, en las escuelas secundarias, de las que hay muchas buenas, porque allí se encuentran los profesores más diestros en metodología, los más enterados de las necesidades lingüísticas de la República y los más entusiastas. De estas escuelas salen todos los años más del 48 por 100 de los dos millones de alumnos que vienen a continuar su educación en algún *college* académico o en alguna escuela técnica o profesional. De las escuelas particulares van el 56 por 100 de los graduados a institutos más altos y de las públicas el 42 por 100. Con el influjo de un tan crecido número de alumnos que terminan el curso de la segunda enseñanza, sin duda los *colleges* tendrán que ser cada vez menos tradicionales y de miras menos estrechas, y se amoldarán más a los fines liberales de la *high school*. Y en cuanto a la parte filológica y literaria del estudio de lenguas, no hay que temer que se la desatienda. En las Facultades de Filosofía, donde se prosiguen los cursos más adelantados de humanidades, siempre tendrán su lugar debido y honrado la literatura y la filología.

Posición de los  
idiomas modernos  
en la escuela in-  
termedia

Terminaré dando un croquis, hecho ligeramente, de la posición de los idiomas modernos en la *junior high school* (la escuela intermedia). Comprende, como ya he dicho, los años séptimo y octavo de estudio tomados del programa de la escuela elemental, y el año noveno tomado de la *high school* ordinaria. Se espera mucho de este tipo de escuela, sobre todo por el esfuerzo que se hace en ella por adaptar la instrucción más justamente

## CONFERENCIAS DE WILKINS

a las necesidades del niño de corta edad (de once o doce a catorce años). Hasta ahora ha existido entre la escuela elemental y la superior una divergencia, una diferencia notable entre los métodos y el ambiente de las escuelas de primera enseñanza, con su programa restringido y ya hecho, y las de segunda enseñanza, con su programa de estudios electivos y su mayor libertad. Mediante la escuela intermedia se espera poner fin a una gran parte de las bajas de alumnos jóvenes que antes se perdían en el golfo de división que se abría entre las dos escuelas. En esta escuela la instrucción está organizada por departamentos de estudios, como en la *high school* ordinaria y tradicional, es decir, los profesores son especialistas en algún ramo de la enseñanza: en historia, matemáticas, lenguas, etc.

El programa en lenguas, en tanto como se pueda formular ahora, dispone que en el primer año (el séptimo del cuadro entero de instrucción), puedan los alumnos elegir una lengua en los cursos académicos y comerciales. Tienen que proseguir este idioma durante los tres años del curso. Aquí se anda más despacio que en la *high school* propia. Hay por lo común cuatro clases semanales de 45 minutos cada una. Más aún que en la *high school* se entrenan el oído y la lengua, porque estos alumnos son los más susceptibles que tenemos, siendo más impresionable y plástica su mente y dotada de mayor potencia imitativa. En ellos se puede lograr una pronunciación correcta y un oído más agudo. La dosis es más diluida, pero su efecto es más perceptible. Hacen en tres años el programa de año y medio de la *high school* ordinaria, en cuyo segundo año (décimo del cuadro), tienen derecho a ingresar al terminar el trabajo de la escuela intermedia.

*El programa lingüístico de estas escuelas*

Dudo de que jamás vuelvan los idiomas modernos a las escuelas elementales; pero esto no es una pérdida, con tal que se afirmen bien en las escuelas intermedias, porque en éstas tendremos desarrollado con el tiempo un buen programa de enseñanza, el cual, estrechamente relacionado con el de las *high schools*, hará posible en la segunda enseñanza el estudio continuo de un idioma durante seis años, con oportunidades para dedicar otros tres a un segundo idioma en el programa de la *high school*. Así podremos obtener mejores resultados de los que ya conseguimos.

QUINTA CONFERENCIA \*

*Métodos empleados en la enseñanza de la pronunciación,  
la lectura, la gramática y la práctica oral*

*El método aplicado a la enseñanza del español*

Ante todo debo decir que con la palabra *método* no me refiero a ningún libro de texto. *Método* querrá decir en nuestra disertación la manera de proceder para lograr ciertos fines. Ya he descrito lo que, a mi juicio, deben ser los fines de la enseñanza secundaria: el echar los cimientos sobre los cuales se pueda erigir una construcción utilizable de varias maneras. El alumno saldrá de nuestras clases acostumbrado a emplear sus conocimientos en oír, hablar, leer y escribir de una manera satisfactoria, y apto para continuar por sí solo su desenvolvimiento lingüístico en cualquier sentido que le sea necesario o agradable. No nos ocuparemos más de los métodos de los *colleges*. Para concretar hablaremos principalmente del español.

I.—PRONUNCIACIÓN.

*Razones de haber adoptado la pronunciación de Castilla*

A pesar de lo mucho que se ha dicho en contra, hemos adoptado en nuestra enseñanza, excepto en el sudoeste, la pronunciación que es común en Castilla, y ello por las siguientes razones: 1.<sup>a</sup> La pronunciación del español en el Nuevo Mundo no tiene norma o tipo uniforme: la de Cuba se diferencia de aquella que se oye en la Argentina, la de Méjico de la de Chile, etc. Nadie puede decir definitivamente cuál es la pronunciación sudamericana por la que abogan algunos. 2.<sup>a</sup> Aun en países de la América Española, reconocen la pronunciación de las personas cultas de Castilla como la castiza y correcta, pese a lo que dicen algunos hispanoamericanos. Al que la emplea se le tiene por un hombre bien instruido y en ella se le entiende y por ella se le respeta. 3.<sup>a</sup> El que habla español de Castilla puede, si quiere, adoptar con un poco de esfuerzo el modo de hablar de los naturales de cualquier país de origen español. 4.<sup>a</sup> En los ins-

---

\* Fué dada esta Conferencia en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid el día 5 de Noviembre de 1921; en el *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia el 19 del mismo mes; y el 20 de Diciembre en el *Consell de Pedagogia*. (Departament d'Ensenyament Tecníc i Professional) de la Mancomunidad de Cataluña.



## CONFERENCIAS DE WILKINS

titutos norteamericanos resulta más exacto y a la vez más fácil enseñar la pronunciación de Castilla. Los alumnos pueden aprender a deletrear la lengua correctamente con más facilidad, por ejemplo, en el caso de los cambios de consonantes finales de raíz de verbos, tales como *vencer*, *venzo* y *vence*; *rezar*, *rezo* y *rece*; etc. También así se evita la confusión de significado, como en el caso de *cazar* y *casar*; *cocer* y *coser*; etc.

No sé si habrán pensado aquí en esta fase de la enseñanza del español a los extranjeros; pero para nosotros esta cuestión fué en un tiempo, un aspecto muy urgente. Algunos decían que no nos haríamos entender en la América Española (tarea difícil tal vez en todo caso), si no hablábamos al modo de los cubanos, de los venezolanos o de los peruanos. A mi manera de ver, todo esto de las diferencias dialectales de pronunciación del español es poca cosa por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua en Norte América. El español es uno mismo donde quiera que se hable; pero claro está que es preciso emplear un sistema uniforme, y creo que hemos resuelto la cuestión de una vez para siempre en los Estados Unidos, optando por el español castizo de Castilla.

*La pronunciación del español en los países de la América española*

Se ha creído y dicho en los Estados Unidos que es fácil pronunciar bien el español. Pero los que lo dicen, seguramente no han profundizado nada en este asunto. Si por casualidad pudieran ellos matricularse en las clases de fonética que dirige el Sr. Navarro Tomás, cuya labor es de tan transcendental importancia allí donde se estudie la fonética castellana o general, cambiarían de parecer, y al terminar el curso saldrían muy humillados y con una pronunciación muy mejorada y sin duda muy distinta de la que tenían al empezar esas lecciones. Tan distinto es el modo de funcionar de los órganos del habla al pronunciar el español, o al hablar inglés, que sólo con años de práctica puede uno que hable como lengua materna uno de estos idiomas, perfeccionarse en la pronunciación del otro.

Pero ¿cómo haremos para enseñar a un joven norteamericano, de unos catorce años de edad, a pronunciar el español (o *mutatis mutandis*, el francés o el alemán)? ¿Emplearemos el laringoscopio, el fonógrafo o el kimógrafo? De seguro que no. ¿El alfabeto fonético y la transcripción fonética? Tampoco, aunque hay un grupo de profesores de francés en los Estados Unidos que insisten mucho en el uso del alfabeto de la Asociación fonética internacional y en su transcripción, aún en las clases de principiantes de corta edad. Usamos la fonética, sí, pero es la «fonética práctica», que consiste en ayudar de todos los modos posibles al alumno a colocar y manejar correctamente los órganos del habla. El maestro dibuja rápidamente en la pizarra la posición debida de la lengua o de los labios en la articulación de tal o cual sonido; los alumnos emplean pequeños espejos en que pueden ver el movimiento de sus labios observando al mismo tiempo los labios del profesor; el maestro a veces exagera la producción de un sonido para que el alumno aprenda a formarlo bien. Hay que insistir mucho en que los niños hablen en voz alta y clara, porque no es posible de otra manera

*La fonética práctica*

conocer sus faltas y corregirlas y no hay pronunciación sin producción resonante y acabada de la voz. Pero en el caso de los niños hay que contar sobre todo con la imitación, que para ellos es más fácil que para los mayores. Conviene insistir más en los sonidos que menos se parecen a los sonidos ingleses.

Al principio lo oído y lo oral deben preceder a lo visual, es decir, no se permite ver una palabra antes de oírla. La imagen auditiva debe formarse antes de la imagen visual.

*Ejercicios de pronunciación*

Para adiestrar a los alumnos en la producción de un cierto sonido conviene al principio emplear listas de palabras que lo contengan, las cuales se usan como base de ejercicios de pronunciación. Más tarde, o al principio si se quiere, se toman frases compuestas de palabras que contienen aquel sonido. Así, por ejemplo, si se trata de la *u*, podemos emplear la frase: *nunca suben muchos alumnos*; o para la *rr*, podemos poner: *el rico corre al río*, etc. Se hace pronunciar repetidas veces a la clase, en coro o individualmente estas frases, y al día siguiente se vuelve a repetir las. Escogiendo así los sonidos más difíciles para los alumnos, se forma un plan de ejercicio diario, concienzudo y sistemático. Muchas veces se escriben en carteles, en letras grandes, estas palabras sueltas o estas frases, y al presentar el maestro estos carteles a la clase uno tras otro, leen todos en coro lo escrito, escuchando el maestro con cuidado y sin hablar, para ver, como el que lleva la batuta en una orquesta, si todos los alumnos aciertan o no a producir correctamente el sonido. En una palabra, es forzoso automatizar por medio de ejercicio constante la pronunciación.

De signos fonéticos, nada; de fonética práctica, mucho; de imitación del maestro, mucho; de ejercicios de pronunciación, mucho y sin tregua, aún hasta el último día del curso, cualquiera que sea su duración. A la entonación del grupo fonético y a los enlaces fonéticos hay que prestarles mucha atención, así como al silabeo y a la acentuación de palabras aisladas. El profesor (usualmente la profesora), sí que debe conocer bien la fonética, incluso los signos que se emplean para representar la pronunciación. Él tiene que poner el ejemplo para que los alumnos le imiten; por esto su responsabilidad es grande y ha de perfeccionarse constantemente. Pero lo más importante es que sepa emplear la fonética práctica para hacer muy clara a sus alumnos la posición de los órganos al formar los sonidos. Aún he oído yo a alumnos que pronunciaban el francés o el español mejor que su profesor, sencillamente porque los órganos plásticos de aquéllos habían sido ejercitados diestramente, según los métodos de la fonética práctica, resultando el caso parecido al del cantante que canta divinamente, aunque su maestro de canto no pueda entonar bien dos notas consecutivas.

*La repetición rítmica*

Algunos instructores emplean con éxito la repetición rítmica para ejercitar a un grupo de educandos en la producción automática de algún sonido. Por ejemplo, si se trata del sonido nasal francés *en*, como en la pala-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

bra *enfant*, pone el maestro la frase: «Le marchand vend souvent des gants, y el mismo repite y luego hace repetir a la clase esta oración, pero de un modo especial, así: le marchand vend, le marchand vend, le marchand vend, le marchand vend souvent, le marchand vend souvent, le marchand vend souvent, le marchand vend souvent des gants, vend souvent des gants, des gants, des gants, le marchand vend souvent des gants.» Este ejercicio tiene que realizarse con energía, al unísono, y al compás o intervalo que marca el profesor, quien dirige como si llevara la batuta en una banda de música.

En resumidas cuentas, los varios pasos de la enseñanza de la pronunciación deben ser: 1.º, presentación de los sonidos mediante los principios de la fonética práctica y con pronunciación modelo, y aún exagerado a veces, por el profesor; 2.º, reproducción por los alumnos de los sonidos, esforzándose éstos por colocar los órganos del habla, según las instrucciones dadas por el maestro; 3.º, presentación visual de los vocablos escribiéndolos el profesor en la pizarra o permitiendo a los niños que los vean en el libro; 4.º, uso de ejercicios bien planeados de la naturaleza ya indicada, los cuales se emplearán sin cesar durante el primer año, y aún más tarde, según la necesidad. «La vigilancia eterna es el precio de la libertad», reza un adagio norteamericano. Parafraseando este refrán podemos decir que «El ejercicio incesante es el precio de una buena pronunciación».

*Resumen del proceso de la enseñanza de la pronunciación*

### 2.—LECTURA.

Según los ideales más avanzados de la metodología de lenguas vivas la lectura es el centro, el corazón y el alma, de la instrucción. Sobre la lectura debe estar basada la enseñanza de la gramática y los ejercicios de pronunciación, de gramática, de vocabulario, de dictado, de memoria y de composición. Y ¿por qué se da a la lectura un lugar tan considerable? Porque así se concentra la atención y el esfuerzo para dominar una sola materia, un solo vocabulario, y así se evita mucha confusión para el alumno, que ocurre cuando se usan, como muchas veces suelen usar algunos colegas míos, dos libros, uno de lectura y otro de gramática, lo cual hace que la mayor parte de los alumnos perezcan entre Scyla y Carybdis. Para que la instrucción sea tan intensa y honda como tiene que ser, la materia debe estar dentro de los límites de un sólo libro. Hay que evitar el gasto de energía y la pérdida de interés y esperanza de parte de los alumnos, para quienes hay que concretar lo más posible su trabajo.

*Importancia capital de la lectura*

En cuanto a la naturaleza de este libro que lo comprende todo, ya he hablado algo de ella, pero acaso convenga repetir que debe poseer las siguientes características:

*Cualidades del libro ideal de lectura para el primer año*

1.ª Lenguaje sencillo en frases cortas al principio. Por eso tiene que estar escrito de propósito, en lengua artificial, si queréis. No sirven para

el niño extranjero los libros de cuentos escritos para niños españoles o hispanoamericanos, porque el español infantil no es fácil para la infancia norteamericana. El español nos parece a veces extraordinariamente complejo en sus manifestaciones más sencillas, si se me permite la paradoja.

2.<sup>a</sup> La primera parte de este libro debe ocuparse principalmente de los hechos familiares al ambiente del que estudia; la vida de la escuela, de sus parientes, del sitio donde vive, etc.

Las series  
«Gouin»

3.<sup>a</sup> Cada trozo de lectura, corto al principio, debe constituir una unidad de hechos o de acciones. Como ejemplo de esto tal vez sirvan los siguientes ejemplos:

UNIDAD DE HECHOS.—*La sala de clase.*—Esto es una sala de clase. La sala es grande y cómoda. Tiene seis ventanas y dos puertas. Hay en la sala treinta asientos. Las pizarras son negras y las paredes son blancas. El techo es muy alto. El suelo es de madera. Hay un mapa en la pared. Es un mapa de España. Sobre la mesa del profesor hay libros, papeles, plumas y un tintero.

UNIDAD DE ACCIONES.—*Escribiendo una carta.*—Deseo escribir una carta. Tomo pluma, papel, tinta y papel secante. Me siento a la mesa. Mojo la pluma en la tinta. Escribo el nombre del lugar, *Aldehueta*. Añado la fecha, *19 de Noviembre de 1921*. Luego pongo: *Mi querido amigo Juan*. A Juan le digo muchas cosas. Firmo la carta. Meto la carta en un sobre. Pongo en él la dirección de mi amigo. Echo la carta en el buzón.

Estas series, estilo Gouin, deben ser graduadas y progresivas de dificultad y extensión, pasando poco a poco de lo muy fácil a lo menos fácil. En ellas se encontrarán repetidas, tanto como sea posible, las palabras para que se formen el mayor número posible de asociaciones entre cada palabra y las otras que la acompañen. De esta manera se construye en la mente del alumno un vocabulario razonado, objetivo al principio, útil y utilizable siempre.

De la lectura, dice Sweet, una de las más valiosas autoridades de la fonética lingüística: «Cuando los sonidos de un idioma hayan sido dominados, la base principal del estudio serán trozos de texto continuo; el libro de lectura será de aquí en adelante el centro del estudio al cual tendrán que estar estrictamente subordinados la gramática, el diccionario y otros auxilios. Sólo en textos de esta índole puede ser usado el idioma mismo con cada palabra colocada en un contexto natural y adecuado».

La realidad del  
país, y los cuentos  
universales en el  
libro de lectura

4.<sup>a</sup> Según se progresa en el examen del libro, se espera encontrar trozos que representen la vida del país o países cuya lengua se estudia, es decir, se necesita *realidad*, o lo que se llama *realia*: selecciones de historia, artículos sobre la geografía, el arte, los escritores y los prohombres en las diferentes actividades de la nación extranjera. Y valen mucho también cuentos de fama mundial conocidos por toda la familia humana, tales como algunas de las narraciones de las *Mil y una noches*. El encontrar una historietta expresada en español como, por ejemplo, *La Cenicienta*, tiene para

## CONFERENCIAS DE WILKINS

el niño norteamericano la misma atracción que tendría el tropezar con un antiguo amigo familiar vestido de charro salmantino.

5.<sup>a</sup> Sobre todo tiene que ser interesante este libro. El interés se define psicológicamente como una emoción, un sentimiento, una percepción del valor de una cosa con relación al que la percibe. Este sentimiento o emoción ha de ser despertado, no sólo por la naturaleza de los trozos de lectura, sino también por la apariencia del volumen que los contiene. Los cuentos y artículos deben ir ilustrados con grabados pertinentes, y con mapas de los países en que se habla el idioma que se estudia. Y de paso sea dicho que estos adornos sirven también admirablemente de materia para la conversación y la composición.

6.<sup>a</sup> Finalmente el libro contendrá un vocabulario español-inglés.

En el segundo año puede usarse un libro de lectura parecido a éste, o en algunas clases puede ser que convenga el empleo de selecciones tomadas de escritores españoles o hispanoamericanos, si se encuentran algunas que no sean muy difíciles por su estilo para la comprensión de los alumnos. En los años sucesivos si que hay que leer a los autores españoles o sudamericanos, siempre juzgando bien la aptitud de sus obras para el uso de la clase. Tenemos varias colecciones de cuentos hispanoamericanos que sirven bien para continuar debidamente el programa de lectura, tales por ejemplo, como la colección hecha por el Dr. Coester, de la Universidad de Stanford. Aquí creo conveniente decir que de los escritos de los autores contemporáneos hacen falta ediciones preparadas para nuestras escuelas. Habréis notado que al hablar de nuestro programa no aludí a casi ningún novelista o cuentista contemporáneo español o sudamericano. Mucho hay de Palacio Valdés, Galdós, Fernán Caballero y Valera, pero poco o nada de Pío Baroja, Valle-Inclán, Azorín, Amado Nervo, Díaz Mirón, o Manuel Ugarte. Parece que hace diez años, cuando comenzaron a editar textos para los estudiantes del español en América, los primeros editores no se aventuraron por alguna razón a tocar las cosas del siglo XX, sino que se contentaron con lo seguro, lo más clásico, y así dieron el ejemplo que todos los editores posteriores han seguido servilmente. Es de esperar que pronto se llene este hueco en nuestro programa, sobre todo en el de las *high schools*.

¿Cómo se debe emplear la lectura en la enseñanza de lenguas, del español, pongamos por caso?

Si el profesor tiene a su disposición un libro con las cualidades que he indicado, es relativamente definida y clara su labor. Si tiene que emplear, por mandato de la Junta de educación, dos libros, uno de lectura y otro de gramática, es mucho más difícil su tarea. En este caso principia con el libro de gramática y sus ejercicios, y después de que la clase lo haya estudiado unas cinco semanas, se les permite empezar el libro de lectura. Y ¡cuánto se regocijan entonces! Se han escapado de la mortífera labor de aprender ciegamente reglas y vocabularios, y de traducir del

*El libro de lectura en los años sucesivos*

*Necesidad de editar las obras de escritores contemporáneos*

*El empleo de la lectura en la enseñanza de un idioma*

inglés al español frases disociadas y tontas. Ahora entran en una fase tan interesante, como es el mismo idioma español.

Pero en ambos casos, al enseñar la lectura el profesor, procederá de este modo:

El profesor lee en alta voz un pasaje corto mientras que escucha la clase, teniendo cerrados los libros. Se abren los libros, y el profesor vuelve a leer el pasaje. Un alumno de la clase lee lo mismo; luego lo lee otro. Después, toda la clase lee en coro y al unísono. El profesor hace luego preguntas en español sobre lo leído, y elige a uno para que conteste. El alumno responde con una oración completa. Otras preguntas y otras respuestas, todas hechas en español, con animación y rapidez, y en voz alta y clara. Las terminaciones de los verbos reciben especial atención. Las preguntas son sencillas y cortas. Los libros están usualmente cerrados. Algunas veces se ordena que el alumno repita la pregunta antes de contestarla. Después de contestar oralmente, va cada alumno a escribir en la pizarra pregunta y contestación, reforzando y afirmando así lo oído y lo hablado con lo escrito. Luego, algún discípulo resume oralmente, y otros por escrito, lo que se decía en el pasaje tratado. Algunas veces se hace este resumen en inglés para ver con seguridad si todo ha sido comprendido. Se usa muy poco la traducción al inglés, y sólo cuando es necesario hacer muy clara la significación de algún modismo o frase, o para ahorrar tiempo.

El resumen es de importancia capital. El profesor hábil sabrá dirigir este ejercicio de modo que los alumnos sientan, vivan y asimilen completamente la sustancia del pasaje, y puedan reproducirlo en sus propias palabras españolas, aunque sean éstas las mismas palabras que se encuentran en el párrafo estudiado.

*Diversos artificios en el uso de la lectura*

Otros artificios hay, y muchos. Por ejemplo: los alumnos volverán a leer cierto párrafo, cambiando el tiempo o la persona del verbo, según las instrucciones del maestro; estando cerrados los libros, el profesor lee, y un alumno traduce al inglés lo que ha oído; toda la clase escribe la traducción; el pasaje estudiado puede ser usado al día siguiente como ejercicio de dictado; al terminar los alumnos la lectura de un cuento, lo dramatizan ellos mismos, o con la ayuda del profesor. Estas pequeñas comedias, compuestas por los niños, resultan a veces bastante fantásticas, tanto por su lenguaje como por la trama, pero es de poca importancia. Lo importante es que se han interesado hasta el punto de tratar de componerlas.

*Pasajes de memoria*

También es costumbre bastante extendida el sacar de la lectura pasajes que los niños aprenden de memoria. Mejor es la prosa que la poesía para este propósito, sobre todo en las clases de principiantes, en que conviene insistir más bien en el vocabulario de la vida diaria que en el lenguaje poético. Son de mucha importancia los trabajos de memoria, porque cuanto más joven es el alumno tanto más retentiva es la memoria, y una

## CONFERENCIAS DE WILKINS

vez estampados en la memoria pasajes sencillos de prosa española, quedan implantados para siempre como buenos modelos de lenguaje y de pronunciación. Desde luego, los pasajes que se aprendan de memoria deben ser aprendidos con pronunciación y entonación tan perfectas como sea posible. Los proverbios, en que es tan rico el español, y que se encontrarán sin duda en la lectura, servirán también como buen material.

El fin de la lectura es poder leer tan corrientemente la lengua extranjera como el idioma vernáculo. Creo que por los medios y métodos expuestos, se llega con el tiempo a poseer esta facilidad.

Se ve que de este modo, los alumnos de las clases de principiantes se van preparando en la comprensión inmediata de lo que lean y en su reproducción. En una palabra, digieren y asimilan la lectura. Se tiene cuidado de que no les dé una indigestión a causa de una alimentación demasiado rica de lectura. En los años tercero y cuarto llegan los estudiantes de la *high school* al punto de poder discutir en español una lectura sin necesidad de usar el inglés en toda la hora. Finalmente, en el cuarto año usamos casi los mismos métodos que se emplean en Europa en las clases llamadas de «explicación de textos», pero creo que empleamos más los resúmenes orales y escritos y otras maneras de reproducir el asunto tratado. En estas clases adelantadas, conviene pedir a los alumnos sinónimos y vocablos cuyos significados sean opuestos a palabras escogidas del texto. También recalcamos mucho los modismos y giros del pasaje, y hacemos que éstos se aprendan de memoria y se empleen en oraciones completas originales.

*La lectura en las clases de los últimos años*

### 3.—GRAMÁTICA.

Aquí el lema debe ser «Poca teoría y mucha práctica». A mi juicio no conviene emplear en una clase de principiantes una gramática. Tiene que ser presentada la gramática desde el punto de vista psicológico, que no es muchas veces el punto de vista lógico. Sólo los fenómenos esenciales y salientes con que tropieza uno al iniciar el estudio del idioma, han de ser tratados en el primer año: la inflexión de los nombres y adjetivos, los pronombres personales sujetos y objetos, y los tiempos más usados del verbo, tales como los del indicativo y del potencial. El subjuntivo hay que dejarlo para el segundo, excepto su uso como imperativo. Este modo se emplea tan raramente en el inglés, en cuya lengua sus formas son casi siempre idénticas a las del modo indicativo, que resulta muy difícil crear en la mente de los alumnos norteamericanos el concepto de lo que es el significado y el uso del subjuntivo. Tienen que ser variados e incesantes los ejercicios de los verbos. El verbo es el espinazo, la médula de la oración, y sobre sus formas y usos hay que ejercitar constantemente al alumno. No importa que sea el verbo regular o irregular; el alumno principiante puede aprender el uno tan fácilmente como el otro,

*La Gramática en la clase de principiantes*

sobre todo cuando se usa de una manera natural en un contexto normal y sencillo.

*Presentación inductiva de la gramática en el primer año*

No quiero decir que al enseñar la gramática se debe proceder al azar, sin plan ni método. Hay una especie y un grado de organización que es absolutamente esencial. Y esta organización ideal se encontrará en el conjunto del libro hipotético que he tratado de describir, una combinación de gramática, lectura y ejercicios, en que el texto de lectura forma la base para toda la lección. De esta lectura con que empieza cada lección se derivan inductivamente las reglas de la gramática, que van estudiadas en una sección aparte. Si en la lectura se encuentran los verbos *traigo* y *oyen*, se da en la sección subsiguiente de gramática la conjugación del presente de indicativo de estos verbos. Y si se dice *ellos aman a su amigo*, conviene explicar en la parte gramatical el empleo de la preposición *a* con el complemento directo del verbo. Y así sucesivamente. No hay que decir aún que esto es enseñar la gramática, palabra ésta que horroriza a los niños en todas las partes del mundo. Por supuesto, sirviendo el texto español de base para la gramática, ha de ser escrito el texto según un esquema bien pensado, de modo que se presenten ordenada y psicológicamente las manifestaciones más salientes de la lengua. Este modo de presentación de la gramática puede llamarse el inductivo, el que más conviene a los jóvenes principiantes. Pero hay veces en que este método sirve más de estorbo que de ayuda, sobre todo cuando el hecho tratado es complicado, como lo es, por ejemplo, la presentación de los usos del gerundio. Para ahorrar tiempo y para hacer más claro el asunto, el método deductivo es el más indicado en tales casos. De vez en cuando conviene mucho un repaso sintético de los principios gramaticales ya estudiados.

*Ejercicios escritos y orales*

Hecha la lectura según los métodos ya descritos y estudiada la sección de gramática, se procede a los ejercicios escritos y orales que deben seguir. Estos están basados sobre todo en la gramática y también en el vocabulario de la lectura. Así se aplican y se afirman los principios de aquélla. Los ejercicios deben consistir en cambios y reemplazos, en escamoteos y sustituciones hábiles, todos en español. Las instrucciones para hacer los ejercicios deben estar en inglés al principio y más tarde en español. Hay algunos que desean complementar los ejercicios con otros de traducción del inglés al español de oraciones en que estén igualmente implicados el vocabulario y la gramática precedentes. Creo, no obstante, que es mejor emplear este género de ejercicios cuando son jóvenes los principiantes. Igualmente, no hace falta un glosario inglés-español para que los alumnos tengan que digerir y asimilar completamente el vocabulario español de la lección, y para que no puedan recurrir a un glosario que más serviría para desorientarles que para ayudarles. Al consultar un glosario inglés-español, el joven frecuentemente se equivoca de una manera ridícula. Por ejemplo, un alumno quería decir *Juan partió de la aldea*. Buscó en un glosario de éstos la palabra para expresar la inglesa *left*, tiem-



## CONFERENCIAS DE WILKINS

po pretérito de *leave* (partir, salir). Desgraciadamente para él, *left* también significa *izquierdo*. Hecha la consulta, escribió *Juan izquierdo la aldea*. ¡Cosas del glosario!

Todavía, no sólo en los Estados Unidos, sino también en otros países, es práctica común, pero injustificable, a mi juicio, emplear como primer libro de aprendizaje, aun en las Universidades y en los institutos secundarios, un libro de gramática en que el procedimiento es puramente lógico y nunca psicológico. Los estudiantes de edad madura de las Universidades pueden, quizás, sacar algún provecho de esta clase de libro, pero es bárbaro imponerlo a los niños. En tal libro atiborrado de reglas con sus excepciones, de paradigmas formidables y explicaciones enrevesadas, y de listas nutridas de vocablos y ejercicios sueltos sin ton ni son, tiene el alumno que zambullirse. Se sumerge, lucha para nadar, se desalienta, se debilita y finalmente se ahoga en las aguas oscuras de esta especie de sabiduría. Si por casualidad sobrevive algunas semanas, hasta que llegue nueva oleada en forma de libro de lectura, es casi seguro que se hunde entonces. Pero si el maestro, desesperado, desecha a tiempo el pesado libro de gramática, podrá el alumno nadar agarrado al libro de lectura, el cual sabrá el profesor emplear como cinturón salvavidas. En un buen libro de lectura cuidadosamente graduado en su dificultad, podrá basar toda la enseñanza del primer año, siempre que quiera tomarse el trabajo de preparar, según el método aludido, ejercicios de natación, digo, de aprendizaje de lenguas.

Con el segundo año, después de un repaso de la gramática ya enseñada, hecho sintéticamente y a fondo, empieza el profesor a presentar, desarrollar y afirmar el modo subjuntivo, ese espantajo español que asusta tanto a los jóvenes norteamericanos. De nuevo, poca teoría y mucha práctica, para hacer sentir a los alumnos el subjuntivo. No puedo decir cuáles son los mayores tropiezos del inglés para un extranjero, pero sí puedo enumerar las dificultades más molestas que tiene para nosotros el español o el francés. No vale nada el poder recitar los paradigmas del modo subjuntivo si no se siente en la mente su significado. Por eso, vale mucho el aprender de memoria, no las reglas, sino, sobre todo, los ejemplos de su aplicación en el idioma que se estudia, precisamente como convenía en el primer año que el alumno aprendiese de memoria *María ve a Juan*, u otras frases parecidas, para implantar firmemente el sentido, el sentimiento, que evoca el empleo de la preposición *a* en tales casos. En este segundo año hay que seguir insistiendo en los verbos regulares e irregulares, en todos sus modos y tiempos. Se amplían el conocimiento y la práctica de los pronombres personales, relativos, demostrativos e indefinidos. Este año es el en que se completan los cimientos de la gramática, preferiblemente según el método inductivo.

*La enseñanza de la gramática en el segundo año*

En el tercer año puede ser estrictamente lógico el repaso de toda la gramática elemental. Convendrá mucho ahora este repaso, hecho a fondo, mediante muchos ejercicios, por estas razones:

*La gramática en el tercer año*

1.<sup>a</sup> Los alumnos habrán llegado ya a tal punto de su desenvolvimiento mental que podrán emprender con provecho el estudio sintético, lógico y razonado de la gramática.

2.<sup>a</sup> Es tal este desarrollo, que los alumnos demandan este modo de instrucción. Quieren saber el cómo y el por qué de estas cosas.

3.<sup>a</sup> Es obligatorio ahora este estudio para cumplir con uno de nuestros fines que expresamos así: efectuar esa disciplina mental que reside en el estudio de la gramática, modismos y sintaxis. La lógica de la gramática no es de menos importancia en la educación que la lógica de las matemáticas. La gramática es la estructura huesosa del idioma que impide que todo el cuerpo de la enseñanza de lenguas caiga en un estado de flojedad invertebrada. Pero al mismo tiempo hay que tener cuidado de no osificar en un momento inoportuno y temprano esta estructura. Y hay que tener siempre presente que la lengua no es hija de la gramática, sino que la gramática es la prole de la lengua, que no es otra cosa, poco más o menos, que el haz organizado de los hechos que se observan en el uso de la lengua. Por eso la lengua misma y no la gramática en sí, tiene importancia primordial y a la lengua hay que ponerla siempre en la vanguardia.

*Lengua en que deben ser enseñados los principios de la gramática*

Se preguntará si se deben enseñar los principios de la gramática usando la lengua nativa o el idioma extranjero que se estudia. Contestamos:

1.<sup>o</sup> La terminología gramatical de cualquier idioma es más o menos técnica y de poca utilidad fuera de la clase.

2.<sup>o</sup> La terminología necesaria para describir la inflexión se domina más fácilmente que la que trata de la sintaxis.

3.<sup>o</sup> Cada momento de la hora de clase es sumamente valioso. Si el tiempo es dinero, según el refrán yanqui, el tiempo de la clase es de un valor incalculable. No podemos gastarlo en hacer cosas de valor dudoso.

4.<sup>o</sup> El español (o el francés, el alemán, etc.) debe ser el lenguaje de la clase en tanto que sea posible.

