

# Presente y perspectivas de la educación por la literatura en Chile

## DEBATE

HUGO MONTES B.:

La enseñanza de Literatura consultada en los programas oficiales de Enseñanza Media debe ser analizada en relación directa con la contenida en los programas de Básica. Hay una clara continuidad programática en ambos niveles, evidente ya en los objetivos explícitamente formulados. Conductas, contenidos y actividades llevan normalmente en los doce años de Enseñanza regular a un encuentro rico e intenso con obras literarias, que permite no sólo su mejor conocimiento sino también formación del gusto, creación de hábitos de lectura y mejor intercomunicación humana.

Limitándonos a la Enseñanza Media, cabe distinguir lo siguiente:

1º La Literatura organizada según centros de interés de los alumnos, y

2º La Literatura ofrecida para un estudio sistemático según el orden histórico.

La ordenación sicológica ocurre en los cuatro primeros semestres, mientras que se reserva para los cuatro últimos la sistemática. Por cierto, estos términos deben entenderse sólo en cuanto acentuaciones principales, ya que el interés sicológico consulta también un cierto sistema, y la

cronología no se aleja necesariamente del mundo propio de los adolescentes.

Se comienza con un primer semestre en que prevalece un conocimiento literario enmarcado en el mundo de la aventura. El género predilecto es obviamente el narrativo, ya en su forma de cuento, ya de novela, ya propiamente de poema épico. El programa continúa con un segundo semestre centrado en el mundo del *yo*. La lírica y la autobiografía cuentan como géneros principales. El tercer semestre indaga literariamente por el mundo del *otro*, lo que se da con facilidad a través del manejo de obras dramáticas. Un cuarto semestre basado en el mundo contemporáneo facilita el encuentro con la Literatura de ensayos. En esta forma, los centros de interés sicológico se acompañan de una ordenación sistemática presidida por principales géneros literarios. Los autores sugeridos pertenecen al mundo hispano-parlante como al de la Literatura universal, tanto de la antigüedad, cuanto de hoy día. Desde Homero hasta Brecht, desde Esquilo hasta la Mistral, los programas ofrecen una variedad impresionante de nombres cuyo aprovechamiento queda entregado a la prudente diligencia de los profesores.

En los dos últimos años, como se dijo, la ordenación es cronológica y se reduce fundamentalmente a las letras del idioma. Se hizo un esfuerzo por dar un fundamento científico a la visión histórica, de modo de superar la mera cronología externa. Época, períodos, tendencias, generación son ahora conceptos precisos y bien delimitados. Las lecturas hechas en años anteriores posibilitan un estudio que en el marco estrecho de cuatro semestres estaría demasiado limitado. Una gran flexibilidad, reconocida y aún recomendada explícitamente, permite que el estudio de épocas por cualquier razón poco atrayente o por cualquiera razón considerada poco importante tenga lugar con más prisa que el de las que presentan caracteres opuestos. La oportuna inclusión de nombres hispanoamericanos acompaña a los autores peninsulares. Relaciones prudentes con literaturas extranjeras facilitan una visión ordenada de letras universales.

La invitación al manejo directo de las fuentes, las sugerencias metodológicas tendientes a que la cantidad no ahogue la calidad, las indicaciones para un tratamiento en lo posible científico de las obras mismas, etc., contribuyen a garantizar el mejor aprovechamiento de estos estudios literarios.

No se trata sólo de adquirir conocimientos externos, sino de penetrar hasta donde sea posible en el ser mismo de la obra literaria, para disponer con ella de un nuevo instrumento que permita adentrarse en la comprensión del hombre y del mundo.

RADOSLAV IVELIĆ:

Estoy convencido de que ha habido un real progreso. Pero me parece que la encrucijada de nuestra civilización obligará a una verdadera revolución de los

programas de Castellano (y de educación artística en general), si queremos obtener un resultado acorde con las posibilidades educativas del arte.

En nuestra época, la imagen visual ha adquirido una preponderancia inusitada, y, lo que es peor, su nivel general es el de una imagen acomodaticia, no crítica, donde la decodificación se realiza sobre bases que no promueven una dialéctica profunda. Y, sin embargo, la información que se obtiene de esta imagen visual sin profundidad es, para muchos, fuente importante en la estructuración de la visión del hombre y del mundo.

En este contexto, la palabra tiende —con mayor razón, dadas las circunstancias históricas— a convertirse en signo muerto, forma vacía, simple rótulo, instrumento que no posee valor en sí y que fundamentalmente sirve para remitir a otra cosa.

¿Cómo devolverle su valor?

¿No sería posible la simbiosis de la palabra con las demás formas artísticas? ¿desencadenar la palabra, motivada por el dibujo, la pintura y el modelado? ¿Pero del dibujo, de la pintura y del modelado activados por la autoexpresión, a través de la nueva metodología de las Artes Plásticas?

¿O su despliegue motivado por la dinámica de ritmos y melodías compuestos por los mismos alumnos, en la clase de Educación Musical?

¿O como una secuencia de la dinámica corporal expresiva? ¿O como metabolización del lenguaje fílmico?

¿No despertaría esta interacción de las formas artísticas sobre la palabra, a través de un conducto o de otro, o por una reacción en cadena, una autoexpresión literaria cargada de potencialidad?

