



Sobre el estudio de idiomas

Carta al señor don Julio Saavedra Molina

POR

RODOLFO LENZ

(Continuacion)

En los tres años inferiores los trozos que se leen en clases de idiomas extranjeros tienen necesariamente cierto carácter infantil, que excluye todo refinamiento del estilo artístico, cuando no son espresamente preparados para la enseñanza a extranjeros. Durante el cuarto año se hace la transición al estilo literario normal. En el quinto año habrá, pues, llegado el momento de dar a la lectura en lengua extranjera el carácter literario i cultural que en la lengua patria ya le corresponde desde el tercer año a lo ménos; es decir, no quedará limitada a acrecentar el dominio práctico del lenguaje (aunque este punto no debe nunca perderse por completo de vista), sino

que estará encaminada a enriquecer el caudal de conocimientos jenerales del alumno. Se tendrá sumo cuidado en hacerle comprender al alumno chileno el aspecto peculiar de la literatura que mejor refleja la cultura especial de la nacion cuya lengua se estudia. Los Programas aprobados por la Universidad contienen numerosas indicaciones respecto a los libros que conviene emplear para tales propósitos. En ellos se recomiendan tambien testos que pueden servir de base para que el profesor presente a los alumnos un breve resúmen de la literatura estranjera. Tal exposicion debe naturalmente ser cronolójica, i, en cuanto sea posible, fundada en trozos de los autores correspondientes. De ahí, en mi opinion, la necesidad imprescindible de las crestomatías. Trozos de autores anteriores al año 1600 no deben recomendarse al estudio detenido de los alumnos, porque su lenguaje anticuado influiria desfavorablemente sobre las nociones prácticas; pero el profesor podrá leer ejemplos de ellos a los alumnos.

En frances se leerán en quinto año autores modernos, sin perjuicio de trazar a grandes rasgos el resúmen de la literatura desde la edad media hasta 1600, i esbozar las biografías de autores del siglo XIX cuyas obras se leen, así como las corrientes literarias que representan, aunque la literatura de los siglos XVII i XVIII sólo se trate con su lectura respectiva en sexto año.

No hai duda, que es de muchísima importancia leer algo mas que trozos fragmentarios tal como los que figuran en las crestomatías. Pero el procedimiento propuesto por Ud. (pájs. 171 i 180), que condena en absoluto la crestomatía i reclama la lectura de

obras completas, va demasiado léjos, si se limita en el exámen final de las humanidades tan solo al conocimiento de un literato i de un filósofo. Yo creo que la cultura jeneral, ademas de ese conocimiento realmente valioso, que apruebo como él que mas, exige nociones al ménos someras de la evolucion total de la literatura. ¿Qué diria Ud. de un profesor de historia que se contentara con que sus alumnos estudiaran detalladamente la biografía de un jeneral i de un estadista, sin conocer el desarrollo jeneral de la historia universal? O de un jeógrafo a quien le bastara el conocimiento de un departamento, por mas que sea adquirido por inspeccion personal de los alumnos en escursiones escolares, renunciando a la jeografía de toda la patria i de los demas paises i continentes? Es mui recomendable un estudio minucioso de algunos puntos de cualquier ciencia, hecho con investigacion propia; pero no puede reemplazar, sino sólo completar, las nociones jenerales.

Tanto en castellano, como en los idiomas estranjeros, la crestomatía suministra los ejemplos para el tratamiento jeneral de la literatura; pero comparto completamente su opinion de que la lectura de algunas obras completas, hecha en clase o en casa, tiene un valor educativo mucho mayor que el tratamiento jeneral. Son mui dignos de imitacion sus procedimientos (páj. 181) para estimular la lectura doméstica. Los Programas (p. ej. Frances, páj. 18) mencionan esta lectura doméstica; pero talvez no dicen con bastante claridad que ella en efecto debe considerarse como obligatoria.