5.<sup>o</sup> Al estudiante le gusta creer mientras va estudiando, que puede emplear el idioma extranjero para cualquier fin, y le place poner a prueba sus conocimientos, aun para hablar de cosas de la gramática.

Teniendo en cuenta el conjunto de estas declaraciones, podemos decir que vale la pena el que maestro y estudiante discutan en la lengua extranjera sólo los fenómenos más esenciales y más sencillos de la gramática, pero que no conviene dar mucho peso a esta actividad, para no gastar tiempo que pudiera ser mejor empleado en la práctica de estos mismos principios. Si hay tiempo, conviene emplear las dos lenguas para estas explicaciones. A medida que progresa el curso, en grado creciente se puede y debe usar el idioma extranjero. Lo esencial es que los alumnos comprendan absolutamente bien lo explicado. Expresaba con claridad este punto de vista cierto Ministro de Instrucción Pública del antiguo imperio de Austria-Hungría al dirigirse a los profesores de lenguas en aquel país de muchos idiomas y dialectos, diciendo: «El profesor de idiomas debería emplear tanto como

## CONFERENCIAS DE WILKINS

fuera dable el idioma que se estudia; debería emplear tanto como fuese necesario el lenguaje del discípulo; pero nunca debiera olvidar que a cada instante es preciso que sus explicaciones sean inteligibles a sus alumnos.»

Pero mucho más urgente que esta cuestión de si se debiera usar o no el idioma extranjero para explicar la gramática, es aquella que se refiere a la naturaleza, la cantidad, la frecuencia, la variedad y la perfección de los ejercicios disciplinarios. Cinco minutos dedicados a ejercicios bien pensados y enérgicos, valen más que una hora de discusión teórica.

### 4.—LA PRÁCTICA ORAL.

Llamamos así lo que a veces se denomina la conversación; pero por ser forzosamente limitada y artificial, si no imposible, la verdadera conversación en la clase, más apto es el término *práctica oral*. Con esto veremos decir la conversación ordenada y dirigida por el profesor, cuyos fines son: 1.º Entrenar el oído de manera que oiga bien. 2.º Practicar los fundamentos de inflexión y sintaxis. 3.º Poner a prueba la comprensión de lo que se diga o escriba. 4.º La evolución de una buena pronunciación y de la facultad de expresarse de un modo satisfactorio en el idioma.

*Los fines de la práctica oral*

En nuestra discusión de la enseñanza de la lectura, hemos visto cómo un pasaje en español puede ser tratado según estos principios.

Atinado sería, quizás, señalar aquí el hecho de que tal práctica oral ayuda y asegura la comprensión auditiva del idioma extranjero, y que ejercita los nervios sensorios para responder al estímulo recibido en este idioma, y los nervios motorés para ejecutar las reacciones del cerebro a ese estímulo; también provee de un medio excelente para despertar y mantener el interés del alumno. Hay que recordar las declaraciones de los psicólogos que nos dicen que el dominio oral de una lengua ayuda mucho a adquirir el poder de leerla. Sabemos que a muchas personas, al leer un idioma les parece que oyen y ven las palabras al mismo tiempo.

*Sus ventajas*

Conviene mucho en la práctica oral que el instructor no apesure al estudiante, no dejándole tiempo para pensar antes de contestar. Al extranjero que se aventure a hablar el idioma del país en que está, no hay nada que le apure y estorbe tanto como la interrupción bien intencionada de los naturales que no quieren dejarle tiempo para formular mentalmente, con una fracción de segundo de anticipación, la frase que va a pronunciar. Tiene mucho que hacer y pensar el que quiera hablar un idioma extranjero. Le preocupan la fonética, la construcción de las frases y los vocablos. Hay profesores que igualmente se inclinan a interrumpir, a hablarlo todo. No hay pecado más grave, que yo sepa, en la enseñanza, que el que comete el profesor que desea hacerlo y serlo todo. A esta tentación de hablar mucho que siempre le acosa, el profesor de idiomas tiene que volver la cara austera e inflexible. En la pared del fondo de cada clase en que se enseñan lenguas, convendría fijar un letrero, visible sólo para el maestro, que rezara: «Calla tú, hablen los alumnos.»

*Lo que debe evitar el profesor*

SEXTA CONFERENCIA \*

*Métodos empleados en la enseñanza de la composición, la correspondencia, la traducción, el dictado y el estudio hecho privadamente. El método en general.*

I.—LA COMPOSICIÓN.

*Cómo se inicia esta actividad*

La composición puede ser oral o escrita. Es conveniente empezar esta actividad en el primer año, aunque sin llamarla por este nombre. Contestaciones evocadas por las hábiles preguntas del profesor, con el fin de desarrollar un tema sencillo, forman, al arreglarlas el alumno en orden consecutivo, una relación consiguiente, organizada y compacta, que es en verdad una composición. Esta relación se repite oralmente y por escrito sin la intervención del maestro. Narraciones rehechas de incidentes leídos, y descripciones de objetos, de grabados que se encuentran en el libro de texto, todo esto es del caso. La libre composición puede introducirse en el segundo curso hacia el fin del año, o se puede emplear el tipo de libro

*El libro de composición*

que nosotros llamamos libro de composición. Creo que es bastante desconocido en Europa esta especie de libro y por eso daré alguna noticia de él. En cualquier lección de este libro, viene primero un trozo de texto continuo en español, que se estudia como modelo y que se maneja, según los métodos que he indicado, para la lectura. Luego siguen varios párrafos de inglés, igualmente continuos y bien allegados y basados en el texto modelo español. Este texto inglés se ciñe muy estrechamente al texto español en su pensamiento y vocabulario, pero arreglado distintamente con respecto al modo, tiempo, persona o número de los verbos, el número de los substantivos, de los sujetos sobre todo, etc., etc. En verdad, tenemos en este ejercicio de traducción del inglés al español otra aplicación del principio de manipulación, a la cual ya se habrá habituado el alumno. Se recalca así la necesidad de expresar en español el *pensamiento y el espíritu*

---

\* Fué leída en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid y en el *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia, en los días 8 y 21, respectivamente, del mes de Noviembre de 1921; y en el *Consell de Pedagogia* (Departament d'Ensenyament Tecnic y Professional) de Barcelona, el 21 de Diciembre del mismo año.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

que informan las palabras inglesas. Hay un glosario español-inglés en el libro, y a veces uno inglés-español. Por lo común, cada lección contiene también instrucciones para repasar en algún libro de gramática los puntos de inflexión o de sintaxis que están comprendidos en la lección. Los varios modismos y giros que ocurran en el texto modelo, tienen que ser empleados de alguna manera en la traducción inglesa-española.

Este género de composición obliga a extender el conocimiento de los modismos, vocabulario y sintaxis. Creo que conviene más al programa del tercer año que al segundo.

La libre composición de los años segundo y tercero se funda en la práctica de asignar diariamente a un número limitado de estudiantes, dos o tres, el escribir sobre tópicos sencillos relacionados con la lectura de la clase, con las experiencias de la vida diaria o, más tarde, con asuntos más abstrusos. Por ejemplo, al principio convienen temas, tales como: *¿Quién era Fulano de Tal en el cuento tal? ¿Por qué no creía Zutano lo que decía la Sra. de Mengano? Un paseo que di por el monte. Lo que se puede ver en la Puerta del Sol de Madrid. El medio de locomoción que más me gusta y por qué.* Los alumnos seleccionados no escribirán nada antes de la clase, pero pensarán bien el asunto y el vocabulario que va a ser necesario, y al presentarse en la clase irán en seguida a escribir en la pizarra sus composiciones. Cuando hayan terminado los demás discípulos, que se habrán ocupado de otras cosas de la lección del día, pondrán, junto con el profesor, su atención en lo escrito. Bajo la dirección y con las indicaciones del maestro se corrigen las composiciones. Todos los individuos del grupo se aprovechan de estas correcciones, en que toman parte activa, casi tanto como si todos hubieran estudiado el asunto y escrito sobre él. Incidental, pero importante, es el hecho de que así se le ahorra al profesor la labor, que es abrumadora cuando son numerosos los alumnos, de corregir muchas composiciones individuales. Hay que tener cuidado con hacer equitativa la distribución de los temas, para que a todos les toque su turno de trabajo.

*La libre  
composición*

Entre las muchas variaciones de tipo de la libre composición hay las siguientes: en vez de hacer que escriban los alumnos, ellos hablan delante de sus compañeros en la clase, sobre un asunto designado; si esto se hace, después, al día siguiente, otros alumnos reproducen lo que se ha dicho, también sin previo aviso del profesor, la hora se dedica a pequeñas disertaciones improvisadas por los alumnos sobre temas que señale el maestro; de cuando en cuando los alumnos tienen que componer cartas dirigidas al profesor o a sus compañeros.

*Variaciones de  
este ejercicio*

Hay otra fase de la composición que se llama la libre reproducción, la cual consiste en lo siguiente: el maestro lee despacio dos o tres veces una anécdota o un cuento. Los alumnos escuchan la lectura, y en seguida, como una parte de su preparación en casa, o en la próxima hora de clase y sin más preparación, reproducen por escrito u oralmente lo oído. Es muy buena esta práctica, pero no conviene emplearla sino en las

*La libre  
reproducción*

mejores clases o con los grupos adelantados. Se hace lo mismo con trozos o capítulos de la novela o cuento que se va leyendo.

En los años tercero y cuarto es costumbre a veces requerir a los estudiantes para que expresen en prosa española alguna poesía objetiva; asimismo que traduzcan al español un pasaje ya traducido del español al inglés, y que comparen con cuidado su versión española con la original.

2.—LA CORRESPONDENCIA COMERCIAL.

Un aspecto muy práctico que presenta la composición española, y que se estila mucho en algunas escuelas de los Estados Unidos, es el estudio y la composición de cartas comerciales. Por el gran interés que hay por esta fase de la instrucción, casi todos los cursos contienen reglas de alguna índole para la enseñanza del lenguaje comercial. Se ha insistido mucho y, a mi juicio, equivocadamente, en este aspecto de la cuestión, máxime cuando quieren comenzar el estudio del idioma con la jerga especial del comercio, como han deseado hacer algunos. A mi parecer, no conviene emprender este estudio hasta el principio del tercer año, cuando se le haya instruído al alumno en lo esencial de la lengua. Lo importante para el estudiante del español es que sepa español y no un *argot* peculiar que se chapurrea en los centros de los negocios. Sobre una base bien fundada de español corriente, por decirlo así, fácil es imponer una capa de lenguaje técnico o especial; pero sin cimientos se construye una casa sobre la arena. El intento de aprender primero el llamado «español comercial» es, como decimos en Norte América, «poner el carro delante del caballo».

*Cuando debe comenzar el estudio de la correspondencia comercial*

Se ha acordado en las escuelas más progresivas dividir el trabajo del tercer año en un curso académico u ordinario, y otro curso de lengua comercial con énfasis especial sobre la correspondencia. A este propósito suelen emplear un manual de correspondencia que por su estructura se parece bastante al libro de composición que ya describí.

*Ejercicios sobre la misma*

Este manual contiene modelos de cartas en español, que se estudian primero. Después de cada una de estas cartas vienen cartas en inglés que reproducen en nueva forma los términos técnicos, las frases y giros de la carta modelo. De vez en cuando hay una carta que el alumno tiene que contestar. También se exige que se aprendan de memoria varias cartas cortas. Otro ejercicio es aquel en que el discípulo contesta a un anuncio típico que se halle expresado en el libro o en algún periódico. A veces hay instrucciones para la composición de cartas que llenen ciertas condiciones como, por ejemplo, éstas: «Escriba usted una carta a una casa de Buenos Aires en que se les ofrezca la agencia de los géneros que usted fabrica», o «Pídase a una casa sevillana presupuesto de una cantidad especificada de alfarería trianera. Díganse todos los detalles convenientes», etc.

Naturalmente, todos estos ejercicios deben relacionarse de cerca previamente con cartas modelo.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

La libre composición y la libre reproducción de las cosas mercantiles, se enseñarán según los métodos ya indicados y con adaptaciones especiales.

### 3.—LA TRADUCCIÓN AL IDIOMA NATIVO.

Mucho se ha dicho y escrito sobre la conveniencia de emplear en la enseñanza de idiomas vivos la traducción al idioma vernáculo. Por haber sido establecida con muchos años de anterioridad en los institutos educativos de los Estados Unidos la enseñanza de las lenguas clásicas, la primera instrucción en lenguas modernas ha sido amoldada, como cosa natural, en los ideales y métodos de los profesores de latín y de griego. Estos métodos consistían principalmente en el estudio de la gramática como fin en sí misma, en la traducción al inglés oral y escrita, en la traducción del inglés al latín y griego, y en el uso constante del inglés en la clase. Apenas si se solía pronunciar el latín, mucho menos hablarlo. (¡Qué bueno y fácil es enseñar un idioma que no se habla ni se sabe cómo lo pronunciaban los que se servían de él!)

*Corruptelas originadas por los métodos de las lenguas clásicas*

A causa de prevalecer dichos métodos e ideales, y a causa de la falta que había de buenos libros de texto y de profesores que supieran hablar francés, español y alemán, se implantaron y afirmaron en nuestra enseñanza el empleo de la traducción precisa y exacta al inglés, y la devoción loca al libro de gramática, corruptelas que hasta hoy día constituyen trabas tremendas para el profesor de idiomas modernos.

Todavía está este procedimiento profundamente arraigado en la mayor parte de los *colleges* y Universidades. Pero en las escuelas secundarias, que están en contacto más íntimo con la vida práctica, y en las cuales aquellos métodos de antaño hicieron en un tiempo estragos horribles, se verificó hace unos quince años un cambio notable en la manera de ver esas cosas. Los profesores más despiertos y progresivos se daban cuenta de que con los viejos y caducos preceptos y cánones, no se llegaba a ninguna parte. Comenzó una revolución en la que participaron también profesores universitarios, hay que decirlo en su abono, aunque no han podido evidentemente poner en ejecución los principios por los cuales abogaban, con el mismo éxito que han alcanzado los profesores de la segunda enseñanza.

*Cambio operado en las escuelas secundarias*

El blanco principal del movimiento reformista era la traducción al idioma vernáculo. Osciló el péndulo hasta tocar en el punto opuesto, hasta el extremo tan exagerado de haber algunos prohibido en absoluto la traducción. Entonces surgió otro mal, que fué la inexactitud de comprensión y la relajación de esfuerzo de parte de los estudiantes.

*Reacción extremada*

Pero hay un término medio en esta cuestión, como lo hay en todas las cuestiones y debates de este mundo. Según este razonado y razonable punto de vista, conviene por un lado que el estudiante llegue a comprender con precisión el pensamiento del autor extranjero, formulando este pen-

*El punto razonable*

samiento en su propio idioma, y, por otra parte, que alcance de una manera progresiva la habilidad de abarcar dicho pensamiento sin necesidad de comparar siempre ni a menudo el lenguaje extranjero con el idioma nativo.

*El ejercicio de traducción*

El último fin de la lectura en lengua extranjera es el poder comprender exacta, clara e inmediatamente lo que se lee. Pero para el logro de este fin, ¿es necesaria siempre la traducción? o ¿es preciso eliminar por completo este procedimiento de comparación? Hay que contestar que no a ambas preguntas.

*Forma de su empleo en los diferentes años de enseñanza*

Sin duda no cabe la traducción en el programa del primer año de la *high school*. Todas las condiciones favorecen e indican la supresión: las facultades impresionables e imitativas de los alumnos, su interés y entusiasmo por todo lo nuevo, etc. En lugar de la traducción hay que emplear los métodos y artificios que hemos sugerido al hablar de la enseñanza de la lectura. Con ellos se puede crear «el sentido de la lengua» y la base para su inmediata comprensión. En el segundo año se puede comenzar a emplear la traducción, para conseguir la exactitud. Es posible que la frase francesa, por ejemplo, *il ne faut pas voler* le parezca al alumno significar *no es necesario robar* más bien que *es necesario no robar*. Al traducir una frase como esta, sale muy clara su significación y sin pérdida de tiempo.

Hay que tener presente, sin embargo, que un ejercicio de traducción es un ejercicio en dos idiomas, en el idioma vernáculo así como en el extranjero. Por eso, una traducción, oral o escrita, ha de ser una cosa hecha con plan y con cuidado y en lengua materna idiomática e impecable. No se debe permitir la sustitución de palabras de un idioma por las del otro. Hay que insistir en los siguientes elementos: 1.º, la comprensión del pensamiento, la cual se consigue leyendo previamente toda la oración o todo el párrafo, y 2.º, la incorporación de este pensamiento en términos aptos y exactos de la lengua natal. Este procedimiento vale también para la traducción inversa, del idioma vernáculo al extranjero, pero claro está que esto resulta mucho más difícil.

*Cuidados especiales que requiere el ejercicio de traducción*

Con la traducción oral conviene tener especial cuidado. Es estrictamente esencial que primero lea el alumno para sí o en voz alta el pasaje antes de procurar traducirlo. De otra manera el resultado no será más que un enigma chino. Algunas veces es del caso hacer que el alumno cierre el libro después de leído el párrafo y diga en su propia lengua su significado, o que el profesor finja no poder comprender el párrafo y pida a un discípulo que se lo interprete.

El empleo de la traducción ofrece una gran tentación al profesor y a los alumnos, pero fácilmente degenera en un ejercicio de poco valor. Es la «línea de menor resistencia», y por eso mismo se expone a ser condeñado. Lo importante es que el profesor se dé siempre cuenta de que el fin de la traducción es la exactitud de comprensión, y al mismo tiempo, que el fin de la lectura es el comprender sin necesidad de traducir.



## CONFERENCIAS DE WILKINS

### 5.—EL ESTUDIO HECHO PRIVADAMENTE.

Dije al hablar de los fines de la enseñanza, que no es posible satisfacer en la clase todos los requisitos del aprendizaje de una lengua. De suma importancia es el hábito de ejercitarse así mismo en el empleo del idioma que se estudia. Hay que convencer al estudiante de esta necesidad. Si un joven dedica cinco horas de clase por semana a dar sus lecciones, quedan 160 horas de la semana, que es probable pase pensando, leyendo y soñando en su lengua materna. Para dominar otro idioma tiene que practicarlo fuera de la clase tanto como le sea dable. Si es el español el idioma que estudia el norteamericano, tendrá muy pocas oportunidades para practicarlo conversando con otros, a menos que viva en una ciudad grande, como Nueva York, donde viven más de 150.000 personas de habla española, o en el sudoeste de la República, donde existen las tradiciones y la lengua de España. ¿Qué podrá hacer entonces el alumno? Hablarse a sí mismo y contestarse a sí mismo. Lo importante es que persevere en el esfuerzo; que lea solo y en voz alta trozos españoles, una vez adquiridos los elementos esenciales de la pronunciación; que diga en español los números que vea en los automóviles y en los tranvías; que cuente en español sus pasos mientras marche por la calle o suba las escaleras; que converse consigo mismo acerca del tiempo (que es siempre un tema socorrido), y la hora del día; que diga en español las frases que vea en los anuncios que le rodean en aquella tierra de los anuncios; que entable conversación con sus condiscípulos de la clase de castellano; en resumidas cuentas: que eche mano de todos los medios aprovechables para adiestrarse a sí mismo. Que yo sepa, no se han fijado los profesores de lenguas en esta necesidad de estimular al alumno a que se esfuerce de esta manera para empaparse en el idioma a que se dedica. De este modo, aprenderá a hablar con confianza. Descubrirá uno de los secretos del aprendizaje de lenguas, a saber: el no tener vergüenza de hablar.

*Necesidad de ejercitarse fuera de la clase en el idioma que se estudia*

*Medios para conseguirlo*

### 6.—EL MÉTODO EN GENERAL.

De intención he dejado para lo último, en mi discusión de métodos, lo del Método en singular, (el *Método* escrito con *M* mayúscula, y todo), sencillamente, porque no creo que haya tal animal en el jardín zoológico-lingüístico. Desde Melancton a Viëtor, y de Comenius a Gouin, han salido al mundo, dormido y contento de sí mismo, ciertos señores que se denominan a sí mismos los redentores de la enseñanza de idiomas. Creían éstos que habían descubierto algo nuevo y transcendental a este respecto cuando, en verdad, no había ni hay nada nuevo bajo el sol. En efecto, no es difícil imaginarse que un día, allá en el siglo nono, se presentara en una de las cuevas de Asturias, donde se refugiaban los cristianos campeones de la Reconquista, un sujeto andrajoso y melenudo, que con gran excitación proclamaba en voz chillona que había inventado un nuevo Método.

*Los «redentores» de la enseñanza de idiomas*

de aprender el árabe, según el cual, en el espacio de quince días podían los españoles dominarlo perfectamente y, así instruidos, entrar disfrazados en el campamento de sus enemigos, indagarlo y espiarlo todo, y volver después a su cueva provistos de informaciones sumamente valiosas y útiles. Se encogió de hombros el buen jefe de la banda, pero siendo hombre aventurero, dispuesto a probar una vez cualquier proyecto, mandó que el más listo de sus soldados se dedicara a aprender el morisco por el Método del profesor fanático. Recibió el valiente la instrucción, y a su debido tiempo se marchó una noche en misión de espía, equipado en toda regla. Pero no regresó. Al día siguiente la jarca mora exhibió a los ojos atónitos de los españoles la cabeza del espía puesta en una pica. Aquel mismo día perdió igualmente la cabeza el profesor redentor de idiomas que, inconscientemente y de buena fe, había engañado a sus compatriotas.

*Servicio que han  
prestado a la  
cultura lingüística.*

Igual suerte han tenido varios reformistas en todas las actividades humanas, incluida la educación. Cada Método, así llamado, de enseñar lenguas, ha tenido su boga. Cada reformista ha subido a su pedestal sólo para verse caer de él bajo los martillazos de los iconoclastas. ¡Cosas de la vida! Pero estos señores de la reforma merecen nuestro homenaje. Hay que reponerlos en sus pedestales. Han servido para mucho. Han sido por lo menos los estimuladores, si no los salvadores. ¿Qué importa el que se hayan engañado algún tiempo a sí mismos, y consigo a otros muchos, predicando que algo nuevo habían descubierto o inventado? Han adelantado la civilización, evocando lo viejo, dándole nuevas formas y llamándolo nuevo.

Pero ahora podemos esperar que se hayan proclamado ya todos los Métodos que puedan sacarse de las mentes imaginativas, y que de entre ellos sagaz y cuerdamente podamos escoger los procedimientos que más nos convengan en el logro de nuestros fines.

*El Método  
directo*

La última oleada (fabricada en Alemania) que inundó el mundo de la metodología lingüística, empezó a elevarse en 1882, año en que el profesor Viëtor proclamó que *Der Sprachunterricht muss umkehren* (la enseñanza de idiomas tiene que seguir otra dirección). Surgió un fervor casi religioso por el nuevo *Método directo* que fué iniciado con esta declaración. El «momento psicológico» había llegado en la historia de la enseñanza de idiomas vivos. Se necesitaba avivar los tizones moribundos del fuego lingüístico. Pero, en mi opinión, los nuevos preceptos anunciados eran una nueva combinación de elementos ya conocidos. El movimiento reformista se extendió por Alemania y otros países, llegando a ser reconocido y establecido oficialmente en Francia como el único Método que pudiera emplearse en sus escuelas. Las repercusiones llegaron a las riberas del Nuevo Mundo, y sirvieron para crear allí una inquietud muy sana y beneficiosa en relación con nuestros métodos y sus resultados. Pero desde hacía tiempo ya teníamos elementos reformadores considerables. Heness,

## CONFERENCIAS DE WILKINS

Sauveur y Bétis ya predicaban y practicaban los dogmas del Método natural, al cual, en muchos respectos, se parecía el Método directo. Ya habían trastornado y confundido mucho a los profesores que todavía se adherían a los métodos e ideales de los clásicos y tradicionalistas. La labor de Gouin había influido bastante en la situación lingüística con su evangelio de *las series de acciones*, en que se ejercitaban mucho la memoria, el oído y la lengua del estudiante. No voy a entablar aquí una discusión del Método natural de la escuela de reformistas que seguían a Gouin. Baste decir que no estábamos enteramente dormidos cuando arribó a Norte América el Método directo. En el año 1915 vino a los Estados Unidos un expositor muy capaz de este Método, el profesor Max Walter de Frankfurt-am-Main, y dió lecciones en varias instituciones del país.

El llamado Método directo está basado en los siguientes artículos *Sus bases* de fe:

1.º Mucho empleo de la fonética. 2.º El idioma extranjero es el medio de la instrucción. 3.º Se prohíbe el uso de la lengua materna. 4.º La traducción al idioma vernáculo está proscrita. 5.º La gramática se enseña sólo inductivamente. 6.º Las cosas (realidades o *realia*) del país cuya lengua se estudia ocupan un lugar amplio en la enseñanza.

Este credo tiene mucho de bueno. Está lejos de ser malo. Como método de verificación y apoyo es excelente. Lo peor reside en el hecho de que sus partidarios no quieren aceptar nada que no esté comprendido en este credo. Quieren imponerlò tal cual es a todo el mundo. Son intransigentes y exigentes en este respecto. No admiten ninguna necesidad de emplear en la clase una palabra de la lengua natal. El resultado es casi siempre cierta volubilidad en la lengua hablada, junto con la inexactitud de comprensión y de expresión; una «fluidez fatal», como alguien lo ha denominado. Aun la pronunciación, en que tanto se insiste, empleando la transcripción fonética desde los primeros días del curso, es muchas veces muy defectuosa. Sobre todo es un sistema, que si se practica según todos los preceptos prescritos, es extremadamente lento para nuestro uso en los Estados Unidos. En las escuelas de Alemania se dedican de seis a nueve años al programa en lenguas, y de tres a seis horas semanales de clase, mientras que en nuestros institutos del mismo grado, afortunados somos si los alumnos siguen el curso por tres años con cinco clases por semana. Lo corriente es que el curso obligatorio sea de dos años, y que los años tercero y cuarto sean electivos. Y en los *colleges*, pueden o no proseguir, después de matricularse, el estudio del idioma que ya hayan comenzado en la *high school*. Claro está que tal Método no cabe en nuestro cuadro de estudios, sino modificado.

En cuanto a la insistencia sobre el método inductivo de enseñar la gramática, ya he dicho que hay asuntos de gramática que se pueden desarrollar deductivamente con más eficacia. También repito que para las explicaciones de reglas gramaticales, se evitan la pérdida de tiempo y la

*Critica de este Método*

*Es un impulso más que un sistema*

falta de comprensión usando la lengua materna. En una palabra, creo que el Método directo puro y sin modificaciones es sólo una extravagancia más, que hay que apuntar en la historia de la educación. El Método directo era un impulso, más bien que un sistema. Hemos entresacado de este Método ciertas cosas que hemos combinado con lo antes existente en nuestras escuelas (métodos de Sauveur, Gouin y otros, y aun de los empleados por los clásicos), y hemos llegado a un procedimiento de enseñar que evita todos los caprichos extremos, y que creo satisface nuestras necesidades y las condiciones en que trabajamos.

*Reacción en Francia contra este Método*

Aun en Francia parece que hay una reacción contra el Método directo. Dice un profesor francés: «Cette méthode à fait tant de bruit et tan de mal dans l'enseignement public français. En réalité, la méthode «directe» doit jouer dans l'enseignement un rôle analogue à celui que jouent dans la vie économique la monnaie blanche et la monnaie de billon. Elle doit être partout présente comme ces monnaies; elle doit être utilisé quotidiennement comme elles, mais pour les grandes acquisitions fondamentales, elle doit céder la place à d'autres méthodes, de même que, pour les gros paiements, la monnaie blanche se remplace par les billets. Les acquisitions de la méthode directe son trop lentes et trop imprécises pour suffire au travail d'acquisition d'une langue. Maintenant, le premier feu de l'engouement est passé; la méthode «directe» exclusive a jeté sa gourme; elle a perdu de sa rigueur. Toutes sortes d'autres méthodes lui son maintenant adjointes, et peu à peu, tout rentre chez nous dans l'ordre naturel, qui est la liberté et la variété des méthodes.» (M. Jules Legras, al hablar a la Alianza Francesa de Nueva York, el 2 de Abril de 1921.)

*Criterio de la pluralidad de métodos buenos*

Decía otro francés más famoso, Voltaire, que «Toute méthode est bonne, excepté l'ennuyeuse». Y dice uno de los educadores y psicólogos más renombrados de América, el Sr. G. Stanley Hall: «El ideal que debe el maestro esforzarse por alcanzar, es conocer todos los métodos suficientemente bien para poder servirse de los mejores elementos de todos ellos, cada uno por turno; y oponerse a los extremistas radicales que insistan en que sólo hay un método que es el mejor, y que quieran limitar al profesorado a un solo método inexorable, exclusivo; aunque sea verdad que un entusiasta de cualquiera hace a menudo maravillas.»

El venerado Ticknor abogó hace años por el uso real de la lengua estudiada, como un *sine qua non* en el programa de enseñanza. Decía que el método debiera variar según el tipo de los estudiantes. A mi juicio, el profesor nativo que no puede emplear el Método directo, y el profesor extranjero que no puede usar ningún otro método, son igualmente inútiles.

*Factores que determinan el método conveniente*

Los tres factores que determinan los métodos (con letra minúscula) que conviene emplear al enseñar idiomas, son, a mi parecer, los siguientes: 1.º Los fines que se propone cumplir. Estos fines a su vez versan sobre los ideales nacionales y locales que señalan la tendencia de la educa-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

ción. 2.º Las características y la capacidad del profesor. 3.º Las de los alumnos.

Cuando una nación tiene un comercio inmenso y relaciones estrechas con otras naciones que hablan distintos idiomas, prevalece en ella forzosamente un punto de vista nacional respecto al aprendizaje de lenguas, que puede diferir mucho del que se tiene en alguna otra nación, que en su mayor parte se baste a sí misma económica y políticamente.

De igual manera, el profesor, dotado, por ejemplo, de una personalidad relevante y fuerte, puede lograr extraordinario éxito empleando cierto procedimiento que ha adoptado o adaptado, mientras que el maestro de carácter modesto y aspecto humilde fracasaría completamente tratando de emplear aquel mismo modo de enseñar. La personalidad, la preparación, el estado de salud, y aun la filosofía de la vida, son elementos que se imponen inevitablemente en la determinación del método.

Igualmente se acusa una gran variación de habilidad y de capacidad en cualquier grupo de estudiantes, debido a factores tales como la edad, la previa preparación, el temperamento, los planes para el porvenir, etc.

Vistas las innumerables combinaciones que se pueden formar de todos estos factores, y siendo cada uno de ellos una cantidad variable, sería, en verdad, atrevido el que se aventurara a proclamar que ha sido inventado el Método único (con letra mayúscula), según el cual cualquier profesor pueda adoctrinar con éxito completo a cualquier estudiante o grupo de estudiantes de lenguas.

En último análisis: el profesor triunfante es el que se dé cuenta de que una lengua extranjera es materia de estudio en la que se forman hábitos mentales, más bien que se aprenden hechos escuetos; que sepa que el oído, la vista, la lengua, las facultades imitativas, los nervios, el cerebro, la memoria, el raciocinio, todos tienen que ser adiestrados; que analice y estudie las necesidades lingüísticas de su rincón del mundo y amolde a ellas su instrucción; que profundice en sus propias limitaciones y fuerzas, y en las de sus alumnos colectiva e individualmente considerados, y que entonces desenvuelva y aplique con sentido común y con entusiasmo *su propio método para el logro de los fines* que hayan sido reconocidos como justos. Después de todo, el método es principalmente personal y único para cada educador.

*El método debe ser personal y único para cada educador*

Para hacer valer su método, el maestro, o el cuerpo de maestros, ha de formar un programa claramente definido, pero a la vez elástico. Tal clase de programa tenemos para las clases de lenguas en las *high schools* de Nueva York. De aquel programa he sacado mucho para esta serie de conferencias.

Entonces, si es preciso dar nombre al método o conjunto de métodos que cada cual forme para su uso, podemos llamarlo el método electivo o selectivo. Pero, ¿qué importa el nombre? Una rosa, aun llamada con otro nombre, olerá siempre bien.

SÉPTIMA CONFERENCIA \*

*Artificios y recursos del buen profesor de lenguas modernas*

Creo haber indicado en conferencias anteriores algunos procedimientos que puede utilizar el profesor de lenguas. Pero me ha parecido conveniente dedicar otra conferencia a formular nuevas indicaciones, que tal vez sean sugestivas, sobre la forma en que pueden emplearse otros medios accesorios para aumentar y mantener el interés de los estudiantes, cumplir los fines establecidos y hacer más eficaz la instrucción. Concretaré el tema hablando de la enseñanza del español. Creo que estos medios son de dos géneros, materiales y de metodología.

MEDIOS ACCESORIOS MATERIALES.

*El conocimiento del país cuya lengua se estudia*

«*Realia*» y material ilustrativo.—Enseñar el español a norteamericanos sin dotarles de un conocimiento de lo que son los países en que se habla este idioma, sería una labor infructuosa y vacía. La lectura debiera incluir material informativo de los recursos naturales, extensión, vida comercial, urbana y campestre, las instituciones políticas, las costumbres sociales, y la historia y la geografía en general. Todo esto forma un cuerpo de informaciones que, con relación al español, es sumamente rico y extenso, y de él se puede sacar realidades o *realia* que sean de la mayor utilidad e importancia.

*Alta significación de los Modern Studies*

Los profesores ingleses que publicaron en 1918 el estudio monumental de la situación y problemas de la enseñanza de lenguas en Inglaterra atribuyeron a esta fase del estudio una importancia tal, que titularon su informe «Estudios modernos» (*Modern Studies*), y no «El estudio de las lenguas modernas». Creo que toda persona interesada en el aprendizaje o enseñanza de lenguas debiera leer este informe, que se puede conseguir escribiendo a *His Majesty's Stationery Office*, Londres. «Estudios modernos—según este documento—significa no sólo instrucción en las lenguas y literaturas modernas, sino también en la historia a grandes rasgos,

\* Leída en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid y en el *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia, en los días 15 y 22, respectivamente, de Noviembre de 1921.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

las costumbres e instituciones, y las condiciones sociales de los pueblos extranjeros.»

