



Contestación al señor don Rodolfo Lenz

POR

Julio Saavedra Molina

Señor don Rodolfo Lenz,

Casilla 844, Presente.

Mui estimado señor Lenz:

Decirle que he leído con grande interés su carta «Sobre el estudio de idiomas» no sería exacto; con admiración i avasallamiento, sería más justo. A propósito de los extremos que en mi libro no le placen, dice Ud. cosas que ha hecho mal en no decir antes. Las opiniones de hombres con su esperiencia, grande en ambos sentidos (esperiencia de los demás, asimilada por el estudio, i esperiencia vivida en carne propia), son sabias i definitivas sentencias más bien que opiniones.

Estraña le debe de estar pareciendo a Ud. esta introducción, siendo así que sus opiniones contradicen a las mías en no pocos sentidos. Pero yo le escribo bajo el peso de dos poderosas razones para hacerlo así: primera, la convicción de que sus objeciones (las más importantes, al menos) no contradicen lo que yo dije o pensé decir, sino lo que Ud. interpretó en ello; i segunda, mi admiración por su templanza para contradecir opiniones adversas a lo que para Ud. es caro, i por su bondad para no herir a su tan humilde cuanto supuesto adversario.

En efecto, noto tan poca diferencia entre su manera de pensar i lo que creo haber dicho en mi libro, que estoi cierto de que, después de las esplicaciones que voi a darle en esta carta, no habrá discrepancias entre Ud. i yo.

Si Ud. me hubiera pedido que le hiciera un compendio de las ideas que yo juzgaba esenciales en mi libro, me parece que, en vez de los seis puntos de su análisis, habría escrito lo que sigue:

1.º Hai dos maneras de proceder en la enseñanza de las lenguas extranjeras: o se tiene en vista un fin que no es la lengua misma sino algo que, mediante la lengua, se desea conseguir; o se tiene en vista como fin la lengua misma, ya sea integralmente o en parte.

2.º Si se tiene en vista un fin que está fuera de la lengua, la enseñanza de ésta es *instrumental*, es decir, se la adquiere en cuanto *herramienta*, i, como tal, no se la necesita ni más grande ni más firme que lo indispensable para ser herramienta. Si, por lo contrario, se tiene en vista como fin la lengua misma, cuanto más amplio i perfecto sea el conocimiento de ésta, mejor se habrá conseguido el objeto.

3.º Entre los fines que puede proponerse la enseñanza de idiomas ajenos, hai uno particularmente interesante para nuestra enseñanza secundaria: el de poner a disposición de nuestros estudiantes los tesoros que la imprenta ha acumulado i sigue acrecentando en francés inglés i alemán. Estos tesoros, que son el archivo de la cultura intelectual de los respectivos países, no están al alcance del individuo que sólo lee el castellano, el cual, por eso mismo, queda escluido del mundo intelectual moderno i civilizado.

4.º Si este fin es valioso i, con tal motivo, se le señala como el fin por excelencia del estudio de los idiomas estraños en nuestros liceos, entonces el objeto de esta enseñanza está, no en el idioma mismo, que deberá ser estudiado como herramienta, sino más allá del idioma, en el conocimiento de una parte del tesoro literario (letras, filosofía, i ciencias) i en la educación del gusto por conocer el resto.

5.º Si, durante el período (1.º a 4.º años) en que el fin del estudio es adquirir el idioma en sí (o fabricar la herramienta), fuese posible aprender el idioma integralmente, es decir, las cuatro habilidades, aunque esto es inútil en el 99% de nuestros colejiales, se podría sin embargo tolerar. Pero sucedé que el aprendizaje integral de los idiomas es estremadamente difícil i hasta imposible para la mayoría de los hombres, i mayormente con los exiguos horarios de nuestro plan de estudios. Al pretender abarcar las cuatro habilidades, se pierden las cuatro i se malogra el fin principal, el fin cultural de los años 5.º i 6.º

6.º Felizmente, las cuatro habilidades (compre-

der lo que otros hablan o escriben i hacer comprender lo que uno habla o escribe) no son solidarias: se puede poseer la más elemental sin que sea indispensable poseer las superiores; puede un individuo comprender lo que otros hablan, sin saber hablar, leer, ni escribir él mismo (los mudos iletrados, etc.); puede comprender lo que otros han escrito, sin saber hablar ni escribir él mismo (Ud. cita casos i todos conocemos muchos); etc. Por consiguiente, siendo indispensable aliviar el programa integral, debe abandonarse la pretensión de que nuestros alumnos aprendan a redactar los idiomas extranjeros, en primer término, i de que aprendan a hablarlos ampliamente, en segundo término, pues estas dos habilidades son las más difíciles, las que quitan más tiempo, i las menos necesarias.