No olvidemos que el alumno chileno en su lengua patria tiene sólo acceso a la cultura española; en

ella i en la historia nacional se funda la educacion del ciudadano, que se completa debidamente en las clases de instruccion cívica. Pero naciones tan jóvenes como Chile no pueden tener una cultura específica i tienen que asimilarse la cultura mundial moderna que se halla espresada de la manera mas perfecta en las literaturas escritas en las tres lenguas extranjeras que se estudian en el liceo, ya que no tiene a su alcance la profundizacion histórica que se da, como lo vimos mas arriba, en Alemania, Francia i otros paises, por el estudio directo de la literatura clásica greco-romana.

La primera condicion para conseguir tal resultado es que toda lectura que se haga en idiomas extranjeros durante los años superiores, sea realmente valiosa, ora en sentido estético, ora en lo moral o en lo intelectual. Por este lado se ha resentido la enseñanza de idiomas extranjeros tal como se ha venido efectuando hasta hoi en Chile. Toda la atencion de los profesores se concentraba casi esclusivamente en el aspecto formal, o sea en el dominio del idioma, i, sobre todo, en las cuestiones gramaticales. Apénas si en los exámenes de quinto i sexto año, o en el bachillerato, se atrevia alguna vez un profesor a interrogar sobre cuestiones que no fueran de gramática. Rara vez versaban las preguntas sobre asuntos de vocabulario; i sin embargo, es éste el que espresa la cultura del pais, i no la gramática de su lengua. Los únicos asuntos de cultura que se exigian al examinando eran los puntos principales de la historia literaria del pais, reducidos comunmente a series de nombres con fechas i listas de obras. Los argumentos de las obras apénas si se tomaban en consideracion,

porque el profesor, cuando no se trataba de alumnos propios, no podia saber lo que los alumnos habian leído, i la obligacion de haber leído algunas obras completas no se espresaba con claridad en nuestros programas. Estimo que es el mérito principal de su obra el haber llamado la atencion a este defecto.

Hagamos, pues, *lectura cultural* en los años superiores del liceo aprovechándonos de todas las literaturas modernas que estén a nuestro alcance, puesto que las antiguas han sido abandonadas. No comparto el escepticismo de los entusiastas de la cultura clásica, como Zielinski (l. c. páj. 57 i sig.) de que la lectura de autores modernos no pueda tener los mismos efectos educativos que la de los antiguos. Si bien es verdad que la cultura antigua, no obstante su elevado valor intrínseco, es materialmente mucho mas sencilla que la de cualquier pueblo moderno de alta cultura, i, de consiguiente, mas fácil de comprender para el educando jóven, no lo es ménos que la mayoría de los elementos de la cultura antigua hoi sólo tiene valor histórico para comprender la formacion i evolucion de la actual. Todo lo que se aprende directamente de ésta en la interpretacion de autores modernos, se aprovecha inmediatamente para la comprension de los problemas de la vida actual.

Este punto de vista histórico no debe echarse en olvido, si se quiere aquilatar el valor de la lectura en lenguas modernas. No cabe duda de que la mayor importancia corresponde a la lengua patria; pues en ella no sólo se forma el hombre, sino en particular el ciudadano. Las naciones nuevas de la América están a este respecto en una situacion que en poco se asemeja a la de las antiguas naciones europeas.

Estas en efecto tienen en jeneral cada una de ellas su lengua propia, que consideran con razon como patrimonio nacional. La historia de su literatura es sólo uno de los aspectos de su historia jeneral i tiene por ello interes para la educacion en toda su estension. Las naciones americanas se encuentran, por su parte, durante los tres primeros siglos de su existencia, en situacion especialísima: por un lado son colonias de los países europeos correspondientes; por el otro estas colonias encierran los jérmenes históricos de sus nacionalidades modernas. Creo, sin embargo, que lo que conviene es que el profesor de idiomas aplique el criterio ámplio en favor de la cultura jeneral, es decir, que en la enseñanza del castellano en Chile debe considerarse toda la literatura española e hispano-americana como una unidad, lo que no excluye, por supuesto, que se les conceda un lugar preferente a los autores españoles, como Ercilla, por ejemplo, estrechamente relacionados con la historia de Chile, i que a un autor chileno, que en España quizá seria uno entre muchos, se le estudie con el mismo detenimiento i cariño que los escritores sobresalientes.