Esto concuerda bien con las palabras del Sr. Nicholas Butler, presidente de la Universidad de Columbia, que escribía en el año 1918 en su informe anual: «No cabe duda que el estudio de idiomas modernos se ha proseguido, con raras excepciones, enteramente aislado del estudio de la vida, las instituciones, el arte y la civilización de los pueblos que emplean estos idiomas, que, cuando más, proporcionan la oportunidad de leer defectuosamente algunas de las grandes obras maestras que estén escritas en determinada lengua. El mismo título que llevan algunos de nuestros departamentos académicos, indica un limitado punto de vista y propósito que debemos esforzarnos por dejar atrás. Por ejemplo, en lugar de un Departamento de lenguas y literaturas romances, debe haber, por decirlo así, un Departamento de pueblos latinos, en que se reunieran, no sólo todos los profesores que enseñan las lenguas y literaturas romances, sino también los que dan lecciones de historia, arte y arquitectura de aquellos pueblos que son de origen latino.» «Lo principal es cesar de pensar que una lengua es algo aparte o un mero instrumento de uso técnico, y llegar a mirarla como un sendero que conduce a regiones nuevas e inspiradoras de comprensión y de apreciación recíprocas.» Esta declaración resume, a mi parecer, lo que debe ser y será la enseñanza de lenguas en el porvenir: una combinación sistematizada de lenguas y realidades, o *realia*, pero con la adición de una insistencia nueva en la lengua hablada.

En la segunda enseñanza conviene usar mucho material ilustrativo. Para el profesor de español norteamericano, mucho más que para su colega que enseña francés, es difícil conseguir este material. Sin ir a España, es casi imposible. Los que tienen amigos en la América Española, han podido obtener algunos artículos útiles en este sentido. ¿En qué consiste este material? Consiste, por ejemplo, en carteles, tarjetas postales, calendarios, reproducciones de pinturas famosas, colecciones de monedas y de sellos de correos, muestras de productos naturales y fabricados, alfarería, labores de encajes y bordados, revistas y periódicos, billetes de tranvía, de teatro, de «cine», del «Metro», y de entrada a los principales juegos y espectáculos del país, y programas de todas clases, incluso las listas de platos de los hoteles, los recibos y documentos que se emplean en las administraciones de correos, de teléfonos y telégrafos, y de un sinnúmero de otras cosas que se podrían mencionar. Si algunos de vosotros que me escucháis os dedicáis a la enseñanza de inglés, ¿no os interesaría ver una colección de tales objetos hecha en los Estados Unidos o en Inglaterra? ¿Y vuestros alumnos? ¿Tendrían ellos interés, por ejemplo, en examinar este billete que es de los que se expenden en el Metro de Nueva York?

¿Cómo se emplea el material ilustrativo después de reunido? Se fija en las paredes de la sala de clase, se exhibe en vitrinas, se circula por la clase, se estudia, se usa como tema de composiciones, con él se dilucida

*El estudio de un idioma moderno es inseparable del de la vida del pueblo que lo emplea*

*Lo que será la enseñanza de lenguas en el porvenir*

*En qué consiste el material ilustrativo*

*Cómo se emplea*

algún pasaje de lectura. ¿Para qué? Para crear el ambiente del país, cuyo idioma se estudia, para despertar y mantener el interés de los educandos, para explicar con ejemplos gráficos lo que son las cosas en el país extranjero, cuyo espíritu informante se expresa en estas pequeñas cosas de la vida diaria más legible, y plenamente, tal vez, que en ninguna otra forma.

*Utilidad de los mapas*

Son indispensables también buenos mapas de España y Centro y Sur-América. Si no se encuentran instalados en la sala, el profesor hace que los alumnos los dibujen. Con el mismo dibujo de estos mapas aprenden mucho, porque tienen que enterarse bien de la situación y del deletreo de los nombres de las ciudades, ríos, sierras y golfos que pintan.

*Carteles y proverbios*

Conviene, sobre todo en las clases de principiantes, pegar a varios objetos del aula letreros hechos por los estudiantes, en que vayan indicados en español los nombres de cosas tales como: pupitre, ventana, mesa, puerta, asiento, silla, pizarra, caja, borrador, etc. *Entrada, Salida y Haga el favor de cerrar la puerta* pueden ser fijados en las puertas. También suelen emplearse proverbios españoles rotulados en cartón y pegados a la pared o puestos en marcos. Se interesan mucho los jóvenes por estas cosas y en ellas aprenden mucho.

*El uso de tarjetas en los ejercicios escritos en clase*

En unas tarjetas de tamaño conveniente escribe el profesor ejercicios de varios géneros basados en la lectura, o la gramática de la lección. Comienza la clase. Sin gastar tiempo ni energía, entrega el maestro estas tarjetas a varios alumnos, que en el acto van a la pizarra a escribir los ejercicios indicados. Entretanto los otros siguen con otro trabajo del día. Más tarde se corrige lo escrito. Así se ahorra mucho tiempo y el profesor puede formular fácilmente el tipo de trabajo que quiere que se haga. Además, guardando estas tarjetas en un fichero tiene el maestro siempre aprovechable un buen número de tarjetas de que puede servirse cuando quiera. De los libros de texto deshechados se pueden recortar ejercicios que luego se pegan a estas tarjetas.

*Discos fonográficos*

Hay algunas compañías americanas que tienen preparados discos fonográficos en que están impresionados en español trozos de conversación, de prosa fácil y de poesías. A veces están muy bien hechos estos discos. Hay algunos que forman toda una serie de lecciones, acompañadas por un libro de texto. Dudo que jamás haya podido alguien aprender a hablar una lengua sólo por medio del empleo de estos discos. Son útiles en las escuelas, principalmente, como accesorios de la enseñanza. Proporcionan la oportunidad de oír la voz de otra persona, además del profesor, que hable español. Es bueno también escribir en la pizarra las palabras que emite el disco, para que puedan los alumnos oírlas y verlas al mismo tiempo. Luego conviene hacer repetir a los alumnos el trozo, imitando la pronunciación que han oído.

*Letreros para inspección instantánea*

En unas tiras de cartón se rotulan en letra grande, para que todos las vean bien, palabras y frases corrientes, de varia índole. Habrá frases en que haya espacios en blanco para llenar (con preposiciones, adjetivos,



## CONFERENCIAS DE WILKINS

verbos, relativos, etc.), números para leer, sumar o multiplicar, oraciones cortas para ejercicios de pronunciación, para poner en plural o singular, para traducir al idioma vernáculo, y otras muchas cosas que se prestan fácilmente a la realización de este plan. En el reverso de cada letrero, para que lo vea el profesor, está escrito en letra pequeña lo que va en el anverso. El profesor tiene en la mano un juego de estos letreros, encaminados todos a realizar prácticamente alguna cosa definida. Exhibe el primer letrero, llama a un discípulo para que diga lo que conviene al caso, pone detrás este letrero y exhibe otro, y así sucesivamente. Hay que dirigir este ejercicio de inspección con rapidez, y no permitir vacilación alguna en las contestaciones. De este modo se avivan y automatizan las reacciones, se profundizan las impresiones y se estimula el interés. Por cansar mucho esta actividad a profesor y alumnos, no debe durar más de unos minutos este ejercicio.

### MEDIOS ACCESORIOS DE METODOLOGÍA

He aquí algunos de práctica sencilla y de eficaz resultado:

Va un alumno a la ventana y dice en español los nombres de cuantos objetos pueda enumerar. El maestro sugiere los nombres que él no pueda recordar o desconozca. Le siguen otros alumnos y continúan la enumeración. Luego, todos redactan una lista de las cosas mencionadas. El que ha redactado la lista más larga, gana mención honorable.

*Enumeración de los objetos a la vista*

El discípulo marcha por la clase y cuenta sus pasos en voz alta, o la clase los cuenta en coro. El calendario de pared sirve para dar una lección de aritmética. Pueden sumarse los números horizontal o verticalmente. Se cuentan en español los pupitres o los libros de la clase. Dicta el profesor en español varios números, los cuales escriben los alumnos en guarismos en la pizarra o en papel. Después los leen. El maestro exhibe letreros que contienen guarismos, y los individuos o la clase entera los dice en español.

*De los números cardinales*

Dice el maestro: Yo soy el primero. ¿Quién es usted? Responde el alumno: Yo soy el segundo. ¿Quién es usted?, y señala a otro de la clase, quien continúa el ejercicio, y así sucesivamente hasta que todos hayan participado en él. Si hay alumnas en la clase, deben cuidar de la distinta terminación femenina del ordinal.

*De los ordinales*

En un grupo adelantado de alumnos es realizable el esquema que sigue: El profesor nombra a un alumno para que haga de secretario de la sesión en que el profesor es el presidente. Este secretario apunta lo que se hace en la clase, y en la próxima reunión se lee el acta, y otro miembro toma a cargo la secretaría, y así sucesivamente en las varias sesiones que siguen.

*Labor de Secretario*

En un cuaderno, cada alumno registra en español durante una semana sus actividades de dentro y fuera de la clase de español. Al fin de la sema-

*El diario personal*

na se dedica una hora a la lectura y examen de estos diarios. Se despierta con esto mucho interés, y se da al trabajo un aspecto práctico.

*Escritura en la pizarra* Cuando va un discípulo a escribir en la pizarra, es costumbre exigir que ponga como encabezamiento de su trabajo renglones parecidos a los siguientes:

Yo me llamo Pedro Smith,  
veinte y dos de Noviembre de mil novecientos veinte y uno (*en letra*).  
Clase de español número treinta y seis.

Este pequeño esquema ejercita en escribir fechas y hace uniforme y ordenada la apariencia de los trabajos escritos.

Cuando se le pide a un alumno que escriba cierta oración de un ejercicio, conviene que diga: Tomo la quinta oración; me levanto, voy a la pizarra; tomo la tiza y escribo la oración.

*Traducción del inglés al español*

Supongamos que el ejercicio del día consista en la traducción del inglés al español de un grupo de oraciones. Procuremos que éstas sean frases asociadas en su sentido y basadas en un pasaje modelo español antes estudiado. Los alumnos no habrán escrito el ejercicio, pero lo habrán preparado en casa. Se cierran los libros. El profesor lee una oración en inglés. Un alumno se levanta y dice su versión española. Si no está bien, otro alumno la traduce. El que la da en forma correcta la escribe en la pizarra. Y así sucesivamente, hasta terminado el ejercicio. El profesor examina y corrige lo escrito. Al día siguiente los discípulos traen a clase la traducción escrita del grupo entero de frases.

*La práctica de preguntas*

Se sigue mucho la práctica de hacer a los estudiantes preguntas en español basadas en la lectura. Pero hay que cuidar sobre todo la forma y el grado relativo de dificultad de estas preguntas. Con los principiantes conviene empezar usando preguntas que se pueden contestar con las mismas palabras de la interrogación, pero con las variaciones necesarias en el orden de las mismas. Luego son convenientes los cambios en la persona del verbo, tales como: ¿Se fué usted? Sí, señor; me fuí. Después son legítimas las encabezadas con ¿qué? ¿quién? ¿a o en dónde? ¿cómo? ¿cuándo? ¿cuál (es)? etc. La pregunta ¿por qué? puede tenerse por el tipo más difícil, puesto que requiere a veces investigación e ilación. El próximo paso que hay que dar es pasar a los mandatos o instrucciones, tales como: Describa usted la casa de Miguel. Diga algo de la madre de Josefa. Resuma lo que aquí se dice.

El profesor que tiene bien ordenada su clase puede aventurarse, a veces, a servirse de preguntas disparatadas. Si un alumno lee: «Los caballos comen heno y las gallinas comen avena, el profesor pregunta con cara seria: ¿Come usted gallinas? ¿Come usted heno? ¿Se comen los caballos a las gallinas?» Mediante tales disparates es posible averiguar en el acto si los alumnos han comprendido la pregunta. El semblante de confusión que ponen algunos al oír tales cosas de los labios de su respetado y sabio profesor se cambia súbitamente por un gesto de sorpresa y alegría y, muy

## CONFERENCIAS DE WILKINS

satisfechos de haber oído correctamente, contestan: «No, señor; los caballos no se comen a las gallinas, comen heno», etc.

En las clases adelantadas es costumbre dictar en una lección, preguntas sobre el texto que leerán los estudiantes al día siguiente. Versan sobre la trama o los caracteres del cuento. En la próxima sesión se escoge a varios alumnos para que escriban en la pizarra las contestaciones que hayan preparado, mientras que los otros dan oralmente sus respuestas.

La actividad y el poder del grupo, y la capacidad individual, máxime la del discípulo tímido, se promueven y desarrollan mediante la repetición a coro. Pero esto debe hacerse sólo a condición de que la repetición se haga al unísono completo y bajo la estricta dirección del profesor. Es legítima esta actividad, por ejemplo, en la repetición de la conjugación de una frase verbal: *voy a casa, vas a casa, etc.*, al contar en alta voz, etc. Algunos maestros consiguen éxito en adiestrar a una clase en la lectura a coro de un trozo español, pero si el esfuerzo es difícil o gasta el tiempo, mejor es abandonarlo.

*La repetición  
a coro*

Indudablemente la tarea más difícil y a la vez la más urgente del profesor de español en Norte América, se concreta en la enseñanza de los verbos, que son el centro de la vida de la oración. Parece que la persona de habla inglesa siente con más acierto la fuerza y significación de los cambios de las vocales interiores que los de las exteriores para indicar, por ejemplo, el tiempo pasado: *puso* le sugiere el sentido pasado mucho más fuerte y prontamente que *habló* o *vendí* o *escribía*, tal vez porque el cambio de vocal anterior es común en inglés, mientras que las terminaciones de tiempo son pocas en aquella lengua, así como las terminaciones personales. El problema para nosotros es, pues, el desarrollo de una apreciación inmediata y automática de la fuerza de las terminaciones que indican tiempo y persona del verbo. ¿Cuál debe ser el procedimiento encaminado a este fin? Supongamos que sea el verbo *tener*, tiempo presente, el que se enseña. Primero es obligatorio conjugar el verbo con algún complemento objetivo o adverbial. Aprenden y dicen los alumnos: «tengo un libro, tienes un libro, etc. (Mejor es al principio suprimir el pronombre sujeto para dar más relieve a las terminaciones). Luego viene la práctica oral: «¿Qué tiene él? Tiene un libro. ¿Tenemos libros? Si, señor; tenemos libros. ¿Qué tiene usted? Tengo un libro. ¿Qué tengo yo? Usted tiene un libro»; etcétera. Igualmente se practica los diferentes tiempos del indicativo, empleando algún adverbio conveniente de tiempo, como *ayer* o *mañana*. Esta práctica oral ha de ser reforzada con ejercicios escritos.

*La enseñanza  
de los verbos*

Más tarde es bueno dar énfasis cada día al repaso de algún verbo regular o irregular, primero oralmente y después mediante una sinopsis escrita. Se emplean mucho hojas en blanco, cuyos espacios se llenan con las formas debidas de los diferentes tiempos. Si es el verbo *decir* el que se practica, el profesor puede formar preguntas empleando este verbo y los alumnos contestan en oraciones que comprenden el mismo verbo. «¿Qué

digo ahora? Usted dice una frase. ¿Qué decía usted de eso? No decía nada. ¿Se lo dijo usted a él? No se lo dije», etc. El profesor puede usar el verbo en oraciones y los alumnos las traducen con rapidez al inglés: «Me lo está diciendo. Dígaselo a ella. Ya se lo hemos dicho. No lo digamos ahora», etcétera; o al contrario, pronuncia el maestro frases cortas en inglés, que traducen los alumnos al español. Se usan letreros de inspección en que estén escritas frases cortas en singular que los discípulos leen en plural: «El niño lo dijo.» (Los niños lo dijeron). Frases en que el verbo va expresado en infinitivo, se vuelven a escribir en algún tiempo señalado: *Los señores declírmelo.* (Los señores me lo dicen, me lo decían, me lo dijeron, me lo dirán, me lo dirían, me lo han dicho, me lo habían dicho, etc.)

Formas y usos  
del subjuntivo

Quando se empieza a enseñar las formas y usos del subjuntivo, lo primero es hacer que los alumnos aprendan de memoria frases típicas ilustrativas: «Deseo que venga. Temo que no lo diga. Quise que lo hiciese. Desearía que él me hablase», etc.

Luego el profesor puede exigir que los estudiantes completen, oralmente o por escrito, ciertas oraciones empleando una cláusula que contenga el verbo de que se trata. Si es el verbo *dar*, por ejemplo, empieza el profesor así: «Yo pido—(alumno) que usted me dé el libro. Él rogó—que le diésemos la pluma. Busco un amigo—que me dé dinero. Me alegré—de que no se lo diera a usted». Para repasar varios verbos a un mismo tiempo: «Siento—que él vaya, explique, haga, tenga. Sentí—que él fuera, explicase, hiciera, tuviese,» etc.; o se reemplaza el infinitivo con la forma debida: «Él se fué sin que yo *verbo*—sin que lo viese. Enséñeme un camino que *conducirme* a Toledo—que me conduzca», etc. En fin, la inventiva y la maña del maestro tiene que ser constantemente empleadas para hacer sentir automática e instantáneamente a los alumnos la significación y el sentido de los verbos, los cuales constituyen el corazón y el alma del idioma.

Correspondencia  
estudiantil inter-  
nacional

Es de cierto valor educativo y contribuye mucho al desarrollo del conocimiento mutuo de dos naciones, el concertar un intercambio de cartas entre sus respectivos estudiantes. En los institutos secundarios de los Estados Unidos, los alumnos cambian muchas cartas con los educandos de los liceos y colegios de Francia. Existe en una de las Universidades del Oeste central, el George Peabody College para profesores, una oficina que se ocupa preferentemente de fomentar esta correspondencia. Se reciben de Francia listas de niños y de niñas que quieren escribir a jóvenes norteamericanos. En nuestras escuelas se redactan listas de la misma índole teniendo los suscriptores al plan que pagar la pequeña cantidad de diez centavos al inscribirse. El despacho central pone detrás de cada apellido de la lista de norteamericanos el apellido y dirección de un alumno francés y devuelve la lista al profesor, quien participa a cada alumno estas informaciones acerca de su correspondencia francesa. Los niños corresponden sólo con niños y las niñas con niñas, escri-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

biéndose uno a otro en el idioma que para cada cual es extranjero. A veces las cartas van mitad en francés mitad en inglés.

En la misma oficina se van formando lentamente listas de estudiantes de la América Española. Parece ser más difícil establecer la correspondencia con países de habla española. Creo que hasta ahora no han podido conseguir la participación de los estudiantes de los liceos españoles. He logrado obtener la cooperación en este movimiento de algunos directores de escuelas de segunda enseñanza de Cuba, Costa Rica, Puerto Rico y la Argentina, de modo que ahora hay un buen número de alumnos adelantados de las *high schools* de Nueva York que corresponden con estudiantes de esas nacionalidades. Tengo prometida la cooperación de más institutos de la Argentina y me sería muy grato efectuar aquí en España un intercambio semejante de cartas (1).

*Correspondencia con países de habla española*

Muchas veces se forma una amistad verdadera entre los que se escriben, como en el caso del joven neoyorquino que fué a Cuba el verano pasado acompañado de su padre para conocer personalmente al joven cubano con quien había correspondido. En una de las *high schools* para niñas en Nueva York es siempre un día de gran regocijo el de la llegada de cartas enviadas por las jóvenes de un colegio de Buenos Aires. Algunos de nuestros profesores también cambian cartas con instructores en las escuelas extranjeras. En verdad, vale la pena esta correspondencia, que sirve para despertar el interés por los países extranjeros y para crear en la mente susceptible de la juventud de hoy, que mañana se encargará de la dirección de las relaciones internacionales, un poco de aquel espíritu del internacionalismo intelectual y fraternal que tanta falta hace en estos tiempos.

*Resultados trascendentales de este intercambio*

En el primer año del estudio de un idioma conviene usar mucho el método de serie, al modo de Gouin, para construir el vocabulario. Estas series pueden versar, como ya hemos visto, sobre hechos o sobre acciones. También desde el primer año el profesor debe aprovecharse del principio de las asociaciones psicológicas que pueden ser: 1.<sup>a</sup>, la de la semejanza de significado, como *contestar, responder y replicar*; 2.<sup>a</sup>, la del contraste de significado, como *cerca—lejos, rico—pobre, preguntar—contestar*, etcétera; 3.<sup>a</sup>, la de las partes del todo, como *casa—ventana, puerta, tirador*, etcétera; 4.<sup>a</sup>, la de las relaciones etimológicas, como *cerca, cercano, cerca-*

*Métodos de construcción e incremento del vocabulario*

---

(1) El Prof. Wilkins, durante los días de este cursillo de Conferencias, visitó las clases de inglés del *Instituto de Idiomas* y dejó concertado este intercambio epistolar de nuestros alumnos con los estudiantes norteamericanos de español de las *high schools* de Nueva York. También visitó la Escuela de Comercio y Escuela Normal de Maestras de esta ciudad, estableciendo análogo intercambio en las clases respectivas de inglés y de gramática castellana de estos dos Centros de enseñanza. (N. de la R. de ANALES).

nias, acercarse; brazo, brazalete, abrazar, etc., y 5.ª, la de las palabras de las dos lenguas que tienen la misma raíz o derivación, como avanzar—(advance), puerto—(port), creer—(to credit), etc.

En las clases adelantadas es una práctica excelente hacer que los alumnos digan sinónimos y expresiones, cuyo significado contraste con el de las que se seleccionen en el texto leído. Pueden los alumnos leer de nuevo un pasaje, ocupándose algunos de cambiar así en él ciertos sustantivos escogidos por el profesor, y cambiando otros ciertos verbos, adjetivos o adverbios.

Es imposible tener un bosque sin que haya árboles que lo formen. Igualmente no es posible aprender una lengua sin aprender las palabras que la componen. Algunos instructores creen conveniente hacer con ciertos intervalos un breve examen escrito sobre las palabras de naturaleza esencial que la clase ha estudiado y empleado. Estas palabras han sido apuntadas o subrayadas en el texto. Se dan a los alumnos hojas en que han sido escritas estas palabras con alguna máquina copidora. Los alumnos tienen que escribir rápidamente detrás de cada palabra su significado en inglés.

*Palabras activas  
y pasivas*

Conviene recordar que hay palabras activas y palabras pasivas, es decir: ciertos vocablos son de una frecuencia e importancia tal, que es preciso recalcar en la instrucción su uso para que sean asimilados bien. Otros hay que debe el alumno reconocer y comprender al verlos u oírlos, pero que no son vocablos imprescindibles. Son los pasivos. A medida que progrésse el estudiante, muchas de estas palabras pasivas deben pasar a la lista de las activas mientras va aumentándose también el vocabulario pasivo.

¿Habéis pensado alguna vez en cuáles son las palabras más comunes de algún idioma que conocáis? Creo que es más fácil determinar esto para un idioma extranjero que para el vernáculo. Durante año y medio íbamos formando en Nueva York una lista de las mil palabras más comunes en español. Hemos hecho una lista igual en francés. En el mes de Junio pasado publicamos esta lista española, pero en vez de mil había unas mil quinientas. Se escogieron estas palabras en libros de lectura para principiantes y en la mente de los investigadores. La lista fué confrontada también con el diccionario. Si queréis verla la tengo aquí. No es cosa fácil formar tal lista, pero una vez formada puede servir de base para la división del vocabulario de la lectura en voces pasivas y activas, según la etapa de progreso a que haya llegado la clase.

*Estudio especial de  
los modismos*

Los modismos del idioma extranjero merecen estudio especial. El español es sumamente rico en estos giros. Conviene que los alumnos hagan en un cuaderno, todos los días, listas de las expresiones idiomáticas que encuentren en la lectura, que las aprendan de memoria y las empleen en frases cortas originales. Algunos profesores dedican una lección cada semana a los modismos escogidos y apuntados así, terminando con un

## CONFERENCIAS DE WILKINS

breve examen escrito que versa sobre ellos. Se da el modismo en forma verbal (si comprende un verbo), y con él forman los discípulos oraciones, y a veces dicta el profesor en inglés unas diez oraciones, que al ser traducidas al español incorporen ciertos modismos.

Sin dar al joven estudiante que nunca antes estudió un idioma, indicaciones de cómo se emprende este nuevo estudio tan fascinador y extraño, se desilusionará en poco tiempo y se extraviará para siempre. El mero empleo del glosario le confundirá, porque no sabrá buscar en él las nuevas palabras, y otras cosas más técnicas le desorientarán. Por eso, conviene instruir oralmente a la clase en el uso de los instrumentos de la profesión, por decirlo así. Es también útil darle por escrito algunas instrucciones en este sentido. Algunos jefes de departamentos hacen imprimir estas instrucciones en inglés y en papeletas que se pegan en el lado interior de la tapa del libro. Quizás sea del caso citar, traducidas al español, las instrucciones que se emplean en el departamento de español en la De Witt Clinton High School de Nueva York.

*Instrucciones para estudiar un idioma*

A.—Con pronunciación esmerada lea usted en voz alta las palabras nuevas y apúntelas en una papeleta. En el reverso escriba en el mismo orden las palabras inglesas que correspondan a esas. Cubra las palabras españolas con la mano y trate de dar su significado en inglés. Si no puede recordar éste, vuelva el papel y fijelo en la mente. Y así sucesivamente. Ahora vuelva el papel y para cada palabra inglesa diga la española equivalente, manejando el papel de la misma manera que antes. Ahora, ponga cada palabra española en una oración completa.

*Vocabulario*

B.—Lea usted con cuidado la explicación de los puntos de la gramática. Esfuércese por comprenderla bien. No aprenda de memoria la regla. Aprenda un ejemplo de la regla. Al estudiar los paradigmas léalos primero en voz alta, pensando al mismo tiempo en lo que significan. Luego escribalos refiriéndose al libro si es preciso, y continuando hasta que no sea necesario mirar el libro. Ejercítense en la formación de oraciones completas con estas formas de verbos.

*Gramática*

C.—Lea usted en voz alta un párrafo del texto español, tratando de comprenderlo precisamente como si estuviera escrito en inglés. Si hay palabras que no comprende, déjelas por el momento. Ahora vuelva a examinar el pasaje o la página y averigüe el significado de las nuevas palabras por el estudio del contexto y la idea general de la frase, exactamente como usted hace al leer inglés. Consulte el glosario sólo cuando sea absolutamente preciso. Si a veces se le pide la traducción de un pasaje, haga todo lo posible para que sea clara e idiomática. No traduzca nada, palabra por palabra. Busque ante todo el *pensamiento* de la oración; luego exprese en inglés ese pensamiento en palabras bien escogidas y en oraciones correctamente construídas. La última prueba que se hará de su comprensión de una lección de lectura será su capacidad para hablar y escribir en español de lo que se dice en el texto, y para contestar en español a pre-

*Lectura*

guntas acerca del texto, o para dar un resumen en español del párrafo o de la página. Por eso, practique usted en relatarse a sí mismo el contenido del trozo.

*El estudio hecho  
privadamente*

D.—(Aquí siguen instrucciones semejantes a las derivadas de las ideas que antes expresé, con respecto a la necesidad de que el estudiante se adiestre a sí mismo todo lo posible en el idioma fuera de la clase.) (1)

*Percepción de la  
dificultad radical  
del alumno*

Algunas veces es muy difícil averiguar la causa esencial del error que comete el estudiante, aun cuando se atreva o se esfuerce por tratar de explicárnosla. Paciencia, simpatía, preguntas acertadas, nuevas explicaciones y nuevos estímulos se necesitan para remover los obstáculos, para aclarar la incomprensión o para corregir la comprensión errónea del alumno.

*Ventajas del pro-  
fesor nativo sobre  
el extranjero*

Y hay que decir que en esto de poder percibir la causa de la dificultad que perturba al alumno fracasa muchas veces el profesor extranjero. Nunca podrá ver, desde el mismo punto de vista que tiene el estudiante, los tropiezos que ofrece la lengua, que es para dicho maestro la lengua materna y para el estudiante idioma extranjero. El profesor que es de la misma nacionalidad que el alumno, que ha tenido que luchar para dominar el idioma con que contiene ahora el joven, está, a mi parecer, mucho más capacitado que el extranjero, para percibir, comprender y socorrer al alumno en los trances difíciles en que está.

Según mi experiencia y observación, el profesor extranjero es más útil en los cursos adelantados que en los elementales, a pesar de que su pronunciación y dominio del idioma sean usualmente mejores que los del profesor nativo. Aun en las clases de gramática vale más, como regla general, el instructor nativo, porque él mira la gramática desde el mismo ángulo que el alumno. Para clases de lectura y de composición es de más utilidad el extranjero. El arreglo ideal sería, en mi opinión, el que diera al profesor del país y al extranjero aquellas partes de la enseñanza de cada grupo que más eficazmente pudiera manejar.

Es de notar que en el informe del Comité británico, a que antes he aludido, se dice con respecto a las escuelas secundarias: «Los extranjeros no solamente son menos eficaces en la disciplina, y no solamente es más difícil que ejerzan una influencia fácil y sana en sus educandos, sino que es natural suponer que los estudios sean presentados a las clases con más éxito por profesores que los miran desde el punto de vista británico.»

*El requisito de la  
ciudadanía*

En las escuelas de Francia y de Alemania los profesores tienen que ser ciudadanos nacidos en el país. En España es igual la situación. No se admiten a las cátedras universitarias a los extranjeros, y aun los médicos y abogados han de ser personas nacidas aquí.

En nuestras Universidades, y aun en las escuelas secundarias de mu-

(1) Vid. pág. 251.



## CONFERENCIAS DE WILKINS

chos Estados, ocupan puestos los que nacieron en el extranjero. A mi juicio, es en las Universidades norteamericanas donde más útiles son los profesores extranjeros de lenguas. Es más: creo que allí su trabajo es indispensable. Ellos, en igual grado que los profesores nativos, pueden dar a los naturales de edad madura que estudian allí, los conocimientos adecuados de la literatura y la vida del país extranjero, pero su contribución especial consiste en el hecho de que sólo ellos están en condiciones para hacer esto, infundiendo a su instrucción el espíritu y punto de vista que anima e informa la nación extranjera de que son oriundos.

En la enseñanza de lenguas deben ser frecuentes y cortos los exámenes de los alumnos. Es preciso en las clases de principiantes que las pruebas versen estrictamente sobre el trabajo de la clase, y que sean muy concretas y encaminadas a afirmar las cosas más esenciales del idioma. Las preguntas tienen que ser formuladas según el mismo esquema general que se emplea en el trabajo diario de la clase. Un examen sirve sobre todo para repasar, organizar y afirmar en la mente del estudiante lo enseñado. Al mismo tiempo sirve para demostrar la eficacia de la enseñanza. Por medio del examen puede el profesor saber en qué sentido él mismo no ha alcanzado el fin que se propuso. Es decir, un examen puesto en estricta correlación con la enseñanza diaria, pone a prueba a estudiantes y a profesor.

*Pruebas y exámenes*

A los exámenes de fin de curso—que es para nosotros el fin del semestre o medio año—damos la mitad del valor que tiene la nota definitiva para el curso. La otra mitad se compone de la puntuación dada al trabajo diario del alumno en la clase durante el semestre. En otras palabras, la nota definitiva es el promedio de la puntuación concedida por el examen, y la otorgada por el trabajo de clase. Así se evita la injusticia de hacer depender sólo del acto del examen el éxito o el fracaso del estudiante.

Nuestros exámenes en todas las materias de estudio, desde el primer año de la escuela primaria hasta el último año del *college*, en que se termina el bachillerato (a la edad de veinte y tantos años), se verifican por escrito. Creo que de esta manera son más equitativos, porque tienen los examinandos tiempo para pensar, ordenar el material y expresarse con precisión. Al mismo tiempo, si fracasa el estudiante en alguna parte del examen, le es posible equiparar el fracaso con el éxito que logre en otras partes. Es verdad que al profesor le resulta pesado y abrumador en ciertas temporadas el trabajo de leer y evaluar estos documentos de sabiduría juvenil, pero creemos que para ese fin está allá el profesor, le apesadumbré o no.

*Ventajas del examen por escrito*

En la enseñanza de idiomas vivos creo que conviene mucho el examen oral, pero sólo para averiguar la capacidad del examinando para entender y hablar la lengua dentro de ciertos límites definidos por su preparación; y me parece que aun así el examen oral debe ser sólo una división, una fase, del examen entero, en que lo escrito tendrá valor equivalente al designado para lo oral. Además, según la organización de las escuelas

*Límites del examen oral*

americanas en que se da el horroroso espectáculo de clases de idiomas compuestas de cuarenta o más alumnos, es sumamente difícil poner en obra un plan de examinar oralmente a cada alumno. En los últimos años se ha ido creando un sistema, según el cual, los que ingresen en ciertos *colleges* tienen que examinarse oralmente del idioma que estudiaban en la escuela secundaria.

*Intercambio de  
visitas profesiona-  
les*

Por la libertad de acción que tenemos y por ser una práctica bastante común, nuestros maestros suelen visitarse unos a otros y observar las clases de otros profesores de idiomas que trabajan en el mismo instituto o en otro. Consiguen a veces permiso para ir, sin pérdida de sueldo, a otras ciudades a observar allí las clases. En la ciudad de Nueva York, cada instructor tiene derecho a emplear así tres días al año sin perder sueldo. Hablo de las *high schools*. En las Universidades son raras las veces que vaya un profesor o catedrático a visitar las clases de un colega.

En mi opinión, es de gran utilidad este intercambio de visitas profesionales. Aun el veterano más experto puede ver en el trabajo de otro instructor algo de interés o aun de inspiración. Casi siempre hay más bueno que malo en el procedimiento de otro, aun cuando se trate de la labor de un profesor novato. Se estimulan el observador y el observado. A los dos se les saca del camino trillado y se les aviva el amor propio. No han de limitarse las visitas a las clases de la lengua que uno enseña; conviene ir a observar lo que hace el profesor del idioma vernáculo o de otro lenguaje moderno.

Dentro del departamento español, pueden las clases adelantadas visitar a los principiantes o viceversa. Los alumnos mayores se animan al ver lo fácil que parece ahora el trabajo de una clase inferior. Los menores se esfuerzan por mostrar a los mayores que, con todo, saben algo. Se aumenta el interés de todos. Y en todo el departamento se forma un espíritu de cuerpo entre los alumnos y profesores que vale mucho.