7.º Aun reduciendo el programa en la forma antedicha, tres horas semanales es tiempo escaso para el inglés i mayormente para el alemán: los horarios deben guardar relación con la dificultad de los tres idiomas.

Este es en verdad el compendio de las ideas que forman la espina dorsal de mi libro: compruébelo Ud. leyendo en las páginas 172 a 183 el «programa» que propongo. I, como Ud. ve, las ideas se eslabonan en una sola cadena de proposiciones, ora probables i probadas, ora ineludibles, como en un teorema de geometría. Lateralmente a esa argumentación, toco en mi libro, breve o estensamente, según me parece necesario, múltiples cuestiones más o menos enlazadas con las anteriores; pero, cualesquiera que fuesen las objeciones que a estas cuestiones se hicieren o la

solución que se les diere, el resultado no heriría sensiblemente a la construcción principal.

Así, por ejemplo, Ud. i otros profesores disienten del parecer de los psicólogos que, como Locke, James, Meumann i los demás citados en la página 199 de mi libro, limitan la disciplina formal o transferencia de los hábitos (Ud. me hace decir que la niegan). Supongamos un caso extremo. Demos por incondicionalmente demostrado que la tenacidad, la observación, el discernimiento, etc., que requiere la ejecución de los *temas gramaticales* i las *retroversiones* no fuesen posibilidades o virtudes ya existentes en el estudiante i que el ejercicio pone en juego, sino hábitos en abstracto que el estudio hace nacer, de tal modo que todo el que estudie idiomas gramaticalmente los tendrá, i no, el que no los estudie así.

¿Cómo afectaría esta proposición a mis argumentos 1 a 7?

Me imagino que Ud. mismo no me podrá señalar otra modificación que la de intensificar los ejercicios gramaticales.

¿Se atrevería Ud. a afirmar que, a trueque de hacer estos ejercicios convendría robarle el tiempo al estudio cultural de los años 5.º i 6.º i a la positiva habilidad de leer, que debe adquirirse de 1.º a 4.º?

Si yo fuera alemán, francés, o inglés, i escribiera para mis compatriotas, yo, antes que Ud., lo afirmaría sin vacilar. Pero, siendo un castellano que escribe para castellanos, no puedo desentenderme de la necesidad vital que los castellanos tenemos de entrar en posesión del tesoro de la cultura europea, apren-

diendo en forma instrumental el francés, el inglés i el alemán (1).

I lo que digo de este tópico de la disciplina formal o trasferencia de los hábitos, el más resistido sin duda de los que aborda mi libro, habría que repetirlo, cambiando los detalles, de los demás extremos que Ud. i otros me objetan.

Mi respuesta a su carta podría pues terminar aquí.

Sin embargo, me ha parecido que, siéndome fácil hacerle notar que en algunos de los extremos en que

---

(1) Dice Ud. en la página 247: «Estimo que es el mérito principal de su obra el haber llamado la atención a este defecto» (El de no haber prestado hasta hoy los profesores bastante atención a la *lectura cultural* en 5.º i 6.º años) No lo acompaño en esta opinión. Pero, antes de seguir, necesito de un prefacio.

Protesto i protestaré siempre del convencionalismo que exige a cada hombre el ignorar lo bueno que haya hecho, habilidad para el disimulo a que los interesados en ello dan el nombre de modestia. Ud. mismo paga un tributo a esa exigencia cuando se disculpa en esta su carta a que contesto de hablar de su persona, lo que para todos nosotros es, sin embargo, mui interesante. Necesitaba yo hacer esta profesión de fe «protestante», a fin de anticiparme al mohín que harán sin duda los filisteos al leer en seguida que no ignoro que mi libro tiene cosas orijinales i buenas. I ¿cómo habría de ignorarlo! ¿Acaso un libro que cuesta años i más años de lecturas, esperiencias, i meditaciones, se escribe inconscientemente?

Bueno pues, no lo acompaño en aquella su opinión. Porque, para mí, lo mejor de mi libro es el haber demostrado que, en la educación secundaria de los países castellanos, la enseñanza de los idiomas ajenos tiene que seguir senderos mui diversos a los que sigue o pueda seguir la misma enseñanza en los países de habla alemana, inglesa, o francesa. I este punto de vista, que es de mucha entidad para la educación nuestra, es enteramente nuevo, pues nadie lo había señalado antes.

En este punto de vista es en el que me situó cuando le digo arriba, que, si yo escribiera para alemanes, ingleses, o franceses, en vez de para castellanos, i, si la trasferencia de los hábitos tuviera otro alcance del que tiene, yo pensaría de otro modo.

Ud. se muestra en desacuerdo conmigo yo no lo estoi con Ud., debido a que Ud. me atribuye opiniones que, mé parece, no he sustentado, i que, en todo caso, no tengo, me ha parecido que no debo dejarlo a Ud. en este error. Además, me asisten dudas acerca de una que otra de las opiniones que Ud. emite. Es lo que paso a decirle brevemente.