Por lo que se refiere a la lectura de autores extranjeros, su valor nacional específico sólo tiene interes para nosotros en cuanto caracterice al pueblo correspondiente en cada época de su vida, contribuyendo así a completar la imájen que da la clase de historia de cada nacion extranjera. Lo que ante todo nos importa es su valor objetivo para la cultura humana, en particular para aquellos aspectos jenerales que acaso falten en nuestra literatura nacional.

Un ejemplo lo demostrará mejor. El drama clásico

español es típicamente nacional. El valor cultural que tiene para la humanidad no puede compararse con el teatro de Shakespeare, quien a la vez es nacional inglés i mundial. De ahí que los alemanes lo aprecien tanto como si fuera uno de los suyos. Recuerdo que en el gimnasio leímos «Julio César» i «Coriolano»—la seleccion de los dramas romanos es característica para el gimnasio—traducidos al alemán con el mismo detenimiento con que estudiábamos los dramas de Schiller i Goethe. De la literatura española no mereció semejante honor ningun drama, pero sí el Cancionero del Cid, en la traduccion de Herder.

Las tragedias de Corneille i Racine forman un extraño contraste con el teatro español, por carecer en absoluto de carácter nacional frances. Sus héroes son hombres abstractos que no pertenecen a ningun país ni a ninguna época; pues no tienen tampoco nada de griegos ni romanos, con escepcion de sus nombres. Para su lectura en un liceo chileno éste no es ningun defecto, sino mas bien una ventaja. Schiller i Goethe, en cambio, son en su produccion dramática tan nacionales i mundiales a la vez como Shakespeare: respiran en ciertas obras el mas puro clasicismo griego i aventajan a todos los autores mencionados porque, como los mas modernos que son de todos los clásicos, están ademas llenas sus obras de ideas modernas. Es ésta una enorme ventaja de que goza Alemania, en comparacion con Francia, Inglaterra i España: ninguna literatura clásica tiene tanto valor educativo, pedagógico, como la alemana. Su elevacion moral i filosófica está a la misma altura que su hermosura

estética, cosa que no se podría afirmar del teatro clásico español.

Para la lectura cultural en el colegio hai que colocar en primer término el valor moral de las obras, en segundo su riqueza en ideas, i sólo en tercer lugar la hermosura poética. Si a estas cualidades se agrega el elemento patriótico, tendremos la lectura ideal para los educandos.

Estoi seguro de que las ideas que acabo de expresar acerca de la lectura cultural, aunque no se hallen todas ellas enunciadas en su libro, cuentan con su plena aprobacion. Paso ahora a decir algunas palabras referentes a los procedimientos metodológicos que conviene aplicar en las clases de lectura de los años superiores. Ud. no entra en muchos detalles al respecto i habla casi solamente de lectura i traduccion. No menciona, si no estoi equivocado, trabajos escritos para este período.

En cuanto al *método* que conviene emplear en los años superiores, todo depende naturalmente del fin que se persigue. Una vez conseguido el resultado, un tanto superficial todavía, pero realmente útil, de habilitar a los alumnos para entender, hablar, leer i escribir mas o ménos correctamente en el estilo sencillo de la conversacion, conviene concentrar durante los últimos años toda la atencion en robustecer la facultad de comprension por medio de la lectura de obras literarias. Lo principal para este efecto, es el enriquecimiento del vocabulario; en segundo lugar, sobre todo en ingles i mas aun en aleman, acostumar al alumno a interpretar frases largas en estilo literario, con su sintáxis tan distinta de la caste-

llana. En frances esta diferencia apénas si existe hasta el extremo de hacer difícil la comprension. Admito con Ud. que es mas útil alcanzar a dominar completamente la comprension de cualquier libro, que seguir sacrificando mucho tiempo en ejercitar la mayor correccion de la composicion escrita i de la traduccion al idioma extranjero. Debe considerarse como fuera del alcance de la enseñanza escolar la tarea de traducir por escrito trozos literarios castellanos a lenguas extranjeras. Traducciones de frases castellanas tienen casi sólo el fin de practicar ciertas reglas gramaticales, tanto en lo oral como en lo escrito. Pero no debe descuidarse ninguna ocasion para perfeccionar al estudiante en el uso escrito del idioma como expresion de ideas propias (la composicion libre).