*El Club del idio-  
ma extranjero*

En los institutos más progresivos, es común que se organice un «Club español» o un «Círculo castellano», el cual se reúne una vez por semana después de terminadas las clases del día. La junta directiva se compone de estudiantes, y usualmente se da un programa de recitaciones, de música, o se representan comedias cortas. Algunas veces hay un debate, y algún profesor o estudiante da una conferencia con proyecciones sobre algún aspecto de la vida española o hispanoamericana. El gramófono entona música y canciones españolas en que participan los socios. A veces viene algún individuo de habla española a dirigir la palabra al club. No es rara la cooperación de otros departamentos de la escuela. Los profesores de ejercicios gimnásticos prestan sus servicios para entrenar algunos niños y niñas en la ejecución de un baile español, y los profesores de música contribuyen algo al programa del día.

Falta mucho el conocimiento de juegos españoles. Por eso, es costumbre poner en español ciertos juegos americanos con que se divierten

## CONFERENCIAS DE WILKINS

mucho los miembros. El club tiene un consejero que asiste siempre a las reuniones y en verdad dirige, pero no de una manera muy aparente, sus actividades.

El español es la lengua de estas funciones. Todo se hace con procedimiento parlamentario y se celebran las sesiones en una sala en la que a causa de las fotografías, banderas, carteles y otros adornos el ambiente es muy español.

Es costumbre en muchas *high schools* que los alumnos publiquen todos los meses una modesta revista redactada en español o en francés, o en los dos idiomas. En tal revista se encuentran anécdotas, artículos dedicados a algún país en que se habla el idioma que se estudia, pequeñas poesías, y cuentos. Este material es a veces muy interesante. Tengo aquí varios ejemplares de este periodismo escolar que podéis examinar, si queréis. *Publicación de una «Revista» mensual*

Tales son algunos de los medios accesorios materiales y de metodología que puede emplear el profesor enérgico y entusiasta de español.

*Mutatis mutandis* estas modalidades pueden adaptarse al uso de la enseñanza de jóvenes de cualquier nacionalidad que estudien algún idioma extranjero.

OCTAVA CONFERENCIA \*

*La preparación del profesor de Lenguas y su situación académica*

*Necesidad de conocer bien el inglés*

Hablaremos primero de la preparación del profesor extranjero o, más concretamente, del que va a los Estados Unidos a enseñar allí su idioma natal. Si es en las escuelas secundarias, privadas o públicas, donde busca puesto (y en ellas, por lo común, es más satisfactorio el sueldo que se paga), es indispensable que conozca bien el inglés. Puede ser que esta declaración parezca errónea y aun ridícula, pero creo que todos los hechos patentes la justifican: la complejidad de organización de la escuela superior pública, por ejemplo, es tal, y los trabajos cotidianos de los maestros tan variados, que tiene que dominar el lenguaje del país para poder cumplir bien y prontamente con los múltiples deberes que sobre él pesan. A diario tiene que dar informes, más o menos complicados, relativos a los varios aspectos del trabajo. La enseñanza del idioma constituye sólo una parte del mismo; el resto tiene que hacerlo en inglés.

*Necesidad de conocer la psicología americana*

En segundo lugar, el extranjero debe conocer la psicología norteamericana, máxime la de los jóvenes con quienes tendrá que vivir y trabajar de un modo íntimo durante unas seis o siete horas diarias. La *high school*, más que la escuela elemental y más que la Universidad, es una sección transversal de la vida yanqui. En este ambiente, el profesor extranjero puede pasarlo muy bien o muy mal, según se conforme a esta vida y la comprenda y asimile. Para él será durante cierto tiempo la juventud norteamericana un enigma. Están los niños estos de la *high school* acostumbrados a mucha libertad en sus casas y en todas partes. No son malos, pero son un poco traviosos y están dispuestos siempre a divertirse a expensas del profesor, como ocurre, supongo, con todos los niños de todas las naciones del mundo. Sólo conozco a un número limitado de profesores extranjeros—franceses, españoles o alemanes—que han podido identificarse con esta vida escolar, tan perfectamente, y alcanzar éxito completo en la enseñanza de su idioma; pero aquéllos habían vivido por algún tiempo en el país antes de entrar en el magisterio. Los portorriqueños educados en las escuelas de la isla, las cuales están organizadas y adminis-

---

\* Leída en el *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia y en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid, en los días 23 y 26 de Noviembre de 1921, respectivamente.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

tradas como las nuestras, se han amoldado muy rápidamente a las condiciones escolares norteamericanas, y en la mayoría de los casos han prestado servicios satisfactorios en la enseñanza del castellano.

En tercer lugar, exige la ley de algunos Estados de la Unión, por ejemplo, Nueva York, que todo profesor sea ciudadano del país, o por nacimiento o por los procesos legales de la nacionalización. *La exigencia de la ciudadanía*

Supongo que un ciudadano norteamericano que quisiera ingresar en el magisterio de España, o de otro país europeo, tendría que reunir estos tres requisitos aludidos: conocimiento de la lengua, comprensión de la psicología de la juventud del país y la ciudadanía; y creo que sería justo y equitativo que el candidato satisficiera todos estos requisitos.

Pero en las Universidades y *colleges* norteamericanos no le ponen al extranjero tantas trabas, y como ya he dicho, en estas instituciones es donde puede ser más útil.

Aunque el profesor nativo o extranjero de la segunda enseñanza no tenga que ocuparse apenas o nada de la literatura y filología, no obstante, es forzoso que el que aspire a un puesto de la enseñanza universitaria sepa bien esos ramos y de un modo organizado y científico. Poco importa que sus conocimientos de inglés sean limitados, aunque cuanto más perfectos tanto mejor para él. Se dedicará casi exclusivamente a las clases adelantadas de la lengua, como las de composición y explicación de textos. También dará clases de literatura por medio de conferencias y lecturas, y en algunos casos es posible que se ocupe de la filología española o romance. En la actualidad se necesitan mucho en América profesores de fonética española, máxime aquellos formados en la escuela-laboratorio de D. Tomás Navarro Tomás. No hay nadie, que yo sepa, en toda la extensión de la tierra yanqui, que esté capacitado para dirigir con plena autoridad el estudio científico de la pronunciación española. En cambio, hay varios especialistas en fonética francesa, inglesa y alemana. *El conocimiento de la literatura y filología*

Merece anotarse que la Junta para Ampliación de Estudios de Madrid ha contribuido eficazmente a la mejora de la instrucción en castellano en los Estados Unidos enviándonos algunos de los profesores que tenemos: D. Federico de Onís, de Columbia; D. Felipe Morales de Setián, de la Universidad de la California del Sur; D. Erasmo Buceta, de la Universidad de California, que sucedió al malogrado y muy querido Ramón Jaén; D. José Robles, de la Universidad de Johns Hopkins, por no citar a otros. Estos señores han venido, mediante gestiones de la Junta para Ampliación de Estudios, a ocupar los altos cargos que desempeñan con tanto éxito. Han podido también penetrar en los laberintos de la educación norteamericana y a ella han sabido amoldar la forma exterior de su doctrina que, no obstante, queda pura y estrictamente española en su esencia. De esa raza de extranjeros, misioneros bien preparados de la cultura española, hacen falta muchos más en los Estados Unidos. Pero a mi parecer se equivocaría grandemente el español que fuera a *Profesores españoles enviados a los Estados Unidos por la Junta de Ampliación de Estudios*

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

los Estados Unidos a buscar allí un puesto en la enseñanza sin haber sido llamado previamente a ocupar alguno definido. La Junta para Ampliación de Estudios y el recién fundado Instituto de las Españas en los Estados Unidos están en condiciones de ayudar a los españoles e hispano-americanos bien preparados que deseen cátedras en Norte América.

*Preparación del profesor yanqui de español*

Ocupémonos ahora de la preparación del profesor nativo de Lenguas o, más concretamente, de la lengua española.

*En la high school*

Él (o ella en el 66 por 100 de los casos) nace en los Estados Unidos y pasa seguidamente por la escuela elemental, la *high school* y después el *college*. En la *high school* estudia, por ejemplo, tres años de español y otros tantos de latín. Allí se adiestra mucho en la adquisición de la lengua española, enseñada según los métodos ya explicados, sin ahondar en la literatura. Es posible, pero no muy probable, que en sus clases de historia se dedique algo a la historia y geografía de España y de la América Española. Durante los cuatro años de la *high school* es socio del «Círculo Español» o del «Club Hispanoamericano», en que se informa someramente de la vida y costumbres de los países españoles.

*En el college*

Al matricularse en el *college* escoge como grupo principal de estudios las lenguas romances, y aprende a leer con ordinaria exactitud y rapidez el francés y el italiano, y estudia el alemán. Son obligatorias, por supuesto, otras materias, tales como la filosofía, las matemáticas y las ciencias naturales. En sus estudios especiales sigue cursos de literatura española, tales como la novela, el drama, la poesía lírica, el Siglo de Oro, la literatura contemporánea, etc. No descuida el conocimiento de los grandes movimientos literarios de Europa, y sabe trazar su correlación con la literatura española. Antes de terminar el curso de cuatro años, es posible que siga otro de un año de filología romance, con especialidad de la española. Y allí termina muchas veces la historia de la preparación de este individuo.

*Al empezar la profesión*

Recibe el bachillerato y se lanza al mundo en busca del puesto de profesor de español en alguna *high school*. Lo consigue, y se encuentra al empezar a trabajar con que durante los cuatro años de *college* ha olvidado mucho del uso corriente del español. Sabe bastante de la literatura y algo de la filología, pero del lenguaje hablado poco, y de los métodos de enseñanza, nada. Recuerda lo que acostumbraba a hacer su profesor en la *high school* y se amolda a esos recuerdos, o tal vez se ajusta a los métodos de sus profesores de *college*, en cuyo caso se contenta con disponer que los niños aprendan la gramática y que traduzcan del español al inglés varios libros de lectura. Si es una persona de conciencia, asiste a las clases de alguna escuela privada de lenguas o llama a un profesor particular para que le ayude en la readquisición de la lengua hablada. También ocupa sus ratos de ocio leyendo libros sobre la metodología de lenguas vivas. En sus vacaciones, la conciencia de este profesor le aconseja continuar sus estudios en el curso de verano de alguna Universidad, donde se

*En sus vacaciones*

## CONFERENCIAS DE WILKINS

matricula en clases de metodología y de conversación; y si ha podido ahorrar dinero, hasta le impulsa a cruzar los mares para inscribirse en el Curso de verano de la Junta para Ampliación de Estudios, de Madrid.

Pero pongamos por caso que haya otra persona más ambiciosa que no se contente con empezar a enseñar al fin del bachillerato, y que posea los medios económicos para continuar estudiando. Esa persona se dirige a alguna Universidad en que haya un buen departamento de estudios adelantados, que se llama a veces Facultad de Filosofía, y que comprende todos los ramos de las humanidades. Aquí se consiguen los grados más altos de M. A. (Magister artium) y de Doctor en Filosofía. En esta Facultad, el futuro maestro se dedica a literatura y filología y a la historia de España e Hispano-América. Así mismo en la Facultad de pedagogía se especializa en la psicología, con especialidad en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, y en la metodología de esta enseñanza. Si le es factible, consigue la oportunidad para enseñar español en la escuela práctica que forma parte de la Facultad de pedagogía.

*En las Facultades  
de Filosofía y de  
Pedagogía*

Antes de examinarse del doctorado, para el cual ha comenzado a preparar su tesis, sale para España, donde estudia y viaja durante un año. En los cursos trimestrales del Centro de Estudios Históricos se aprovecha de los cursos que dan los Sres. Castro, Navarro, Solalinde, Diez-Canedo, Morcuende y otros. Sigue preparando su tesis, para la cual es posible que tenga que consultar libros y manuscritos de la Biblioteca Nacional y quizás de algunos archivos aprovechables. Utiliza las oportunidades que ofrece el Ateneo de Madrid para conocer de cerca la vida intelectual de la España moderna. Al volver a su país pasará por la América del Sur, quedándose algunos meses en la Argentina, el Uruguay y Chile. De esta manera podrá completar sus conocimientos de España con otros de las naciones descendientes de ella. Podrá enterarse de las costumbres y la vida de aquellas naciones y así hablar con exactitud de esos países cuando empiece a instruir a la juventud de su tierra acerca de los asuntos hispanoamericanos. Luego volverá a los Estados Unidos, donde completada su tesis, se le recibe de doctor.

*El viaje a España*

*El viaje a la  
América del Sur*

Todo esto, diréis vosotros, es muy ideal. Es verdad, pero ¡ay del que no tiene altos ideales en su trabajo! Además, hay algunos que han sabido abarcar toda esta labor preparatoria, aunque tal vez en orden distinto. Y con el tiempo habrá, cada vez más que antes, personas que desearán y podrán seguir ésta o parecida ruta.

Ya está el aspirante preparado para enseñar en las *high schools* o en las Universidades, según le inclinen su gusto y las ocasiones que se le presenten. Ha construido la base sobre la cual puede asentarse de una manera sólida su actuación en lo futuro.

CONSIDERACIONES PRÁCTICAS.

*La preparación de un profesor debe ser continua*

*Es múltiple*

1.ª La preparación del profesor tiene que ser continua. No termina en ningún punto definido. Mientras viva y enseñe se verá precisado a hacer y rehacer sus modos de obrar. Si no, muere intelectual y profesionalmente.

Una consideración de suma importancia en la preparación del maestro norteamericano es la que reside en el hecho de que al asumir su puesto es muy probable, máxime en una *high school* pequeña, que tenga que enseñar otras ramas de estudio además de aquella en que se ha especializado. Esto se debe a la necesidad de consolidar todo lo posible la organización del programa, de manera que si sobran clases de alguna materia, tiene otro maestro no especializado en ella, que encargarse de las mismas. Por ejemplo, si hay doce clases de francés y sólo dos profesores de este idioma, que enseñan cada uno cinco clases, es probable que uno de los profesores de español que no tenga más de tres clases, se vea precisado a aceptar en su programa estas dos clases de francés; o tal vez de matemáticas y de latín.

Así se comprende que el individuo que se prepare para el magisterio de la segunda enseñanza, a menos que ya tenga prometido un puesto en algún cuerpo numeroso de profesores, habrá de contar con la probabilidad de tener que enseñar otras materias distintas de aquella en que se especializa. Naturalmente no le será posible poner en su especialidad todo el tiempo que quisiera, por tener que informarse bastante extensamente de la enseñanza secundaria en general.

*Viajes y estancias en el Extranjero*

2.ª Se ha atribuido atinadamente mucha importancia a la residencia en el extranjero. Algunos sostienen la doctrina de que sin haber viajado y estudiado el profesor en el país cuyo idioma enseña, no podrá trabajar bien y eficazmente. Sin duda, el vivir en un ambiente donde es menester hablar el idioma extranjero, o callarse completamente, proporciona una ocasión insuperable para exteriorizar y airear lo ya aprendido teóricamente. Entonces la teoría se convierte forzosamente en práctica. Si; hay que haber experimentado aquello de los sentimientos de asombro de un extranjero en un país extraño, donde aun los chiquillos de la calle hablan la lengua mejor que él. Pero es allí donde ocurre la asimilación inconsciente del habla ubícu a un mientras duerme el asimilador.

*Su conveniencia*

Pero, ¿no es posible aprender a hablar un idioma sin salir del país natal? Sí. Siempre se puede conseguir la ayuda de algún extranjero para la conversación. Pero terminada la conversación vienen en tropel los pensamientos propios y las llamadas de los ajenos, todos expresados en la lengua materna, y se desvanece el encanto de la hora de conversación. Contra estas impresiones externas y los pensamientos íntimos, hay que luchar. Esta lucha, este esfuerzo personal es mayor en la tierra nativa que en el país extranjero, donde todo se le presenta bajo forma del idioma ajeno. Y este mismo esfuerzo personal, a la larga vale más, a mi parecer, que el



## CONFERENCIAS DE WILKINS

ambiente favorable que he descrito. Conocemos a personas que han vivido muchos años en el extranjero sin haber aprendido más que los meros fundamentos de la lengua, y eso muy mal. ¿Por qué es eso? Porque no se han empeñado ni esmerado en dominarla. En el dominio del idioma vale más el empeño personal que la estancia en el extranjero. Combinados los dos, el progreso debe ser seguro y rápido.

En cuanto a la formación de conceptos exactos y fehacientes del país extranjero no hay nada que pueda reemplazar a la residencia allí, máxime para el profesor. En estos días se aprecia como nunca la necesidad de incorporar al estudio del idioma el conocimiento del país. Valen mucho la lectura de libros de viaje, artículos y compilaciones de datos. Pero sólo el ver el paisaje soñoliento de Castilla, los mercados y fábricas de Barcelona, las montañas de Asturias, la vega granadina, las catedrales esparcidas como joyas por la Península, los barcos pescadores del Mar Cantábrico, la vida bulliciosa de la Villa y Corte, el panorama suizo de las Provincias Vascongadas, la Mezquita-catedral de Córdoba y la encantadora Alhambra, la Giralda que escala atrevida los cielos azules de Sevilla, sólo el ver esto con ojos embebedores puede dejar impreso en el alma lo que es España. Después, puede el profesor evocar y describir para el beneficio de sus alumnos a la madre patria donde nació el idioma español, ahora tan difundido por el mundo. Entonces sus discípulos no formarán conceptos erróneos de la vida española o hispano-americana. Ni la leyenda negra, ni la de color de rosa tendrá lugar en el cuadro que pinta de España. Pondrá en claro que no es un país donde no se hace nada más que dormir la siesta, arañar la guitarra, canturrear seguidillas y pelar la pava. Se habrá dado cuenta exacta de que España es un país de trabajo, de trabajo duro y agobiante. El que pela la pava a la luz de la luna, mañana tendrá tal vez que pelar patatas para el cocinero, quien le tomará el pelo si no las pela bien. Los campesinos que bailan tan alegres el fandango en día de fiesta, al día siguiente se verán precisados a mover sus cuerpos al ritmo de las rudas faenas de labranza.

Y ¿cómo podrá el profesor norteamericano prepararse visualmente y por contacto con la vida comercial, intelectual y trabajadora de España? Si no ha tenido la suerte de recibir de su familia el dinero necesario para vivir en el extranjero antes de terminar su carrera de preparación, (y hay poquísimos que la hayan tenido), viene cuando puede y a sus propias expensas. Viene durante las vacaciones de verano, que le permiten unas seis o siete semanas de permanencia aquí. Gasta, o más bien invierte, sus ahorros en estas estancias cortas. Y ¿qué ocurre si quiere pasar aquí un año? En muchos casos tiene que renunciar a su puesto en los Estados Unidos. En otros casos la Junta de Educación de su ciudad le concede un año de ausencia reservándole su plaza para cuando vuelva. ¿Y su sueldo? Son contadas las veces que le pagan todo, o ni aun la mitad de su recompensa anual. Pero ¿quién se aprovecha más de la estancia del profesor en

*Su necesidad*

*Dificultades que tiene el profesor norteamericano para realizar estos viajes*

el extranjero? ¿El? Claro está que se aprovecha. ¿Y sus alumnos? ¿No son los que a la larga sacarán más provecho de esta experiencia de su maestro? Naturalmente. Y siendo costeadas la educación de los alumnos por el Estado (o por el Municipio), ¿no debe correr también por cuenta de esta entidad algo de la educación del maestro, para que pueda ser más útil a los niños y a la comunidad? Parece que sí, pero esto no se hace sino muy raramente.

*El año sabático*

El próximo paso de adelanto que se debe dar en nuestras escuelas secundarias públicas es conceder a todos los profesores de idiomas extranjeros el año sabático, lo cual significa que cada séptimo año tienen derecho a ausentarse, con el objeto de viajar y estudiar en el extranjero, recibiendo entretanto su sueldo entero. En varios *colleges* y Universidades ya existe para los catedráticos de todas las materias este año de licencia. Parece que los profesores de lenguas modernas merecen más que los que se dedican a la enseñanza de cualquier otro ramo de ciencias o artes, esta consideración. Al logro de la concesión del año sabático estamos muchos consagrando nuestros esfuerzos más asiduos.

*Cursos y escuelas especiales para la preparación del profesor*

3.ª A mi manera de ver, el programa para la formación de profesores de lenguas en cualquier nación debiera abarcar un sistema de escuelas normales del profesorado en lenguas vivas, tal como la renombrada Escuela Normal de este carácter en Buenos Aires. Me apena tener que decirnos que no gozamos en los Estados Unidos de ningún instituto de esta índole. Las muchas escuelas normales que tenemos están dedicadas, como ya he dicho, a la preparación de maestros de las escuelas elementales, en las cuales, según recordáis, no se enseñan casi nada los idiomas. En mi país sería conveniente que cada Estado mantuviera una escuela normal en que ingresaran obligatoriamente todos los que hayan terminado en el *college* el bachillerato, y que quieran enseñar idiomas en los institutos intermedios y secundarios. El curso sería con preferencia de dos años y se ocuparía especialmente de historia, psicología y metodología de la enseñanza de lenguas, siéndoles posible a los estudiantes especializarse en uno de los idiomas extranjeros que ya hubieran estudiado y que se enseñe en las escuelas. En el segundo año los estudiantes tendrían que ensayarse en las clases de una escuela práctica anexa. Al terminar el curso se otorgaría un grado especial, tal como el de *Magister artium* en idiomas.

*Los teacher's colleges de los Estados Unidos*

Actualmente en los Estados Unidos existen unos pocos *colleges* o escuelas de pedagogía llamadas *teacher's colleges* (colegios de profesores), en que puede el bachiller ingresar para seguir cursos algo parecidos a los que describo como ideales, pero son pocos tales institutos, y les hace falta una organización completa para adiestrar a los profesores de idiomas. Son pocos los que se dan cuenta de la importancia de esta enseñanza.

A falta de un plan adecuado, va surgiendo en algunos Estados la idea de requerir a los aspirantes al magisterio en lenguas un año más de estudio después de terminado el bachillerato, siéndoles necesario dedicarse a su

## CONFERENCIAS DE WILKINS

especialidad mediante cursos en alguna escuela de pedagogía. Si se generaliza este requisito puede ser que algún día se establezcan escuelas normales del tipo ya referido. También es posible que algún día se conceda a los aspirantes más capaces un estipendio o una beca valedera para un año, que haga factible que estas personas pasen en el extranjero un año de estudio. Pero hasta ahora ningún Estado ha llegado a este concepto del deber para con los futuros profesores de idiomas. Sólo en unas pocas Universidades existen becas de esta naturaleza.

En los cinco últimos años, a causa de la crisis que hemos sufrido debida al descenso del idioma alemán y a la elevación de las lenguas romances, y también al mayor interés que muestra el público por las cosas extranjeras, se ha aumentado mucho el número de cursos para los profesores de francés y de español, y se ha mejorado la calidad de la instrucción dada en ellos. Entre los más concurridos han sido los cursos de Columbia, Cornell, Chicago, California, Wisconsin y la California del Sur. En el Middlebury College de Vermont, se establecieron escuelas o cursos especiales de español, francés e inglés, que han sido de gran utilidad a los profesores de los respectivos ramos.

En casi todos estos cursos suelen tener una Casa española y una Maison française, en que residen los profesores-estudiantes, obligándose a hablar mientras estén hospedados o reunidos allí, sólo el idioma extranjero.

*Cursos de vacaciones*

En estos cursos de vacaciones trabaja un profesorado muy bueno. Muchos de los catedráticos del curso regular se quedan para enseñar en el verano; y vienen también algunos de las otras Universidades. Es un verdadero intercambio de profesores y estudiantes.

A los cursos de verano en el extranjero hay que atribuir mucho peso y valor. Van muchos norteamericanos a estudiar en la Universidad de Grenoble en Francia y en las clases de París, por ejemplo, las de la Alianza Francesa. Como se sabe, vinieron este verano pasado más de cien yanquis a aprovechar el Curso establecido en la Residencia de Estudiantes en Madrid, y creo que en el porvenir acrecentará mucho esta asistencia.

*Cursos de verano en el Extranjero*

Para el año de 1920 ofreció el Sr. García Monje, entonces Ministro de Instrucción Pública de Costa Rica, proporcionar a los miembros de la Asociación Americana de Profesores de Español el uso gratis del Liceo de San José y de la Escuela Normal de Heredia, cerca de la capital, con un profesorado competente para dar lecciones a dichos maestros. A causa de las dificultades de viaje fué preciso abandonar el proyecto.

*Ofertas*

Otra oferta generosa semejante hizo el Comisario de Educación de Puerto Rico para el mismo año, habiéndose proyectado un curso en la Universidad de Puerto Rico en San Juan. Pero surgió el mismo obstáculo, el del viaje de ida y vuelta de los interesados.

En el presente año fué un grupo de unas veinte personas a Venezuela bajo la guía del Sr. Luria de la De Witt Clinton High School de Nueva

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

York, a estudiar en Caracas, en clases organizadas por el Ministerio de Instrucción Pública y el profesorado de la Universidad.

También en Méjico va realizándose un esfuerzo admirable para satisfacer los deseos y las necesidades de los norteamericanos de estudiar y viajar en un país de habla española. En la Universidad Nacional de Méjico se dió el pasado verano un curso especial para ellos bajo la dirección del Rector, el distinguido Sr. Vasconcelos. El año que viene nuestro excelente compañero, D. Federico de Onís, colaborará con las autoridades de dicha Universidad en la formación del curso, y dará lecciones en él.

*Proyectos*

Con la fundación, en el año pasado, del Instituto de las Españas en los Estados Unidos, bajo los auspicios del Instituto de Educación Internacional, la Junta para Ampliación de Estudios, la Asociación Americana de Profesores de Español y las Universidades de Columbia y de Nueva York, tenemos a nuestra disposición un medio eficaz para organizar y sistematizar todos estos cursos de español en Hispano-América contando, por supuesto, con la plena y cordial cooperación de la Junta para Ampliación de Estudios y de los varios Ministerios de Instrucción Pública y Rectores de las respectivas Universidades. De esta manera tendremos con el tiempo una verdadera red de institutos de verano de grado universitario, estando en el centro de ella el curso original de Madrid, a los que podrán ir a perfeccionarse centenares de profesores de español de los Estados Unidos y de otros países.

En la actualidad revisten carácter de consecuencia primordial los varios cursos de verano en lo que se refiere a la preparación de profesores de español, y parece que no van a perder este carácter.

*Cursos de Extensión Universitaria*

No debemos pasar por alto otro instrumento que existe para beneficio de nuestros maestros de idiomas. Me refiero a los cursos de la Extensión Universitaria que desde hace tiempo arraigan muy sólidamente en muchas Universidades. Se dan estos cursos usualmente en los mismos locales de la Universidad en que se celebran las clases regulares, pero siempre en las horas de la tarde que se amoldan a las necesidades de la gente que durante el día se ocupa de los negocios, del magisterio y otras actividades. En las aulas de la Universidad de Columbia se congregan unas quince mil personas, poco más o menos, que siguen cursos de Extensión Universitaria. Son jóvenes y adultos, hombres y mujeres, todas personas serias y trabajadoras. Es infinita la variedad de estudios que se ofrecen. Una sección de estos cursos se dedica a la lengua y literatura españolas, y sus clases están siempre muy concurridas, y entre los concurrentes se encuentran numerosos profesores de idiomas.

*Métodos*

4.<sup>a</sup> Al estudiar la metodología de la enseñanza de lenguas, el futuro profesor se dará cuenta cabal de que no hay ningún Método (con letra mayúscula) que sea el sánalotodo para las muchas enfermedades y decaimientos de que padece la enseñanza. Sabrá, después de estudiar lo escrito y lo practicado, que su profesión, como la profesión médica, es

## CONFERENCIAS DE WILKINS

hasta cierto punto empírica, pero que al mismo tiempo hay ciertas cosas que es forzoso hacer, y otras que es obligatorio no hacer nunca. No seguirá una rutina tan limitada como la del famoso doctor Sangredo, que sólo daba agua caliente y sangraba a todos los enfermos. Estudiará con cuidado cada fenómeno que se presente en su profesión. Acomodará su actitud científica, poniendo a prueba cada nueva fórmula que se ofrezca para enseñar una lengua. Finalmente, llegará al punto en que se sabe que el método es personal, que se debe variar, que consiste en escoger entre los factores de los varios llamados Métodos, hasta agarrarse a los principios fundamentales, que, aplicados por él (no por otro alguno), darán los resultados que demanden su época, su nación, su escuela, sus discípulos y él mismo. Sabrá que es el maestro experto y bien informado, más bien que el método, quien constituye el éxito en la enseñanza de idiomas. Y pondrá en primer lugar entre los defectos que hay que evitar, el de hablarlo todo y no dejar hablar a los alumnos.

5.<sup>a</sup> El profesor que desee mantenerse al tanto de lo que se hace en su mundo, tendrá que suscribirse a las Revistas de su profesión, y leerlas. El que enseñe lenguas romances en los Estados Unidos, tiene a su disposición varias publicaciones espléndidas para su entretenimiento y beneficio. El *Modern Language Notes*, fundado en 1885 y dirigido hasta su muerte en 1911 por el ilustre profesor A. Marshall Elliott, de la Universidad de Johns Hopkins; la *Romantic Review*, editada por los profesores Todd y Weeks, de Columbia; las publicaciones de la *Modern Language Association of America*, el *Modern Language Journal* fundado en 1916 y mantenido por los socios de la Federación nacional de profesores de lenguas, y otras que pudieran nombrarse, son indispensables.

*Empleo de las Revistas profesionales*

Para los profesores de español existe *Hispania*, editada por el Sr. Espinosa, catedrático de la Universidad de Stanford y una agrupación de editores asociados y mantenida por los miembros de la Asociación Americana de Profesores de Español. Estos profesores disponen también de varias revistas extranjeras, tal como la muy valiosa *Revista de Filología Española*, que publica el Centro de Estudios Históricos, bajo la dirección de Don Ramón Menéndez Pidal. En estas y otras fuentes semejantes ha de beber constantemente nuestro profesorado para refrescar su espíritu, mantener abierta su mente y reforzar su eficacia profesional.

*Revistas en español*

Para el trabajo del catedrático universitario son convenientes todos estos preparativos y aún más. Su labor, estrictamente científica, es intensa y constante. Su laboratorio es la biblioteca y el despacho privado. Su medio de expresión es, sobre todo, los libros que escribe y los artículos que compone para las revistas científicas. Contribuye de este modo a la extensión y conservación de los conocimientos de los especialistas. Aunque es probable que hoy no tengamos hombres del calibre de Ticknor, hay muchos dignos continuadores de su labor de investigación y producción; tales son los Sres. Ford de Harvard, Lang de Yale, Rennert y Crawford

*El trabajo del catedrático universitario*

*Continuadores de Ticknor*

de Pensilvania, Pietsch de Chicago, Fitz-Gerald de Illinois, Hills de Indiana, Espinosa y Coester de Stanford, Schevill de California, Wagner de Michigan, Marden de Princeton, Sherwell de Georgetown, Umphrey de Washington, Hendrix de Ohio State, Turrell de Arizona y Keniston de Cornell, por citar sólo algunos cuyos nombres se me ocurren al azar.

*La influencia personal del maestro sobre el discípulo*

Entre estos catedráticos norteamericanos de español, nombrados o no aquí, se encuentran muchos, que además de ser lumbreras científicas, han sabido combinar la sabiduría del especialista con el arte pedagógico, de manera tan notable que ejercen sobre la juventud que tenga la dicha de conocerles y oírles una influencia supremamente sana e inspiradora. Se manifiestan no sólo en libros y revistas, sino sobre todo en la vida de sus estudiantes, muchos de los cuales salen a enseñar español en las escuelas secundarias. A mi juicio, es infinitamente más valioso escribirse y estamparse en letras de fuego en el carácter y el alma de los jóvenes, que escribir con pluma de oro en todas las revistas del mundo. Me parece que el catedrático debe ser antes que nada una fuerza personal, un maestro que sepa comunicar algo como inspiración divina a sus alumnos. Hombres de esta estirpe, de este *quid divinum*, son raros y por eso mismo merecen la veneración de todos.

*La remuneración del profesor universitario*

6.<sup>a</sup> Sabemos que es difícil en cualquier país que los educadores reciban los sueldos que merecen la importancia y dignidad de su labor. Desde tiempos inmemorables, han sido los catedráticos universitarios y los maestros de escuela muy mal retribuidos. Y aunque tenemos en los Estados Unidos el grupo de escuelas más vasto y mejor organizado, tal vez, del mundo, y aunque algunas de nuestras Universidades disponen de fondos cuantiosos, siguen la mayoría de los educadores con recursos económicos desproporcionados al coste de la vida.

*Los recursos económicos de las Universidades norteamericanas*

El joven instructor de la Universidad tiene que contentarse con un sueldo muy modesto que varía de 1.200 a 1.800 dólares o poco más. No hay escalafón uniforme de sueldos, siendo cada Universidad gobernada por una Junta directiva independiente de todas las otras, la cual determina estas cosas. Los profesores o catedráticos asociados o auxiliares, reciben de 2.000 a 3.000 ó 3.500 dólares anuales. Los catedráticos de primera categoría reciben de 3.500 a 6.000 y hasta 8.000 dólares. Contados son los que están mejor recompensados. Difícil es, como se ve, dar ideas exactas a este respecto, tan dispares son los cuadros de sueldos que rigen en las diferentes regiones del país y aun a veces dentro de una misma Universidad o *college*. Aunque están dotadas algunas de estas instituciones de un plantel inmenso de edificios, laboratorios y bibliotecas, eso mismo hace necesario un desembolso enorme de dinero. Lo más importante de recordar es que ninguna Universidad se mantiene con los ingresos en forma de cuotas que pagan los estudiantes por sus clases. Las Universidades mantenidas por muchos de los Estados de la Unión dependen de las subvenciones concedidas por la legislatura, es decir, por los políti-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

cos. Raras veces reciben lo que piden. En las Universidades que no son del Estado, en vez de recurrir a los Solones en busca de auxilio, se dirige una solicitud a un grupo de amigos ricos de la institución o a los ex-alumnos de ella. En otras palabras, la educación universitaria yanqui no se mantiene a sí misma, y por eso a veces el profesorado tiene que participar de la general restricción pecuniaria que sufre la corporación. Pero en los últimos dos años ha mejorado bastante en todo el país el escalafón de sueldos universitarios, y ahora son en general los que he indicado arriba.