¿Sería tal vez una ruptura muy violenta con lo sistemático, con los aspectos científicos del lenguaje, que el alumno

debe también conocer? ¿O la palabra, al reactivarse, al convertirse en signo lleno y vivo, permitiría una intuición más fácil de las formas lingüísticas en sus distintos niveles valóricos?

Y en un segundo plano, que yo quisiera ver íntimamente trabado con el anterior, ¿sería posible la realización de un programa que conciliara la autoexpresión del educando con obras literarias que le entregaran un correlato de aquéllas, pero ahora a un nivel de expresión definitiva, en la contemplación estética?

¿No se podría esperar de esta manera, que la palabra interiorizara los valores humanos en el educando, de una manera más natural, más fuerte, más vital y profunda?

¿No significaría este diálogo entre autoexpresión y contemplación estética, dar forma a un programa desde y por el educando? ¿No sería posible un programa sobre una base común y otra diferenciada individual o por grupos escolares afines?

Las respuestas a estas interrogantes las dejaría al cuidado de una información integrada, en donde estuvieran presentes, por lo menos, las siguientes ciencias: Pedagogía (y con la presencia de todos los ramos que imparten educación artística), Filosofía, Psicología, Sociología, Lingüística, Filología, Ciencias de la Expresión Literaria, Estética, Historia del Arte, Psicología y Sociología del Arte, Antropología, Etnología.

Me prefiguro la respuesta —es una hipótesis, un anhelo— a través de una comunidad escolar que, de pronto, durante una jornada entera, se transmuta en una pequeña *civitas artis*, donde las expresiones artísticas se unen armoniosamente y se interrelacionan dialécticamente, para conjugar su poder liberador de las potencialidades del educando.

ROQUE ESTEBAN SCARPA:

Aunque me siento comprometido en la elaboración de estos programas por haber participado en ella, nunca dejé de sentir que, a través de su flexibilidad, corríamos un gran riesgo. El riesgo de entregar a la voluntad del profesor, más que a la necesidad íntima del alumno, la selección del material insinuado y su uso ulterior. Comprendo que un grupo exija un común denominador, pero el ser verdadero, el hombre consciente que hay que formar y respetar no es el común denominador sino el que lo adecúa a su medida —mayor o menor medida, pero su propia medida. Quizá esta reflexión toque en lo imposible cuando se formule un programa de trabajo, con una tendencia a la libertad, a la variedad, de acuerdo con las presuntas apetencias de los alumnos según sus edades —como los manuales de psicología lo indican—, para después esquematizar, ordenar, hacer un poco la historia de la cultura o de las generaciones, a la manera de epidemias. Y así llegamos a un punto muerto, que esperamos no sea el de la muerte de los espíritus o el desorden de ellos. “Gris es la teoría, pero verde es el árbol de la vida”, decía Goethe. Y esto tiene el carácter de irremisible. No se puede crear un programa para la particularidad de cada individuo, aunque se le podría permitir un juego de descubrimientos y equivocaciones dentro de él, si no existieran ¡ay! los profesores que, a su vez, descubren, periódicamente, fórmulas exactas, científicas, por las cuales hay un único acceso a la verdad y a la belleza o a la comprensión de ambas y maldito sea el que se aparta de ellas, porque el árbol de la sabiduría ha quedado dentro del jardín del edén que ellos resguardan con sus flamíferas espadas y el pecado reside en no haber comido de aquél.

El crecimiento espiritual de cada uno, la profundización en sí y la mirada al mundo, más amplia, más comprensiva, es un fenómeno tan personal, que tiene su tiempo propio de maduración y al que puede contribuir de una manera mágica la literatura con esas experiencias que se comparten sin haberlas tenido, con esos paisajes que viven sin que los ojos se hayan posado realmente en ellos, con esa alma ajena que se nos hace propia por virtud del arte y que, en alguna forma, nos co-responde, y ¡siempre con Goethe!, porque nadie entiende sino lo que ya lleva en sí, aunque sea como germen. Si olvidamos que la literatura es obra del hombre para otros hombres, obra de comunicación para que el misterio de la vida y la vastedad infinita del mundo se nos hagan problema visible y lo pensemos nosotros también para los demás, si olvidamos ese principio esencial estamos haciendo cualquier cosa, traicionando esa soledad en que el creador ha concentrado al máximo sus fuerzas para darse humana y bellamente —ya que la hermosura es un camino y quizá un fin que expresa la victoria del hombre sobre su propia imperfección y debilidad.

El profesor tiene que tener clara y no deformada esa visión del significado de la obra literaria y la humildad suficiente para saber que nunca ha abreviado del todo y de una vez esa significación, sino que se le irá dando, a veces incluso por lo que el alumno —otra edad, otra impaciencia— será capaz de revelar. La tarea de enseñanza ha de ser mutua y el texto como una luna a la que se pisa por vez primera para saber qué es ella, qué es lo que de ella se ve, sombra de la creación con luz reflejada que en un momento lo fue propia y con zonas de sombra que se hacen luz por adivinación o por penetración.

Programas, sí. Pero hombres que ha-

cen de los programas entes vivos: profesores que insinúan y muchachos que descubren. Quien trae su pasión a un programa, lo deforma grotescamente. Quien trae un *slogan* a un descubrimiento vital, lo momifica de antemano. Son los hombres a quien hay que hacer, aun cuando sean necesarios —pedagógicamente— los muy elaborados programas de laboratorio, y uno se haya sentado a pensarlos con responsabilidad y vergüenza.