El *método de lectura* mas común es el siguiente: el alumno lee cada oracion en voz alta i la traduce en seguida al castellano. Despues de un par de renglones el profesor encarga la tarea a otro alumno para evitar que los demas se distraigan cuando no les toca el turno. Este método tiene la ventaja de envolver la lectura en alta voz i facilitar a toda la clase la audicion del trozo, aunque ésta resulta interrumpida constantemente por la traduccion. Pero la desventaja mas grave consiste en la pérdida del tiempo que se emplea en traducir frases que no ofrecen ninguna dificultad. En frances serán tales la gran mayoría. Si la idea del orijinal se ha comprendido a la mera lectura, no se saca nada con repetirla en castellano, a no ser que haya dificultades idiomáticas de lenguaje, que mui bien pueden existir aunque la idea sea clara. Sobre todo pasando de un idioma jermá-

nico a otro neolatino cuesta a menudo trabajo encontrar el jiro correspondiente mas adecuado; este ejercicio es instructivo, pero favorece casi exclusivamente al manejo del idioma patrio. Basta con controlar que el alumno entienda la lectura i se la asimile.

Si resulta la seguridad, despues de la simple lectura de un párrafo, de que los alumnos lo han comprendido, sin dar la traduccion completa, hai que prescindir de ésta, porque así se acostumbra el estudiante a pensar en la lengua extranjera. Para este efecto bastan a menudo unas pocas preguntas referentes al argumento, que dan la oportunidad a un ejercicio de conversacion en el que figuran necesariamente, pero en forma alterada, los mismos elementos lingüísticos contenidos en el orijinal. Esto contribuye a fijarlos en la memoria i a darles vida. El sistema del *análisis material*, despues de una sola lectura en voz alta (que en caso de necesidad, naturalmente, tambien puede repetirse), es sumamente elástico. Permite, si no hai muchas dificultades, avanzar rápidamente, e insistir en los puntos mas complicados respecto a la forma o al fondo de los pensamientos, ofreciendo ademas la ventaja de mantener en tension a toda la clase. Es un método «activo» que ayuda al estudiante a hacer la digestion intelectual de las ideas. No obsta ello para que el profesor exija despues la traduccion de una que otra frase que entrañara cierto interes lexicológico o gramatical.

El tercer procedimiento consiste en hacer *preparar la lectura* en casa, o destinar en la clase algunos momentos a la lectura mental del párrafo, pasando

en seguida al análisis oral. Este tratamiento hace trabajar a los alumnos mucho mas intensivamente que una simple traduccion, i prepara el resúmen narrativo del conjunto.

Cuál de estos métodos sea preferible i en qué circunstancias, depende ello del carácter del orijinal; la narracion de hechos históricos, la descripcion de escenas i situaciones materiales o abstractas (análisis psicológico), un diálogo dramático, una estrofa lírica, la mera especulacion filosófica, reclaman cada uno de ellos su procedimiento particular. En jeneral, creo que no conviene emplear un mismo método durante una leccion entera, para evitar el cansancio, enemigo el peor de toda enseñanza

No está demas advertir que despues de cada grupo de párrafos que encierran una idea completa, conviene hacer una recapitulacion de los elementos principales del conjunto.

Del mismo modo que los tratamientos orales, pueden variarse tambien las *tareas escritas*. La mas sencilla, pero no inútil aun en los años superiores, es el simple dictado lento de un trozo tratado, o de uno solo preparado en casa, o bien de un párrafo completamente nuevo. Viene en seguida un dictado de un resúmen del trozo estudiado. Mucho mas difícil es el dictado castellano literal o libre del trozo tratado (*retroversion*). La contestacion escrita a preguntas referentes al trozo, puede prepararse mui bien por el procedimiento siguiente, que parece poco conocido. Se advierte anticipadamente a los alumnos que las frases que se dicten se leerán primero una vez por oraciones completas i despues por fragmentos (gru-