Igual ha sido la situación en las escuelas secundarias. En el pasado se edificaron suntuosos edificios para alojar escuelas bien organizadas y dirigidas, pero se hacía poco caso de las necesidades del maestro, o mejor dicho tal vez, de la maestra, siendo la mujer el elemento más numeroso del magisterio de la segunda enseñanza. El 66 por 100 de los instructores son mujeres. (En las escuelas elementales es raro ver dirigir una clase a un hombre.) Es probable que al predominio de este elemento femenino se deba en gran parte la lentitud del progreso económico del profesorado secundario. ¿Por qué? Porque la mitad de las señoritas que enseñaban no permanecieron en la sala de clase más de unos pocos años, o digámoslo, la abandonaban pronto por los lares y penates de salas de vida menos pública.

Pero vino la guerra y con ella el abandono de las aulas por parte de muchos profesores. Las señoritas las dejaron, no para casarse, sino para trabajar en las oficinas de comercio que necesitaban mucho y pagaban bien la ayuda de mecanógrafas, estenógrafas y secretarias, para poder manejar adecuadamente el influjo de un comercio creciente. Otras fueron a incorporarse a los cuerpos de enfermeras que se formaron para acompañar al ejército. Otras se dedicaron a diversas actividades patrióticas. ¿Y los hombres del magisterio? Muchos de ellos tuvieron que incorporarse a las filas de las tropas, otros muchos sirvieron como voluntarios. Los catedráticos de las Universidades ofrecieron sus servicios técnicos al gobierno. Resultó que todos los géneros de institutos docentes sufrieron un abandono notable, y eso precisamente en el momento en que se descubrieron de una manera nueva y pasmosa la significación y la necesidad de la educación en la vida nacional en tiempos modernos. En el año de 1918 se cerraron unas 500 escuelas elementales en el Estado de Nueva York (no en la ciudad), todo por falta de maestros. Pasó aproximadamente lo mismo en otros muchos Estados. En las *high schools* hubo que emplear a personas de poca competencia. Se alarmaron los educadores y los estadistas.

Se practicaron varias investigaciones y se averiguó que no era posible encontrar maestras, ni mucho menos maestros, si los encargados de la dirección de las escuelas, las juntas o comisiones locales de educación, no aumentaban el sueldo del profesorado. El Gobierno federal hizo por mediación de su Departamento de educación, una propaganda, acuciando a los

*Situación económica del profesorado de las escuelas secundarias*

*Notable disminución del profesorado producida por la guerra*

*Mejora de los sueldos*

oficiales de los diferentes Estados a que tomasen las medidas necesarias para poder pagar más a los maestros. Finalmente, la alarma se extendió al público general, y siendo este público, en último término, el que determina el desembolso de los fondos públicos, se activó éste y en todo el país se vió encender gradual, pero seguramente, el mercurio del termómetro que marcaba el sueldo de los profesores. Las legislaturas de algunos Estados aumentaron mucho las subvenciones que daban a las ciudades para mantener las escuelas. Hoy día son los sueldos mucho más equitativos que antes, y creo que no bajarán mucho, aun cuando baje el coste de la vida en general, porque ahora más que nunca se comprende que en la educación universal y libre existe el bienestar de la nación.

En este programa rejuvenecido ocupan un lugar sumamente importante las *high schools* públicas. El 87 por 100 de las escuelas secundarias son libres. En ellas hay más de dos millones de estudiantes este otoño. Por cada 100.000 estudiantes paga el público de seis a siete millones de dólares. Es el presupuesto más tremendo que jamás ha tenido una nación en el campo de la segunda enseñanza. No cesa la creación de estas escuelas. Hubo unos 65.000 alumnos en las *high schools* de la ciudad de Nueva York la primavera próxima pasada, pero este otoño hay más de 80.000.

*Sueldo actual de un profesor de lenguas en las high schools*

¿Qué sueldo recibe hoy un profesor de Lenguas en las *high schools*? Lo mismo que un instructor en cualquier otro ramo. Su sueldo depende de los siguientes factores: 1.º La previa experiencia práctica en el magisterio; 2.º El cuadro de sueldos que rige en el municipio o distrito rural donde está situada la escuela; 3.º Si no hay ningún cuadro fijo, el decreto de la junta o comisión local de ciudadanos encargados de las Escuelas. En un mismo Estado, y aun en una misma ciudad, no es siempre uniforme la remuneración.

Según las estadísticas preparadas por el Departamento de Educación del Gobierno federal, en el año escolar de 1917-18, hubo 50.730 mujeres y 27.058 hombres empleados en las *high schools* regulares que recibían 64.589.642 de dólares anuales, lo cual da un promedio de 833 dólares anuales. Dieron instrucción a unas 900.000 hembras y a unos 675.000 varones. (Se notará la mayoría que hay de mujeres,—profesoras y estudiantes,—en estas instituciones.)

De la enorme cantidad de unos 763 millones de dólares que cuesta mantener anualmente a todas las diferentes especies de *high schools*, casa el 62 por 100 es para los profesores. El promedio reducido de 833 dólares vale para todos los tipos de institutos secundarios, rurales y urbanos. Claro está que en las ciudades es más elevado el sueldo. Varía de 1.000 a 3.000 dólares anuales. En la mayoría de las ciudades las mujeres perciben menos que los hombres que ocupan un puesto del mismo grado. Con muy pocas excepciones, es en la ciudad de Nueva York donde están mejor



## CONFERENCIAS DE WILKINS

remunerados los maestros de las *high schools*. Ahora, el novato, hombre o mujer, principia con el sueldo anual de 1.900 dólares, y recibe un aumento anual de 150 dólares, hasta llegar al máximo de 3.700 dólares al fin de doce años de servicios.

Para ingresar en el profesorado de algunos cuerpos de escuelas secundarias públicas, es preciso sufrir exámenes. En otros basta, para ser elegido (así como en las instituciones privadas), presentar a los directores de la enseñanza, es decir, al superintendente de escuelas o a la Junta de educación, una Memoria de su previa preparación y experiencia en otro cuerpo de escuelas, junto con cartas de recomendación.

*Procedimientos de ingreso en el profesorado de escuelas secundarias*

En la ciudad de Nueva York hay una Junta o Comisión de siete Examinadores, independiente del Superintendente, pero supeditada a la Junta de Educación municipal. Según la ley, esta Comisión está encargada de examinar a los candidatos que se presenten. Han de tener menos de 41 años de edad, ser ciudadanos de los Estados Unidos por nacimiento o por naturalización, y ser también bachiller de algún *college* o Universidad que esté reconocida por el Departamento de Educación del Estado. En el caso de los profesores de lenguas, pueden presentar en lugar del bachillerato americano, lo equivalente a él. Los que desean ingresar en el cuerpo de las *high schools*, por ejemplo, se examinan en su especialidad: matemáticas, historia, español, etc. Los exámenes son primero por escrito, duran tres horas, y todos los aspirantes contestan a las mismas preguntas; algo parecido a las oposiciones de España. Luego vienen los exámenes orales, en que preside uno de los examinadores que se haya especializado en el ramo en que se presenta el candidato. Después tiene éste que ir a una de las escuelas para dirigir una clase bajo la observación del jefe de departamento en cuestión, quien manda a la Junta de Examinadores un informe sobre lo observado. Finalmente, el aspirante sufre un reconocimiento médico.

Después de ser juzgados así todos los competidores, se forma una lista de los nombres de los aprobados, es decir, de los que hayan obtenido una puntuación mayor del 70 por 100, calculado en el máximo de 100 por 100. Se llama ésta la lista de los elegibles, y en ella ocupan los aprobados el puesto relativo que otorga su nota definitiva, la cual es la resultante de las notas englobadas asignadas a las varias partes del examen entero. En efecto, hay dos listas, una de mujeres y otra de hombres, las cuales se transmiten a la Junta de Superintendentes. Cuando se necesita, por ejemplo, un profesor o una profesora de español en alguna *high school*, los Superintendentes nombran al individuo número uno de la lista de los elegibles. Si es para una escuela de niñas, generalmente nombran a la primera mujer de la lista, pero pueden también designar un hombre, según los deseos del director de la escuela de que se trata. Igualmente para una escuela de varones se elige preferente, pero no necesariamente, un hombre. Para las escuelas mixtas se nombran hombres y mujeres.

*La lista de los elegibles*

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

*Período  
probatorio*

Al aspirante, ya profesor completo, le señala la Junta de Examinadores el sueldo que le corresponda, dando cierto valor a la actuación anterior del interesado. Una vez elegido el maestro, sirve su período de tres años probatorios, y siendo aprobado, al final de él ocupa su puesto como profesor vitalicio. Sólo puede ser destituido por incompetencia, inmoralidad o insubordinación, probada en expediente legal ante la Junta de Educación.

*Sistema de pensiones  
para la vejez*

Mientras ejerza su profesión, contribuye con cierto tanto por ciento de su sueldo (de tres a cinco, o aun más, según su edad al entrar en la enseñanza) a un fondo común, al cual contribuye también el municipio. Este fondo se llama de pensiones. Si afortunada o desgraciadamente logra llevar 35 años en el magisterio, es jubilado al fin de esa época, recibiendo hasta su muerte la mitad del promedio de su sueldo anual de los últimos 10 años. Puede optar por menos, y dejar legado a sus herederos cierto porcentaje de su compensación. Este sistema de pensiones fué inventado por los actuarios profesionales, y por eso es una cosa que nadie más que ellos entiende completamente.

Tal es la preparación que le es posible al profesor norteamericano, y tal es su situación académica.

NOVENA CONFERENCIA \*

*La organización de las clases. Quiénes no están capacitados para emprender el estudio de idiomas extranjeros*

En el aprendizaje de lenguas tal vez el procedimiento ideal consista en la combinación de un profesor y un alumno, residiendo ambos en el país donde se habla el idioma que se estudia. Pero en un cuerpo de institutos públicos ninguna de estas dos condiciones puede existir. Las escuelas están situadas necesaria y naturalmente en una ciudad o aldea lejos del país extranjero, y el profesor encuentra que el estudiante número uno no es nada más que el multiplicando, siendo el multiplicador a veces de dimensiones muy crecidas. El producto es entonces confusión y, frecuentemente, cero.

*El procedimiento ideal y la realidad*

En todos los institutos secundarios de los Estados Unidos hay, según la estadística, un promedio de veinte alumnos por cada profesor de no importa cuál materia de estudio. Siendo esto verdad, creo que el número de estudiantes inscritos en las clases de los institutos rurales, y aun en los grupos urbanos de alumnos que siguen cursos que no son de lenguas, es extraordinariamente limitado, porque en todas las clases de idiomas, especialmente de español, en los cuadros de las grandes ciudades, tienen proporciones realmente enormes. No es raro ver en dichos planteles hasta cuarenta y cinco alumnos agrupados en una misma clase. ¡Pobre maestro, y pobres estudiantes!

*El promedio de alumnos en los institutos secundarios de los Estados Unidos*

Según los fines y métodos ideales de que ya hemos hablado, hay que dar práctica incesante al oído y a la lengua del alumno. Esto presupone mucho ejercicio de las cuerdas vocales, combinado con precisión exacta de pronunciación de parte del profesor, quien pone el modelo a que han de amoldarse los alumnos. El es el centro del constante intercambio de palabras. Sobre él recae el trabajo aplastante de hacer que todos los alumnos tomen parte en las actividades orales y escritas de la clase. Pero ¡imaginaos lo que puede efectuar a este respecto el que tiene a su cargo cuarenta o cuarenta y cinco vástagos humanos! En una clase de cuarenta y cinco minutos le toca a cada alumno, por término medio, un minuto diario de

*Dañosa aglomeración de alumnos en los cursos de lenguas*

\* Fué leída en el *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia el día 24 de Noviembre de 1921; y en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid, el día 29 del mismo mes y año.

práctica oral personal, o pongamos 200 minutos en un año escolar, con tal que no se interrumpa la clase por nada y que el profesor no tenga que dedicar ningún tiempo a pasar la lista, corregir el trabajo escrito, o disciplinar a ningún joven travieso. ¡Qué maravilla es que estos niños aprendan algo! Sólo la destreza y la capacidad del profesor puede equilibrar un poco los defectos evidentes de tal arreglo. ¡Qué extraño es que no se quiebren completamente los nervios y la salud de los profesores! ¡Qué júbilo es aguantar este jubileo durante treinta y cinco años antes de ser jubilado! No hay que maravillarse de que pocos lleguen al estado bendito de la jubilación.

*Deficiencias materiales de la organización de las clases de idiomas*

La disculpa por estas condiciones horrosas de clases tan abarrotadas por lo común, está basada en los siguientes hechos: 1.<sup>a</sup> Las dificultades, por llamarlas así, de efectuar una organización equitativa de todas las clases en los diferentes ramos de estudio. 2.<sup>a</sup> El coste aumentado de la instrucción si se emplea un número suficiente de profesores para poder reducir la inscripción en cada clase; y 3.<sup>a</sup> La falta a veces de suficientes aulas para alojar más número de grupos menores. Pero estos hechos no sirven de disculpa. Mientras rija el concepto idealista norteamericano de una educación liberal y a expensas del Estado para todos los niños que se presenten en las escuelas superiores, hay que cumplir con todos los requisitos para llevar a cabo eficazmente el proyecto.

En las clases de principiantes es donde más se necesitan las condiciones ideales de trabajo para profesores y niños, y donde se notan más frecuentemente los grupos de tamaño desmesurado. Es verdad que cuanto más adelantadas son las clases menos atestadas están. Los que sobreviven al primer año no se ven comprimidos de este modo.

Vosotros véis que hoy voy sacando del armario, como decimos, el esqueleto familiar, y que vengo lavando en público la ropa sucia de la casa. Pero deseo ser narrador fiel y exacto de nuestros defectos, así como de nuestras virtudes, para que sirvan aquéllos de escarmiento a los que me oyen.

No caigáis vosotros en el error de creer que todas las clases de idiomas en los Estados Unidos tienen este mal arreglo a que aludo. Sólo se encuentra en los grupos de principiantes en algunas de las grandes ciudades. Y no creáis que nosotros no nos damos cuenta exacta de lo que pasa. Año tras año, las resoluciones y peticiones de las sociedades de profesores de idiomas se formulan y se presentan a las Juntas de educación y a los superintendentes. Poco a poco vamos adelantando, y algún día conseguiremos la corrección de estas condiciones. Si no hubiera intervenido la guerra, no estaríamos tan necesitados de profesores ni de edificios para albergar a nuestros millares de alumnos. Durante los cinco años pasados ha sido muy difícil erigir nuevas construcciones de ningún género, incluso escuelas públicas, por falta de material y por ser tan elevados los jornales de los obreros.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

¿Cuál es, según la opinión de los entendidos en estas cosas, el mayor número de alumnos que debe ser admitido en una clase?

Dice la ponencia del Comité británico, *Modern Studies*, a que hice antes alusión: «Para la enseñanza eficaz de las lenguas vivas, los grupos deben ser de número limitado de alumnos. Los individuos del profesorado varían en sus cálculos del número que puede ser manejado con éxito. La variación depende, sin duda, hasta cierto punto, de su propia capacidad y temperamento. Es probable, sin embargo, que pocos puedan instruir ventajosamente a más de veinte. Veinticinco puede ser el mayor número admisible; treinta llega al límite más extremo.»

En el Estado de Nueva Jersey, una comisión de profesores de inglés de las enseñanzas segunda y universitaria, estudió durante un año la situación que regía en la enseñanza del inglés en los institutos secundarios, públicos y privados, de aquel Estado. Al fin de la pesquisa, declararon terminantemente que en clases compuestas de 40 alumnos «ningún profesor, por excelente que sea, puede adelantar». Si es valedera esta declaración para la enseñanza del idioma vernáculo, ¡cuánto más puede aplicarse a la instrucción en lenguas extranjeras!

En el Estado de Illinois se les envió a varios directores de *high schools* un cuestionario en que se preguntaba: ¿Aprueba usted la limitación de la matrícula en las clases de lenguas modernas a 20 alumnos? De los 298 individuos que contestaron, 249 dijeron que sí y 49 que no.

2.º Los grupos crecidos constituyen un grande obstáculo al éxito del profesor; pero este factor de estorbo se encuentra multiplicado por otro poco menos penoso, que es el número de clases diarias que comunmente se destinan a cada maestro. Por regla general son cinco en la ciudad de Nueva York. Raramente hay algunos que tienen a su cargo seis o aun siete clases diarias, pero no en las *high schools* neoyorquinas. Siendo cinco los días escolares, se ve que el instructor ha de dar 25 lecciones por semana. En otras palabras, con un promedio de 35 alumnos en cada grupo, pasan por sus manos 175 alumnos todos los días. El producto de estos dos factores, clases grandes y cinco sesiones diarias es, en primer lugar, falta de oportunidad de provecho para los jóvenes, y segundo, fatiga abrumadora y aun la postración nerviosa del profesor o profesora.

Para el presente semestre se ha acordado en las *high schools* de Nueva York formar clases en lenguas modernas con el número máximo de 30 alumnos como matrícula normal, «si las condiciones lo permiten».

Es interesante saber lo que dicen los ingleses del número de horas del profesor: «Los profesores de lenguas modernas que empleen el Método directo (así llamado), probablemente se exponen a una mayor tensión física que la que sufren la mayoría de sus colegas. En su caso, 20 horas semanales de instrucción efectiva son tal vez el máximo económico, y para las mujeres puede ser que esto sea excesivo».

En el informe de los profesores de inglés a que me referí hace poco,

*Número máximo de alumnos que puede ser manejado con éxito en una clase de idiomas*

*Máximo de horas semanales de trabajo para el profesor de lenguas*

se aconseja que no pasen de 80 el número total de alumnos que tiene un maestro. Supongo que esto quiere decir cuatro clases de veinte alumnos en cada una. A mi parecer, el máximo económico para cualquier profesor sería cuatro clases diarias que se compongan de no más de 30 estudiantes.

En los *colleges* y Universidades, contados son los profesores que enseñan más de quince horas semanales, y allí son raros los grupos de principiantes que comprendan más de 30 ó 35 estudiantes. Y ahora en algunas Universidades han abolido por completo la instrucción elemental en lenguas.

*El estudio «dirigido»*

3.º Para contrapesar estas desventajas ya enumeradas, es bueno arreglar un plan según el cual preparen los colegiales sus lecciones con la ayuda inmediata del profesor. Generalmente, en nuestro cuadro de estudios, al estar el alumno en la escuela no hace más que dar sus lecciones, aunque a veces tenga uno o dos intervalos de descanso. Por lo común estudia en casa sus lecciones. El día escolar es comunmente desde las nueve de la mañana hasta las tres de la tarde, unas seis horas en las que se incluyen tres cuartos de hora para el almuerzo. Pero en algunos institutos se prolonga el día para dar a los alumnos tiempo de hacer en la escuela los preparativos necesarios para las lecciones del siguiente día. Las horas en que no dan sus lecciones, se dedican a este trabajo preliminar, pero bajo la inspección e intervención constante del profesor. La materia nueva se estudia y los ejercicios asignados se escriben. El profesor pasa por la clase, y a cada alumno le proporciona la ayuda que más necesite. Ve cuáles son las dificultades con que tropieza cada individuo. Explica, sugiere, corrige y anima. Si le parece conveniente, interrumpe esta labor personal para ejercitar a toda la clase, o a cierto grupo dentro de ella, en alguna fase saliente de los trabajos. Es el consejero y amigo más bien que el que señala tareas.

*Sus ventajas*

Esto constituye lo que llamamos «estudio dirigido». Le ahorra al colegial el tiempo en el aprendizaje, y sobre todo impide la fijación de ideas erróneas, que se forman tan fácil y frecuentemente cuando el alumno estudia sin dirección, o bajo la dirección inexperta e inexacta que le ofrece en casa algún miembro de la familia; le suministra ayuda perita en el punto en que más necesita ser auxiliado, aprovecha plenamente el estado mental del alumno y el ambiente y los cimientos formados ya en la hora anterior de clase; y crea lazos intelectuales más estrechos entre profesor y alumno. El adelanto de los alumnos es mucho más rápido y seguro. Si es posible, esta hora de estudio debe seguir inmediatamente a la hora de clase, y debe estar a cargo del mismo profesor que oye la lección regular del grupo.

Para poner en obra este método de inspeccionar los estudios, hay que aligerar el programa de clases ordinarias del maestro, de modo que tenga tiempo para ocuparse de la preparación de los alumnos. A mi juicio, tres

## CONFERENCIAS DE WILKINS

clases de recitación y tres de estudio dirigido, vigilado, constituirían un día de trabajo para el educador. En estas últimas clases no es tan agobiante su labor como en las otras.

Si en la organización de clases no se proveen horas para este estudio, entonces conviene que una porción de cada hora de clase se dedique a la preparación de la lección siguiente. Generalmente son los primeros minutos (unos quince) los que se emplean así. El profesor señala el trabajo para el día siguiente y lo explica. Si es una lección de lectura la repasa rápidamente, quizás leyéndola y dando explicaciones breves de las palabras o expresiones desconocidas. Si es una lección de gramática, esclarece las oscuridades de las explicaciones del libro, o las relaciona con lo antes aprendido. Sobre todo recalca la necesidad de aprender de memoria una frase que ejemplifique la regla después de comprendida ésta.

4.º Como queda dicho, ordinariamente para el alumno hay cinco clases semanales de lengua moderna, durando cada una unos cuarenta y cinco minutos. Si por feliz casualidad está establecida la costumbre de dirigir el estudio de los colegiales en horas especiales, entonces tienen diez horas totales, que se dedican completamente al aprendizaje del idioma. Cuanto más clases, tanto mejor.

*El número de clases del alumno*

En la famosa escuela Perse de Cambridge (Inglaterra), se dan seis clases de cuarenta y cinco minutos, por semana, o 180 horas semanales en cinco años. Los educandos se inician en el estudio de lenguas en clases de francés, contra la costumbre, muy generalizada en aquel país, de estudiar primero el latín. Después de tres años de francés, siguen clases de latín durante dos años, continuando el estudio, al mismo tiempo, del francés. En la escuela llamada en Austria Reform-Realgymnasium se estudia como primera lengua el francés con 36 clases semanales en el primer año, 30 en el segundo, 24 en el tercero y el cuarto, y 18 en el quinto, sexto, séptimo y octavo, o un total de 186 horas semanales-anales. En las *high schools* de Norte América son 75 las horas semanales-anales en el curso de tres años y de 95 a 100 en el cuadro de cuatro años.

Comparado así el plan americano con el del colegio Perse, con el austriaco, o con el de algunos otros países, se ve cuán poco tiempo se dedica relativamente en los institutos de América al estudio de idiomas. Verdad es que, al ingresar el alumno en el *college*, le es posible, pero raras veces forzoso, seguir un programa de lenguas extranjeras.

5.º El maestro de lenguas debe cooperar con otros que se dedican a la misma enseñanza que él. En cada escuela debe haber alguien a la cabeza de un departamento de lenguas, o de distintos departamentos de francés, español, alemán, etc., para precisar, unificar y, en una palabra, dirigir el trabajo. Por lo común, en nuestros establecimientos de segunda enseñanza hay tales jefes de departamentos, que sirven de lazo de unión entre los varios profesores y entre ellos y el director del instituto. Son responsables del material, los métodos y los resultados de sus respectivos

*La inspección y dirección de las clases de idiomas.*

profesorados. El jefe sabrá sugerir a los maestros, con tacto y destreza, medios de mejorar la instrucción, no sólo de aquella dada por los novatos de la profesión, sino también de la que dan los veteranos. Todos necesitamos el estímulo e inspiración que deriva de la cooperación e inspección de nuestros superiores.

Estos jefes debieran recibir, claro está, un sueldo mayor que el de los maestros «rasos». Por ejemplo, en la ciudad de Nueva York ellos reciben 4.200 dólares anuales, 500 más que los otros.

*La falta de aptitud lingüística de los alumnos*

6.º Estrechamente relacionada con la organización de clases está la cuestión de la capacidad de los alumnos. En nuestras *high schools* adelanta el colegial en el cumplimiento del curso de cuatro años según su capacidad o falta de ella. Tiene que cursar ciertas materias para poder recibir su diploma, y puede satisfacer los requisitos en el espacio de tiempo regular, y aun en tres años, si es muy listo. Si fracasa en un estudio al fin del semestre, tiene que repetir sólo el curso fracasado. Algunas escuelas se reorganizan al terminar el semestre, y otras al final del año. Cuando sobreviene la promoción de alumnos, recibe cada uno el programa que le cuadre.

Sabido es que los norteamericanos somos muy malos lingüistas, casi tan malos como nuestros primos los ingleses. Es muy de notar que en las escuelas secundarias de Nueva York quedan suspensos más estudiantes en lenguas extranjeras al fin del primer semestre, después de empezar una lengua, que en ningún otro ramo de estudio. Sé que otras muchas ciudades americanas están en condiciones muy parecidas. Por ejemplo, al fin de cierto semestre, fracasaron de los principiantes el 16 por 100 en inglés, el 21 por 100 en álgebra, el 17 por 100 en biología y en lenguas, el 31 por 100 en francés, el 31 por 100 en latín y el 26 por 100 en español.

*Causa de los fracasos en idiomas modernos*

A mí me ha tocado explicar la causa de estos fracasos en idiomas modernos, y he dicho:

a) Que el estudio de una lengua extranjera presenta a los principiantes una innovación, algo completamente nuevo y extraño, en que antes no han tenido la oportunidad de orientarse. En las otras materias ya saben algo; pero el español o el francés les pone una cara que espanta, a la vez que fascina y atrae;

b) Que las clases son muy numerosas para que las expliquen con éxito los profesores;

c) Que muchos eligen el francés, y sobre todo el español, en el supuesto de que es fácil, y se desilusionan prontamente;

d) Que, sin duda, no son igualmente buenos todos los profesores;

e) Y, por último, que hay personas en este mundo que jamás en su vida pudieran aprender una lengua extranjera. Palabras de los expertos ingleses: «Un alumno puede poseer habilidades muy útiles y ser, no obstante, incapaz de aprender una lengua extranjera cualquiera»; o, empleando uno de esos giros expresivos del lenguaje popular de América,



## CONFERENCIAS DE WILKINS

podemos decir que: «como estudiante de lenguas, Fulano es un buen limpiabotas» (o carnicero, cochero, etc.).

7.º En la América del Norte se ha predicado mucho esa doctrina que fué anunciada en nuestra «Declaración de Independencia», a saber que: «todos los hombres nacen iguales», doctrina que, política y socialmente, todavía abrigamos y amamos, pero que en cosas intelectuales es insostenible. En todo lo que se refiera a la adquisición de un idioma, se conoce que existe una desigualdad tremenda de capacidad lingüística entre los individuos de la raza humana, aun entre los de la misma familia.

No digo que haya muchas personas incapaces de dominar alguna fase de las lenguas. Algunos hay, aun ciegos o sordos, que aprenden a hablar o leer un idioma extranjero. Mi tesis es que no todos pueden dedicarse *con provecho* a este estudio; que sus esfuerzos estarían mejor dedicados a otras cosas; que no todos pueden ser adiestrados de tal manera que logren los fines que en otra conferencia expusimos, a saber: el poder entender, hablar, leer y escribir de un modo satisfactorio una lengua, poseyendo los conocimientos fundamentales para poder seguir usando el idioma en cualquier aspecto que les sea preciso emplearlo.

Hasta ahora hemos sido empiricos en la determinación de quién no está capacitado para emprender estudios lingüísticos en instituciones docentes. Nos hemos servido del método de «ensayo y yerro» de los tenedores de libros. Hemos dejado inscribirse en clases de idiomas extranjeros a varios miles de jóvenes sin cerciorarnos de si vale la pena o no de que todos ellos se ocupen de estas cosas. Es un defecto de nuestros institutos permitir tanta libertad a los estudiantes en la elección de asignaturas. En algunos casos, debido a que los *colleges* requieren uno o dos idiomas extranjeros a los que deseen matricularse, los alumnos de la *high school* los estudian; pero se están cambiando los requisitos, y algún día todas las cartas credenciales que tendrá que presentar uno que quiera ser estudiante universitario, serán su diploma de la segunda enseñanza y una indicación de que ha tenido éxito en las pruebas de aptitud semejantes a las que se usaban en el ejército americano cuando la guerra, con el fin de averiguar la capacidad y la habilidad peculiar de cada individuo. Para matricularse hoy en el *college* de la Universidad de Columbia, el candidato puede a su discreción presentarse bajo estas condiciones. En cambio, si quiere, puede sufrir los consabidos exámenes de ingreso. En caso de que se presente según el plan nuevo, no importa que el aspirante haya estudiado o no una lengua. Es posible graduarse, por ejemplo, en las *high schools* de Nueva York, sin haber seguido ningún curso de lenguas. Es concebible que este joven llegue a las alturas más elevadas de la sociedad humana. No conviene negarle el desarrollo intelectual de que es capaz, por no poseer el don de las lenguas. No es ningún estigma, ningún oprobio, no saber lenguas extranjeras. Es posible que sea la persona que no las sabe el poeta más glorioso que jamás haya escrito en su lengua natal.

*Incapacidad nativa de algunas personas para emprender el estudio de idiomas extranjeros*

*Necesidad de subordinar a este hecho la libertad de los estudiantes para elegir sus asignaturas*

*Se impone la selección de alumnos en idiomas*

No toméis esto en sentido equivoco. No soy yo quien quisiera des-acreditar ni por un momento el ramo de estudios en que más me interese. Es para acreditarlo y precisarlo por lo que predico el evangelio de la selección de alumnos en idiomas, y por dos razones: 1.<sup>a</sup>, para el bien de aquellos que con más provecho pueden dedicarse a otras cosas, desenvolviendo así las facultades y dones que al nacer les dió Dios, y 2.<sup>a</sup> para el bien de la enseñanza de lenguas. Teniendo alistados en nuestras clases sólo a los que están capacitados para aprovechar la instrucción, podemos lograr mucho más éxito en nuestra labor.

¿Por qué quiere usted estudiar el francés?—se le pregunta al joven que se nos presenta.—Porque mi madre conoce a una señora francesa, dice. Otro responde: Porque mi hermano pasó dos años en las trincheras de Francia. Y usted, ¿por qué elige el español?—Porque estuve una vez en la Florida y oí hablar español allí. Otro dice: Mi padre está en Méjico y nos escribe que es una ciudad hermosa. Y otro: Porque es la lengua del porvenir. ¡Valientes razones, éstas! diréis vosotros. Pero ¿quién sabe? ¿No hay en cada respuesta un germen de buen razonamiento, aunque mal expresado? Y según los ideales americanos estos chicos pueden llegar a ser algún día los embajadores de su país en Francia, España, o la Argentina. Preciso es andar con mucho cuidado en aquello de desechar a los aspirantes a conocimientos lingüísticos.

*¿Se puede pronosticar científicamente la aptitud para las lenguas?*

¿Cómo, pues, vamos a averiguar quién es y quién no es llamado a ser estudiante de idiomas? ¿Hay manera de pronosticar científicamente el éxito o el fracaso del individuo? Si no la hay actualmente, la habrá un día. Así como se formularon las pruebas de suficiencia en nuestro ejército durante la guerra y se hacen los exámenes de semejante índole en nuestras escuelas para juzgar la capacidad general de los niños con el fin de poder clasificarlos bien, se podrá formular también la prueba pronosticadora en lenguas.

*Características mentales de la aptitud natural lingüística y cómo se manifiestan*

La habilidad nativa en el aprendizaje de idiomas se basa, a mi parecer, en las siguientes características mentales: 1.<sup>a</sup>, susceptibilidad de impresiones; 2.<sup>a</sup>, facilidad y exactitud de expresión; 3.<sup>a</sup>, retentiva de la memoria, y 4.<sup>a</sup>, comprensión de los conceptos ordinarios de la gramática.

La impresión se acusa de dos modos: 1.<sup>o</sup>, visual (por la vista), y 2.<sup>o</sup>, auditivo (por el oído). La expresión se manifiesta de dos modos: 1.<sup>o</sup>, por los nervios motores (como al escribir), y 2.<sup>o</sup>, oralmente (como al hablar). Este último modo es también, claro está, principalmente motor.

Pero no se puede poner a prueba separadamente ninguna de estas fases de actividad mental o nerviosa. Las impresiones, tanto visuales como auditivas, se expresan, se truecan en expresiones al hablar o escribir. Para probar la impresión hay que recurrir a las pruebas de expresión. Por eso, entiendo yo que hay cuatro maneras posibles de poner a prueba la impresión y la expresión, que son:

## CONFERENCIAS DE WILKINS

1.<sup>a</sup>, visual-motor (viendo y escribiendo después); 2.<sup>a</sup>, auditiva-motor (oyendo y escribiendo); 3.<sup>a</sup>, visual-oral (viendo y hablando), y 4.<sup>a</sup>, auditiva-oral (oyendo y hablando).

También hay que probar la memoria, un factor sumamente importante en la adquisición de un idioma.

Finalmente creo que conviene una prueba del conocimiento de los conceptos ordinarios gramaticales. Esta debiera servir para averiguar cuál ha sido la previa preparación y la comprensión del discípulo de los principios elementales de la gramática, tales como la significación del tiempo del verbo, la concordancia del verbo con su sujeto, la formación del plural de nombres, etc. Puede ser que ésta no sea una prueba de la habilidad nativa del alumno, la cual nos proponíamos tantear. Sin embargo, estos fundamentos de gramática son un factor de importancia en el éxito del estudiante. No me refiero tanto a la terminología gramatical como a los conceptos que ésta reviste.

En vista de este análisis, y fundándome en estos principios, me he atrevido a formular una prueba para pronosticar la capacidad probable y el éxito posible del que quiera aprender un idioma. Hace un año que se publicó y que se va empleando en varios institutos. Todavía no se sabe si es eficaz o no: Para averiguar si consigue o no este examen su propósito, hay que confrontar las notas que obtengan los grupos que se someten a la prueba, con las puntuaciones que se les otorguen al fin del semestre o del año. Esto requiere tiempo y paciencia. Creo que su principal defecto actual es que es un poco fácil.