Radoslav Ivelić agrega una posibilidad de interiluminación entre distintas disciplinas. Hace años comprobamos que los alumnos aprendían similares datos en música, en artes plásticas, en historia, en literatura, y ello quedaba en estancos separados, como si no hubiera conexión en un momento dado entre lo que se proponía el creador en la música y en la escultura, en el cuadro y en el poema, en un mismo momento histórico. Creo que es el instante de dar una visión del hombre como un todo que busca una manera propia de expresión y que, a través, de lo que se le ha dado como vocación, habilidad, oficio, manifiesta eso humano para el que entiende, fundamentalmente por el oído, por la vista, por el intelecto, y para el que tiene la conciencia y el deseo de comprender todo lo humano con todas las potencias de lo humano. Y eso sería un espléndido aprendizaje para nuestros alumnos, que cada día están siendo mutilados por seudas expresiones del arte y de lo humano.

FIDEL SEPULVEDA:

¡Mi reino por un maestro!

Dadme un pedagogo y les diré cuántos pares son tres moscas. Es algo tan sencillo como eso, tan sencillo como la sencillez poética de Fray Luis.

¿Porque de qué se va a hablar? De

arte, de la literatura. No hace arte quien quiere sino quien puede.

El problema es que hacen clases quienes pueden y no quienes quieren. El Arte es algo grande y para comprenderlo hay que ser grande. Para amarlo, hay que ser grande. Para contagiarlo hay que ser grande.

No se da lo que no se tiene. Ahora, ¿qué hace haciendo literatura el mercachifle que se sacó el premiado en el pedagógico? Para visiones históricas y generalidades de los géneros, está la Enciclopedia Británica y lo hace mejor que tanto personajillo que se compró de contrabando el último microscopio electrónico que da la última fórmula filosófica —perdón, estructural— para entomologar “x” cantidad de obras, las que quiera, y como sea su cariño. ¡Demos lectura!, que dialoguen el lector y el autor. Para qué intérpretes que tergiversan en el mejor de los casos.

Lecturas y puntos. Ahora, si tenemos al promotor, perdón, al profesor que con su actitud, con su presencia, levante el espíritu, lo despliega y lo pliega al espíritu del autor, en este caso no hay ningún problema. Ni siquiera el problema del programa.

Pero si no lo hay ni en el equipo titular, ni en la reserva, ni en la cuarta especial, entonces, la verdad que no tengo nada que decir, nada que agregar.

De todos modos como soy muy optimista, desde hace tiempo le conseguí la linterna a Diógenes y ando buscando, ando buscando, me ando buscando.

**JULIO ORLANDI:**

Arriesgado resulta contestar directamente una pregunta de tan vastas ramificaciones como la formulada en esta ocasión. Es evidente que no existe en verdad un terreno más resbaladizo por

la variedad de cosmovisiones o de escalas de valores de los que en una u otra forma viven en torno a la docencia y sus problemas. Cada observador o cada participante en la política de cambios, inherentes a las reformas educacionales, convencido de la objetividad y justeza de sus planteamientos, lucubra, a menudo con audacia y pasión, cuadrículadas y armoniosas doctrinas en los ámbitos tolerantes y amorfos del perfeccionismo teorizante. A su vez, deslumbrados por las exquisiteces que el especialismo de todos los pelajes proporciona generoso a sus seguidores, los corifeos de las reformas anhelan, con el legítimo y acucioso prurito del neoproselitista dogmático, sumergir a sus congéneres en las aguas beatíficas de los subjetivos y objetables considerandos axiológicos en que placentan sus postulados. Pareciera que en estos niveles del reformismo cada individuo, o cada grupo o generación, se afanara tan sólo por grabar improntas fácilmente reconocibles en que la vacuidad o la trascendencia actúan pendularmente con desorientadora frecuencia. Les interesan a estos teóricos de la educación, en especial, aquellos aspectos que pueden catalogar como lo medular o sustantivo, olvidándose de que la pedagogía es un contexto donde lo adjetival por su función connotativa suele presentarse como esencial y dirimente.

Partiendo de reflexiones tan sencillas como las mencionadas y convencido de la futilidad de ciertas búsquedas, magnificadas en forma reiterada por los que avanzan en los planos de la cultura al margen de las realidades e intereses concretos de los países en que estos fenómenos se dan, estimo que toda reforma donde no converjan, cuantitativa y cualitativamente ponderados, el país con sus múltiples necesidades y posibilidades; el alumno con sus intereses, capacidades y

habilidades, y el profesor con sus experiencias, sus aptitudes y, en especial, con su flexibilidad, resulta visiblemente inoperante. La consideración, arbitraria, desequilibrada o hegemónica, de cualquiera de estos elementos, obstruye la natural y necesaria correspondencia que debe existir entre los distintos ingredientes del proceso educativo.