(Pájina 177 de los ANALES):

Sus reflexiones acerca de la parcial correspondencia de los vocablos entre las lenguas son mui interesantes i atinadas. Yo me contenté con aludir a ese tópico en las pájinas 67 i 150 de mi libro. Como Ud. dice, tal vez debería haber insistido con más detalles.

(Pájina 182):

Tiene Ud. razón al decir que la consecuencia lójica de mi libro es que cada alumno de las humanidades debería aprender francés, inglés, i alemán; i no decir esto perentoriamente es, sin duda, un defecto de él. Tiene igualmente razón cuando observa que en la pájina 106 se habla de preferencias entre el inglés i el alemán, lo cual no concuerda con la otra «idea lójica». La esplicación es ésta: Mi libro, como lo digo en la «noticia» que lo encabeza, fué compuesto en parte con fragmentos de artículos publicados en fechas diversas i con ocasiones variadas. La pájina 106 es parte de un artículo escrito sobre la base de que se les debe enseñar a los alumnos sólo dos lenguas estranjeras, base todavía vijente, i la nota 2 fué agregada después de haberse resuelto no enseñar sino un idioma en primer año.

Sin embargo, creo que con los mismos elementos que se hallan en mi libro se puede «resolver el problema» al cual Ud. no le divisa la solución, pues mi

idea es precisamente que los tropiezos que se hace valer para no comenzar a enseñar dos idiomas a la vez son despreciables, no sólo tocante a dos lenguas, sino a las tres. Puesto que en la poliglosía cada una de las lenguas se asocia independientemente, en la forma que se detalla en el Apéndice III de mi libro, de tal modo que millares de niños (sus nietecitas por ejemplo) aprenden a *hablar* desde guaguas dos i más idiomas, ¿por qué muchachos de 10 a 12 años no habrían de poder empezar el aprendizaje simultáneo de la *lectura* de dos i tres lenguas?

(Pájina 183):

En esta página encuentro, primero, un dato equivocado, si bien la equivocación no tiene importancia: los estudios de los *liceos* i *colegios* de Francia no consisten en 3 años de preparatorias i 8 de lo que podríamos llamar humanidades, como Ud. dice, sino en 2 de *classes préparatoires*, (la 10<sup>e</sup> i la 9<sup>e</sup>), 2 de *classes élémentaires* (la 8<sup>e</sup> i la 7<sup>e</sup>), 4 del *premier cycle* (*classes* de 6<sup>e</sup> a 3<sup>e</sup>), i 3 del *second cycle* (*classes de seconde, première*, i *philosophie* o *mathématiques*). Son los 7 últimos años lo que se considera enseñanza secundaria. Este plan de estudios data de 1912, pero el que rejía desde 1902 no difería en estos puntos. Antes de esta fecha, la enseñanza *moderne* duraba 9 años (3 de *division élémentaire*, correspondiente a nuestras preparatorias, 3 de *division de grammaire*, i 3 de *division supérieure*), i la enseñanza *classique* duraba 10 (la *division supérieure* tenía 4 años).

Encuentro, en segundo término, la refutación de una opinión que no he emitido ni tengo. Lo que digo en la página 172 de mi libro es que el «período elemental» del curso i programa que propongo está



destinado a «alumnos de menos de trece años», i todavía agrego en nota que «esto es un más o menos», porque el momento preciso no es los 13 años sino «la aparición franca de las facultades reflexivas del alumno», cuestión que ya se había tratado en la página 15; en donde a los alumnos de nuestras humanidades les doi 10 a 20 años. Ahora bien, el «período elemental» comprende al 1.º i 2.º años, i «menos de 13» quiere decir 12, 11, etc.; luego, lo que yo digo es ni más ni menos lo que Ud. también dice. En cuanto a que admito (en la páj. 77) que en las provincias algunos alumnos de primer año tienen 14 i 15, bastará con decirle que se trata de datos oficiales i no de opiniones.

(Pájina 184):

Encuentro, en esta página opiniones tuyas que no comparto. Primeramente, los «hombres que dirigen los destinos del país, etc.» se reclutan en Chile casi exclusivamente en la clase rica que llamamos *aristocracia*, cuyas familias educan a sus hijos en colejos que no son los liceos fiscales, excepción hecha de una que otra familia que, en los últimos tiempos, ha querido «honrar» al medio pupilaje del Instituto Nacional. Segundamente, a mí me parece que el liceo no podrá ni deberá servir nunca de base a la enseñanza comercial, agrícola, minera, fabril, etc. Algunas de las razones que tengo para pensar así las he dado en mis opusculos «Reformemos nuestra enseñanza secundaria» i «Por qué hai que reformar la educación», publicados en la «Revista de Educación Nacional» en 1912 i 1914; pero la principal sería ésta: el espíritu *humanístico* que débilmente tiene nuestra enseñanza secundaria, (i que debería fortalecerse dándole un sesgo más filosófico, más filológico, más sen-