pos elocucionales, *groupes de soufflé*), repetido primero cada uno, i despues sin repeticion. Mas adelante se presentará sólo una lectura completa de todo el trozo, para dar a conocer el argumento, i se leerá en seguida una sola vez cada oracion que no exceda de dos o tres renglones. Los alumnos tienen que esforzarse en retener lo esencial de las ideas, pues en ningun caso podrian retener todas las palabras, tratando a continuacion de espresar las ideas retenidas con el resto de las palabras que les han quedado en el oido. Por supuesto que en la apreciacion del resultado, se considerará como el mejor trabajo aquel en que no se haya omitido nada esencial, i que muestre el lenguaje mas correcto. Poco importa que las palabras no sean las mismas del oriiginal; al contrario, es de recomendar que se altere la espresion. Tal «*dictado rápido*» permite al profesor formarse conceptos claros acerca de las capacidades individuales de sus alumnos. Uno tiene buena memoria mecánica para retener las palabras oidas, pero no sabe salir de apuros cuando la memoria literal falla. El otro no retiene nunca nada literalmente, pero espresa bien la idea principal, aprovechando su propio vocabulario. La mayoría de los alumnos mezclan con palabras propias los elementos retenidos. Poco a poco, aumentando la estension de los trozos leidos, se llega hasta la composicion escrita basada en una lectura repetida, o aun simple, de un trozo preparado, o no, por medio de la conversacion. Como se ve, las variantes del procedimiento son innumerables.

Estoi de acuerdo con Ud. en pedir que la prueba final debe en primer lugar ser oral i referirse a la buena comprension de cualquier testo que no ofrezca

dificultades extraordinarias. Importa mucho que el alumno no sólo se fije en las palabras, sino que se dé cuenta del fondo i posea nociones sólidas respecto a la vida particular i a la cultura de la nacion respectiva; pero no renunciaria, por mi parte, nunca completamente a la prueba final escrita. No es necesario, ni deseable, que consista en la traduccion de una serie de frases sueltas con dificultades gramaticales mas o ménos acumuladas, como ha sido el caso hasta hoi con frecuencia. Bastará una pequeña composicion cuyas ideas se pueden suministrar en castellano o en la lengua extranjera, un corto resúmen de un trozo leído, en fin cualquier trabajito que muestre que el candidato es capaz de espresar ideas sencillas en la lengua extranjera, de una manera intelijible, aunque no sea completamente correcta. Cuando ménos, debe exigirse un dictado de un trocito no estudiado anticipadamente.

Termino aquí esta esposicion referente al método de la enseñanza, que me ha salido tres veces mas larga de lo que habia calculado. No he creído nunca que haya un solo sistema de hacer buena enseñanza segun recetas universales. Ojalá que otros profesores sigan el ejemplo de Ud. i den cuenta de sus esperiencias profesionales a sus colegas. De la discusion saldrá la luz, el progreso, que es lo único a lo que aspiramos. Creo haber probado que en todo lo esencial nuestros Programas oficiales están en buen camino i que sólo conviene insistir mas en hacer trabajar a los alumnos, no sólo en las pequeñas tareas controladas por el profesor en cada clase, sino en estimular

la iniciativa personal en la lectura doméstica de trozos escojidos i de obras enteras.

6) En cuanto a las cuestiones jenerales de educacion, que Ud. desearia ver orientadas en el sentido de la *especializacion universal* unida siempre con un oficio productivo, en vez de la *educacion uniforme, integral* («el ciudadano amorfo», véase pajs. 108 i siguiente), creo que su modo de pensar parte de un error fundamental, confundiendo dos cosas que deben mantenerse cuidadosamente separadas: la educacion e instruccion jenerales, i la preparacion especial, técnica o profesional, con fines utilitarios.

Por mas que digan los demócratas idealistas i los socialistas extremos, la division de clases sociales es una consecuencia imprescindible del desarrollo multiforme tan característico de la cultura moderna. La «igualdad» de todos los individuos respecto al trabajo, bienes de fortuna i la cultura intelectual apénas si puede existir en una tribu de negros o de indics salvajes. La sociedad de todas las naciones cultas comprende por lo ménos dos grupos principales: el de los obreros manuales, que se dedican a trabajos esencialmente físicos, i el de los obreros intelectuales que dirijen a la sociedad. Entre los dos hai un grupo medio, que recibe la misma educacion—aunque un poco ménos estensa—que el superior i corresponde a los empleados superiores del trabajo manual (jefes de talleres, por ejemplo) i las tareas mecánicas del trabajo intelectual (empleados subalternos de oficinas i negocios). Conforme a esta division de la sociedad,

en la mayor parte de los países cultos se distinguen dos clases de enseñanza: la primaria (o popular) i la secundaria (o media); ámbas persiguen únicamente propósitos educacionales i culturales.