Estimo que en los actuales programas de Enseñanza Media, no obstante innegables cualidades positivas, la realidad ambiental en que el trabajo docente se realiza, no ha sido aún suficientemente considerada. Tal vez por ciertos objetivos apreciados apriorísticamente como convenientes, se mantienen en ella manifestaciones de tendencias desinteresadas o antiutilitarias, perdiéndose así en forma irrecuperable, oportunidades valiosas de concientizar con persistencia útil, y en el buen sentido de la palabra, a las nuevas generaciones sobre el practicismo funcional de sus adquisiciones o el *hunc et hinc* de sus perfeccionamientos. El dominio del lenguaje, la captación de mensajes y sentidos de las obras literarias, la agudización de la sensibilidad mediante la asimilación libre y consciente de las diversas manifestaciones del arte, no aparecen como conductas de finalismo definido o claro. Se continúa insistiendo en el "qué" antes que en el "cómo" o el "para qué" de las distintas disciplinas, disciplinas que aparecen, además, como parcelas de lindes irreductibles. Se persiste tozudamente en la búsqueda de la belleza por la pura belleza y ello en un país joven, de lento desarrollo, donde todavía las necesidades primarias deben recorrer un largo camino antes de satisfacerse medianamente. La literatura por la literatura, "la cochina literatura", como diría Unamuno, sigue haciendo estragos en las aulas nacionales.

Desde tiempos remotos se ha verifica-

do o detectado la presencia de las artes como elementos indisolublemente adscritos a la vida humana. Ignorar su existencia o disminuir su significación, equivaldría a desprenderse torpemente de una herramienta eficaz para el desarrollo y la realización de la personalidad. Las divergencias valorativas surgen de los diferentes enfoques dados a estas materias por los teóricos de la reforma o por los maestros de la especialidad. Muchos de ellos, en un censurable afán de dicotomizar lo estético y las realidades concretas en que tales valores se asientan, han convertido las artes en simples cajas de resonancia en donde dedos privilegiados extraen dulces y alienantes melodías, de repelente y extemporáneo evasimismo.

Aparecería, en consecuencia, como a todas luces injusto el atribuir las fallas del sistema sólo a los factores programáticos. El obstáculo mayor reside ostensiblemente en la inadecuación metodológica de quienes manejan categorías escindidas de las bases históricas. A *contrario sensu* podemos afirmar que un buen profesor, un maestro consciente de su responsabilidad comunitaria, hará maravillas en el espíritu de sus discípulos aun con el más inadecuado de los programas. Son individuos como éstos los que saben conducir a sus alumnos hacia la comprensión de la organicidad del mundo de la cultura y sus relaciones concordantes con las fases inteligibles o sensoriales del universo. Más que meditar, entonces, en la adecuación de planes y programas para el tratamiento eficiente de determinadas materias, habría que preocuparse por las posibilidades de formar al "profesor nuevo", al auténtico maestro, y lo demás se daría "por añadidura".

En resumen, de la relatividad valorativa en que se basan los sistemas educacionales y de la necesidad comprobada de ajustar constantemente los planes, los

métodos y programas a las condiciones emergentes del desarrollo nacional, a fin de liberarlos del calamitoso conservantismo de los maestros anquilosados, se desprende el carácter de imprescindible asignado a la flexibilidad magisterial, arma—sin embargo— de doble filo en manos inexpertas. De aquí que la pregunta que motiva este artículo debiera compenetrarse también de la dinamicidad del proceso y limitarse por lo tanto a inquirir sobre la adecuación de los programas cuestionados al momento actual, al momento de transición que vive nuestro país, inmerso a su vez en un más amplio acontecer evolutivo, continental y mundial.

ANDRES GALLARDO:

Yo soy profesor de Lingüística, no sólo porque me interesa la Lingüística sino porque me interesa demasiado la Literatura. Espero que me entiendan. Además hace años que no tengo contacto con un liceo; menos años—claro está— que mis contertulios, salvo Fidel Sepúlveda y don Julio Orlandi. Digo esto porque mi respuesta, entonces, va a ser fruto, más que de una experiencia directa, de una permanente meditación y de esporádicas conversaciones con profesores y adolescentes.

Hay que partir de una base muy simple: los alumnos y la literatura son respetables, cada uno a su manera. Y a veces me entra la duda de que se practiquen los respetos. Por ejemplo, ¿hasta qué punto puede ser obligatoria la enseñanza de la literatura en el liceo? Yo podría aceptar que se obligue a un niño a adquirir hábitos de higiene, o aprender a leer, a conocer las leyes fundamentales que rigen la vida de su país; yo no me atrevería a aceptar de buenas a primeras la obligatoriedad de la enseñanza

de la literatura. Se habla de tener en cuenta el real interés de los alumnos; yo no me atrevería a asegurar el real interés de nuestros alumnos por la literatura, al menos por los libros que queremos que lean, los libros que suelen interesar a algunos de nosotros.

La literatura se presenta—al menos es lo que se proyecta en los programas— como un medio para alcanzar un fin, y esto a nadie parece inquietarle demasiado. ¿Es que la literatura no es educativa por sí misma? Claro, depende de lo que entendamos por algo educativo. Esto de la literatura es bastante vago, también; hay tantas cosas que entender por literatura. Lo inquietante es la posibilidad de usar la literatura para manipular personas: crear conductas deseables mediante poemas o novelas. Yo lamento tener la fe del carbonero ante la literatura. Sin ánimo de polemizar, quiero decir con claridad que un buen poema no necesita que se le utilice como instrumento pedagógico: vale mucho para eso. También el alumno vale mucho como para ir a hacerle esa faena.

