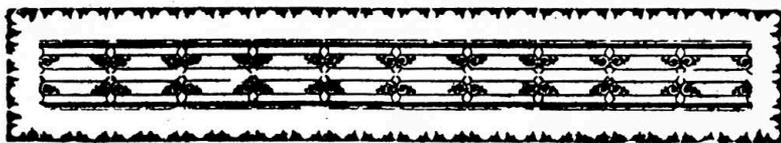


Metodolojía de la enseñanza  
de la lengua i literatura españolas.

---





## Metodología de la enseñanza de la lengua i literatura españolas.

---

Señoras i señores:

Enseñar lengua i literatura españolas es tarea sumamente complicada. Pero cuando uno está en Chile tiene que tomar una actitud distinta de la que tomaría en otros países. Hispano-América representa en el siglo XIX lo único valioso que existe en materia de gramática, de ciencia de la lengua española, en tanto que ha sido cultivada por personas de nuestra habla. Andrés Bello escribió trabajos fundamentales en esta materia i, con el criterio de los tiempos modernos, con el progreso natural habido en estas cosas, Rufino José Cuervo realizó la obra inmensa, que vosotros conocéis. No hai nada comparable a la labor de Cuervo al escribir sobre la lengua castellana. Ni en lexicografía, ni en problemas gramaticales, ni en ningún terreno de esta ciencia, ha habido nadie que pueda comparársele. Su Diccionario de Cons-

trucción i Réjimen es una obra imperecedera, desgraciadamente inconclusa. I si agregamos a esto las obras de Suárez, Caro i tantos otros que han trabajado en Chile, Colombia i Méjico, resulta evidente que muchas cosas que podrían ser novedades en muchos países hispano-americanos, aquí no lo son.

Vosotros poseis una tradición de estudios sobre el idioma, aún cuando pueda pensarse que la tradición que representa aquí Bello pudiera ser ya insuficiente, porque la obra científica se marchita, pierde actualidad porque no es como la obra de arte. Ya lo estáis viendo en lo que pasa con la física de Newton, que parecía inmovible, hecha para los siglos de los siglos i aún para mundos distintos, i que ahora se bambolea después de los trabajos de Einstein. Pues si eso ocurre en esas ciencias que parecían cimentadas sobre peña viva, ¿qué no ha de acontecer en la ciencia de la lengua, que no tiene los mismos métodos de rigor i exactitud?

Cuando la tradición del siglo XIX, inspirada en la Lójica de Stuart Mill, había dado ya todos sus frutos i se arrastraba hacia el anquilosamiento i el atraso, Chile tuvo la idea de reincorporarse a la ciencia del lenguaje i trajo a esos dos varones eminentes llamados Federico Hanssen el uno, cuya memoria recordamos conmovidos, i el doctor Lenz, el otro, que se encuentra entre nosotros hoi i ojalá que lo esté por muchos años.

Eso ha representado para Chile, señores, un privilejio de que no disfruta ningún otro país de lengua castellana, i ni siquiera España. Hasta 1900, época en que Menéndez Pidal comenzó a escribir su "Gramática Histórica de la Lengua", que publicó en 1904, sólo se habían iniciado estudios científicos de

esta índole en Alemania. En ese tiempo ya había aquí una multitud de estudios i monografías hechos por estos maestros alemanes chilenzados, que no sólo se han ocupado de la ciencia del lenguaje, en jeneral, sino que han tratado de llevar a la enseñanza del idioma los principios modernos. I así, junto a los trabajos de pura investigación i ciencia del Dr. Lenz, aparece toda una serie de finos estudios sobre pedagogía de los idiomas i métodos didácticos,

¿Qué decir ante los compañeros de trabajo que se interesan por la enseñanza de la lengua i de la literatura? Desde luego, insistir en todo lo que se ha dicho para encarecer el trabajo con sentido moderno, i decirnos también que en España se quiere progresar en la enseñanza de la lengua i de la literatura españolas. Estamos haciendo lo posible por trabajar con ese espíritu i por desterrar esa ola feroz de prejuicios que existe en todos los países. Un libro moderno, sobre la enseñanza del alemán en Alemania, comienza citando unos versos en que se dice que el enemigo más formidable es el peso muerto de lo antiguo.