*Método actualmente en ensayo para pronosticar esta aptitud*

Quizás os interese saber cómo se realiza tal examen. Tiene seis partes o pruebas y para desarrollarlas se entrega a cada examinando un cuaderno de seis páginas. Las cuatro primeras pruebas pueden darse al grupo entero de unos cuarenta alumnos en veinte y cuatro minutos. Las dos últimas se practican aisladamente con cada alumno. Se supone que los jóvenes no saben nada de ningún idioma extranjero.

*Pruebas de que consta*

El profesor tiene diez carteles en que están rotuladas en letra grande y clara diez frases cortas, en una lengua extranjera. Estas frases van designadas en el manual de instrucciones que acompaña a cada serie de cuadernos. Muestra el profesor uno tras otro estos letreros a la clase. En la primera página de sus libritos, los alumnos escriben lo que ven en los carteles. Por ejemplo, en las frases en español son éstas y otras parecidas: «No estudio mucho. Tengo dos lápices. ¿Dónde está usted?» etc. En francés son: «Je vois bien. J'ouvre la porte. Il ne parle pas,» etc. Los alumnos se fijan en cada cartel cinco segundos y escriben cada frase en diez segundos.

*Prueba visual-motora*

Pronuncia el profesor tres veces una frase corta en la lengua extranjera; escuchan los alumnos, y luego escriben en su debido lugar en el cuaderno la frase que han oído. Hay diez de éstas como las que siguen: «Pagamos el dinero. Tengo cinco libros. Abrimos la ventana,» etc. En francés: «Ils sont là. Allez avec elle. Que dites-vous?» etc. Escriben cada

*Prueba motor-auditiva*

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

frase en diez segundos, usando, por supuesto, la ortografía inglesa que más sirva en sus combinaciones de letras para representar los sonidos que han oído, *theenko*, por ejemplo, para representar *cinco*.

*Prueba de la memoria* En la página 4.<sup>a</sup> hay una lista de diez palabras españolas con su significado en inglés escrito detrás. Son: «vela, triste, ayer, libro, nada, silla, sordo, tío, miro, nosotros». Los alumnos estudian durante dos minutos esta lista y las palabras inglesas. Luego vuelven atrás la hoja, y en la página 3.<sup>a</sup> encuentran la misma lista de palabras españolas, detrás de las cuales han de poner la palabra inglesa equivalente. No pueden mirar la primera lista de la página 4.<sup>a</sup>. Está asignado un minuto de tiempo para escribir de memoria las diez palabras.

*Prueba del conocimiento de los conceptos ordinarios gramaticales* En quince minutos hay que escribir en plural tres oraciones, poner en singular otras tres; expresar en tiempo futuro dos frases, y en tiempo pasado dos. También tienen que indicar la parte de la oración, que es cada una de nueve palabras, seleccionadas de la frase que traducida al español dice: «El trén largo se pone en marcha y pasa velozmente por la oscuridad que le rodea».

Después vienen dos pruebas que han de ser practicadas individualmente con cada alumno. Sólo un estudiante se admite cada vez en la sala.

*Prueba visual-oral* Tiene el profesor diez tarjetas en que están escritas a máquina diez oraciones en inglés. Son cortas, pero consisten en palabras un poco raras. Mira el alumno tres segundos cada frase. Quita el profesor la tarjeta y dice el discípulo la frase. El profesor apunta en seguida en el cuaderno del examinando la nota para cada frase.

*Prueba auditiva-oral* Pronuncia el maestro una tras otra diez oraciones en idioma extranjero. Escucha el alumno y pronuncia después del profesor, quien en el acto valora su pronunciación y pone por cada frase una nota.

La puntuación máxima es de 600 puntos. Hay que juzgar con lenidad los trabajos, sobre todo el de las pruebas segunda y sexta, oyendo y escribiendo, y oyendo y hablando, en un idioma absolutamente desconocido.

*Exclusiones* Los que obtienen 360 puntos o menos, de los 600 posibles, no deben ser admitidos a clases de lenguas modernas, hasta que haya pasado un año en que volverán a sufrir el examen.

*Clasificación de los admitidos* Es de utilidad esta prueba, no tanto para eliminar a los ineptos, como para clasificar en subdivisiones a todos los de los varios grupos que se presentan; a menudo aparecen en cada *high school* de Nueva York de 200 a 700 principiantes al comienzo de cada semestre.

Los que reciben desde 360 hasta 420 puntos, y, si se quiere, los que obtienen menos de 360, pueden ser clasificados como capaces de hacer mucho menos que un grupo normal. Los que alcanzan una puntuación de 420 a 480 son considerados como del grupo normal que puede hacer el trabajo tipo del programa. Los de más de 480 son los de capacidad supernormal. A cada grupo hay que ajustar el trabajo y aun los métodos. Así puede progresar cada grupo según su habilidad.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

A los del grupo más bajo de 0 a 420 puntos, convendría al fin de cuatro o cinco semanas examinarlos para ver si aprovechan o no. Este examen se llama de eliminación. En las dos últimas páginas del librito del alumno hay dos de estas pruebas, una en español y la otra en francés. Los que no logren más de 60 de los 100 puntos posibles, pueden y deben ser rechazados y no permitirles volver a entrar en una clase de lenguas. Un año más tarde, si existen razones especiales por las que deseen reanudar estos estudios, pueden recibir este permiso.

*Examen de  
eliminación*

Tal es en general el plan que se va tanteando. En todo lo referente a eliminar de las clases a los ineptos hay que andar con mucha cautela, porque es difícilísimo juzgar con certeza y exactitud a un ser humano cualquiera en lo que se refiere a su capacidad y habilidad, máxime cuando se trata de una persona de corta edad cuyos dones, poderes y facultades están en su mayor parte latentes y ocultos. Por varias razones puede fallar un individuo en dicha prueba y es posible que lo haga mejor en otra ocasión. A mi parecer, sirven estas pruebas más para clasificar a los candidatos que para eliminarlos en seguida si fracasan.

*Cautela que re-  
quiere esta elimi-  
nación*

Pero este impulso que se manifiesta ahora en la educación norteamericana, y que está encaminado a clasificar científicamente, en cuanto sea posible a los alumnos, ya dar a cada uno la instrucción y el desarrollo de sus facultades peculiares, se ha justificado, en mi opinión, por los resultados obtenidos en muchos planteles docentes. En el campo de la lingüística, creo que necesitamos medios más modernos y científicos, no sólo en asuntos de metodología, sino, sobre todo, con referencia a la determinación de quiénes debieran por su propio bien dedicarse a los idiomas.

*Los futuros labo-  
ratorios de lenguas*

Ya tenemos laboratorios de psicología y de fonética. En la actualidad ha llegado la hora para el establecimiento de laboratorios en que se investiguen un sinnúmero de tópicos relacionados con el aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, ¿quién sabe la relación exacta que existe entre el no poder el oído distinguir los matices de sonidos que haya en una palabra, y el no poder la lengua reproducirlos bien? ¿Qué relaciones hay entre la memoria visual, o la memoria auditiva, y los procesos de la articulación? ¿Cuáles personas debieran estudiar un idioma sólo para leerlo? ¿Cuáles sólo para hablarlo? ¿Quién sabe? Y ¿cómo se puede saber? Por lo menos es posible, y aun menester que consigamos conocimientos mucho más exactos y completos de los que ya disfrutamos con respecto a estas cosas.

DÉCIMA CONFERENCIA \*

*Los obstáculos con que tropieza el profesor de castellano  
en los Estados Unidos*

*Su división* Al considerar los obstáculos que tiene que afrontar el profesor de español en mi país, me parece que son de dos especies: los internos y los externos.

*Falta de preparación del profesor* Los primeros radican, como se debe suponer, en la falta de preparación del profesor, sea norteamericano o de origen español. Si es norteamericano, claro está que le costará mucho más trabajo el equiparse debidamente en el conocimiento de la lengua y literatura españolas que si es español o hispanoamericano. En cambio, el que habla español como su lengua natal, se ve precisado a pasar mucho tiempo estudiando los métodos y fines de la enseñanza yanqui, y procurando comprender las complejidades psicológicas de la juventud norteamericana. Es muy probable también que tenga que hacer estudios muy serios y prolongados de su propio idioma y de la literatura expresada en él. Al mismo tiempo el norteamericano no puede considerarse llamado con razón a enseñar el idioma sin una preparación que abarque la mayor parte de los trabajos preliminares que he indicado al hablar hace poco de los preparativos profesionales del aspirante.

¡Cuántas veces ha ocurrido en los últimos años y en varios institutos de los Estados Unidos lo siguiente!: Hace falta un profesor o una profesora de castellano, por haberse producido una vacante o por haberse aumentado mucho la matrícula en esta lengua. El director ve con azoramiento las clases sin profesora y en su desesperación pregunta a alguna maestra de francés, latín, o biología: «Miss Smith, usted sabe español, ¿verdad?» Y Miss Smith confiesa haberse ocupado algo de aquel idioma una vez, en un remoto pasado, durante el curso de un año en cierto *college*, o durante las seis semanas de labor forzada en el curso de verano de alguna Universidad. ¡Sombras de Quintiliano y de Cervantes! ¿Qué preparación es aquella para la enseñanza de cualquier ramo? Es verdad, gracias a Dios, que tales casos extremos van disminuyendo cada vez más. Verdad es, también, que lo mismo ha pasado y sigue pasando todavía en la enseñanza del francés y con igual daño, por supuesto, para este estudio. Creo que esto ha ocurrido muy poco en los cuerpos bien organizados de profesores, y solo principalmente en las *high schools* de personal reducido.

\* Leída en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid el 6 de Diciembre de 1921.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

Esta falta de preparación del maestro es remediable y va remediándose. La gran mayoría de los instructores de la segunda enseñanza son personas de conciencia recta, que desean desempeñar bien sus cargos, y por eso con el tiempo se corrigen y se preparan bien para cumplir sus tareas. Se conoce, pues, que este obstáculo es uno de los que se vencen por los propios esfuerzos del interesado. De este impedimento hay que preocuparse menos que de los otros que residen en las circunstancias en que tiene que actuar el profesor.

Primero hay que darse cuenta de las trabas que son inherentes a la vida norteamericana. Falta en absoluto, en la mayoría de las varias regiones del país, el ambiente español. El que enseñaba alemán podía contar con que cierto tanto por ciento de sus alumnos fueran de descendencia alemana, y que algunos de ellos ya conocieran de oído el idioma alemán. Lo oían hablar en la calle en muchas ciudades. El profesor de francés podía y puede contar con cierto conocimiento popular de Francia, de su lengua, historia y arte. Sabe también que todavía se considera el francés, hasta cierto punto, el lenguaje de la sociedad americana de buen tono. En una palabra, los profesores de francés y alemán han tenido ya preparado para su labor un fondo sobre el cual se destacan, con más o menos relieve, sus lecciones de lengua.

Pero el que enseña español no ha podido aprovecharse, sino en casos raros, máxime en el sudoeste del país, de ningún rastro de tradición hispánica o ambiente español. Este ambiente lo ha tenido que crear a fuerza de infinitas penas. De material ilustrativo y de realidades (*realia*) ha carecido casi por completo. Por eso no es de extrañar el afán que tiene todo maestro de español de venir a España para recoger cosas que ilustren con ejemplos la vida de la Península. De la América Española hemos podido sacar de vez en cuando algunos objetos de utilidad. Este hueco podrá llenarse poco a poco conforme vayan más personas a viajar y estudiar en países de habla española. Para daros una idea de lo que necesitamos en nuestra enseñanza de español he podido, con el auxilio del Sr. Solalinde, reunir una colección de realidades (*realia*) de España y la estamos exhibiendo aquí. Esta colección se exhibirá más tarde en algún lugar céntrico de Nueva York.

En segundo lugar, he de referirme a un obstáculo que quizás os parezca de poco peso, pero que en verdad dificulta nuestro trabajo mucho más de lo que generalmente se cree: es la creencia comunmente abrigada de que conviene usar en los dos primeros años del curso de español en las *high schools*, y aun en los *colleges*, textos de lectura de estilo muy literario y de vocabulario muy extenso y a veces bastante raro. Ya he hablado de este asunto; pero por ser ésta una traba capital y a la vez muy descuidada por muchos, creo conveniente volver a trillarla un poco.

En ningún idioma europeo, extranjero para nosotros, se encuentran, que yo sepa, tantas dificultades para los de habla inglesa como en los

*La falta de ambiente español en las varias regiones de América*

*El error de usar textos literarios para lectura*

*Sus inconvenientes*

escritos literarios españoles. Nos parece que las diferencias que existen entre el español literario y el familiar o de todos los días, son más importantes que las que se perciben en francés, alemán o italiano. Al lado de esta declaración hay que poner esa otra, que reza que de todos los idiomas de hoy que se enseñan en los Estados Unidos, el español posee la significación práctica más evidente. Entonces se deduce fácilmente que la lectura de trozos en alto grado literarios durante los primeros años de estudio del idioma es, si se me permite la frase, una tontería; por lo menos una *tour de force* absolutamente injustificada. No se adquiere el vocabulario práctico y útil que hace falta, ni se logra una estimación debida de las obras maestras de la literatura. Si fueran autores contemporáneos los que se leen, no sería tan disparatado el procedimiento como ya es de suyo, porque entonces se conocería por lo menos el vocabulario literario del día de hoy; pero como queda dicho, es a Palacio Valdés y no a Pío Baroja, a Valera y no a Valle-Inclán, a Fernán Caballero y no a Azorín, a los que se leen. El estilo literario inglés no es apreciado por nuestros jóvenes de catorce a diez y ocho años de edad. ¿Cómo, pues, podrán sacar ellos beneficio de la literatura española del siglo pasado?

*Necesidad de aprender primeramente el lenguaje familiar*

No, no conviene ni el difícil estilo literario español de hace años, ni el de hoy para el uso de las clases de principiantes. Hay que enseñarles la lengua contemporánea y la familiar vulgar, de todos los días. Por consiguiente, hacen falta libros de texto escritos con fines y miras lingüísticas bastante limitadas. Van apareciendo dichos libros y se van usando cada vez más. Llegaremos algún día a una práctica razonable y sensata en este sentido, y este obstáculo se desvanecerá.

No quiero ser mal comprendido. Entiendo muy bien que hay que leer, no sólo los escritores de hace un siglo, sino los de muchos siglos ha. Sé que hay vastas riquezas de literatura española que es preciso explorar y que da gusto indecible profundizar. Pero en el nombre de un poco de sentido común, dejemos esas cosas para su debido tiempo y lugar.

*El obstáculo del excesivo número de alumnos*

En tercer lugar hay que considerar las cortapisas de afuera que residen en la organización de las clases, máxime en la segunda enseñanza, donde se forman frecuentemente grupos de cuarenta a cincuenta alumnos, sobre todo de principiantes, de los que con menos provecho pueden seguir en tales condiciones un curso lingüístico. Verdad es que este obstáculo al éxito se levanta también en la enseñanza del francés, pero en proporciones menos crecidas. Este problema arranca en gran parte de la falta de instructores en español, y de la creencia que el afán por estudiar esta lengua no es nada más ni menos que un capricho, un antojo, que pronto pasará; pero no pasa; al contrario, parece crecer con los años. Gradualmente vienen convencidos los directores de la instrucción de la necesidad de reducir el número de inscripciones en estas clases, de buscar más profesores de la lengua, y de asignar a los grupos de principiantes a los más capaces y más diestros maestros. Equiparada con esta convicción va otra, la de que es



## CONFERENCIAS DE WILKINS

preciso rebajar el número de clases diarias que tiene el profesor, de modo que no tenga que enseñar más de cuatro todos los días, si son clases grandes, y sólo cinco si son de número mediano o pequeño.

La cuarta clase de obstáculos exteriores, por decirlo así, consiste en la actitud mental de varios tipos de personas, que tienen relación de algún modo con la educación secundaria de los Estados Unidos. Esta actitud mental se basa en los tres siguientes supuestos falsos: 1.º, que el castellano es un idioma fácil de adquirir; 2.º, que el castellano debe enseñarse sólo con fines comerciales; 3.º, que el valor cultural del español es poco en comparación del francés, el alemán o el italiano, y 4.º, que el número de estudiantes que eligen el español es completamente fuera de propósito y desproporcionado con relación a lo debido.

Si estas aserciones parecen incongruentes o disonantes, no es culpa mía; sólo reproduzco opiniones bastante divulgadas en ciertos círculos educativos.

Consideremos primero lo de la supuesta facilidad de adquisición que presenta el español. Entre el público en general se ha propagado mucho esta creencia errónea. Varias escuelas privadas de lenguas, queriendo aprovecharse del deseo bastante generalizado de aprender este idioma, salen con anuncios en los periódicos y en los carteles de los tranvías y de las calles que pregonan que se puede aprender «El español en una semana», «El español en veinte lecciones», y otros reclamos igualmente ilusorios que pueden resumirse en la expresión «El español en un trago». El hombre en la calle, aunque corra, puede leer lo fácil que es aprender el idioma de Cervantes. Atraída por este cebo, affuye mucha gente a las llamadas clases de estos tunantes, de las cuales salen enteramente desilusionados y con pocos conocimientos de la lengua, aun después de haberse dedicado no sólo una, sino muchas más semanas a dichas clases.

Otro grupo de personas que yerran igualmente, a pesar de que debían entender de estas cosas mucho más que el público general, se compone de las que rigen institutos y de las que por su posición están encargados de aconsejar a los jóvenes en lo que se refiere a la elección de sus estudios. «El español es fácil»—dicen a los alumnos de poca capacidad cuando éstos terminan el programa de las escuelas elementales—«pruébenlo». Y guiados por estos consejos desacertados, estos alumnos, cortos de alcance lingüístico, eligen el español al ingresar en la *high school*, y el idioma, como se puede suponer, hace estragos terribles en sus filas. Caen muchos. Si primero han probado los incapacitados otro idioma moderno, y éste ha resultado para ellos un fracaso, estos mismos consejeros de la juventud dicen: «Elijan el castellano. Su éxito es seguro, porque es fácil de aprender.» Y estos pobrecitos, sin tener arte ni parte en la elección, se encuentran inscritos en las clases de español. Antes luchaban en vano con el idioma de Molière, de Goethe o de Cicerón, y salieron de la pelea muy arañados y algunos hondamente heridos. Pero a pesar de eso, no lograron

*Supuestos falsos  
sobre la lengua es-  
pañola*

*La supuesta faci-  
lidad de aprender  
esta lengua*

intimar mucho con aquel idioma. Ahora procede un alumno de éstos a atacar con completa sangre fría la lengua de Cervantes. Sin vacilación alguna pronuncia las combinaciones de letras de palabras españolas, según las reglas que él inventó para su propio empleo en el curso de francés que siguió, pero que nunca pudo atrapar. En su mente existe un farrago temible de sílabas, palabras y frases disparatadas que no sirven de nada más que de estorbo, estorbo para él mismo y para todos los que tienen que ver con él.

*Causas de este error*

¿Por qué, se pregunta, dan tales consejos los que hacen de guía del joven estudiante? ¿Son sinceros al decir que el español es tan fácil que cualquiera puede aprenderlo? Sinceros, sí, pero muy mal enterados. Y ¿saben ellos el idioma? Nada. Pero por haber estudiado en otros tiempos el latín o el francés, y haber visto en algún libro español algunas palabras que parecen familiares, creen que los alumnos van a encontrar muy sencillo el castellano, aunque es verdad que muchos de ellos no tienen ninguna idea de lo que es un idioma extranjero.

Luego existe el alumno que con la dignidad y aplomo de un castellano se ofrece para sentar plaza en las filas del idioma español. «¿Por qué elige usted este idioma?» «Porque es el idioma verdadero», contesta en un abrir y cerrar de ojos. Claro está que si quiere seguir cursos de español, porque éste es un idioma muy útil a un norteamericano, y no porque es llamado fácil, le damos en el acto la bienvenida, pero primero conviene explicarle que, aunque es útil, no es fácil, y que para adquirirlo se necesitan años de esfuerzo asiduo y constante. Aunque es una lengua real, no hay ningún camino real que conduzca a ella.

Y no es raro encontrar entre los profesores de español, algunos de ellos hasta españoles o hispano-americanos, que abrigan la misma creencia errónea que estamos combatiendo. Aunque para ellos haya resultado difícil el dominio del idioma, o, en el caso de los de habla española, hayan dedicado su vida, tal vez inconscientemente, a este dominio, por alguna razón inexplicada creen que los alumnos lo encontrarán facilísimo. A decir verdad, son los maestros inexpertos en la enseñanza del castellano los que cometen comunmente este error. Después de algunos años de practicar la profesión, están curados de esta enfermedad.

*Dificultades que ofrece el español a las personas de habla inglesa*

¿Por qué no es fácil el español para los de habla inglesa? Ya he hablado en términos generales del error que existe en esta creencia. En resumen, el español abarca para nosotros las siguientes dificultades: la pronunciación, incluso la entonación; la comprensión de la lengua hablada, que es, sobre todo, vocálica, mientras que el inglés es primariamente consonantal; el ubicuo subjuntivo, en los tiempos presente e imperfecto, modo que apenas existe en inglés; los modismos y locuciones que en formas inesperadas, complicadas y elípticas se presentan a cada instante, y en las que se condensa, a veces, la experiencia de toda una época de historia española; el rico vocabulario que ofrece el idioma, máxime en sus

## CONFERENCIAS DE WILKINS

aspectos literarios, condición que hace de ella igual que del inglés, una lengua flexible, creciente y viva, mucho más, por ejemplo, que el francés; la construcción de las oraciones que se parece en mucho a la de la lengua madre, el latín, hasta con su especie de ablativo absoluto, de cláusulas participiales y de gerundios. Fácil sería ampliar la enumeración de estas dificultades, pero os hago gracia de ello. Baste con decir que el español es para la gente de habla inglesa, tan difícil de aprender como de enseñar, y que el que quiera desacreditar el estudio de esta lengua diciendo que no ofrece los mismos medios de ejercitar las facultades mentales que presenta algún otro idioma, o habla de mala fe o no conoce de experiencia el asunto de que trata. Me gustaría que fuera más fácil, pero sé que no hay ningún idioma fácil. Las dificultades de todos los idiomas están distribuidas desigualmente, según la lengua materna y punto de vista del que aprende.

Esta falacia la hemos tenido que combatir mucho en los Estados Unidos y tendremos que seguir combatiéndola por honor a la verdad y para impedir que los que eligen el idioma se engañen y que otros lo desprecien sin razón.

La segunda falacia de estas gentes, cuya actitud nos es hostil, se formula diciendo que el español debe enseñarse sólo con fines prácticos o comerciales. Nos alienta mucho saber que al dar lecciones de esta lengua a nuestra juventud nos ocupamos en difundir el lenguaje de diecinueve naciones independientes, una en Europa y las otras dieciocho en América, y que por consiguiente divulgamos una lengua que tiene valores comerciales que ceden sólo en importancia a los comprendidos en el inglés.

*La falacia de que el español debe enseñarse sólo con fines comerciales*

Como queda dicho, cuanto más marcado es el valor utilitario que tenga un idioma, tanto mejor colocado está el cimiento para su enseñanza. Y no hay nadie, por hostil que sea a lo español, que no admita acto continuo la importancia primordial que tiene el español en el mundo del comercio interamericano. Pero los hay que al admitir esto, dicen que por esta misma razón no conviene establecer cursos de español en ningún instituto de segunda enseñanza que no sea de índole sencilla y puramente comercial. Modo de discurrir tan fantástico como frecuente entre los antagonistas del castellano. Es como si se dijera que el estudio que reúna aspectos utilitarios no puede al mismo tiempo abarcar fases culturales, o que lo práctico es incompatible con lo educativo. En la actualidad sabemos que lo que contribuye al mejoramiento y a la ampliación de la vida, es asunto para estudio y para las aulas de los institutos de un pueblo libre y progresivo.

Bastantes personas hay que todavía rinden culto al latín y al griego, creyendo ver en los estudios clásicos la única fuente de la cultura. Para ellos las ciencias naturales, la química, la física, la biología, habrán de ser miradas con recelo, con sospecha y aun con desprecio, aunque muy contentos están de gozar de las mejoras y del ensanche de su vida diaria que han resultado de los trabajos de los químicos, los biólogos y los físicos.

*Necesidad preferente de estudiar las lenguas modernas*

Ya estamos en otros tiempos, en pleno siglo XX, y para nuestra cultura y nuestro desarrollo intelectual, nos hace más falta el conocimiento de las lenguas de nuestros prójimos que el de todos los mitos de los romanos y de los griegos englobados. Puede ser que el estudio del latín suministre disciplina de probado valor; pero esto no quiere decir que la misma disciplina intelectual no se encierre en el estudio del español o del japonés o del ruso. No depende del asunto del estudio la naturaleza formadora, sino de cómo se pone uno a estudiar y de cómo se pone el educador a enseñar, a educar. Decía una vez a este respecto el ilustre Dr. Charles W. Eliot, presidente benemérito de la Universidad de Harvard, al hablar de la conveniencia de abolir el requisito de que los que ingresaran en el *college* de la Universidad, hubieran estudiado antes el latín: «Poco a poco, durante los cuarenta últimos años, han sido entrenados en los *colleges* y Universidades profesores de lenguas modernas, inglés, ciencias e historia, los cuales son tan doctos y diestros en sus respectivos ramos como lo son cualesquier profesores de los estudios clásicos. En estos estudios modernos ellos saben enseñar a nuestros jóvenes a observar, pensar y recordar con tanto éxito como han podido hacerlo los profesores de latín y griego, por medio de estos estudios tradicionales».

*El español encierra todos los elementos de la educación lingüística*

Por eso digo, sin temor a la refutación de nadie, que en el español se encierran todos los elementos de la educación lingüística (o aun general), que pueden encontrarse en cualquier lengua extranjera, antigua o moderna, y el buen profesor de español sabrá justificar con claridad completa mi declaración. Con este estudio se le desarrollarán al estudiante tantos senos cerebrales como puedan resultar de una materia de estudio cualquiera. Los rutinarios que se fingen educadores, y que quieren poner trabas a los estudios hispánicos, lanzando tales disparates, o se verán vencidos por la esclarecida opinión del pueblo norteamericano que entiende mucho de estas cosas, o pasarán inocuos al olvido perpetuo.

*El valor cultural del español injustamente aminorado por las tradiciones favorables al francés y al alemán*

La tercera falacia con que nos encaramos y que abrigan y proclaman muchos, supone que el valor cultural del español es poco en comparación del comprendido en el francés, el alemán o el italiano. Los que así dicen son tan tradicionalistas como los latinistas, aunque de un tradicionalismo más moderno, fundado en el hecho de que desde el comienzo, hace unos ochenta años, del movimiento modernista en el campo lingüístico, los profesores de idiomas que han estudiado en el extranjero han ido con preferencia a Francia o Alemania, atraídos casi siempre por la propaganda hecha con este objeto por los gobiernos extranjeros o por la supuesta superioridad de la cultura de esos países. También hay que tener en cuenta la facilidad con que muchos educadores norteamericanos lograban en Alemania el codiciado grado de doctor en filosofía. Tener reputación de haber estudiado en Alemania, saliendo con dicho grado o aun sin él, le bastaba a más de un hombre para poder colocarse bien después en los Estados Unidos, ya como psicólogo, médico, filósofo, o aun como pro-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

fesor de lenguas. Resultaba que tenían siempre afición a las cosas de Alemania, y cuidaban bien de crear cursos de alemán en dondequiera que se colocaran en las instituciones yanquis.

Trabajo mucho más serio le costaba al que deseaba ser recibido de doctor en Francia; pero en cambio existía la tradición aún más antigua, que databa de los tiempos de la Revolución norteamericana, tradición de la amistad fraternal entre los dos pueblos francés y norteamericano, basada en la comunidad de ideas republicanas y en la ayuda material que prestó Francia a nuestras colonias, ayuda que todavía estimamos con todo el corazón y con toda el alma, aunque al mismo tiempo parezcamos bastante ingratos, sin duda, por los millones que nos facilitó España en aquella época crítica, y desmemoriados de que fué de un puerto español del que salió Lafayette en su misión tan útil para nosotros. También existían otras dos tradiciones favorables al estudio del francés, a saber: la de que el francés era la lengua diplomática, y aquella que decía que todas las personas de «la sociedad» tenían que saber francés para ser consideradas como gente ilustrada.

Actualmente vemos que el español va conquistando terreno como lengua diplomática, igual que el inglés. Diecinueve naciones van gradualmente imponiendo su lenguaje, el español, en las discusiones de alcance internacional.

*Importancia creciente de la lengua española en el mundo diplomático*

Los primeros *Modernistas* (quiero decir abogados de idiomas modernos) de Norte América, Jefferson y Franklin, Ticknor, Longfellow y Lowell, dieron tanta importancia a la cultura y literatura españolas como a las francesas, alemanas o italianas. El buen ejemplo que sentaron fué abandonado con el tiempo, y los *leaders* de menos capacidad y de menguada visión desviaron, o más bien, restringieron, la dirección del modernismo lingüístico educativo.

Los de hoy que dudan de que haya una literatura y una cultura españolas que valgan la pena de estudiarse, por ver si hay en ellas algo que pueda contribuir al adelanto de la civilización norteamericana, están sin excepción incapacitados para hablar de estas cosas, porque de ellas no saben nada. No conviene que yo os enumere ahora las cualidades culturales y educativas que informan las letras españolas. Nosotros aquí comprendemos cuáles son. Pero si que conviene que en Norte América se haga algo para abrir los ojos de los educadores tradicionalistas, cerrados a la verdad, a las verdaderas cualidades, buenas o malas, que residen en los estudios hispanos. Esto tiene que hacerse principalmente por norteamericanos, y puedo aseguraros que con las dos organizaciones que ya tenemos formadas, la Asociación Americana de Profesores de Español, y el Instituto de las Españas en los Estados Unidos, vamos poco a poco difundiendo allí estos conocimientos.

*Su utilidad para el adelanto de la civilización norteamericana*

No creo que sea necesario tratar de justificar los estudios hispánicos por un proceso relativo, es decir, comparándolos punto por punto con

los estudios de otra cualquier índole. Son únicos, sin necesidad de comparación, íntegros y justificados por sí mismos. Se abren muchas puertas a la literatura de España e Hispano-América, expresión más concreta y perfecta de la cultura, cuando escala el estudio del idioma un puesto tan elevado como el que ahora ocupa.

*La temida corriente avasalladora del idioma español*

La cuarta falacia a que he aludido, se concreta diciendo algunos que es tan crecido el número de aficionados al español, que está fuera de toda razón; tan disparatado y desproporcionado es con lo justo y lo debido, que parece un río desbordado que va haciendo estragos en tierras contiguas, en este caso—sobre todo—en tierras francesa e italiana. Los límites que hay que poner a este diluvio hispano son, por supuesto, los que desean levantar los aficionados a todos los otros idiomas, antiguos y modernos, que se enseñan en mi país. Ya es hora de construir diques, represas y azudas; si no, ¿qué van a hacer los profesores de otras lenguas? Naturalmente, no quieren ser arrebatados y arrastrados estos señores por la inundación que les amenaza, y no quieren verse precisados a aprender español para salvarse. No sé qué aconsejarles. Es un problema puramente personal de ellos.

Algunos se han esforzado heroicamente para estancar la corriente tumultuosa levantando contravetas de vocablos resonantes y hinchidos, tales son como «nimiedad» y «tumefacción». Ciertas personas de alta categoría en la enseñanza lingüística, han dedicado conferencias y artículos a la explicación y maldición de esta terrible enfermedad que padece la instrucción en lenguas, y que han diagnosticado y apellidado tan sabiamente. En el fondo, detrás de estos términos horribles y horripilantes, se veía siempre el argumento de algún germanófilo, latinista, francófilo o italianófilo, que escribía o hablaba *pro domo sua*, pero generalmente con reserva y cautela.

*Los «tumefaccionistas» italianos envidiosos del español*

Como ejemplo del argumento que suelen emplear los *nimiedadistas* y *tumefaccionistas*, me permito citar las palabras de un colega mío, muy distinguido por el excelente trabajo que realiza en pro del italianismo, y uno de los eruditos en aquel campo de actividad. Decía él al abogar elocuentemente por los estudios italianos en los Estados Unidos: «Conozco tanto como amo la lengua y la literatura españolas. Desde hace años enseño español. Abrigo los recuerdos más felices de España. No obstante deploro la tumefacción creciente del español en este país. Convengo en que deba estudiarse extensamente el español; pero el que se estudie en número tan abrumador no es más que una prueba agregada a la vieja acusación de que nosotros, los americanos, no vemos más que lo que está a la mano. Convengo en que el español se deba estudiar por su valor literario; pero creo que ningún crítico cuerdo que conozca las varias literaturas europeas clasificaría la literatura española junto con la italiana o francesa, en cuanto a su valor universal. Convengo en que el español se deba estudiar por los beneficios comerciales que trae, con tal que se estudie en cursos comer-

## CONFERENCIAS DE WILKINS

ciales; pero el que el español se estudie por decenas de millares en nuestras *high schools* y *colleges* por su valor lucrativo, eso lo deploro, tanto porque el motivo es uno que no debe dominar el estudio en tales instituciones, como porque la ganancia prometida es grandemente ilusoria. Ni un sólo muchacho de entre cincuenta de los que se aglomeran en los cursos de español, se enriquecerá ni con un perro chico con este trabajo».

¡Valiente exageración y torcimiento es ésta del valor práctico del español! ¡Si por casualidad una cosa tiene en sí un valor utilitario llámesele valor lucrativo y se acabó! ¡Y si la referida cosa se estudia en las escuelas, pínteselas dominadas por fines indignos de la educación, y ya se tiene perfeccionado un argumento inexpugnable! Pero si el que tal cosa estudia no se enriquece ni con un perro chico, ¿qué ha sido de este valor lucrativo?

Termina el orador diciendo: «¡En nombre de la sabiduría, y en nombre de la lealtad, demos al italiano su encumbrado y debido sitio en nuestra cultura y en nuestra educación!»

¡Ahl ahora sabemos que no es lo mucho que se estudia el español lo que turba el alma del que originó la palabra *tumefacción*, sino lo poco que se estudia el italiano. Ya nos entendemos.