El “estudio sistemático según el orden histórico” de la literatura, como todo estudio científico, no necesita justificación. Aquí el problema está en quienes lo reciben, como decía al comienzo. Pero hay más: este estudio, ¿se presenta en forma verdaderamente sistemática y coherente? O sea, ¿es realmente estudio científico? Incluso ante muchas de las cosas que se hacen en la universidad uno duda. La verdad es que este estudio implica muchos otros estudios, como insinuaban los profesores que participan en esta conversación escrita. Hasta dónde es una ilusión lo que proponen los programas, no lo sé.

Pero no quiero ser del todo escéptico. Creo que hay valores posibles. Detrás de las lecturas siempre está la posibilidad de capacitarnos para la toma de po-

siones, para el juicio responsable. Está también la lenta, penetrante, segura formación en la lengua, la posibilidad de vivir distintos registros de la lengua, esto es cultura, tradición viva y permanente transformación por la fuerza de la creación. Todo mientras las cosas se hagan bien. Al profesor sólo tenemos derecho a exigirle responsabilidad, saber y respeto; a los programas, que al fin y al cabo son un papel, pidámosle nada más que tener en cuenta estas cosas.

#### HUGO MONTES:

Leyendo a mis apreciados interlocutores —interesadores, mejor— pienso en un hecho muy claro: la dependencia mutua que hay entre los programas de estudio y los restantes elementos integradores del proceso educacional. Las observaciones, en efecto, fueron hacia la calidad de los profesores, hacia la relación de la palabra con la plástica, hacia la flexibilidad en el trabajo escolar, hacia la realidad ambiental muchas veces negativa en que se desarrolla la labor docente y hacia los inconvenientes de una enseñanza obligatoria de la Literatura. Observaciones agudas y penetrantes, pero aledañas a la cuestión misma de los programas. Estos, juzgados en general positivamente, no pueden sobrestimarse en su significación: son papeles orientadores de la labor del maestro y no suplantadores de nada ni de nadie. Valen en cuanto implican un rumbo no menos que en la medida que dejan muy libre el paso para seguirlo. Son papeles buscadores de cambios conductuales a través de actividades simplemente sugeridas y de contenidos fundamentales. Pero son los hombres —profesor, alumno, padre de familia, sociedad toda— quienes deben hacerlos cantar en armonía y profundidad.

#### RADOSLAV IVELÍC:

Iniciaré mi segunda intervención citando un informe elaborado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, que se formó a solicitud de UNESCO, en marzo de 1971. De este documento se da una reseña en "*Presencia*", revista para educadores (Santiago, 30 de abril del 72, Nº 18, p. 6):

"... las escuelas, liceos y colegios, como también las universidades, son centros conservadores con estructuras caducas y poco acordes con el mundo actual. El concepto de Escuela, como centro único de enseñanza, está superado, pues se ha comprobado fehacientemente que el 90 % de la educación es recibida a través del medio ambiente..."

"La educación está insuficientemente orientada hacia el educando, no promueve la comprensión, el juicio o la habilidad para hacer elecciones personales... La misión de la educación ha sido durante mucho tiempo la de preparar personas para funciones estereotipadas o situaciones estables: para un cierto momento de la vida, para una profesión determinada, para una ocupación segura"... "A los estudiantes se les debe enseñar a cómo aprender por sí mismos, cómo mejorar sus posibilidades profesionales. Nos parece que no es mera ilusión, sino un imperativo social, educar a las personas para que tengan mentes abiertas y sean capaces de adquirir conocimientos durante toda su vida".

La Comisión estima que el 90 % de la educación es recibida a través del medio ambiente. En el otro platillo de la balanza habría que poner el alto porcentaje de conocimientos adquiridos en centros de enseñanza, que se pierden, que se olvidan durante el transcurso de los años.

El conocimiento sistemático, y recalco, *sistemático*, sólo tiene sentido cuando para el educando reviste interés vital.



Difícil tarea. Sin embargo, el Arte nos deja la puerta abierta.

Porque es vida.

Porque abre el espíritu.

Porque habla al ser humano integral.

Lo malo es, como aún ocurre, cuando se insiste en convertir la enseñanza del Arte, esencialmente, en CIENCIA, en SISTEMA, en vez de convertir la ciencia y el sistema, en auxiliar, en instrumento.

Reitero que para salvar al hombre actual del espíritu de computación; del espíritu de robot, que acciona según la tecla que se le oprima, el Arte opone la "integralidad".

La Educación por el Arte debe investigar con el sello de la unidad las distintas actividades que forman la expresión artística y hacerlas confluir a unos mismos objetivos —como lo afirman Carmen y María Aymerich en su libro *Expresión y Arte en la Escuela*. Y estos objetivos no son otros que la formación del hombre integral.

Pero es imprescindible que las actividades giren en 180 grados y partan de la *autoexpresión*, que debe iniciarse desde el primer día de escuela, con el dominio corporal del educando. ¿Acaso no ha comprobado la moderna psicología, que el dominio de la lateralidad y de la situación en el espacio evitan, entre otras cosas, posibles dislexias y deficiencias de lenguaje oral y escrito?

Integralidad.