Pues bien, debemos combatir la rutina, los prejuicios, ese peso muerto que muchas veces llevamos dentro de nosotros mismos sin darnos cuenta. Hai que repetir lo que se ha escrito centenares de veces: que **la gramática no sirve para enseñar el idioma patrio.**

Platón escribió sus diálogos admirables cuando todavía no existía una gramática, la cual es un producto de las escuelas filosóficas alejandrinas posteriores que intentan explicar los textos antiguos.

La gramática se constituyó en los círculos de filósofos postalejandrinos para leer e interpretar las

obras de los escritores antiguos. De suerte, entonces, que surgió con el sentido que le dió Nebrija: el de que sirviera para estudiar las lenguas muertas i extranjeras, el mismo que tiene en los tiempos modernos, esto es que la gramática es una disciplina por la cual se logra que reflexionemos sobre el idioma.

¿Pero quiere decir esto que debemos hacer reflexionar a los niños sobre el idioma? Sí, pero siempre que esto se haga discretamente. No necesitan ellos muchas de las disciplinas a que se les somete, como, por ejemplo, la de conjugar los verbos. No hai que obligarlos a este inútil ejercicio i mucho menos a estudiar los procesos de los verbos irregulares. Desde pequeños, aprenden a decir “yo quepo”, en vez de “yo cabo”, i “yo sé”, en vez de “yo sabo”. En la primera infancia esto se dice mal; pero luego llega una edad en que se hace bien sin necesidad de saber por qué.

Las irregularidades verbales constituyen el punto más difícil de la gramática histórica, hasta tal punto que ni en Hanssen, ni en Menéndez Pidal, ni en otros autores que han trabajado sobre el tema, nadie sabrá darse cuenta clara del problema. Si queremos, que en una clase universitaria se entienda lo que es la irregularidad verbal, aspiramos a un imposible, i otro mayor será por consiguiente pretender que lo entiendan los niños.

En un libro que acaba de publicar el Ministerio de Instrucción Pública de Inglaterra i que es el resultado de una encuesta efectuada para averiguar cómo se enseña allí el inglés, queda demostrado que esto se realiza mui mal. I es que en realidad, nunca les ha preocupado a los ingleses mucho el estudio de la lengua i de la literatura. No hace aún largos años,

en las clases universitarias no figuraban estos ramos en la forma debida. Bastaban algunos manuales para realizar la enseñanza. En la Enciclopedia Murray se puede advertir este atraso. Sólo últimamente, a causa de la encuesta que hizo el Ministerio de Instrucción Pública en 1922, han empezado los ingleses a poner atención a la manera deficiente cómo se enseña en sus colejos el idioma nacional.

Se dice en esta Memoria que la mayoría de los profesores que enseñan inglés en Inglaterra ni siquiera lo saben bien para ellos porque no tienen la preparación necesaria.

Se habla en ese libro, titulado "The Teach of English in England", de la gramática, i se dice que hai que considerarla no como un conjunto de reglas para aprender a hablar i escribir el idioma, sino como un estudio científico.

Los libros modernos alemanes sobre este particular están inspirados en el mismo espíritu.

Entonces ¿dónde reside la dificultad? ¿Qué es lo que tienen que hacer los niños para familiarizarse con el estudio del idioma? Primeramente, aprender a hablar de una manera razonada— cosa que se practica en las escuelas de Chile—i luego a escribir i leer simultáneamente. I aquí está lo principal: en la lectura.

He hecho esperiencias con grupos de 30 o 40 muchachos, de hacerles leer en cierto libro, i resultó que había un cincuenta por ciento de palabras que no entendían, porque no correspondían a ideas i conceptos precisos en su mentalidad. No comprendían muchas espresiones propias del país. La mayoría de la clase no sabía lo que significaba "mulita mora";

otros no sabían lo que era una encrucijada. Jeneralmente en todos los países de lengua española la enseñanza del idioma deja mucho que desear.

¿Qué se desprende de los casos en que se hace imposible la explicación de un texto? Dos cosas: que es imposible que el profesor de castellano no haya hecho estudios universitarios superiores cuya base sea el latín; i que no es realmente universitario si no ha podido asimilar el verdadero sentido de las palabras. Voi a poner un ejemplo: si se somete a la consideración del alumno: “circumspecto”, “aspecto” i “respecto”, el alumno se inclinará a creer que estas tres palabras tienen una base común. Sólo una explicación de parte del profesor le hará comprender el verdadero sentido de estas palabras; pero si éste no sabe latín, no le podrá decir que “circumspecto” está formada por las espresiones “circum”, que significa alrededor, i “spicio”, (?) que significa mirar, observar, i por tanto, quién mira en torno suyo, es decir una persona que antes de tomar una resolución se fija en lo que pasa alrededor; lo cual significa que ese hombre es prudente, cauto.