timental, en una palabra, más greco-judío, i por tanto, más *humano*), es un espíritu que, cuando realmente lo impregna a uno, le arrebatata las mejores cualidades que dan el éxito en los negocios. No se puede ser un meditativo i un sanguijuela al mismo tiempo. El hábito de la introspección, del análisis, el cultivo del ideal (moralidad, abnegación, etc.), el gusto de lo intelectual... atan las manos al hombre de acción, roban la iniciativa al empresario, trasforman al lobo en *hombre*. No pretendo negar la posibilidad de un Carnegie, bajo cuya piel de lobo se ocultaba un hombre; tampoco, la necesidad de los lobos en el Estado moderno; ni siquiera, la hermosura i encanto del tipo animal que realizan; tanto no lo pretendo que concibo perfectamente la seducción, la atracción, que un estado de bella animalidad produce, i que, si yo nõ estuviera ya, como estoi, definitivamente avasallado por el ideal greco-judío i aún latino (en lo tocante al derecho), i si me dieran a elejir nuevamente mi camino, creo que vacilaría algunos minutos antes de volver a tomar

.....«la escondida

senda por donde han ido

los pocos sabios que en el mundo han sido».

Pero, no ha sido mi ánimo armarle a Ud. camorra sobre este extremo, ni en ello tengo empeño. Quédese Ud. con su opinión i yo con la mía, i a quien Dios le dé la razón San Pedro se la bendiga.

(Página 185):

Finalmente, asegura Ud. que la organización que propone para el liceo evitaría la deserción de las aulas. No veo claramente qué sería lo que impediría esta deserción. I temo que, subsistiendo en el liceo

la inadaptación a lo que pide el público, a lo que necesita tal vez el país, según lo he dicho en mi opúsculo «Por qué hai que reformar la educación», persistiera también el desbande.

(Pájina 186):

No puedo dudar de su afirmación tocante a que «con el plan actual se puede obtener en inglés un resultado enteramente satisfactorio i parecido al del francés». Pero, en vez de estar a las duras, prefiero estar a las maduras: «amanecerá Dios i medraremos» le dijo Don Quijote a Sancho; aguardemos pues que los hechos vengan a darle la razón i entonces conversaremos.

(Pájina 189):

Cree Ud. que mis «discusiones teóricas sobre la relación que hai entre el concepto, el objeto i la palabra pronunciada o escrita (pájs. 143-156) padecen del defecto fundamental de que yo opero siempre con *vocablos*» en vez de con *comunicaciones*.

Como alumno de Paul Passy, en París, i como lector de su importante obra *Etude sur les Changements Phonétiques*, me enteré años atrás de la teoría que divide el lenguaje en «grupos de aliento» (*groupes de souffle*) o, como Ud. dice, «comunicaciones». Pero, aparte de que esto es un punto de vista puramente fonético, según a mí me parece, ocurrióme que, más tarde, cuando estudié psicología en serio, ni en obras referentes a la psicología del lenguaje, como la de V. Egger nombrada *La Parole intérieure*, hallé los elementos necesarios para unir los cabos de la psicología i la fonética. De entonces acá, para mí, lo de «los grupos de aliento», que es verdad científica en el campo de la fonética, no lo es tanto en los dominios

de la psicología, o, por lo menos, requerirá una revisión conjunta de las dos ciencias. El terreno es espinoso, i si los sabios que he podido consultar no resuelven, siempre en mi opinión, el susodicho problema, Ud. tendrá la amabilidad de perdonarme que yo no lo aborde. En efecto, ningún psicólogo, que yo sepa, (es posible que Wundt sí), habla de grupos de aliento ni de comunicaciones, sino de palabras, voces, o vocablos, al estudiar las relaciones del pensamiento con el lenguaje.

Por otra parte, ¿qué se habría ganado con hablar de grupos de aliento en vez de vocablos en una discusión popular destinada a esclarecer el asunto de la traducción? Me habría obligado a comenzar por decir qué son los grupos de aliento, i, después en el desarrollo, a manejar mil veces un concepto tan resbaladizo i sin vida como el de «grupo de aliento». El tema por esclarecer, que ya era oscuro, se habría ensombrecido el doble, para ganar tan solo en exactitud, todavía dudosa.

Por último, las conclusiones de la disertación de marras no se modifican ni en un ápice porque se hable de vocablos o de grupos de aliento. Sin embargo, la frase con que Ud. empieza este párrafo 5, a quien la lea de buenas a primeras, le dejará la impresión de que, siendo los fundamentos malos, el edificio también lo será. A mayor abundamiento, bastará con poner «grupo de aliento» allí donde diga «vocablo» para que los aficionados a ese plato lo tengan servido.