Integralidad que convierte una actividad, individual o colectiva, sobre el árbol, en una serie desencadenante de experiencias *vitales* para un curso: árbol convertido en expresión mímico-plástica, para sentirnos árbol. Arbol herido por el fuego. Arbol sin savia en tierra erosionada. Arbol pintado; pero no árbol-copia, sino árbol-expresión. Curso-bosque; bosque-niños, agitados por el viento, me-

cidos por la brisa, al compás de la música. Visitados por los duendes, conversando con los búhos. Arbol-desvalidez. Arbol-protección.

Arbol-poesía.

Arbol-cuento.

Arbol-teatro.

Porque no hay edades para la expresión poética, narrativa o dramática. *Toda* clase de Arte tiene formas propias para *todas* las edades, puesto que su estructura responde al ser y al hacer esenciales a *todo* ser humano.

En este sentido, el número anterior de *AISTHESIS* tiene abundante material. Pero en todo caso, bastaría recordar que las cosas SON, para el hombre, cuando puede nombrarlas.

Se comprende que frente a las hipotéticas actividades sobre el árbol, recién expuestas, he visualizado un curso de enseñanza básica. Sin embargo, la metodología puede ser la misma para la enseñanza media, respetando la visión del mundo y del hombre propia del adolescente. El profesor debe ser un impulsor, un coordinador de las actividades, sin ahogar el impulso personal y colectivo del curso.

Y vuelvo a ser majadero para repetir lo que dije en mi primera intervención: la autoexpresión debe encontrar la síntesis con la contemplación estética. En el ejemplo propuesto, con el árbol de Gabriela Mistral, de Neruda, de Hübner, de García Lorca... Pero árbol ahora también del educando y de su comunidad. Como lo expresa Emile Benveniste: "...si yo he dicho que el hombre no nace en la naturaleza sino en la cultura porque todo niño y en todas las épocas, tanto en la prehistoria más lejana como en la actualidad, necesariamente aprende con la lengua los rudimentos de una cultura. Ninguna lengua es separable de una función cultural... Aprendiendo el nom-

bre de una cosa, adquiere el medio de obtener esa cosa. Empleando la palabra, actúa pues sobre el mundo y da cuenta, aunque todavía oscuramente, de él. Es el poder de acción, de transformación, de adaptación, que es la clave de relación humana entre la lengua y la cultura, una relación de integración necesaria". (*Claves del Estructuralismo*. Buenos Aires, Ed. Calden, 1969, p. 114). Se comprende que, por estas razones, las obras seleccionadas para la contemplación estética deben dar importancia a las estructuras psicosomáticas, etnológicas, antropológicas, sociohistóricas y lingüísticas del educando. Don Julio Orlandi destaca la íntima unión de la forma con el fondo en el valor estético: lo artístico no está separado de la vida y de su problemática, sino que ésta se hace translúcida en la obra. De allí su importancia como conocimiento de nuestra propia fisonomía nacional, del patrimonio común hispanoamericano, del acervo cultural y acontecer mundiales. Pero conocimiento —por lo que tiene de profundidad inacabable la comunicación estética— siempre actual, siempre presente, siempre universal.

Concluyo con otra cita: "Hay en Polonia liceos plásticos, musicales, de danza y de arte teatral... En relación a otros jóvenes de la misma edad, que frecuentan otra clase de liceo, los que asisten a los liceos artísticos exhiben un nivel moral más elevado, preocupaciones intelectuales más profundas y extensas". (*Irena Wojar. Estética y Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 230).

ROQUE ESTEBAN SCARPA:

El curso de estas conversaciones escritas viene resultando, más allá de respe-

tables retratos plurales de profesores un algo ensimismados, una acertada réplica de la torre de Babel, con sus curvas ingeniosas, doctorales, elípticas, desde las que se pierden muchas veces de vista esos programas de literatura que eran su base, pero que, por otra parte, sirven para contemplar de qué modo ejemplificador no se ponen de acuerdo maestros de mucho oficio y experiencia.

En un punto parecen coincidir. En un punto que es origen y esencia de la literatura: el valor del lenguaje. Sin lengua no hay expresión por más que haya ser. Y lo que vemos en torno, más que pobreza de lenguaje, es casi desprecio por el lenguaje, que es menosprecio del hombre y su posibilidad de comunicación. Y tras aquel pauperismo, el de la sintaxis y la presbicia ortográfica. Todo un conjunto de ruinas sobre las que se quiere construir el conocimiento de una literatura y su valor estético. En cierta forma somos un pueblo analfabeto con aptitud académica, al que hay que enseñar que tras cada palabra hay un mundo de experiencias definidas, de meditaciones de siglos con variantes, con matices, que merecen respeto por constituir el principio y base de toda cultura. El día que comprendamos que nuestro idioma nos es ajeno y lo estudiemos como lengua extranjera, en la tarde de ese día iniciaremos el conocimiento profundo y la visión de la belleza en la literatura.