Así, sin entrar en muchas honduras, se enseñará al niño algo de la etimología; pero el profesor sí que tiene que haber entrado antes en las honduras del latín i la gramática histórica.

En resumen, la cultura universitaria debe ser para el maestro, la cultura latina para el profesor de una lengua latina como la nuestra.

Lo que más ha preocupado en Europa en los últimos tiempos en este punto es la formación del profesorado; i uno de los países que más han atendido a esta formación del personal docente ha sido Francia. Yo creo

que en jeneral se puede decir que Francia, que ha descuidado ciertos aspectos de la enseñanza del idioma, en lo que atañe a este capítulo puede darnos algún modelo.

Durante casi todo el siglo XIX fué una preocupación de Francia el que los niños supieran latín i se les obligaba a hacer grandes desarrollos sobre tales o cuales temas latinos. Cuando en 1870 Bréal publicó su libro "Algunas Observaciones sobre la Enseñanza en Francia", que causó honda sensación, decía: "No es posible enseñar las lenguas muertas como se enseñan las vivas, para hablarlas. Las lenguas muertas deben enseñarse sólo para leerlas". Hubo entonces mucha jente que protestó; hasta tal punto, que varios Ministros intentaron reformar la enseñanza en este sentido i no lo consiguieron. Sólo se obtuvo algo cuando subió al Gobierno Jules Ferry, en 1880.

De Alemania se puede decir algo semejante. Allí desde principios del siglo XIX, se resolvió estudiar el alemán como lengua nacional i se logró pronto la formación de buenos profesores. Esto mismo es lo que preocupa hoi en España i lo que ha de servirnos de modelo a nosotros.

Yo creo que en los países hispano-americanos ha de volverse un día al estudio obligatorio del latín, pero tal como él se ha impuesto en Francia: obligatorio para los que se dedican a la carrera de las letras.

De suerte entonces que se ha de propender a una cultura fuerte universitaria en el profesorado, i a una cultura humanística en jeneral.

Después de dar al niño una idea clara de lo que es el lenguaje hablado, debe hacérsele estudiar la literatura, pues sin ella no hai enseñanza del idioma.

Desde los primeros momentos debe oír un lenguaje culto, que es el que ha de enseñarse en las escuelas i mantener la unidad del habla i de los ideales dentro del país. Podemos estudiar como fenómeno curioso el decir de las jentes, esa floración espontánea del lenguaje desprovisto de cultura; podemos estudiar el hablar de los huasos, o el de los “lunfardos” de Buenos Aires, o el habla dialectal de cualquier rejión de España. Pero desde el punto de vista pedagógico todas esas manifestaciones anárquicas i selváticas del hablar son indicios de incultura. En cambio, debemos presentar el lenguaje a los niños envuelto en formas bellas, o interesantes, cuando menos.

Pero ¿cómo vamos a enseñar la literatura? ¿Haciendo que los niños aprendan en un manual la biografía de los autores, los títulos de las obras i la fecha de su publicación, como ocurre en muchas partes?

No. Debemos hacerlo con el mismo criterio con que se enseña el lenguaje, haciendo que los jóvenes comprendan i reflexionen sobre las obras que leen.

Ferdinand Brunot en su obra fundamental “La Pensée et le Langage” fija su atención en las categorías internas i psicológicas. Sin considerarla una obra incompleta, porque no analiza previamente lo que es el lenguaje i lo que es el pensamiento, hai que reconocer que sus puntos de vista son mui interesantes. Sostiene que el lenguaje es algo que surge de la mentalidad confusa de los pueblos i que, por consiguiente, no debemos detenernos a analizar sus sutilezas. Es como si dijéramos que la corteza de un árbol, por ser rugosa i fuerte, no merecería que se la analizara u observara bajo el microscopio. El libro tiene ese defecto; pero como dirección moderna fundamental,

es mui útil; porque debemos, como él aconseja hacer pensar a los alumnos, hacerles percibir las diversas modalidades del idioma, sin dejar de tener en cuenta las categorías lógicas i psicológicas.

¿I por qué debemos tomar en tanta consideración las categorías psicológicas del lenguaje?