(Pájina 190):

Opina Ud. que las «conversaciones sobre cosas i los demás ejercicios orales son una buena iniciación

para el que aspire en primer lugar a leer el idioma corrientemente», i cree estar en desacuerdo conmigo i con lo que he dicho en la página 140 de mi libro. No hai tal, sin embargo. En diversos sitios de la obra digo perentoriamente que la lectura no debe comenzar sino después de un «inicio oral», i en el bosquejo de programa que corre en las páginas 172 adelante no sólo indico i preciso los ejercicios orales sino que los valorizo con el mayor número de puntos, i todavía retardo la lectura más tiempo que en los programas hoi vijentes. Lo que hai es que Ud. no le ha dado todo el valor que yo le doi al adverbio «lójicamente» de la página 140, i por otra parte olvida que yo no rechazo la habilidad de hablar *en los límites de las necesidades de la clase* (páj. 172).

(Página 217):

También mutila Ud. mi pensamiento cuando me atribuye la creencia de que al «vencer dificultades de una especie uno no se prepara a vencer dificultades de otra especie». No se trata de «especie» a secas, sino de «otra especie enteramente distinta», como lo es la historia, de las matemáticas, o las manifestaciones intelectuales, de las sentimentales, o de las volitivas. (Relea Ud. los últimos renglones de la página 81). Por lo demás, si alguna duda pudiera haber de que éste i no otro era mi pensamiento, ahí están las páginas 194 a 201 que no le dejarán lugar a ella.

Luego me pregunta Ud. (página 218) si creo que los esfuerzos de voluntad (deliberadamente no empleo la palabra «educación» que Ud. usa porque me parece que envuelve una petición de principio: eso es lo que se trata de demostrar, que eso es educación) si los esfuerzos de la voluntad de que Ud. ha-

bla nada valen. Claro que valen, pero en los límites que se precisan en las páginas 194 a 201 de mi libro, i al batirse Ud. con los absolutos que me atribuye es un digno émulo del Ingenioso Hidalgo Mancheño ante los molinos encantados.

(Página 220):

Teme Ud. que algunos profesores interpreten torcidamente lo que digo acerca del estudio del griego i del latín, i esclarece el asunto. Debo pues con Ud. afirmar aquí que jamás he creído inútil el aprendizaje del griego o latín, sino, por lo contrario, algo tan importante que, si de mí dependiera el hacer un plan de estudios para nuestras humanidades, yo no vacilaría en suprimirle al plan vijente unas cuantas horas de clase de historia, matemáticas, dibujo. . en 4.º a 6.º años, para dedicarlas, en primer lugar al estudio del griego, i en segundo, al del latín, con aquellos alumnos que, dado el propósito profesional que tuvieren, estos ramos les fueren más útiles que aquéllos.

Pero, puesto el pié forzado de que el plan sólo tendrá un idioma extranjero, o dos, o tres, o cuatro, entonces mi elección recaería sucesivamente así: frances, inglés, alemán, griego, i sólo en el caso de los cinco idiomas le haría un lugar al latín. Yo querría que Ud. me explicara con buenas razones, con razones que no fueran simplemente «Así se hace en Europa; imitemos», o «El latín fué lengua internacional durante mil años i en ella se escribieron las obras tales i cuales, importantísimas, pero que no son clásicas», etc., razones sin valor real o sin valor actual; que me explicara por qué Ud. pone el latín sobre el griego. ¿Que el latín enseña a hablar i escribir en

romance? Yo no lo creo, i Faguet lo niega (páj. 74 de mi libro). Además, no sería imposible hacer una larga lista de grandes escritores franceses, italianos i españoles, que nunca supieron latín, comenzando por Rousseau, orijinalísimo i sin afectación, por eso mismo; i otra de pésimos escritores, a pesar del latín que supieron o que saben.

(Pájina 224):

Dice Ud. que «si el hablar varias lenguas fuera un estorbo para el pensamiento, tocar varios instrumentos debería serlo también, etc.» A esto no le voi a responder sino citándole unas palabras mui antiguas, como que las dijo Euclides de Megara, discípulo de Sócrates, i las recuerda Diógenes Laercio en la *Vida* de aquel filósofo: «Si las comparaciones convienen al asunto que se trata de probar, más vale ocuparse del asunto mismo que de su parecido, i si no le convienen, no sirven de nada».