La diferencia esencial entre las dos categorías de colejos no está normalmente fundada en el número de años escolares, porque todos los niños deberían estar obligados a recibir enseñanza desde los seis o siete hasta los catorce o quince años de edad, ya que el empleo de niños menores de catorce años para trabajos utilitarios debería prohibirse por razones de higiene pública i la ociosidad completa debería impedirse por motivos económicos i morales. Efectivamente la instrucción primaria obligatoria dura en Alemania ocho años, la secundaria reducida nueve. En Chile (según la estadística a que he aludido mas arriba) se desea introducir la primaria completa de seis años; la secundaria reducida (liceo de segunda clase) dura seis años i debería elevarse a ocho.

Por consiguiente la razón de la diferencia esencial debe buscarse en la situación económica i cultural de los padres. A lo sumo el 1 % de la población pertenecen a la clase acomodada que produce obreros intelectuales. Por esto opino que la instrucción secundaria (por lo ménos normalmente) debería ser pagada por los padres de los alumnos.

La instrucción primaria debe dar la educación moral i nacional indispensables i el mínimo de los conocimientos jenerales; la secundaria debería comunicar la cultura superior internacional sobre base histórica i literaria por un lado, i, por el otro, la suma de conocimientos científicos de que ha de disponer el hombre moderno para juzgar con criterio propio todas

las cuestiones jenerales de la vida civilizada que no exigen nociones técnicas especiales.

En cuanto a las materias que se enseñan, en primer lugar se trata de diferencias graduales. Todo lo que es objeto de la instruccion primaria, deberá tambien aprenderse en la secundaria. De ahí concluyen algunos pedagogos que la secundaria completa debe ser nada mas que la continuacion de la primaria. Es éste el sistema seguido en los Estados Unidos de Norte América. Sus partidarios en Chile piden la supresion de las Preparatorias del Liceo. Creo que con ella se cometeria un error gravísimo.

Mi distinguido colega, el señor don *Darío Salas*, en el Capítulo VI de su majistral libro «El Problema Nacional» (Santiago 1917) ha espuesto con claridad las razones fundamentales que existen para conservar las Preparatorias i estoi de acuerdo con él en que lo único hacedero en favor de la «democratizacion» es que el alumno que sale del cuarto año de la escuela elemental, pueda ingresar al primer año de humanidades. La solucion en que piensa el señor Salas (aunque no la recomienda) de hacer posible que el alumno que salga de la escuela superior (seis años de instruccion primaria) pueda ingresar al tercer año de humanidades enseñando el frances en la escuela superior (dos años) i postergando el segundo idioma extranjero hasta el tercer año del Liceo, es absolutamente inaceptable, segun mi opinion.

El tiempo asignado en los liceos a los idiomas extranjeros escasamente alcanza para obtener un resultado útil. Los numerosos alumnos que abandonan hoi el liceo despues del tercer año, sólo escepcionalmente tienen provecho duradero de las clases de

frances; el segundo idioma con solo dos años de estudios casi seguramente es tiempo perdido. Dos años de frances en la escuela superior serian una carga inútil para todos los alumnos que no continuaran sus estudios en el liceo, i éstos constituirian por la fuerza el 90%. El señor Salas insiste con mucha razon en que la enseñanza primaria, aunque sólo tenga seis años, debe tratar de dar algo completo, conocimientos redondeados.