Porque la gramática descansa fundamentalmente en la Psicología. Pero no hai terreno más inseguro i escurridizo hoi que éste de la psicología.

Entre los experimentalistas, los intuicionistas i los partidarios de la introspección, veréis que realmente no se sabe hoi por donde va la psicología en el mundo. Es mui difícil tener en estos momentos una noción científica de lo que es la vida interior; i sin esto, no se puede tener una visión completa de la gramática.

Yo creo que lo fundamental en cuanto al lenguaje es estudiarlo separadamente del pensamiento i de la realidad. Se le comienza ya a estudiar desde el punto de vista de la fenomenología i ciencia del lenguaje, en el libro que está imprimiéndose en homenaje a Ramón Menéndez Pidal, con la colaboración de sabios americanos i europeos, i que va a aparecer pronto.

El lenguaje, se ha dicho con razón, no es lógico, es psicológico, però hai que añadir: el lenguaje, fundamentalmente, es lenguaje. Es como una encrucijada; hai en él una interferencia del mundo del pensar, del mundo íntimo, i del mundo real; pero no indica esto que el lenguaje, por sí mismo, carezca de sustantividad. Tal como la encrucijada, es algo distinto de los caminos que en su terreno se cruzan. El lenguaje debe estudiarse como algo sustantivo.

Hai algunas construcciones, en la gramática co-

riente, realmente inconcebibles. He analizado en mi libro "De la Enseñanza del Español en España" faltas de lójica de espresión como: "se mira a los hombres, se viste a los niños, se vé la ciudad" i otras como "yo me voi, yo me caigo", Esto no puede comprenderlo un niño; porque lo que sucede es que llega un momento en que el lenguaje abandona sus relaciones con el mundo íntimo i forma lingüísticamente construcciones calcadas unas sobre otras. "Yo me voi", naturalmente, está calcado sobre "yo me visto".

I entonces ¿cómo, por qué un verbo neutro va a tomar la forma de un verbo activo? Porque se forma una especie de contaminación que no se puede explicar sino desde el punto de vista lingüístico. Lo vemos también en lo que dice Cuervo: entre "un poco de agua" i "una poca agua", surge "una poca de agua"; espresión ésta que no puede explicarse.

El lenguaje vive autónómicamente entre el pensar, el sentir i la realidad.

Por esta asociación especial que se establece, por esta vida autónómica del lenguaje, es por donde se debe ir al estudio del idioma. Sin embargo, estos estudios no han llegado a su plena madurez, i por tanto, requieren una información enorme, constante, tal como si se tratara de estudios químicos o de radio-telefonía.

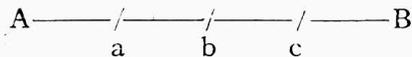
El maestro debe tener una visión honda de los problemas gramaticales, una discreción absoluta para no llevar a las mentes infantiles aquellas cosas que no pueden comprender, como las declinaciones, por ejemplo.

Sobre este punto, voi a permitirme aconsejaros que leáis un libro admirable, el de Vendryes, intitú-

lado “Le Langage”, publicado en 1912. Este libro no es mui moderno porque fué documentado i escrito antes de la guerra; i desde 1914 acá se ha adelantado bastante en estos estudios. Sin embargo, contiene cosas mui útiles para un profesor de idiomas. En él se demuestra claramente que las categorías del pensar no siempre se reflejan en el idioma, porque el idioma no tiene una estricta correlación lójica con el pensar. Así, hai lenguas que no distinguen más que el singular i el plural, i otras, como la árabe, que tienen un dual. Hai todavía lenguas salvajes que distinguen un trial. ¿I por qué otros idiomas no podrían tener un cuatrial i un **quinquial**? Nosotros mantenemos tan sólo el singular i el plural; pero en cambio podemos también espresar ideas colectivas por medio de espresiones individualizadas: decimos “el hombre” i comprendemos a todos los hombres.

Porque nosotros, cuando decimos “el hombre”, no sabemos si nos referimos al hombre en jeneral o al hombre concreto que está ahí. I ¿nuestro idioma ¿por qué no establece diferencia? Porque sigue una marcha mui distinta. El idioma, respecto del pensamiento, es algo así como la sangre.