Y esto siempre que no se nos hable de nuestra realidad nacional como condicionante de la cultura. Estamos para superar nuestra realidad nacional, para hacerla otra, distinta, consciente, y no para enclaustrarnos en ella. Nuestros valores reconocidos han sido expatriados, que se han formado en medio de influjos foráneos, abiertos a ellos y defendiéndose de ellos, dramáticamente, como Gabriela Mistral y Pablo Neruda. Con perspectiva,

con mucho mundo, con todo el tiempo necesario para ser provincianos universales. Sin negar lo propio valedero, tampoco olvidar lo válido ajeno. Si geográficamente somos una pluralidad que tiene nombre único, en lo espiritual hemos de buscarlo, humilde y tesoneramente, cada uno. La suma dará el nombre, siempre que cada cifra sea un valor en sí y no un cero soberbio en su redondez. En este sentido, los programas de literatura que se nos proponen para la educación básica y media, cumplen el objetivo. Pero la letra exige hombre que la anime y esa es la tarea de profesores que entiendan que educar es ponerse por encima de lo que el alumno es y parece querer: maestro y no mono de sus educandos.

FIDEL SEPULVEDA:

¿Cómo encontrar el programa adecuado a cada alumno? Pregunta que supone otra. ¿Es que todo alumno tiene el derecho y la obligación de asimilar un programa?

Creo que se parte de la base de que debe ser así, pero hasta la fecha no veo clara la fundamentación de este "porque sí". Y en este caso, ¿cómo queda, bien o mal parada, la libertad del alumno?

Se parte de un programa y se tiene cuidado de señalar que es flexible, pero es flexible dentro de la obligatoriedad. O sea, puede elegir pero no puede elegir no elegir.

Recojo la inquietud del Profesor Gallardo.

¿A título de qué debe necesariamente entrar a estudiar literatura? ¿Por qué la sociedad tiene el derecho de exigirle llegar a ser culto, o artista o apreciador del arte?

¿En qué se basa este derecho que se presume tiene la sociedad a dar esta norma?

Se parte de que el conocimiento de la literatura es útil, más aún, es necesario. ¿Por qué es útil, más aún, necesario? ¿Y si es útil y necesario y, en virtud de esto, se hace exigible, por qué se acuerda de esto la sociedad sólo en la instancia de la angosta franja vital de la escolaridad?

Si es vital este encuentro debería ser una presencia permanente; ahí habría consecuencia. La verdad es que no es una presencia permanente y por tanto no hay consecuencia. Hay una política de medias tintas, de sí y no.

Si no es útil ni necesario, entonces elimínese de la precaria franja de la escolaridad como se lo ha borrado de la vida cotidiana. Porque se lo borrado ¿no? De hecho sí, pero sin atreverse a asumir el hecho sino dejando algunas hiladas para cuando venga al caso.

En el fondo para la sociedad que vivimos no resulta conveniente un encuentro con la literatura, con la literatura artística, pero hay que guardar las apariencias y por ello es conveniente dejarle una apariencia de presencia, apariencia vergonzante de presencia venida a menos, inútil, poco práctica.

¿Por qué tanta hipocresía y tanto miedo a decir las cosas por su nombre? ¿Por qué no se acepta que el arte es inútil y que por ser inútil y por no ser productivo, si no fuera mal visto, se le dejaría afuera? A todos se les llena la boca con el arte pero cuando llega la hora de los "quiubos", y cuando se llega a donde "las papas queman", siempre hay "prioridades" y curiosamente en ninguna de éstas está el arte, pero sí está siempre en las "posterioridades". ¿No sería más honrado cortar por lo sano y confesar que el arte es inútil y por tanto lisa y llanamente se lo proscriba de la sociedad?

Esta es una sociedad que se escalofría cuando se habla de que no se respetan los derechos civiles, de que hay

discriminaciones, de que hay medio-ciudadanos.

Cuando se trata de los valores no hay tal reacción, es decir, es la misma. También hacen como que se espantan porque no puede ser —claro, no somos antropoides— pero puede ser; la prueba de que puede ser es que es.

Entonces dejémonos de mentiras. No digamos que el arte, en este caso la literatura, es útil y conveniente; digamos que es inútil e inconveniente para nuestra sociedad y, precisamente, porque es inútil y altamente inconveniente, porque es y porque ha sido, hagamos que realmente “sea” sin esperar el visto bueno de la sociedad. No caigamos en la trampa de andar buscándole “utilidad” a lo inútil ni “conveniencia” a lo inconveniente. ¿O no se ve que aquí está el con-  
tubernio?

¿Cuándo el arte ha aplaudido a la sociedad y cuándo la sociedad ha tomado en serio y en profundidad al arte y, entendiéndolo adonde va éste, lo ha aplaudido y lo ha tomado en serio? Siempre, pero hoy como antes y más que antes, ha sido para la sociedad cosa extravagante y de extravagantes. ¿Ahora se pretende que no lo sea y confiando en tal “propósito de enmienda”, de que se va a portar bien, va a recibir todo el apoyo de la sociedad?

¿Lo que no es puede ser? Si es así puede ser. En tal caso no hay nada que hacer.

Claro que cuando se habla de los programas de Castellano yo había entendido que se trataba de otra cosa. Pero a lo mejor había entendido mal porque programas hay en donde la literatura está puesta para que la gente aprenda a redactar una solicitud de préstamo y como ayuda para el estudio de las ciencias sociales y por ahí podemos llegar a encontrar, “muñequando”, un arreglo y

hacer de la literatura, claro, sí, un “elemento útil a la sociedad” y desde el momento en que sea útil ya no tenemos para qué preocuparnos de los programas. En ese momento los programas “van”, se imponen al más alto y al más bajo nivel y como lo que nos preocupaba era la presencia de la literatura, del arte en la sociedad, con esto el problema está total y definitivamente resuelto.