Los idiomas extranjeros se distinguen en un rasgo característico de todas las demas ramas de la enseñanza pública; conviene llamar la atencion de los pedagogos sobre este hecho. En todas las materias de la enseñanza cabe un mas o ménos, sin que conocimientos científicamente incompletos resulten inútiles. En todas ellas hai hechos jenerales de importancia práctica, aunque el alumno no alcance a saber todos los detalles. No así en idiomas extranjeros. Haber hecho durante uno o dos años, con tres o cuatro horas semanales, ejercicios de conversacion en frances o ingles, no puede producir ningun resultado útil si no se continúa la enseñanza o la práctica. Si se desea enseñar frances en los dos años de la enseñanza superior, el método deberia ser radicalmente distinto del que seguimos en el Liceo. Deberia sacrificarse toda la correccion de la pronunciacion, todo cultivo de las habilidades activas de hablar i escribir al único propósito provechoso de conseguir el descifrar un libro, aunque sea con ayuda del diccionario. Que tal resultado sea posible de alcanzar para un profesor mui hábil, no lo quiero negar en absoluto, en vista de la semejanza del frances con el castellano; pero no me atreveria tampoco a afirmarlo. Ha-

bria que hacer la prueba. Dos años de frances podrían ser convenientes sólo para alumnos que enseñada pudieran pasar a una escuela técnica o profesional inferior en que se continuara al ménos por otros dos años el estudio del mismo idioma. Para toda otra lengua (a no ser el portugues o el italiano) dos años de enseñanza serian un disparate completo.

Creo que con escepcion de rejiones bilingues no se hace en ningun pais enseñanza de idiomas extranjeros en la instruccion primaria.

Por consiguiente, la enseñanza de idiomas extranjeros es el rasgo característico que distingue la instruccion secundaria de la primaria. Por la misma razon conviene mantener las Preparatorias de los Liceos, para que los niños que de antemano están destinados al Liceo ganen un año, como de hecho lo hacen casi todos. No he sido nunca partidario de comenzar el estudio del frances en la preparatoria, como se hacia segun el Plan de Estudios de 1893; no porque eso en sí sea imposible, que no lo es, sino porque en Chile todavía no era hacedero rechazar a alumnos de doce i mas años que se presentaran sin conocimientos de frances para ingresar al primer año de humanidades. Esa calamidad fué la razon por qué en 1897 se alteró el Plan, comenzando el primer idioma en primer año i el segundo en el segundo.

El remedio que los pedagogos bien intencionados buscan para aumentar la asistencia en las aulas de la enseñanza primaria superior i disminuir la plétora en los años inferiores del Liceo, es exigir algun pago, aunque sea módico, a los padres que cuentan con los medios necesarios. Déense con toda liberalidad becas a los hijos aplicados de padres pobres, hágase gratuita la

enseñanza en los años superiores del Liceo i aun en la Universidad; pero que se pague la enseñanza en las Preparatorias i en los tres años inferiores del Liceo. Sé que esta medida es antipática a la mayoría de los pedagogos en Chile; la creo justa i, sobre todo, «democrática». Ganaria con ella la instrucción primaria cuyos cursos superiores se llenarian i ganaria la secundaria, librándose de esa masa de alumnos que llenan el primero i segundo años de humanidades. Ante todo ganarian precisamente estos alumnos, pues recibirían una preparación modesta, pero completa i útil para la vida, en vez de quedarse con una educación trunca que no sirve para nada.

La enseñanza secundaria no puede dar la cultura superior jeneral suficiente con sólo tres años; de modo que los institutos comerciales, técnicos, etc., que han de dar la preparación especial superior, deben continuar las clases de idiomas en la misma forma, mas o ménos, que en los liceos, para que no se pierda por completo su provecho. Por esto debería, en mi opinión, hacerse todo lo posible para establecer, cuánto ántes, el liceo de segunda clase con cinco años obligatorios para los alumnos que se dedicaran a los estudios especiales, i el de primera clase, con ocho años igualmente obligatorios, para los alumnos que quisieran ingresar a la Universidad.

Es contrario a toda pedagogía pretender decidir la carrera futura del educando ántes que éste haya cumplido los quince años por lo ménos. Mucho es que a los diez i ocho esté el jóven en condiciones de elegir con acierto su verdadera vocación. Creo que es un error funesto anticipar la fecha de los estudios «prácticos»; la enseñanza, tanto la primaria, como la

secundaria, debe perseguir rumbos idealistas, culturales, es decir, tratar de formar hombres de carácter, con criterio jeneral bien desarrollado, ya sea para la esfera inferior del trabajo esencialmente físico, ya sea para la superior del órden intelectual. La preparacion especial técnica o profesional sólo debe darse cuando el jóven ha llegado a su plena madurez i trabaja ya por iniciativa propia i nó porque su padre lo manda.