Hagamos una figura:



La línea A B es la de nuestra conciencia. La palabra no hará a veces más que tocar un punto, por ejemplo, el punto a; pero otras veces tocará otros. Establecerá la palabra entonces con el pensamiento o la conciencia relaciones en unos casos más grandes i en

otros más pequeñas. Esto significa que no hai una correlación exacta entre las categorías del mundo íntimo i las del lenguaje. Por eso es que no podemos hablar de un “modo potencial”, como lo hace la Academia, cuya gramática es defectuosa por la deficiencia de sus redactores, que no tienen noción de esta clase de fenómenos.

No existe el “modo potencial”. Sólo podemos decir que hai un indicativo i un subjuntivo, i nada más.

En el idioma bantú existe una serie de modos o espresiones para diferenciar las cosas según su importancia mayor o menor. Para lo grande i para lo pequeño hai en esa lengua una cantidad de maneras, diecisiete o dieciocho aspectos, como ellos los llaman, que van correspondiendo a cada caso. En el bantú, pues, podemos establecer esa diferencia; pero no en el castellano.

El error es todavía más grave cuando la Academia dice que “yo vendría” es potencial. En cambio Bello ha demostrado que esta forma pertenece al indicativo.

Al hablar del idioma, no podemos hablar sino de lo que realmente hai en él. El ejemplo que hemos espuesto nos demuestra que debemos ser mui cautos i, al enseñarlo, insistir sólo en aquello que puede ser adecuado para la mentalidad infantil.

De aquí, pues, que yo creo que la gramática no puede ser sistemática. El profesor ha de preguntarse siempre: ¿Cuáles son las lecciones que puedo enseñar a los alumnos sobre construcción del idioma? I unas veces serán unas i otras veces otras. Sólo de esta suerte el niño irá comprendiendo lo que es el idioma, es decir, poco a poco, por medio de algunos casos típicos, como pasa en la enseñanza de la botánica,

donde se enseñan únicamente ciertas plantas de cada familia.

Si lográramos, por ejemplo, enseñar a un chico que “yo, tú i él” no son pronombres de la misma clase que “este, ese i aquel”, habríamos hecho algo útil.

No producen ningún provecho las clases dogmáticas; i lo más conveniente es hablar en forma de conversación i no en estilo de conferencia, porque es necesario que el alumno se interese por lo que dice el maestro i llegue a pensar en lo que éste piensa. De este modo se puede hacer comprender con sencillez, por ejemplo, la diferencia entre el grupo de pronombres “yo, tú, él”, i el grupo “este, ese, aquel”. Se puede explicar el por qué de esas diferencias de grado e interés entre “yo, tú, él” i, en consecuencia, por qué se ha podido decir “me se cayó”, i luego, como dice el pueblo, “te se cayó”, pero nunca “le se cayó”. A primera vista, se nota el énfasis de la primera persona. En forma análoga podemos presentar muchos casos al niño i hacerle reflexionar para que se de noticia de lo que es un fenómeno complejo. Todo esto es mucho más importante que otras cosas que, en jeneral, ocupan la atención de los profesores de idiomas.

En cuanto a la enseñanza de la literatura española, este es un problema mui complicado. Hai falta absoluta de libros i de manuales que puedan recomendarse. Los que hai en jeneral, no son buenos. El libro de Cejador es nefando i condenable; está hecho de recortes de tijera, con propósitos puramente comerciales sin ningún alto fin de cultura. Ha saqueado a Menéndez Pelayo, a Menéndez Pidal. Lo que dice de Tirso de Molina lo ha tomado íntegramente de un

trabajo de estudiante que hizo Américo Castro en 1910. Es el libro más detestable que puede leerse. Al escribir sobre Tomás de Iriarte, en el tomo VI, ha puesto como retrato del autor, el de Juan de Iriarte, que nació 50 años antes que aquel.

Basta fijarse en la inscripción que lo rodea.

Decir esto es un penoso deber, pero hai que defender la verdad. La cronolojía de la Edad Media, la ha alterado a su gusto. En lugar de restar 38 años, los ha sumado; de modo que resulta una diferencia de 76 años.

Así, pues, su Historia de la Lengua i la Literatura no es más que un libro escrito para adular a los escritores de poca importancia i a no pocos de Hispano-América.