En el aparte siguiente, señala Ud. una contradicción entre la pájina 214 i la 26 de mi libro. Parece que Ud. no advirtió que la pájina 214 es una traducción de ciertos párrafos del libro *La Pensée et la Polyglossie* de I. Epstein. Sea como fuere, no quiere decir esto que yo no suscriba lo uno i lo otro, i que no afirme que no hai contradicción sino aparente. Veámoslo:

La poliglosía es un hecho indiscutible cuando se trata del lenguaje pasivo, de las habilidades receptoras: Ud., yo, cualquiera que lea el francés, el inglés, etc., sin traducirlos, piensa en esas lenguas mientras las está leyendo. Pero yo no me refería al lenguaje pasivo sino al activo, a la actividad de hablar, o de meditar hablando interiormente.

En este caso, hai que distinguir dos sub-casos: o

el poliglota cambia de idioma cada vez que el objeto de su atención cambia, i habla con A en francés, con B en inglés, con C en alemán, i en la circunstancia X en esta lengua, en la Y en ésa, i en la Z en aquélla; o el poliglota habla i piensa indiferentemente en cualquiera de sus lenguas con cualquiera persona i en cualesquiera circunstancias.

Pues bien, este sub-caso, que sería el de la verdadera poliglosía, yo lo niego, i al negarlo me baso no sólo en mi propia observación i experiencia, sino en el testimonio de los numerosos poliglotas que han sido interrogados en Europa para esclarecer este estremo. El poliglota que, como su nietecita, habla en alemán con sus parientes i en castellano con la servidumbre, no dispone de un doble sistema de símbolos para una misma ideación, sino de dos sistemas para dos ideaciones, i en el fondo no es más poliglota que cualquier monoglota.

No siendo yo mismo, como no lo es Ud. tampoco, un poliglota de la especie de su nietecita, estoi incapacitado para jurarle que en verdad i para mis adentros sólo pienso en una lengua, que sólo en una me dirijo la palabra a mí mismo, que si a veces gasto cortas veleidades, eso no es sino con ocasión de los casos que se enumeran en la página 214 ya citada. Pero otros lo aseguran por mí i yo les creo.

Si, después de estas esplicaciones, siempre me encuentra contradictorio, i siempre se asombra de mis personajes «anfíbios i sin personalidad», ninguno de los cuales puede ser su nietecita, toda vez que estos anfíbios pertenecen a la mitología de las lenguas, renuncio a hacerme comprender en este mundo o en el otro.



Pero, queda todavía una casta de políglotas de la cual no he hablado. Es la única verdaderamente numerosa, la más pagada de su arte, i la menos políglota de todas. Se compone de individuos que, sin duda alguna, han aprendido, pero en edad adulta, menos o más bien, una lengua estraña, i que a duras penas i a fuerza de atención consiguen espresarse en parla estrañera. Necesitan, cuando *posan* el personaje polígloto, vijilarse con esmero, lo que arrebatata a su discurso la espontaneidad del hombre que habla libremente, máxime si el lenguaraz de marras es un profesor de la parla que está hilvanando. Si tiene mucha práctica, hilvana mejor que el que tiene menos; pero siempre tan desabridamente, tan artificiosamente, que el tal lenguaraz me merece el más soberano desprecio. A estos políglotos pertenezco yo; i no tengo empacho en declararlo bien alto, a ver si mi franqueza abre la vía a la sinceridad i otros que tendrían más motivos que yo para hacer su confesión se atreven a rezar su «yo, pecador».

Pues bien, niego que estos farsantes piensen espontáneamente (note el adverbio) en otra lengua que la suya propia.

(Pájina 233):

Cree Ud. equivocadas mis apreciaciones de la página 131 tocantes a que, tanto los programas oficiales como la comisión examinadora del bachillerato, exigen que en las lenguas estrañeras se llegue a un conocimiento semejante al que los estudiantes adquieren en el idioma materno.

Yo me felicito de que Ud. juzgue «absurda» esa pretensión. Pero, vamos a las cuentas. ¿Qué dice el

programa? El de francés (los otros son análogos), esto:

«La enseñanza del francés tiene por objeto:

1.º La lectura i la comprensión de cualquier autor moderno que no presente dificultades especiales.

2.º La conversación sobre asuntos de la vida diaria i sobre trozos literarios narrativos i descriptivos.

3.º La composición escrita, sin graves incorrecciones, acerca de un tema sencillo.

4.º El conocimiento jeneral del desarrollo de la literatura francesa, insistiendo principalmente sobre la historia de la literatura desde 1600, con los datos más salientes de las vidas i principales obras de los autores clásicos».

¿Qué diferencia hai entre este programa i el de castellano?

Una, bastante corta: los alumnos de castellano deben también leer autores arcaicos, ante-clásicos. Yo querría que Ud. me señalara otra que no fuese de detalle i sin importancia. Del curso de francés, como del de castellano, los estudiantes deben salir diestros en las cuatro habilidades: deben poder hablar libremente, leer libros modernos, redactar temas sencillos; i deben conocer la literatura clásica i moderna. ¿Qué diferencia hai, fuera de la señalada? ¿Que los de francés nunca han llenado i jamás llenarán el programa? Pues, eso mismo es lo que yo he dicho.