La especializacion prematura dará sólo frutos aparentes. Miéntas mas sólido sea el fondo de la cultura jeneral, miéntas mejor formada esté la iniciativa personal para el trabajo, miéntas mayor sea la madurez intelectual i moral, mas lijero progresará la enseñanza especial, cualquiera que sea ella. Se ha hablado mucho del progreso enorme que la Alemania ha hecho en todas las esferas de la actividad humana entre los años de 1871 i 1914; no debe olvidarse que las tres cuartas partes de las personas que han dirijido este progreso, no sólo en las ciencias, sino tambien en la industria i el comercio, han salido del gimnasio clásico i sólo una cuarta parte de los colejos reales. I aun éstos no deben considerarse como escuelas técnicas, sino como establecimientos que forman hombres maduros i de cultura jeneral. La única diferencia fundamental que hai entre éstos i los gimnasios es que en los colejos reales (parecidos a los liceos nuestros, pero con nueve años de humanidades) se da mayor estension al estudio de las lenguas modernas i de las ciencias matemáticas i naturales, miéntas que en los gimnasios clásicos los estudios se basan con preferencia en la cultura anti-

gua (1). Mas de un profesor universitario que se dedica en Alemania a las ciencias médicas, a la física a la química o a la filología moderna ha declarado que prefiere jeneralmente como alumnos a los que proceden de los gimnasios, i no a los «realistas» aunque éstos traen mayor cantidad de conocimientos efectivos para esas ramas. El hecho es que los conocimientos de ciertas materias científicas secundarias pueden adquirirse en corto tiempo, en tanto que la madurez del criterio no puede alcanzarse por el mero estudio de detalles técnicos.

He gastado los mejores años de mi vida trabajando, a la medida de mis fuerzas, en la mejora de la enseñanza superior i secundaria de Chile; tengo sincero interes por el porvenir del pais donde han nacido mis hijos i mis nietos: pues bien, esa esperiencia i ese interes me dicen a una que el progreso del porvenir no se conseguirá aumentando la enseñanza especial en detrimento de la cultura jeneral, sino por el incremento de ésta, tanto entre las clases trabajadoras (instruccion primaria obligatoria de seis años, con buenas escuelas vocacionales sobre esa base), como entre las clases dirijentes (cinco años de humanidades obligatorios para la enseñanza especial superior, i ocho años del liceo como preparacion para los estudios universitarios).

No pretendo que se vuelva a la enseñanza clásica, aunque creo, sí, que el estudio del latin es indispensable, si ha de elevarse un dia el castellano al rango

(1) Sin embargo, también en las escuelas reales superiores se leen autores antiguos, como Homero, Sófocles i otros, en traducciones alemanas, lo mismo que Shakespeare en los gimnasios.

de lengua literaria de alta cultura. Pero, por lo ménos, que se haga mucha lectura cultural en la lengua patria i en los tres idiomas reglamentarios. Este es el método activo por excelencia, el método que forma el carácter i el criterio i que instiga al alumno a la iniciativa personal.

Como Ud. ve, señor Saavedra, estoi de acuerdo con Ud. en lo esencial, respecto a lá lectura cultural en los idiomas modernos. En los detalles hai muchas diverjencias. Por lo demas, si esta carta se ha alargado talvez mas de lo necesario, es porque he querido aprovechar la oportunidad que me proporcionaba la lectura de su obra para ciertos «descargos de conciencias» que tenia yo interes en presentar al público chileno en jeneral i a mis compañeros de trabajo en particular. No me halago con la ilusion de que mis ideas hayan de encontrar aceptacion universal; pero, aunque me acompañe sólo una pequeña minoría: *Audiatur et altera pars*, como decian los latinos. I esto me basta.

Con sinceras felicitaciones lo saluda cariñosamente su antiguo profesor i afectísimo amigo

R. LENZ.

Santiago, 10 de Agosto de 1918.