Desgraciadamente, Menéndez Pelayo no hizo un manual sistemático de literatura española. A pesar de esto, su labor es lo mejor que podemos aconsejar a los que quieran estudiar a nuestros clásicos. Hai algunos manuales, que no satisfacen, como el de Fitz Maurice Kelly, que dice de todos los escritores más o menos las mismas cosas. El de Merimée tampoco tiene gran importancia. Esperemos el de Federico de Onís, que, según se anuncia, está ya listo. Ese será seguramente de valor. I entre tanto, qué hacer? El profesor debe tener a su disposición las obras clásicas. Se está formando en Madrid la Biblioteca Literaria del Estudiante, dirigida por Ramón Menéndez Pidal. Son utilísimas también las ediciones de la casa Calleja. Esta casa ha dado ya a la publicidad "La Celestina" i algunas obras de Lope de Vega i Calderón de la Barca.

El maestro se encuentra desorientado en esta ma-

teria; no sabe a donde ir en busca de alguna emoción utilizable para la formación del carácter en la época moderna; pero, sin que pueda decirse que la literatura española tenga las características de discreción media que tiene la francesa, por ejemplo, se puede afirmar que dista mucho de estar desprovista de valor para el caso. Lo que ocurre es que las obras no están al alcance de todos. Si el "Diálogo de la Dignidad del Hombre" de Hernán Pérez de Oliva hubiera sido escrito en Italia, Francia, Alemania e Inglaterra, habría sido seguramente impreso ya en numerosas ediciones de todos los formatos i de todos los precios, tanto en las ediciones populares como en esas esquisitas que en esos países se ven a menudo; pero está metido en el tomo 65 de la Biblioteca Rivadeneira, i nadie lo lee. Tenemos también multitud de pasajes de Quevedo, en su obra docta, que serían magníficos para ser leídos en clase.

I sin embargo, esto no se conoce. Hai trozos históricos que son verdaderos medallones históricos, verdaderas aguas fuertes, en sus "Grandes anales de 15 años".

Todos esos caracteres, Felipe IV, Enrique III, etc. se pueden citar como ejemplos. El padre Feijóo, cuyas obras aparecen en la edición Rivadeneira, publicada por Agustín Millares, nos ofrece su interesante "Milagro del Día de San Luis". El padre Feijóo presenta el intento más enérgico realizado en España para enaltecer el sentido de la realidad. No puede tolerar las supersticiones del vulgo. En el "Milagro del Día de San Luis" habla de una gruta en la cual brotaban ciertas flores milagrosas, según el decir de las jentes. El padre Feijóo sostiene que hai que

estudiar el fenómeno. Pide al jefe del rejimiento un piquete de soldados, con el cual se pone a las puertas de la gruta para observar el hecho. I ocurre que no amanece una sola flor el día de San Luis. Los fieles están ajitados por la falla del milagro. De repente, alguien esclama: “¡Una flor”! ¡Milagro! ¡Milagro! En efecto, sobre la manga de un franciscano se advierte una manchita blanca. Pero se ve en el acto que es un trocito de yeso caído allí de un estuco. Después, averiguando, se descubre que las tales flores milagrosas son ciertos hongos o líquenes que nacen en las piedras de esa rejión, como en muchas otras partes, i que el celo eclesiástico se encarga de recolectar para el milagro. Con esto, las jentes devotas se indignan con el P. Feijóo e intentan perseguirlo. Pero no son los tiempos de Felipe II; i el Rei ordena que nadie toque al sacerdote, i que se le deje en paz. El pueblo tiene que darse entonces a la evidencia i acoger la demostración de que no hai tal milagro.

Todas estas ideas de análisis i de inconformidad del padre Feijóo no dejan de tener influencia en la literatura francesa.

I así, a lo largo de la historia de la literatura española de los siglos XIV a XIX encontramos una serie de hechos interesantísimos para la formación del espíritu moderno. Desgraciadamente, no nos hemos cuidado de estudiar bien estos aspectos, debido a la incuria que tenemos para tratar las cosas nuestras. Deberíamos tener un libro como “Les Idées” en que pudiéramos seguir el decurso de esta evolución ideológica. Pero el hecho de que no tengamos un libro como ese no quiere decir que el profesor no deba trabajar por formarse una amplia biblioteca literaria.

No se crea que propongo cosas irrealizables; sólo pretendo manifestar que las cosas deben hacerse bien hechas, i que esto, por lo menos, debe ser un ideal.

Antes de terminar, no me queda sino agradecer mui sincera, mui hondamente, la benévola atención i el afecto que se me ha demostrado durante mi breve permanencia en Chile. Me llevo la impresión de que este país cuenta con un mundo intelectual que puede dar ánimo al más desalentado espositor que venga aquí.

---