JULIO ORLANDI:

Señalaba, en mi anterior intervención, lo difícil que resulta contestar una pregunta aparentemente tan simple como la que ha motivado esta serie de comentarios; sin embargo, basta con observar la diversidad de respuestas acumuladas, muchas de ellas divergentes, para verificar su verdad. Tal vez la experiencia viva, incitante a la vez que desorientadora, del complejo y extraño universo al que la más intrascendente de las palabras puede servir de inexcusable invitación, nos torna esquivos y angulosos en la expresión de doctrinas o pareceres. En ese “grammatici certant” de la tradición lingüística se insinúa, como en estas conversaciones se demuestra, mucho más que lo que los desnudos vocablos denotan.

Es cierto que con frecuencia se pierden de vista esos programas de literatura que eran la base de estas discusiones y que se habría podido acomodar la respuesta en forma escueta a lo solicitado, pero se habría soslayado lamentablemente un conjunto de problemas de interés y vigencia permanentes. Ha resultado también legítimo que se adopten actitudes dogmáticas y tradicionales en que a la literatura, con generoso reformismo antirrevolucionario, se la presuponga de esencia antiutilitaria, olvidándose del trascendentalismo medieval, del perfeccionismo neo-

clásico, de las recriminaciones naturalistas y de las angustiadas búsquedas y renunciaciones de los movimientos de vanguardia. Cabe también discurrir sobre la materia en revisión con la ironía fina y leve de la propia dignidad de artista herida y trasladar así el comprometiente centro de gravedad de la polémica a los neutros estratos de los hechos consumados. Pero todo ello no hace sino confirmar la condicionalidad del proceso en cuestión a la concepción que se tenga de lo vital, de ese especial "subrayado de la vida" a que alude Cortázar. Es dentro de este contexto donde adquieren significados válidos y constructivos, actitudes aparentemente desquiciadoras como la revolución cultural de la nueva China, o las extravagancias del Dadaísmo o del Pop Art.

Comprender con facilidad progresiva lo que se lee o escucha y expresar con fluidez también creciente, y con las valoraciones éticas y estéticas pertinentes, lo que se piensa o siente, constituye programáticamente uno de los objetivos generales básicos del aprendizaje del idioma patrio. La literatura adquiriría así un mero carácter instrumental. Aparecería como uno —y contingente— de los múltiples medios posibles para lograr los objetivos señalados. Pero, lo que se lee o escucha, en especial esto último, y lo que se siente o piensa, aparecen condicionados fatalmente por características ambientales socioeconómicas ineludibles, frente a las cuales bien poco puede lograr el "maestro" que desde su cómodo pupitre desea poner a sus alumnos "en contacto directo con los sublimes e inefables arcanos del arte imperecedero", a cuyos maravillosos efluvios las injusticias sociales se desvanecen y todos los males son aventados. El arte, la literatura, serán valores integrales cuando, sin perder lo que los hace hermosos, confluyan a fa-

cilitar la realización del individuo como miembro de una comunidad.

Los objetivos —metas o propósitos como se los denominaba en los programas anteriores a los vigentes— deben necesariamente distinguir entre experiencias deseadas, que corresponden a necesidades íntimas de los alumnos en cada latitud geográfica y cultural, y experiencias en general, que corresponden por lo común a situaciones creadas artificial y egoístamente desde arriba por los ideólogos magisteriales o ministeriales de turno. Cier to es que estas imposiciones pueden alcanzar validez operante cuando se ofrecen con flexibilidad suficiente a maestros sensibles y conscientes.

Observando la planificación de los programas de estudio, se deduce que a ella acceden tres procesos básicos: selección y organización de objetivos, selección y organización de actividades y evaluación de las experiencias. Por mi parte creo que en los dos primeros puntos deben considerarse seriamente a nivel regional o provincial las condiciones dispares de absorción y proyección de valores. Más que "la formación del gusto" ha de acentuarse en muchos ámbitos una mayor capacitación o habilidad para una intercomunicación, habilidad que puede permitir la autoexpresión y la integralidad, postulados por Radoslav. Pero, insisto una vez más, en el centro de esta función y junto al sujeto de este extraordinario proceso, está el profesor, como maestro, como psicólogo y como asistente social. Por eso Fidel —Fidel Sepúlveda— iniciaba una de sus intervenciones ofreciendo "cambiar su reino por un *maestro*".

ANDRES GALLARDO:

Después de leer las opiniones de los profesores que participan en este ciclo,

sólo puedo insistir en algunos puntos que expuse al comienzo. A nadie —a casi nadie, Fidel es la excepción— le parece grave el hecho de que la literatura se presente como obligatoria, de que sea un instrumento para alcanzar unos objetivos pensados desde arriba. No parece importar que los programas se abran con unas “conductas deseables”, como si tuviéramos derecho a desear conductas en los demás, ni que se desentiendan de lo que realmente leen y hacen los alumnos.

Este es el único contexto en que cabe situar los programas de Castellano para la Enseñanza Media del Liceo chileno, que van también acompañados de programas de Filosofía, Inglés, Francés, Ciencias Históricas y Sociales, Matemáticas, Biología, Física y Química, Artes Plásticas y Musicales, a cual más nutrido y sabio. Fuera de este contexto, los programas son una proposición interesante, pensada y renovadora digna de elogio.