Pero, si esta demostración no bastase, puedo ensayar otra.

Apoyada en el programa, la comisión pertinente del bachillerato piensa que los candidatos deben tener una preparación «paralela en las cuatro habilidades» (la fórmula es del señor Díez, actual exami-

nador). ¿Le toma Ud. el peso a este paralelismo? Igual capacidad para redactar i hablar que para leer lo escrito i comprender lo hablado. I, como no podemos suponer que este propósito envuelva la idea de llegar a medio camino en la habilidad para leer, espero que Ud. convenga conmigo en que lo que Ud. llama un «absurdo» no es una fantasía de su servidor.

(Pájina 233 todavía):

Me objeta Ud. la frase de la pájina 75 «El método directo no mira sino al éxito de hablar»; i luego explica que el objeto del método directo es, «en fin, colocar al alumno, respecto al idioma extranjero, en una situación aproximadamente parecida a la que tiene en su lengua patria al ingresar a la escuela». Fuera de la diferencia de palabras con que Ud. i yo definimos el propósito en cuestión, no advierto otra. O yo no le cojo el sentido a sus palabras, o Ud. i yo decimos lo mismo. Porque estoi cierto de que Ud. no habrá querido decir que las primeras letras que un alumno ha podido aprender antes de ingresar a la escuela, no envuelven el proceso de hablar, al quererlas aprender en inglés en el liceo.

Por lo demás, si alguna restricción hubiera en esa definición mía del método directo, en los capítulos IX i X (pájinas 111 a 156) creo haber dicho lo bastante para que Ud. no tenga dudas de lo que pienso sobre este particular.

(Pájina 234):

Repita Ud. la objeción de la pájina 190 tocante a la 140 de mi libro, i que, ya he dicho (pájina 277 de esta respuesta), se basa en una opinión que Ud. me atribuye i que no tengo.

En seguida, afirma Ud. (páj. 235) que «el provecho

que pueden acarrear los textos fonéticos depende de la habilidad del profesor i de la madurez de los alumnos».

Años atrás, cuando había cursos de tres años que empezaban en 4.º, ensayé, durante tres años seguidos en el Internado Barros Arana, comenzar la enseñanza de la lectura, después de una serie de lecciones exclusivamente orales i de una preparación minuciosa, en las *Leçons de choses* de Passy-Tostrup (una vez) i en el *Deuxième livre de lecture* de Paul Passy (dos veces). Los alumnos eran suficientemente maduros i en gran parte descendientes de alemanes de Valdivia i Osorno; sin embargo, le hacían ascos que no pude vencer a la escritura fonética: la cosecha fué mala i no me compensó los inconvenientes del paso ulterior a la ortografía corriente. El finado Luis Caviedes no fué más feliz que yo en otro ensayo. Concluyo, pues, que «los textos fonéticos son perjudiciales en nuestra enseñanza de los liceos». En ello hai lójica, pero podría ser también lo que Ud. dice: incompetencia mía.

(Páginas 245):

Como en otros casos a que ya me he referido, Ud. varía el matiz de mi pensamiento cuando dice que limito al conocimiento de un literato i de un filósofo la materia literaria del examen final de las humanidades. En la página 171 de mi libro, en donde se trata solamente de las «líneas jenerales» de un programa i no debe, por consiguiente, buscarse la expresión completa de él, digo: «Conocer *a lo menos* a un literato i a un filósofo...» I esto significa, en otros términos, *más de uno* por regla jeneral i *uno sólo* cuando sea imposible más. La nota 1 de la página 180 deja entender lo mismo bajo otra forma aún.

Pero, donde había que buscar el pensamiento entero era, claro está, en el programa detallado del «período superior». Si Ud. lo relee verá que mi idea es que, en torno a un historiador o jeógrafo, en 5.º año, i en torno a un filósofo, un cientista, un poeta, un novelista. . . , en 6.º, se haga una especie de curso universitario, continuo, completo, seriamente cultural, ilustrado con lecturas adyacentes de poetas, dramaturgos, etc., todo lo que le dé relieve i deje en el alumno una huella honda de algo más grande i más serio de lo que está acostumbrado a ver. Esto supone el conocimiento de un escritor a fondo i de otros a la lijera.