Y otro lingüista, conocido anteriormente como campeón de los estudios germanos, echa mano de otra palabra espantosa, *nimiedad*, y después de vapulear ferozmente a los hispanófilos y a los ignorantes jóvenes que eligen el español, aboga en términos muy calurosos por el estudio del francés (¡cosa más rara!), bien a disgusto de los profesores de francés. La *nimiedad* del español, comprendemos, es para él un término relativo, que se relaciona directamente, aunque inconscientemente, en su pensamiento, con la *parquedad* del alemán. Otros muchos aficionados al germanismo que se han callado y refugiado en las aulas del francés o de español, saldrán cualquier día proclamando a voces lo poco que tienen que ofrecer a la juventud norteamericana los estudios hispánicos o galos en comparación de los «hechos en Alemania».

*Los antibispanófilos «nimiedadistas» germanos*

¿Y los franceses? Un poco molestos, sí, pero todavía por lo común muy contentos, porque ven que aún ocupa el francés el primer lugar en las instituciones norteamericanas por lo que se refiere al número de sus adherentes. Algunos tienen celos al ver crecer de una manera invariable la afición a lo español, pero no fulminan en público contra la enseñanza de ese idioma, aunque sin duda están completamente convencidos del error en que caen los partidarios del castellano.

*Los celos franceses*

Me ha llamado mucho la atención el que a todos los europeos de diferentes procedencias con quienes he hablado, les parezca muy natural que el español tome un incremento considerable en nuestro cuadro de enseñanza. Comprenden que en la nación que está a la cabeza de la civilización del Nuevo Mundo, civilización cuyas características son de un lado hispánicas y del otro lado anglosajonas, es forzoso enseñar mucho el cas-

*Justificación del incremento que va tomando el estudio de la lengua española*

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

tellano por razones político-sociales (si no por otras razones), para proveer a dicha nación de los elementos necesarios al trato conveniente con las otras naciones, también repúblicas, que con ella ocupan el nuevo hemisferio.

Estos son, pues, los principales obstáculos algo detalladamente descritos, que dificultan el progreso y el éxito de los profesores de español en los Estados Unidos. No son insuperables. Se vencerán, sean numerosos o pocos los estudiantes de este idioma. Lo que anhelamos sobre todo es que sea completamente buena, eficaz y digna la enseñanza del castellano, y que cuadre en absoluto con las necesidades del pueblo norteamericano. Con fe y con trabajo sabremos cumplir dignamente este deseo.



## CONFERENCIAS DE WILKINS

### UNDÉCIMA CONFERENCIA \*

#### *Cómo podremos ayudarnos mutuamente*

En la actualidad, acaso más que nunca en la historia del mundo, la raza humana se interesa por el internacionalismo. Se va creando paso a paso lo que se ha llamado la mente internacional, que significa, según yo lo entiendo, la comprensión de que las naciones dependen unas de otras de una manera inevitable, ineludible, y el deseo de los pueblos ilustrados de que haya relaciones más estrechas de amistad y de cultura. Los medios de comunicación y de transporte han llegado a tal estado de perfección, que hace más pronto y fácil el intercambio de ideas. La piedra del pensamiento echada al océano intelectual, crea ondas que en poco tiempo llegan a todas las costas de todos los países existentes. La reciente guerra ya ha pasado, dejando al mundo débil y enervado, pero con la visión de que ahora más que nunca se necesita una aproximación fraternal y generosa de parte de todos. Así es que las gentes pensadoras de todas las nacionalidades, buscan modos de llevar a cabo este acercamiento. Creo que no les interesa mucho la aproximación política o gubernativa, pero sí una mutua comprensión intelectual y cultural.

*Anhelos de la post-guerra hacia una mayor comprensión intelectual entre los pueblos*

Quiero ser bien comprendido cuando empleo el término internacionalismo. No me refiero a esa cosa barata e indigna, que algunos proclaman a voces en las calles, que significa la destrucción del nacionalismo y de la individualidad, y que deja al mundo turbado y desamparado. Este término para mí indica la conservación íntegra de la vida, modos de ser y peculiaridades de cada nación, junto con la afirmación de las cosas intelectuales comunes a todos los pueblos. Cada uno de nosotros puede contribuir a la sociedad humana con algo que ningún otro en el mundo es capaz de dar. Igualmente, cada nación está capacitada para revelar a las otras, ciertas características propias de sí misma, que enriquecen e iluminan la vida mundial. Las modalidades de todas las divisiones de la raza han de conservarse y explotarse a la hora debida para el bien de todos.

*El internacionalismo bien entendido*

Pero la primera dificultad con que tropieza un movimiento internacional, es la barrera que interpone la diferencia de lenguas. Una común lengua sirve más que nada para acercar una nación a otra, mientras que la falta de ella aleja mucho a pueblos bien intencionados y buenos. Por eso,

*Necesidad de salvar la barrera de la diferencia de lenguas*

\* Leída en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid, el 13 de Diciembre de 1921.

la piedra angular del internacionalismo intelectual es, a mi manera de ver, el conocimiento de lenguas, la enseñanza de idiomas. Uno de los primeros requisitos en la preparación de los agentes consulares o diplomáticos es el dominio en grado satisfactorio de diferentes lenguajes. ¡Qué de dificultades internacionales habrían desaparecido en lo pasado, si muchos gobernantes y súbditos de tal o cual nación hubieran podido leer y hablar la lengua de otra cierta nación! En el idioma está encarnada toda la vida y pensamiento de un pueblo. En él está lo más íntimo, lo más representativo, lo esencial de su existencia. Conociendo el idioma se llega a conocer el pueblo que lo emplea para expresarse. Estudiando una lengua se despierta cierta simpatía hacia aquellos que lo hablan. Consecuentemente, los profesores de lenguas, serios, estudiosos y entregados de corazón y con el alma a su profesión, son los evangelistas de hoy que predicán silenciosamente, pero eficazmente, el internacionalismo tan necesario en estos días.

*Misión altísima que en este orden realizan los profesores de lenguas*

Es en verdad una encumbrada misión la que tienen que desempeñar los que enseñan idiomas, y de la que a veces se nos escapa su plena significación. Caminamos quizás descuidados o cabizbajos, y sin darnos cuenta de la tremenda importancia que es inherente a nuestra labor. Si ésta es la actitud que hemos tomado antes, ya es hora de que cambiemos de gesto y que asumamos con plena autorización el puesto que nos toca ocupar, realizando a conciencia nuestra parte en este trabajo interracial.

Aunque corra la voz de que nosotros, los norteamericanos, somos malos lingüistas, creo haber dejado apuntados en estas conferencias suficientes datos para comprobar nuestra seria intención de deshacer esta desgraciada reputación. Acaso haya en nuestro aislamiento nacional algo que nos dispense un poco el no conocer mejor las lenguas extranjeras, pero por lo menos salta a la vista que comprendemos ahora la importancia de estudiar idiomas. En este momento son el francés y el español los que parecen demandar nuestra atención más asidua, porque vemos que con las naciones extranjeras que hablan estas lenguas tenemos, y quizás seguiremos teniendo, las relaciones comerciales, culturales, intelectuales y político-sociales más estrechas. Algún día es posible que nos sea forzoso dar al japonés, al ruso o al chino un lugar amplio en nuestra educación. Pero sea como fuere, será siempre por el bien de nuestra patria y del internacionalismo referido lo que enseñemos y estudiemos.

*Preferente atención que goza actualmente la lengua española entre los norteamericanos y sus causas*

El que ahora el español se haya granjeado el favor de muchos estudiantes en los Estados Unidos, significa que las relaciones entre los países de habla española y mi tierra van estrechándose mucho. Sé bien que hasta ahora no está enteramente bien orientada esta aproximación; que todavía algunos de los norteamericanos van buscando un poco a tientas el modo de dirigir y encauzar el movimiento indudable de acercamiento mutuo.

Es posible que el afán por saber el idioma esté basado, en parte, en el comercio que deseamos hacer con la América Española y con España, y que hasta ahora hemos hecho malisimamente; en parte en la curiosidad

## CONFERENCIAS [DE WILKINS

que sentimos por lo que es o pueden ser las gentes que hablan español, de quien hemos quedado separados durante tantas generaciones; y en parte en la comezón intelectual de conocer mejor la cultura, la literatura, el arte y las instituciones de la raza iberocastellana. Lo que se saca muy en claro es que tenemos ganas vivísimas de enterarnos a fondo del hispanismo.

Pero esto no lo podemos efectuar solos, sin auxilio (1).

. . . . .  
. . . . .  
. . . . .

Mucho hemos hecho en un año y con recursos económicos muy limitados, que han consistido sólo en las cuotas muy bajas que han pagado los 400 socios del Instituto de las Españas en Nueva York. Pensamos cobrar en el presente año cuotas más elevadas, clasificando a los miembros en siete grupos y dando de este modo a todos facilidades para contribuir, según su capacidad económica y su generosidad. Ya ha llegado la hora en que, si el Instituto ha de seguir sus trabajos tan admirablemente comenzados, tendrán todos los muchos aficionados a lo español que contribuir con largueza inusitada. Son norteamericanos la mayoría de aquellos con que contamos para llevar a cabo las actividades que hemos iniciado y las que quedan por iniciar. Pero os aseguro que la ayuda económica de cualquier procedencia, será recibida con sincero agradecimiento por parte de sus actuales directores y miembros.

*La ayuda económica al Instituto de las Españas*

La Junta para Ampliación de Estudios ha concedido al Instituto una subvención anual que nos es de valioso auxilio y que agradecemos mucho; pero para que se cumplan todos nuestros fines ya descritos, necesitaremos fondos mucho más cuantiosos que aquellos de que disponemos en la actualidad. Vamos a ver si los cazadores del dólar cogemos una buena presa.

Al hablar de lo que se hace en los Estados Unidos en pro del hispanismo, no puedo, ni quiero pasar por alto la labor importantísima de la Asociación Americana de Profesores de Español. Siendo yo uno de los fundadores de esta sociedad, y su presidente durante los tres primeros años, conozco íntimamente sus actividades. Se fundó en la época en que había apremiante necesidad de una organización que pudiera recoger, fomentar y estabilizar los intereses profesionales de dichos profesores. Es la única asociación de su clase en el país. Ha sido la guía y la inspiración de centenares de instructores de español, mediante sus reuniones anuales, ya nacionales, ya de los quince capítulos locales establecidos en varias partes de la República, y mediante su órgano oficial, *Hispania*, que se publica

*Labor de la Asociación Americana de Profesores de Español*

---

(1) Sigue aquí la materia que el Conferenciante expuso en la Segunda Conferencia leída en el *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia, y que encontrarán nuestros lectores en las págs. 209 a 213, ambas incluidas, de este tomo. (N. de la R. de ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA).

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

seis veces al año. Crece con paso seguro e invariable su influencia, a despecho de la oposición de nuestros detractores. Las miras de esta sociedad son profesionales y especiales y, naturalmente, menos generales y amplias que las del Instituto, del cual ha sido una de las instituciones fundadoras.

*De la Sociedad  
Hispánica de  
América* Hay que mencionar al mismo tiempo la labor transcendental de la Sociedad Hispánica de América, que fundó el ilustre hispanófilo, Archer M. Huntington, tan conocido y querido aquí en España. No hace falta que os describa la magnitud de los trabajos que realiza esta sociedad con su biblioteca monumental y su museo de gran interés.

*La Unión Pan-  
americana de  
Washington* La Unión Panamericana de Washington, organismo oficial y semi-oficial de los Gobiernos de todas las repúblicas americanas, es una entidad poderosa en lo que se refiere a las relaciones internacionales de dichas naciones. Con sus publicaciones y sus varios despachos y secciones realiza una obra extensa e importantísima. De sus muchas actividades hay que citar, entre otras, sus esfuerzos por efectuar un intercambio de estudiantes sud y norteamericanos.

*La Alta Comisión  
Interamericana* La Alta Comisión Interamericana, Sección de los Estados Unidos, es una organización de alcance internacional llevada por una sub-sección de la Secretaría de Hacienda del Gobierno federal, cuya labor entre las repúblicas del Nuevo Mundo ha sido de gran eficacia en asuntos de legislación, comercio, derecho interamericano, ciencia y economía.

*La Sociedad Pan-  
americana de los  
EE. UU. y la  
Fundación Car-  
negie* Entre las varias sociedades que han trabajado para promover una inteligencia entre los literatos, los hombres de Estado y los educadores de las Américas del Norte y del Sur, es imprescindible citar la Sociedad Panamericana de los Estados Unidos, y la División Interamericana de la Asociación Americana de Conciliación Internacional (Fundación Carnegie), las cuales tienen ambas su centro en Nueva York.

Se ve, pues, que no estamos sin organizaciones para coadyuvar por nuestra parte en la realización de una aproximación más estrecha entre los países de habla española y Norte América. Cada una de ellas tiene su esfera de acción particular y especial y todas ellas trabajan con entusiasmo y constancia.

*Formas de coope-  
rar los españoles a  
este movimiento* Y ¿qué se puede hacer en España para contribuir a este movimiento internacional hispano? Ya se ha hecho mucho, y sé que sería un atrevimiento mío el sugerir que se hiciera más. Pero conociendo yo vuestra disposición a prestaros de una manera completamente desinteresada y generosa al cumplimiento de fines tan dignos y altos como los que caracterizan dicho movimiento, me permito la libertad de indicar, a la ligera, algunos puntos en que podrían cooperar los españoles en nuestras gestiones.

*Cooperación de la  
Junta para Am-  
pliación de Estu-  
dios* Pero primero me veo precisado a decir públicamente, que la admirable cooperación de la Junta para Ampliación de Estudios ha sido estimada en el grado más alto por todos nosotros. El viaje a los Estados Unidos del Señor Castillejo tuvo la gran ventaja de sembrar la semilla de que brotará

## CONFERENCIAS DE WILKINS

con el tiempo un intercambio rico y efectivo de profesores españoles y norteamericanos. Él supo concretar el plan para este intercambio por comprender muy bien lo que son las instituciones universitarias de Norte América.

También a la Junta debemos mucha gratitud los norteamericanos, por la fundación bajo sus auspicios del Curso de verano en la Residencia de Estudiantes y por los Cursos trimestrales para extranjeros que se dan aquí en el Centro de Estudios Históricos. Además, a la Junta debemos su valiosa intervención en el establecimiento del Instituto de las Españas y el apoyo económico con que contribuye; también el envío de profesores de español a los Estados Unidos para que ocupen allí cátedras en varias Universidades. Las becas que ha fundado la Junta con las cuales van jóvenes españoles a estudiar en el extranjero, han servido para traer a mi país varios españoles y españolas con quienes han podido asociarse provechosamente nuestros jóvenes que se dedican a los estudios hispanos.

Desearíamos nosotros por añadidura a todo esto, la cooperación de vosotros, manifestada de los siguientes modos:

1.º La colección y envío a los Estados Unidos de material ilustrativo de la vida de España para el uso de nuestros profesores de español. Podrían distribuirse tales colecciones en varias ciudades, donde fácil sería exhibirlas en algún local central para provecho de los estudiantes que las visitarían. El Sr. Solalinde está colaborando ahora conmigo en recoger algún material para este propósito, el cual se exhibirá en Nueva York. Vamos también reuniendo direcciones de casas que pueden proporcionar tal material cuando se pida desde Norte América. Pero si vosotros individualmente pudierais ayudarnos en esto, recogiendo cosas y trayéndolas aquí al Centro de cuando en cuando, os lo agradecería mucho. Luego serán remitidas a los Estados Unidos donde serán repartidas entre los profesores de varias ciudades.

*Envío de colecciones de material ilustrativo a los Estados Unidos*

2.º Una propaganda instando a los jóvenes españoles a prepararse a fondo para ir a enseñar la lengua y literatura españolas en nuestros *colleges* y Universidades. El sueldo que se ofrece allí no es malo para un joven soltero, y las oportunidades para adelantar en el profesorado universitario son buenas. Sólo los de entrenamiento científico, y con capacidad para amoldarse a la vida de allí, debieran ser enviados. La Junta y el Centro nos han enviado varios hombres de primer orden, pero todavía faltan más.

*Envío de Profesores españoles*

3.º La preparación de obras de autores contemporáneos españoles para el uso de nuestras clases de español. En esta actividad podrían sernos muy útiles los profesores de aquí cooperando con profesores norteamericanos.

*De obras de autores contemporáneos*

4.º La enseñanza más amplia del inglés aquí en España en los Institutos y Universidades. Sé que en las instituciones de segunda enseñanza hay clases de inglés, pero dudo que existan en número suficiente para contribuir mucho a las necesidades que crea el movimiento de aproximación

*Enseñanza más amplia del inglés en los Institutos y Universidades de España*

internacional entre España y los Estados Unidos. Relativamente se estudia mucho más el inglés en la América Española que en España. El hecho de la creciente afición al español en los Estados Unidos, bien pudiera ser un motivo de reciprocidad para que aumentara aquí la afición al inglés, lengua no sólo nuestra, sino también de la Gran Bretaña. La lengua que emplearon para expresarse Washington Irving, James Fenimore Cooper, Edgar Allen Poe, Walt Whitman, Emerson, Longfellow y Lowell, y la lengua en que escribieron Shakespeare, Tennyson, Macaulay, Addison, Shelley y tantos otros, seguramente posee la gran importancia que puede contribuir al enriquecimiento de la intelectualidad de España. Natural es que aquí se conozca el francés más que ningún otro idioma extranjero para vosotros, exactamente como me parecería justo que se estudiara más el español en los Estados Unidos; es decir, la contigüidad geográfica es en tales asuntos un factor muy poderoso. Pero la combinación internacional que hemos puesto como ideal, la que comprenda a España, a la América Española y a los Estados Unidos, ¿no es verdad que sugiere la conveniencia de un estudio más extendido del inglés en las instituciones de la Península? También conviene repetir que todo profesor que vaya a los Estados Unidos debe poseer conocimientos fundamentales del inglés.

*Otras actividades importantes*

5.º El cumplimiento, con vuestra ayuda, de las actividades ya expresadas del Instituto de las Españas, y de otras que se puedan proponer en el porvenir. Entre tales actividades bueno es aludir específicamente a las siguientes:

*Cambio interescolar de correspondencia*

a) Fundación de un intercambio de cartas entre los alumnos de la segunda enseñanza de nuestros dos países. Hemos podido establecer relaciones de esta naturaleza por correo con varios países de la América Española, y ya es tiempo que se haga lo mismo con España.

*Diapositivas*

b) Formación de una colección de diapositivas que puede usarse en conferencias sobre la vida y costumbres de España. Podríamos utilizar con gran provecho un número ilimitado de tales vistas, que no son fáciles de conseguir en América.

*Libros*

c) Contribuciones a la biblioteca que vamos formando de libros sobre todas las manifestaciones de la vida de España.

*Liga de hispanófilos*

d) Creación de una liga de hispanófilos de todas las partes del mundo, que se reunirán cada dos o tres años en un congreso hispanista.

*Revista hispánica internacional*

e) Fundación de una revista hispánica internacional del más elevado carácter cultural.

Termino con ésta mi serie de conferencias dadas en el *Centro de Estudios Históricos* de Madrid, y en el *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia. Reconozco más que nadie las deficiencias de mis pláticas, que han sido caracterizadas acaso por falta de comprensión del punto de vista de mis oyentes, y de los problemas peculiares a las instituciones

## CONFERENCIAS DE WILKINS

en que trabajáis, por la aridez y a veces la monotonía, por demasiado énfasis sobre pequeñeces, o por el limitado punto de vista del que procede de un pueblo joven, brioso y entusiasta, pero falto de la experiencia conservadora, resultante de la cultura de siglos. Pero me permito repetir lo que decía al empezar estas conferencias: que he tratado de describir con exactitud lo que hacemos, sea bueno o malo, en la enseñanza de lenguas modernas en los Estados Unidos. De este esfuerzo descriptivo, lo más que puedo esperar es que de él hayáis podido, mis oyentes, sacar algo sugestivo que utilizar en vuestra propia labor, tan meritoria aquí en España, especialmente en el prestigioso *Centro de Estudios* de Madrid y en el magnífico *Instituto de Idiomas* de la Universidad de Valencia. Si por añadidura, mediante estas conferencias, resulta un poco de adelanto en la aproximación cultural entre España y los Estados Unidos, veré realizados los deseos más fervientes de mi vida, porque después de mi gloriosa patria, España es el país que más quiero.

*Fruto anhelado  
de estas Conferen-  
cias*

A vosotros, que me habéis oído con tanta amabilidad y que me habéis acogido con tanta benevolencia, os expreso mi más profundo, cordial y sincero agradecimiento. ¡Colegas míos, trabajamos juntos para el bien de la cultura hispánica en este mundo!

## APÉNDICE

### CONFERENCIA EN EL ÁTENEO DE MADRID \*

#### *España y los Estados Unidos*

*El problema de la comprensión mutua de españoles y norteamericanos*

Estando aquí en España, invitado por la Junta para Ampliación de Estudios, para dar en el Centro de Estudios Históricos unas cuantas conferencias acerca de los métodos empleados en mi país para la enseñanza de lenguas vivas, se me ha ocurrido a veces la idea de examinar los medios de que nos valemos, vosotros los españoles y nosotros los norteamericanos, para darnos a conocer mutuamente. He querido ver si hay o no manera de llegar a una comprensión del modo de apreciarnos. Tendréis que dispensarme si en esta ocasión aparezco como un curioso impertinente, lleno de deseos de averiguar cómo reaccionamos los unos con respecto a los otros. Aunque somos pueblos tan lejanos geográficamente, ideológicamente conservamos aún una gran similitud en varias de las manifestaciones de la vida, como si fuéramos de idéntica estirpe histórica y cultural.

*Indiferencia de los dos pueblos ante este problema*

Al querer examinar, aunque sea de un modo algo epidérmico, las características españolas y yanquis, tropiezo con una muralla de indiferencia, que separa a nuestros dos pueblos: Según reza el proverbio de mi tierra, «un atrevido puede entrar donde no osaría pisar un ángel». Confieso, pues, que sólo puedo contar primero con mi curiosidad, después con mi atrevimiento, y con ciertos trabajos míos, aún no terminados, con que pretendo enseñar a mis compatriotas lo que es España, y lo que sois vosotros.

*Lecciones de observación personal*

Procuro con mis ojos ver y observar, para interpretar después, lo que sois en vuestra vida cotidiana; aquello que escribís en vuestros libros y periódicos, cuáles son vuestras reacciones ante los acontecimientos. No hay nada que pase delante de mí sin impresionarme: vuestra manera de vestir, vuestros gestos y el manoteo constante al hablar, los ojos bailadores de vuestras mujeres, los bailes y cánticos del pueblo, las verbenas, vuestros deportes incluyendo las corridas de toros, vuestros museos y las

---

\* Esta conferencia fué dada por el Profesor Wilkins en el Ateneo de Madrid, el 8 de Diciembre de 1921.



## CONFERENCIAS DE WILKINS

espléndidas colecciones de libros, vuestras antiguas catedrales y los arcaicos palacios de vuestros próceres, las carretas de bueyes entorpeciendo la marcha vertiginosa de los automóviles de 40 H. P., y aún me fijo en las piedras de los caminos y en los adoquines levantados de las calles, aprendiendo lecciones. Y no sólo con mis ojos quiero retener todo esto, sino que intento, día por día, aumentar mi colección fotográfica enriqueciendo de paso una industria norteamericana.

De la vida norteamericana os podría hablar con una autoridad mayor. Soy descendiente de los que en 1680 se trasladaron de Inglaterra a las colonias inglesas en Norte-América, fundando allí esa faja puritana del Este que denominamos Nueva Inglaterra. Fijados después mis ascendientes más inmediatos en la rica región central, vine más tarde—ya personalmente—a vivir en la ruidosa Nueva York, donde siempre resido cuando no estoy en España. Creo con estos antecedentes poder asignarme el título de yanqui, con todas las malas y buenas cualidades que implica esta palabra, y capacitado para hablar con libertad de algunas fases de la vida febril de mi país, que si es febril en esas grandes ciudades como en Chicago y Nueva York, no lo es en otros lugares tranquilos y apartados donde «la vida es sueño», donde la paz y la quietud reinan, como en cualquiera de las vetustas ciudades del corazón de España. Para algunos de mis conciudadanos Madrid sería un infierno de actividad y de bullicio. Temerían atravesar la Puerta del Sol por temor de no volver sanos a su casa de huéspedes.

*Antecedentes del observador*

Venimos y vine a España, no os lo he de ocultar, atraídos por lo pintoresco, y enseguida me di cuenta de que todo lo pintoresco es relativo. Nosotros nos convertimos aquí también en materia pintoresca. Al atravesar una calle cualquiera, oigo que cuchichean a mi lado. Vacilan sobre mi nacionalidad, y nunca aciertan con la que me es propia. En cambio, para distinguir a nuestras mujeres basta una ojeada para que toda madrileña advierta a su amiga: «Fíjate en los zapatos de esa señora. Es norteamericana.» Pero no son estos datos suficientes para deducir que nos conozcáis bien. Nuestro alejamiento no puede achacarse, desde luego, a desprecio ni a viejos rencores. Es la resultante natural de nuestra separación geográfica y hasta comercial y cultural.

*El observador observado*

Entre los pueblos hemos forjado nuestras respectivas leyendas. Desde hace mucho tiempo España ha sido para nosotros una tierra tan remota como el Afghanistan. Aunque a España debemos el descubrimiento del Nuevo Mundo, incluso de esa parte en que nosotros habitamos, y aunque acudisteis en pro de nuestra independencia, ya en la primera mitad del siglo XX habían desaparecido la influencia y el prestigio de España en la República anglosajona. Sólo en el sudoeste del país quedaban arraigadas las tradiciones, el idioma y las costumbres españolas. No sé cómo explicar este fenómeno, pero me inclino a creer que respondía a los hechos históricos; hubo un aislamiento primero producido al reconcentrarnos

*Incomunicación de España y Norte América*

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

para desarrollar nuestra vida; vino después una afición creciente por lo que de Francia y Alemania nos llegaba. Quizá al faltar vosotros también de entre los inmigrantes que de todas partes del mundo, con excepción de España, vinieron a poblar Norte-América, faltó el interés por la cultura hispánica. Vuestros inmigrantes prefirieron dirigirse a los países americanos de habla española. Hubo sólo un paréntesis en que todo lo español fué apreciado, hasta cierto punto, con motivo de la guerra del 98. Supimos entonces algo de lo que era España, y quedó en la memoria de todos la valentía de vuestros guerreros, y especialmente la caballeridad del almirante Cervera; y volvió a reinar la incomunicación entre las dos naciones.

*La guerra del 98*

*La leyenda rosa  
de España*

Siguió siendo España para nosotros una tierra lejana, legendaria e incomprendida, un escenario de las *Mil y una noches*. Esta leyenda de color de rosa, de las mantillas y los claros de luna, es la que embarga aún hoy la imaginación de la mayoría de mis conciudadanos, la España novelesca, teatral y hasta cinematográfica.

*La leyenda negra*

Pero hay otra leyenda, y es la leyenda negra, que no solo es propia de los Estados Unidos, sino de las naciones más cercanas. Bien decía Julián Juderías, que ésta consiste en «la exageración ridícula de los caracteres religiosos y políticos del pueblo español, la omisión de cuanto nos es favorable desde ambos puntos de vista, y el voluntario desconocimiento de caracteres religiosos y políticos tan violentos, si no más, que los atribuidos a España, en todos los países, en la misma época y en empresas semejantes a las que nosotros realizamos». Los historiadores, literatos, y economistas de varios países han propalado, según demuestra Juderías, esta historia triste para España, y entre ellos he de confesar que están también citados algunos norteamericanos. Para ellos, los conquistadores españoles no eran más que sangrientos bandidos que fueron a América en busca del oro, matando sin piedad a millares de indios simplemente para saciar sus crueles instintos; pero no es extraño que aún hoy gocen de vida en la América española millones de indígenas, mientras que en Norte América han desaparecido casi por completo, a pesar de lo que creéis en Europa, sobre todo después de ver en la pantalla las películas creadas en California.

*La obra de  
rectificación*

Estas dos leyendas, la de color de rosa y la negra, han servido para alejar nuestros respectivos países. ¿No sería posible borrarlas y sustituirlas por un cuadro más fiel, pintado en colores no tan extremos, pero que reflejase más exactamente la vida española? Yo os puedo decir que hay en la actualidad muchos norteamericanos dispuestos y ansiosos de intervenir en esta obra de rectificación.

*El individualismo  
del pueblo español*

Lo primero que nos separa es vuestro individualismo. Lo interpretamos mal, porque somos, por el contrario, un pueblo en que la colectividad obra a veces a ciegas. Creemos que os falta la cooperación y la combinación de esfuerzos, sin que por esto dejemos de apreciar vuestros más exquisitos

## CONFERENCIAS DE WILKINS

ejemplos de actividad intelectual. Y fundados en esta creencia, nos desconcertamos ante vuestras iniciativas y ante el poder cumplir sin auxilio alguno vuestras obras más complejas. También el individualismo tiene su parte pintoresca. Angel Ganivet, el pensador granadino, decía bien al expresar que el ideal jurídico de la Península consistiría en que «todos los españoles llevasen en el bolsillo una carta foral con un solo artículo, redactado en estos términos breves, claros y contundentes: Este español está autorizado para hacer lo que le dé la gana». Este individualismo reposa, sin duda, en el espíritu territorial que informa la vida de toda península y que es, según Ganivet, un espíritu de independencia.

Vuestra cortesía es proverbial en todos los países, y por ende en el mío, y yo tengo claras muestras de ella. Aun en los más pequeños detalles de encontrar una calle o una casa podemos observar la fina cortesía, incluso la de vuestros conciudadanos más humildes.

*La cortesía española*

Se cree en los Estados Unidos que España es un pueblo poblado en gran parte de mendigos. Cierta anécdota que corre por allí nos hace creer además que éstos son de una altanería y de un orgullo dignos de un caballero de capa y espada. La anécdota presenta a un extranjero que encarga a un mendigo el entregar una carta. El pordiosero exclama: «pido limosna, pero no hago recados». Es esta una idea de la especialización, muy del siglo XX.

*El mendigo español*

El conocimiento superficial que muchos norteamericanos tienen de España se debe en parte al éxito de uno de vuestros novelistas. Hace pocos años «Los cuatro jinetes del Apocalipsis» cabalgaron traducidos al inglés por todas las casas de mis compatriotas. El cinematógrafo ahora ha hecho que esta obra sea popularizada aun en las poblaciones más remotas. Arrastradas por este éxito, se tradujeron al inglés la mayoría de las novelas de Blasco Ibáñez. Una de ellas, «Sangre y arena», ha sido convertida en comedia y es representada todas las noches ante un numeroso público en uno de los mejores teatros de Nueva York.

*Las novelas de Blasco Ibáñez*

La ópera «Carmen» constituía antes de Blasco Ibáñez el único cuadro gráfico que embargaba la imaginación de mis conciudadanos. Carmen, la cigarrera, representa el ideal de belleza femenina española (algunos no distinguen entre lo español y lo gitano), y, por tanto, no es de extrañar que al visitar a Sevilla vayamos los norteamericanos a esperar la salida de las cigarreras de la fábrica de tabacos, y quizás suframos una desilusión al ver que de allí no salen más que abuelitas encorvadas y madres de familia llevando de la mano a su numerosa prole.

*La ópera «Carmen»*

Como España es considerada como un país de costumbres orientales, no os puede extrañar que allí se crea que vuestras mujeres—de una belleza extraordinaria—son guardadas celosamente por los maridos de las miradas de los extraños. Al comparar yo mis observaciones de ahora con las de hace años, noto un progreso evidente en esto: que ahora participan las mujeres de casi todas las actividades que antes eran propias sólo de los

*El feminismo en España*

hombres. Estudian casi todas las carreras universitarias, son empleadas en vuestros comercios, se distinguen en el cultivo de las letras y de las artes.

Claro es, que ni entonces ni ahora gozan de esa completa libertad que las mujeres norteamericanas tienen. Entiendo, además, que algunas organizaciones femeninas progresan diariamente en el logro de mayores libertades y más amplias consideraciones sociales.

*La democracia de la sociedad española*

Crean muchos que la división en castas sociales es infranqueable en España, y seguramente asombraría a muchos de mis compatriotas el saber que hay ejemplos que demuestran todo lo contrario: que el hijo de un guardia civil puede llegar a ser arzobispo; que el más distinguido hombre de ciencia de España fué durante algún tiempo zapatero; que no es extraño que un hijo de una lavandera o de un maestro de escuela, un criado, un consumero, o un vendedor de periódicos, lleguen a las más altas cumbres de la política; que tampoco es raro que al igual de algunos millonarios nuestros, las más altas empresas comerciales hayan sido fundadas por hombres del más bajo origen.

*El humorismo de los escritores españoles*

En las aulas de nuestras instituciones docentes se leen mucho vuestras obras clásicas; pero quizá por estar mal orientadas estas selecciones y escoger trozos en que predominan los matices sombríos, se da la impresión a los alumnos de que los españoles carecen de sentido humorístico. Recuerdo que una vez, en una clase de español elemental, que dirigía yo en la Universidad de Columbia, leíamos páginas de Becquer y de J. Asensi, y vi que la clase languidecía y que mis alumnos tomaban un aire melancólico. Por fin, una señorita me preguntó: Pero, ¿es que todos los escritores españoles son tan lúgubres? Cambié enseguida de autores; leímos a Luis Taboada, a Carlos Frontaura, a Julio Camba, y la clase recobró su acostumbrado equilibrio. Claro está que mis alumnos no habían llegado aún al conocimiento de español que les pusiese en condiciones de apreciar el humor insuperable de vuestro Cervantes. Habría que encauzar la lectura de estos trozos de verdadero humorismo, para que al llegar a España los norteamericanos puedan entender sin extrañeza a cualquiera de vosotros que con tanto acierto sabéis emplear el chiste, la agudeza y la burla.

Tales son, pues, algunos de los conceptos que tienen la mayoría de los yanquis con respecto a vosotros. No hay en esto ninguna exageración.