La diferencia entre un curso de esta suerte i los que se vienen haciendo en conformidad a los programas oficiales se puede ilustrar con una comparación, si bien soi decididamente enemigo de las comparaciones: cuando Ud. recorre una calle, o toma el tren, o navega por un río, va pasando revista a una infinidad de cosas, advierte que esto es azul i aquello rojo, que allí hai una casa, allá un rancho, acullá un bosque, etc. Pero, azul, rojo i verde; casa, rancho i bosque, se suceden con rapidez i se repiten hasta el cansancio. A poco andar, todo es igual i monótono, aburrido i mareante; la atención se fatiga i, si Ud. no va a pié, opta por dormirse. Si Ud. pudiera detenerse, i examinar el terreno i los árboles, preguntar por sus dueños, conocer sus intimidades, . . . cada pulgada de terreno sería distinta de las otras, aquí tal vez descubriera una mina de diamantes, allí aprendiera a ser un héroe, i allá sintiera la emoción más imborrable de su vida; pero Ud. va embarcado en un caleidoscopio i depende de la voluntad del con-

ductor. Pues bien, cuando se pasa revista a los autores de una literatura, leyendo de éste una poesía, de ése una página en prosa, de aquél una escena, del otro nada más que una breve biografía, del siguiente una lista de sus obras, del que viene después sólo el nombre, i de ninguno nada completo, afirmo que nuestros alumnos concluyen por confundirlos a todos, por disgustarse con todos, i también con el profesor. Es lo que yo deseo ver evitado, pidiendo que se eche pié a tierra, que se mire con más detenimiento, porque «más vale conocer a un autor a fondo que a varios superficialmente o de oídas» (frase de la página 180, nota 1); lo cual no quiere decir que precisamente no debe estudiarse sino un autor.

(Página 256 i siguientes):

Sus objeciones a mi teoría de la «especialización universal» no me convencen. Las razones que la abonan i con que yo la defendería las he dado en mi opúsculo *Por qué hai que reformar la educación*; i, como sería difícil repetirlas aquí, Ud. me perdonará que no lo haga.

Tampoco lo acompaño en su idea de la «gratuidad de la educación secundaria». En artículos publicados en el diario de Santiago *La Mañana*, en Junio de 1913, con el título de *La educación gratuita* (reproducidos en parte en la obra *La gratuidad de la educación* por don Luis Galdames, publicada en los *Anales de la Universidad* en 1913) i en una reseña de esta obra del señor Galdames, publicada en el número de Mayo de 1914 de la *Revista de Educación Nacional*, he dado las principales razones en que me apoyaría para sostener mi idea.

Por lo demás, todo esto hiere tan de lejos al asunto

principal de mi libro, objeto de su carta i de esta respuesta, que todas las soluciones lo dejan incólume.

Quedan algunos reparos de su carta a los cuales nada he replicado: es porque, o los acepto enteramente, o con alguna reserva sin valor.

En consecuencia, me parece que no me equivoco al asegurarle que estoi mucho más cerca de sus ideas de lo que Ud. mismo se imaginaba al escribirme su carta.

La orientación que pido para la enseñanza de idiomas ajenos en nuestros liceos i los procedimientos que recomiendo son algo diferentes de la orientación i procedimientos que preconizan los programas oficiales, pero ello obedece a la introducción de un punto de vista nuevo o mal discernido anteriormente, a saber: que las lenguas extranjeras, francés, inglés, i alemán, tienen en la educación secundaria de Chile un papel diverso i más importante que en la educación europea ó yanqui, mayor importancia que estriba en la menor aptitud del castellano como vehículo de la cultura.

Como este tópico no había sido valorizado anteriormente, los programas no lo habían tomado en cuenta. Ahora que se le ve la importancia, los programas deben adaptarse a él, sin que esta evolución signifique nada más. Puede afirmarse que, excepto los programas de idiomas extranjeros, todos los vijentes hoi en día son profundamente distintos de los de 1893. Pues bien, que, al fin de 25 años, haya llegado el momento de introducir alguna reforma sus-

tancial en los de lenguas estrañas es también la cosa más natural. ¿Habían de ser eternos?

I, puesto que lo que todos deseamos es el progreso de nuestra enseñanza, vengan de donde vinieren las ideas, preciso es acojerlas, si son buenas, i, en bien del ideal, allanarles el camino.

Su carta es prenda de este buen espíritu, i la excelente disposición a la reforma que deja traslucir es tanto más digna de alabanza cuanto que Ud. es el autor del programa que ha servido de modelo para todos los vijentes i que, por lo común, a su edad, ni siquiera los hombres mejor dotados conservan la flexibilidad de espíritu, la juventud perceptiva que Ud. muestra guardar.

Por todo esto, tengo el mayor agrado en felicitarlo; i, dándo al César lo que es del César i a Dios lo que es de Dios, me cabe la honra de declarar que, si mi libro tiene algo de bueno, ello se debe en parte no pequeña a haber sido yo su alumno i lector concienzudo del sabio lingüista «que nos trajo las gallinas».

Afectuosamente lo saluda su ex-discípulo

J. SAAVEDRA.

Santiago, 12 de Octubre de 1918.—(La carta del señor Lenz llegó a mis manos el 4 de Octubre).

---