¿Cuáles son vuestras leyendas con respecto a nosotros? Aquí ando más a tientas y no es de extrañar que creyéis injustas mis palabras aquellos de vosotros que tengáis un conocimiento más real de lo que son en efecto los Estados Unidos. Me refiero, claro está, a las impresiones que recibo en las conversaciones y en las calles. Si he de juzgar superficialmente por los anuncios de los establecimientos comerciales creería, a veces, que sigo en mi tierra. Las máquinas de escribir, los automóviles, las pianolas y hasta las máquinas de afeitar son de origen norteamericano. Si entro en una perfumería, la barra de jabón de afeitar que me ofrecen es de Jersey City; no parece sino que somos nosotros vuestros barberos. Compramos un

*Invasión de la industria yanqui*

## CONFERENCIAS DE WILKINS

metro de cretona que parece típicamente española, para llevarlo como recuerdo a los Estados Unidos, y al examinarlo en casa nos encontramos con que tiene la etiqueta de una fábrica de Massachussetts. Por esto, para no ser engañado en mis deseos, me limito a comprar mantillas, castañuelas, peinetas y hasta sombreros cordobeses. Sería también una falsa idea creer que todo el comercio de España está absorbido, ni con mucho menos, por Norte América. Otros productos son ingleses, franceses o alemanes, y los Estados Unidos, según me enteró un buen comerciante, no saben vender en España. Piden precios elevados, condiciones comerciales inadmisibles, venden lo que tienen y no lo que desea el comprador, y aún sustituyen después la calidad de las muestras. Un artículo tan nuestro en un tiempo, y tan de sobra ahora en mi país, como es el whiskey, se sustituye aquí por una botella de marca inglesa. Claro que esta observación yo la hago por mis amigos, pues he venido aquí para librarme de la ley seca.

También las locomotoras de vuestros trenes son en su mayoría francesas, inglesas o alemanas, aunque los mismos técnicos reconozcan la mayor duración de las norteamericanas.

Si nuestra literatura no ha influido en vosotros, en cambio el cinematógrafo puede haber os dado una idea más exacta respecto de nuestras costumbres, aunque vaya mezclado con las más fantásticas irrealidades. La película americana ha desbancado a la italiana o francesa, y no hubiera pensado nunca antes de venir esta vez a España en las extraordinarias condiciones de acaparamiento que este arte moderno tiene entre vosotros. Os son familiares, casi tanto como a las *girls* norteamericanas, desde Charlot hasta Mary Pickford. Comprendéis ahora que hay mujeres americanas de extraordinaria belleza. Algunas de sus hermanas vienen a España y todo lo curiosean y van a trasladar vuestro Rastro a nuestro Broadway. Podéis sin duda tener a través de la pantalla una idea perfecta de la mujer yanqui.

Pero al lado de todo esto, ¡cuánta fantasía, cuánto *cow-boy* armado de revólver, cuánta pareja divorciada, cuánta costumbre extravagante o ridícula! Es difícil distinguir lo verdadero de lo falso. Los *cow-boys* han desaparecido casi por completo de nuestro territorio, y a los que quedan no les permiten llevar armas. Los indios salvajes sólo existen en los relatos históricos. Sus pocos descendientes viven cómodamente en buenas casas, y hasta hay algunos millonarios. No todos los casados intentamos divorciarnos, a pesar de que las leyes de algunos Estados hagan fácil y aún atractivo el divorcio. No todas las norteamericanas guían aeroplanos ni se dedican al boxeo, ni cruzan a nado los grandes ríos, aunque muchas de ellas pueden hacerlo con singular destreza. La película es de una importancia tal y es un arte en que es tan esencial el realismo, que debiera presentar cortes o secciones transversales de la vida llenas de veracidad y de verosimilitud, mezclando lo bueno con lo malo en producciones idénticas a las que rigen en nuestra vida prosaica.

*El éxito de la película americana en España*

*La película transmisora de fantasías sobre la vida y costumbres yanquis*

*Influencia benéfica de los «films» en la comodidad de la casa española*

Creo haber notado aquí cierta influencia benéfica de los *films* de Yanquilandia, en la disposición y mobiliario de los interiores españoles. Nada hay más exquisito e imponente que los salones de un gran palacio español, pero quizá también nada más falto de confort moderno. Me diréis que en la vida no todo es vivir cómodamente, y os doy la razón en el acto; pero la comodidad sirve, siempre que de ella no se abuse, para hacer más eficaz la vida. Me dicen algunos que hasta en la arquitectura se copian esas alegres casas californianas que son casi siempre el escenario de las películas. Si a través de esas películas váis perfeccionando vuestro sistema de calefacción y adoptáis nuestros sillones hasta para las peluquerías y los teatros, tendremos que bendecir la producción cinematográfica.

*Los estragos de la discordia musical americana*

Tengo que confesar que no me agrada tanto la intromisión de esa terrible desarmonía que llamamos «jazz-band». Esa confusión de sonidos discordes ha hecho estragos terribles en el progreso de la verdadera música de mi país, y si nosotros teníamos que soportarla, no se debió jamás haber permitido que saliese de los Estados Unidos para venir a estropear la hermosa tradición de vuestra música; y hago votos por que el *one-step*, el *fox-trot* y el *jazz-band* no lleguen también a saltar de las ciudades a los pueblos, donde sería lamentable que sustituyeran a estas jotas, seguidillas y fandangos que son nuestra delicia.

*La leyenda negra de Yanquilandia*

Hay en España quien piensa, y vosotros podríais deducirlo también de mis palabras, que nuestras preocupaciones son más bien materiales; que deseamos para nuestra vida la comodidad, el bienestar, las rápidas comunicaciones, y que desdeñamos todo progreso ideal. Si así fuera, nuestra vida se convertiría pronto en un mecanismo sin finalidad alguna. Esto es nuestra leyenda negra. Cierto; durante muchas generaciones los norteamericanos nos hemos preocupado casi exclusivamente del desarrollo físico de nuestro país. Somos un pueblo joven, sin tradiciones arraigadas, pero no sin cultura. Los nombres de Emerson, Longfellow, Lowell—en un tiempo ministro en España—, Washington Irving, cantor de la Alhambra y de las leyendas de los primeros pobladores de las orillas del río Hudson, Poe, Walt Whitman, Holmes, William Dean Howells—que murió pocos meses después de haber escrito uno de los mejores libros de viajes por España—, y muchos otros que podríamos citar, demuestran claramente que hay una literatura norteamericana, como hay una historia americana creada por Prescott y Bancroft. Hay educadores eminentes, entre los cuales basta citar a Horace Mann que influyó tanto en la enseñanza de los países de Hispano-América. Hemos tenido artistas muy renombrados en Whistler, West, Copley, Inness, Sargent, Hassan y Daugherty; histriones como Booth, Mc. Collough, Mansfield, Sothorn y Maude Adams. Entre los muchos hombres de ciencia citamos a Edison, Bell, Gray el botánico, Audubon el naturalista y Remsen el químico. De nuestros estadistas, veneramos la memoria de Washington, Jefferson, Franklin, Clay, Webster, Lincoln y Roosevelt. Creo que hemos hecho algo

*Los literatos de Norteamérica*

*Sus pedagogos*

*Sus artistas*

*Sus hombres de ciencia*

*Sus estadistas*

## CONFERENCIAS DE WILKINS

para demostrar que las cosas de la vida intelectual no están enteramente descuidadas en Norte-América.

El exceso de ingenuidad norteamericana no es una farsa, una pretendida manera de aparecer ante los demás pueblos con una santa sencillez. Por eso, Europa quiere vernos a través de su tradicional marrullería. Decimos con toda sinceridad que no queremos conquistas, ni un centímetro de tierra extranjera, mejicana o china, y por toda contestación se nos hace un guiño o se suelta una carcajada. Quizá los españoles tengáis demasiado presente nuestro imperialismo del siglo pasado. Yo me refiero ahora a la opinión actual de la mayoría de mis compatriotas. Decimos francamente que los trescientos mil estudiantes norteamericanos que se dedican al aprendizaje del español, lo hacen tanto por conocer la literatura y cultura de España e Hispano-América, como para prepararse para los negocios en los países de habla española, y veo que aun aquí en España se recibe esto con escepticismo o malicia. Decimos con la mayor amistad que deseamos una verdadera aproximación intelectual y cultural entre España y los Estados Unidos, y aquí hay algunos que miran con sospecha y recelo todo movimiento nuestro. Decimos que no todos nuestros conciudadanos piensan enriquecerse, sino que también una mayoría está entregada al cultivo de la inteligencia y el espíritu, y se contesta: «¡Cá! es sólo el dólar lo que vosotros buscáis». Todo esto se lee en libros y artículos europeos, algunos de ellos escritos por españoles. Yo siento mucho que vuestros compatriotas no hayan sabido o no hayan querido ver el lado favorable y que se hayan parado solo en lo más superficial.

Creo que responde todo esto también a una falta de información de algunos de vuestros periódicos y revistas. Si nosotros fuésemos a fijarnos sólo en las informaciones de nuestros periodistas en Europa, tampoco sacaríamos una idea muy exacta de lo que aquí pasa. Bien me acuerdo de los disparates que se publicaron en Nueva York hace un año cuando, de paso para Lima, nos visitó cierto torero español. No me atrevo a repetir aquellas necedades.

Es posible que seamos materialistas en algo; pero considerad al mismo tiempo que hemos sido la nación que obedeciendo el mandato de los representantes en Cortes entra en la guerra, sacrifica la vida de 77.000 ciudadanos, que quedaron tendidos en el campo de batalla, recoge heridos 200.000 más, gasta millares de millones de dólares y se retira del combate victoriosa sin pedir nada a nadie. Si esto no tiene trazas de idealismo y altruismo, decidme qué acciones del mundo pueden llamarse así.

Vosotros, la gente culta de España, no nos visitais muy a menudo. Son vuestros humildes gallegos y castellanos los que van a mi país, para guardar allí, en nuestras llanuras sin límites del Oeste, grandes rebaños de ovejas. Sus siluetas solitarias se destacan en el horizonte norteamericano tan recortadamente como en la planicie legendaria de Castilla. Los gallegos fueron los mejores obreros que tuvo el señor Goethals en la construc-

*La ingenuidad norteamericana vista a través del recelo de Europa*

*Informaciones inexactas de la prensa*

*Los Estados Unidos y la gran Guerra*

*Las clases obreras españolas en los Estados Unidos*

ción del Canal de Panamá. Los inteligentes asturianos van «al Norte», como ellos dicen, para trabajar en nuestras fábricas y fundiciones, y volver más tarde a su tierra natal convertidos en indianos millonarios. Algunos hábiles catalanes establecen sus casas de comercio en Nueva York y promueven grandemente las relaciones comerciales entre España y los Estados Unidos.

*Escasez de visitas a Norte América entre las clases ilustradas de España*

En cambio, las clases ilustradas de los españoles apenas nos visitan. Son muy escasos; pero hemos tenido la dicha de que éstos sean algunos de vuestros más preclaros talentos. Federico de Onís ocupa un puesto en el profesorado de Columbia University desde donde está realizando una labor de transcendental importancia. Nos han visitado y hemos recibido las enseñanzas de D. Ramón Menéndez Pidal, D. Rafael Altamira, D. José Castillejo y D. Adolfo Bonilla y San Martín. El malogrado Ramón Jaén, vuestros jóvenes profesores Erasmo Buceta, Felipe Morales de Setien, César Barja y José Robles han desempeñado varios cargos de profesores en los Estados Unidos. Vuestros artistas Pinazo, Zuloaga y Sorolla han expuesto allí sus cuadros con gran aplauso. Poco antes de morir nos visitó también Enrique Granados y nos dió una idea exacta de la hermosa música moderna española con sus «Goyescas», y en estos últimos años Blasco Ibáñez ha ido a recoger personalmente las glorias de su éxito como novelista, y vuestro ilustre escritor Ramón Pérez de Ayala, nos ha encantado con sus conferencias literarias. A Pablo Casals le consideramos como uno de los mejores músicos que residen en nuestro país. Son también varios los pensionados españoles que estudian en nuestras Universidades y en nuestros más afamados institutos científicos. Pero claro está que las dificultades del viaje y de la lengua han embargado esta peregrinación de España a mi país. Si por allí fuerais, veriais un país muy distinto del de las películas, los periódicos y los libros que algunos escriben sobre Norte América.

*La pretendida supremacía de la mujer en los Estados Unidos*

Se ha hablado mucho de la pretendida supremacía de la mujer en los Estados Unidos, y hasta hay quien ha bautizado a mi tierra con el título de «paraíso de las mujeres». Quizá sea así. Sé que ellas gozan de todos los privilegios y de todas las libertades del hombre. Estudian en las Universidades en igual proporción que los hombres; trabajan en las oficinas, y si no realizan trabajos materiales es porque no queremos que lo hagan. Pero esto no quiere decir que porque las mujeres sean independientes hayan quitado a los hombres la independencia. No somos los esclavos de ellas, aunque se diga en Europa que hemos colocado a la mujer en un altar, al pie del cual nos arrodillamos para rendirla culto. La consideramos como nuestro igual, y al mismo tiempo sabe manejar espléndida y eficazmente nuestras casas. Es una buena madre y una excelente compañera. Hemos de decir que ha sido mera casualidad que entre las dos últimas enmiendas de la Constitución Federal del país, la décimo-séptima y la décimo-octava, hayan dado: la primera a las mujeres el derecho de votar, y la otra haya



## CONFERENCIAS DE WILKINS

privado a los hombres del derecho de beber. Pero tampoco quiere decir esto que los hombres no puedan ya votar, ni que las mujeres ahora puedan beber.

Creéis vosotros que somos horriblemente ricos, que todos somos millonarios o que queremos llegar a serlo. Ciertamente que en mi país existe un número considerable de esos pobres ricos, pero es preciso llamar vuestra atención hacia los hechos siguientes: 1.º, la mayoría de estos millonarios son hijos de sus propios esfuerzos y se han enriquecido legítimamente, merced a su talento; 2.º, por ser ricos se consideran obligados a repartir sus bienes entre el prójimo menos afortunado, y en forma lo más provechosa posible, fundando bibliotecas, museos, universidades, hospitales; y muchos de ellos se desprenden de su fortuna aun en vida; 3.º, a partir de la guerra, exige el Gobierno grandes tributos en progresión creciente sobre las rentas anuales; y 4.º, la distribución de la economía en los Estados Unidos es mucho más justa y equitativa que en Europa. Y debéis convencer, aunque no dudo que será difícil, a vuestros hombres bien acomodados, que la manera de conservar su riqueza es la de hacer beneficios a los demás.

*Los millonarios yanquis y el empleo social de su riqueza*

Crean algunos también que trabajamos continuamente y sólo para hacernos ricos. Sí, trabajamos mucho, sin interrupción, pero no para pararnos al llegar a una meta fijada de antemano y para descansar después por toda la vida. Trabajamos por el gusto de vencer las dificultades y de saltar los obstáculos. Trabajamos con una fe ciega en que el éxito no depende de nada ni de nadie más que de uno mismo. El trabajo para nosotros es un juego. Pero también sabemos divertirnos, también gozamos del ocio y del descanso.

*El amor al trabajo*

Y no penséis que porque más de ochenta mil personas hayan ido a presenciar el magno encuentro entre Carpentier y Dempsey, sólo el boxeo nos preocupa, y que sólo nos divertimos dándonos puñetazos. Todo yanqui de sangre roja, como llamamos a los más cabales hombres, es aficionado al base-ball. Este es nuestro juego nacional. Todos podemos intervenir en un partido. Lo jugamos desde la infancia y todos intervenimos también en otros mil deportes.

*La afición sana a los deportes*

Habláis también de nuestro gregarismo y, en efecto, los movimientos colectivos de los Estados Unidos son muy frecuentes, pero sabemos aprovechar nuestro espíritu gregario precisamente para las obras buenas. Si la Cruz Roja desea abrir una suscripción para socorrer a los belgas, a los chinos o a los rusos, pronto se cubre la cantidad deseada y aún a veces con exceso. Otras veces este colectivismo ciego es mal dirigido, y no he de ocultar que de él han abusado nuestros políticos. Y aún también las empresas locales que nos amontonan y aprietan en los tranvías y en el metro, parecen estar convencidas de que de nuestros labios no salga jamás una protesta.

*El espíritu gregario empleado para obras buenas*

La mezcla de todo esto se halla principalmente en Nueva York, crisol del mundo moderno, donde es sumamente difícil coordinar y unificar

*El verdadero tipo norteamericano*

elementos tan diversos y crear una pauta de vida nacional. Pero Nueva York no es Norte América. En otros sitios, sobre todo en el oeste central, es donde hay que buscar el verdadero tipo norteamericano. Los defectos que notamos en este tipo son tal vez los de toda nación nueva, o por mejor decir, la nueva combinación de elementos humanos de la más varia procedencia. Tenemos los bríos y la flaqueza de la juventud.

*Puntos de seme-  
lanza con el espa-  
ñol*

No parece, por tanto, que vosotros y nosotros estemos exentos de grandes virtudes y de defectos. Somos, además, diferentes. Pero parece que hay manera de conciliar, de unir el individualismo español con el colectivismo norteamericano. A pesar de nuestras diferencias tenemos bastante de común. Somos pueblos igualmente democráticos, inteligentes y bien intencionados. Entendámonos. No es preciso para esto sacrificar nada; nada, excepto algunas prevenciones y prejuicios.

*Interés creciente  
por el estudio de  
la lengua española*

Hace quince años hemos comenzado a interesarnos por vosotros sin que lo supiérais. Desde entonces venimos día tras día estudiando vuestra lengua, es decir, la manifestación más íntima de vuestra vida. En la actualidad hay trescientos mil estudiantes en nuestras instituciones que se dedican cuotidianamente a estudiar la lengua española. En la enseñanza secundaria de la ciudad de Nueva York, en que ocupo el puesto de director de la enseñanza de las lenguas vivas, cerca de treinta y dos mil están luchando voluntariamente con los verbos irregulares españoles, mientras que unos veintiún mil se desesperan por adquirir la pronunciación correcta del francés. Los dedicados a las guturales alemanas son tan sólo unos mil.

*Medios y fines  
de este estudio*

Hace cinco años tuve el honor de fundar la Asociación Americana de profesores de español, que cuenta ahora con unos mil quinientos socios y que publica la revista *Hispania*, su órgano y el principal medio de expresión e intercambio pedagógico, literario y científico, entre hispanistas e hispanófilos de Norte-América. Hace un año se creó el Instituto de las Españas en los Estados Unidos, fundado por la Junta para Ampliación de Estudios, por la referida Asociación de profesores, el Instituto de Educación Internacional y por las Universidades de Columbia y de Nueva York. Los fines del Instituto de las Españas se concretan en la divulgación de la cultura hispánica en el sentido más amplio de la palabra. Es decir, abarca la cultura de España, Hispano-América, Portugal y el Brasil. Creemos los fundadores que los Estados Unidos están singularmente preparados para la tarea de difundir en la América anglosajona las valiosas aportaciones de Iberia a la civilización mundial. Creemos que el progreso de todas las Américas hace que sea absolutamente indispensable para nosotros el comprender la cultura que han heredado y ampliado las naciones lusitanas e hispanas de todo el mundo. Bien véis que el estudio del español sirve para algo más que para instrumento comercial.

*La leyenda negra  
de España se va  
desarraigando en  
los Estados Uni-  
dos*

Hacemos lo posible para desarraigar en los Estados Unidos la leyenda negra que corre allí acerca de España. Vinieron a España el verano pasado más de cien profesores norteamericanos de español a perfeccionarse en los

## CONFERENCIAS DE WILKINS

espléndidos cursos para extranjeros que ofrece la Junta para Ampliación de Estudios. Aprovecharon mucho. Varios de ellos han recorrido casi toda la Península para absorber la vida española en todos sus aspectos. Sólo el contemplar el paisaje soñoliento de Castilla, la febril Barcelona, las montañas de Asturias y de las Vascongadas, la vega granadina, las costas del Cantábrico y del Mediterráneo, la vida bulliciosa de la Villa y Corte, la mezquita de Córdoba, la encantadora Alhambra, la Giralda, las hermosas catedrales—sólo con ver esto con sus propios ojos, han llevado impreso en el alma lo que es España. Con un breve viaje se deshace la España pintoresca y legendaria; se vé que no es España el país en que sólo se toca la guitarra, se pela la pava, se bailan seguidillas y jotas, se piropea a las mujeres, se va a los toros o se mendiga, trasnocha, o gandulea sin tregua alguna. Saben así que los que constituyen la verdadera España, son los fuertes campesinos que trabajan un suelo falto muchas veces de agua, los mineros, los artesanos, los ganaderos, los fabricantes y los banqueros, los ingenieros y los editores, los pintores y los escultores, los científicos y los catedráticos; estos son los verdaderos formadores de la España de hoy y así nuestros maestros volverán a su país para pregonar la verdad a los miles de alumnos que estudian vuestro idioma.

Véis, pues, que vamos formando entre los dos países el lazo más eficaz para la mutua comprensión. Algún sabio ha dicho que vale mucho más en las relaciones internacionales una lengua común que la consanguinidad. Con nuestro estudio de la lengua y literatura española no sólo esperamos estrechar las relaciones con España, sino también con la América hispana. Para nosotros este hecho es de suma importancia. No sólo por razones de comercio, sino, ante todo, porque de esta manera podemos entendernos fraternalmente con las naciones que con nosotros ocupan el nuevo hemisferio. Sirve el idioma español para promover la paz y la tranquilidad interamericana y para corregir los mutuos conceptos falsos que tienden a separar los pueblos de habla española e inglesa.

El interés por la América española se encauza siempre a través de España, pues mientras más estudiamos vuestra literatura y vuestra civilización y las de Hispano-América, vemos que éstas no son más que el trasunto de las de España. Por tanto, sabemos que el mejor modo de conocer lo hispanoamericano es a través de lo español.

La nación en que se inventaron y perfeccionaron el teléfono, el telégrafo y el aeroplano, y que ha dado al mundo algunos ejemplos de idealismo y altruismo, y la civilización aquella que descubrió la circulación de la sangre por el cuerpo humano, y que ha dado tantas obras maestras en el arte y en la literatura, se complementan entre sí.

Prescindamos de nuestras diferencias superficiales, seámos buenos amigos y conozcámonos mejor.

*El idioma español como vínculo necesario entre Norte América y la América hispana*

*España origen y raíz de la civilización hispano-americana*

*Dos civilizaciones que se complementan*

HE DICHO.

LA PRENSA VALENCIANA Y EL PROFESOR WILKINS \*

*Las Conferencias que anteceden muestran por sí mismas el valor extraordinario de la campaña cultural realizada por el Profesor Wilkins en España. Pero concurren en la personalidad del ilustre Profesor neoyorquino circunstancias tan excepcionalmente sugestivas para los españoles, que su labor no sólo hubo de merecer el aplauso de las personas doctas, sino que provocó un movimiento de general simpatía en el gran público. A ello contribuyeron y de ello fueron eco los más importantes periódicos de Madrid, Barcelona y Valencia con las amplias y encomiásticas informaciones que dedicaron a las Conferencias del Sr. Wilkins, a quien el Gobierno de S. M. ha concedido el nombramiento de Comendador de la Orden de Isabel la Católica como homenaje debido a sus fervorosas propagandas hispanistas. En la imposibilidad de recoger en estas páginas todos los juicios y comentarios de la prensa, como fuera nuestro deseo, reproducimos los siguientes extractos de algunos periódicos valencianos:*

LA VOZ VALENCIANA

«EN LA UNIVERSIDAD: CONFERENCIAS DEL PROFESOR WILKINS.—Es altamente satisfactorio para los que aman nuestra Universidad, el movimiento cultural que con sus iniciativas va demostrando cada año, y hasta cada día, en un plausible y fecundo crescendo, interesando en estas expansiones a la intelectualidad valenciana, que acude a cuantos actos de la índole del de anoche se la invita, dando así calor a los esfuerzos que el Claustro universitario hace para demostrar que nuestra «alma máter» no está ni puede estar inerte ante el movimiento progresivo de toda clase de estudios.

Sus ANALES, que el día de mañana serán un arsenal de conocimientos e investigaciones y una gloriosa ejecutoria de trabajo y de estudio, la pone al nivel, bajo ese aspecto, de las más famosas Universidades extranjeras. Su Instituto de Idiomas, que cada vez es más concurrido, será el lazo de unión y de relación intelectual con otras naciones, de las que nos aportará auras saludables de cultura y de aproximación, siempre más fuerte, porque es más altruista y desinteresada, y sus conferencias y demás iniciativas harán confluir en ella toda la vida progresiva de nuestra amada región.

Por eso, los que nos interesamos intensamente por el progreso valenciano, hemos de alabar sin reservas todo aquello que contribuya al alto

\* Nota de la Redacción de los ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA.

## CONFERENCIAS DE WILKINS

objetivo que persiguen los dignos catedráticos de nuestra Universidad, y a ella debemos consagrar una atención preferente, para hacer llegar sus efectos hasta el rincón más apartado de la región.

Fué el acto de anoche una verdadera fiesta académica, en la que el espíritu se ensanchaba y el alma gozaba sin cuento al escuchar el hermoso discurso de Mr. Wilkins, en el que, con un cariño fervoroso a nuestra España, se preconizaba la bondad de nuestro idioma, de nuestra literatura, y se rectificaban con esa valentía que inspira y sostiene el amor a la verdad, tantos errores históricos que se acumulaban en los Estados Unidos a nuestra gloriosa epopeya del descubrimiento, conquista y colonización de América.

Fué un relato consolador aquel en que el sabio profesor yanqui nos daba cuenta de los esfuerzos de un puñado de hombres que allá en Yanquilandia supieron luchar y vencer, hasta a los más reacios, para llevar a su convencimiento la importancia del hispanismo en América, e imponer éste hasta el extremo de que, merced a instituciones culturales y editoriales, el estudio de nuestro idioma se ha incluido en los programas oficiales de Institutos y Universidades, y nuestros intelectuales y artistas obtienen allí calurosa acogida.

¡Cómo gozaba todo el auditorio al escuchar de tan autorizados labios los triunfos de nuestros dos paisanos, Sorolla y Blasco Ibáñez, que lograron simbolizar el arte y la literatura españoles en aquella potente República!

Los aplausos que se tributaron al profesor hispanófilo, Mr. Wilkins, salían del fondo del alma, arrobada por aquellas frases, que interpretaban un concepto verdadero de nuestra patria en los Estados Unidos y de esta nación en España.

Esa es precisamente la clave de nuestras relaciones internacionales: la de que honradamente se nos conozca en el extranjero, y que con la misma honradez se nos pinte a los demás países tales como son, no como quieren y les conviene que sean a nuestra vista los interesados en que persista, con el error, nuestro aislamiento o nuestro apartamiento de la vida de relación mundial.

Y esta iniciación del camino que debe recorrerse, la debemos, en los Estados Unidos, a la Asociación de Profesores de español; en España, a la Junta de Ampliación de Estudios, y en Valencia, al Instituto de Idiomas que patrocina y sostiene nuestra gloriosa Universidad, que así sabe hacer reverdecer sus bien logrados laureles».

«EL ACTO.—Ayer (17 de Noviembre de 1921) se inauguraron las Conferencias del Profesor Wilkins en el Paraninfo de la Universidad. A las seis en punto de la tarde ocupó la presidencia el Rector de la misma D. Rafael Pastor, que sentó a su derecha a la esposa del conferenciante, Mme. Wilkins, y a su izquierda, al sabio profesor norteamericano. En el estrado estaba casi el claustro pleno de la Universidad, el del Instituto de

## ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Idiomas, el de la Normal de Maestras, con buen número de alumnas, y todos los asientos eran ocupados por numeroso y distinguido público, en el que figuraban gran número de señoras y estudiantes.

Después de unas breves palabras del catedrático Sr. Gómez (D. Mariano), ocupó la tribuna el Director del Instituto de Idiomas, D. Carlos Riba, quien con sobrias y elocuentes palabras, hizo la presentación del conferenciante, cuyo amor a nuestra patria encomió, representado por sus incansables trabajos para fundar y establecer la Asociación de Profesores de Español en Nueva York, y el Instituto de las Españas, cuyos frutos se van conociendo en Norte América.

Terminó expresando la gratitud que a Mr. Wilkins debe España, y la que, por su boca, le expresa el Instituto de Idiomas de nuestra Universidad.

Una salva de aplausos premia el discurso del Sr. Riba.

Ocupa después la tribuna el joven catedrático de Derecho Natural, D. Blas Ramos Sobrino, que ha estado pensionado dos veces en los Estados Unidos, donde asistió a la génesis de la gran obra llevada a cabo en pro de los estudios hispánicos por Mr. Wilkins, a quien conoció allí, y por Federico de Onis, catedrático de la Universidad de Salamanca, y ahora de la de Columbia, y esboza lo que en la vida moderna significan los Estados Unidos y Rusia, dos naciones jóvenes que, según el orador, influirán grandemente en la vida mundial y en la transformación espiritual y social de la vieja Europa, sobre todo en el gran problema de la solidaridad humana, en todos sus aspectos, económico, social, jurídico y político.

El problema que representan los Estados Unidos—dice—, es el dominio del hombre sobre la máquina y la unificación política de las diferentes razas.

Espera, en una evolución espiritual en los Estados Unidos, que creará una conciencia cultural que produzca el interés en muchos ciudadanos de Norte América, en visitar a Europa, para conocerla «de visu», como hace ahora Mr. Wilkins, cuyos sacrificios en pro del hispanismo se comprenderán en todo su valor el día de mañana, estrechándose las relaciones hispano-yanquis con intercambios intelectuales del profesorado de ambos países.

El Sr. Ramos es muy aplaudido, prolongándose los aplausos, al levantarse el Profesor Wilkins, convirtiéndose éstos en una verdadera ovación.

Comienza éste a leer su discurso, correctísimamente escrito y pronunciado, y que durante más de una hora sostuvo, sin fatiga alguna, el interés y la atención del auditorio, que le interrumpió varias veces con entusiastas aplausos y signos de aprobación.»

(Sigue a continuación una extensa y encomiástica reseña de la primera conferencia del Sr. Wilkins.)

## CONFERENCIAS DE WILKINS

### LA CORRESPONDENCIA DE VALENCIA

«EL PROFESOR WILKINS HABLA EN NUESTRA UNIVERSIDAD.—El que entrase anoche en la Universidad se vería envuelto en un cálido ambiente de optimismo. Es, en verdad, confortador el espectáculo de actividad, estudio y confraternidad entre profesores y alumnos que anima a nuestro primer centro docente desde que en él ha comenzado a ensayarse la Autonomía.

Rumores de discursos y aplausos en unas aulas, pausada exposición de estudios en otras, grupos de estudiantes deambulando por los claustros en espera de la hora de su lección, lleno el Paraninfo de las más salientes personalidades valencianas y con honrosa y numerosísima representación del bello sexo... Animación, luz y frases de cultura en todas partes. Jamás ha sido tan organismo vivo la Universidad como lo es ahora. De este vigor hay que esperar, como promete la actual floración, una ópima cosecha».

—  
«Para presentar al profesor Wilkins habló en primer término el doctor Riba, esbozando una biografía del hispanista norteamericano.

El doctor Ramos—que ha conocido a mister Wilkins durante su estancia en Norteamérica—trató luego de las relaciones culturales hispano-yankis.

El mejor sabor de lo que dijo nos lo hubo de dejar aquella acertada observación de que Valencia lleva gran parte en la empresa de penetración cultural en Norteamérica, porque ningún pintor ha triunfado allí como nuestro Sorolla, ni ningún literato ha obtenido la gloriosa aceptación de Blasco Ibáñez.

Con esto y con observar que en el frontis de los libros que repartía el profesor Wilkins iba, como advocación, Nuestra Dama de Elche, tan ibera y tan valenciana, nos sentimos halagados y satisfechísimos».

—  
«El profesor Wilkins, saludado con una cariñosa salva de aplausos al ir a ocupar la tribuna, leyó su conferencia, que, como ya se ha dicho, es primera de una serie. Era su tema «El actual movimiento hispanista en los Estados Unidos».

Aun cuando fuera escrito en cuartillas todo cuanto el profesor Wilkins nos dijo, nosotros hemos de calificar, ante todo, al ilustre huésped de excelentísimo *causeur*. El decir es flúido, la idea aparece sencilla y franca con toda la agradable frescura de la espontaneidad; los giros de la argumentación son de elegante habilidad y un tenue perfume de humorismo, alegre y optimista, impregna toda la oración. Cada vez que el público aplaudía al profesor Wilkins hacía lo después de sonreír a gusto convencido y halagado. Desde este punto de vista el profesor Wilkins es admirable.

Después de maravilloso *causeur*—después en el orden de nuestras emociones—el profesor Wilkins nos pareció un ferviente y abnegado hispanista. Todo le abona. La cálida reivindicación de la gloria de los descu-

bridores y conquistadores españoles en América, aquella intencionada alusión a que aún perduran los indios en los bosques y en los páramos de América española, mientras que *los indios norteamericanos han desaparecido casi por completo*, es prueba plena de un hispanismo hondamente sentido.

La defensa de la enseñanza del castellano junto o frente al alemán y el francés merece la gratitud de España. El profesor Wilkins hizo reseña muy detallada del movimiento ascendente de las enseñanzas hispánicas en los centros culturales de Norteamérica.

También estuvo muy claramente demostrada la eficacia que para los norteamericanos tiene el estudio del castellano.

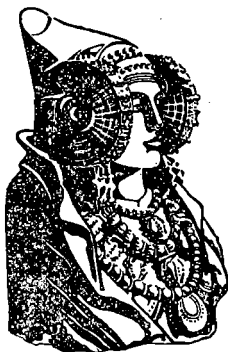
En toda ocasión el profesor Wilkins estuvo sincero y dentro, no sólo de sus particulares aficiones hispanistas, que hemos de agradecerle, sino cumpliendo, como excelente patriota, el deber de contribuir al honor y engrandecimiento de los Estados Unidos de Norteamérica.

Ahora ha de hablar de los nuevos métodos para la enseñanza de los idiomas, y el profesor Wilkins se nos va a presentar en una nueva fase. Esta más científica y nutrida que la de ayer, que, como requería el trato entre corteses personas, se limitaba a un intercambio de saludos y de frases amables, muy de acuerdo con las amistosas relaciones que hogaño guardan los Gobiernos y los pueblos español y yanqui.

Los aplausos de ayer fueron muy calurosos. El éxito fué completo.

Seguramente hoy ha de haber aún mayor concurrencia y más frecuentes aplausos».

*Las Provincias, El Mercantil Valenciano, Diario de Valencia y El Pueblo* siguieron también con interés la labor del Profesor Wilkins, publicando amplias informaciones de todas sus conferencias.



---

*Terminóse la impresión de este Cuaderno el día  
31 de Enero de 1922*