

# Literatura en el liceo

(UN ASPECTO DE LA HISTORIA  
DEL LICEO CHILENO)

Andrés Gallardo

## PREAMBULO

Don Joaquín Edwards Bello nació en Valparaíso en 1887. Ahí asistió regularmente al Liceo del puerto y fue durante esos años parcial, desganado e intermitente entomólogo, literato, naturalista, cantor, filósofo y macaco. Casi lo hicieron asimilar aquel lema de viragos, “por la razón o la fuerza”. Años más tarde, don Joaquín dedica a la institución Liceo algunos capítulos de su *Valparaíso*, uno de los libros más interesantes que haya escrito un chileno. (Por supuesto, *Valparaíso* es lectura recomendada para la enseñanza media; a ver cómo nos entendemos).

Puede resultar saludable recordar aquí algo de lo que en *Valparaíso* se imputa al liceo, donde tantas vidas se han frustrado y de donde proviene, sin embargo, gran parte del contingente de generaciones que han ido dirigiendo este pequeño país sudamericano. No es un recuerdo amable; quizás es arbitrario. Por otro lado están, para el que quiera tranquilidad, las idílicas *Historias de la Educación en Chile*. Sea como sea, el pasado es lamentablemente irreversible y lo único varia-

ble frente a él pueden ser nuestras opiniones o nostalgias.

Don Joaquín es un escritor importante, cosa que seguramente lo tuvo sin cuidado, pero por encima de todo es un escritor lúcido, cosa que lo hizo pegarse un tiro cuando se sintió muy ganado por la arteriosclerosis. Como producto de su educación —claro, no sólo del liceo— luchó toda su vida contra una sensibilidad que le enseñaron a confundir con la sensiblería. “Los hombrecitos del Liceo no se atrevían a tomar clases de piano para evitar que les llamaran maricas. Este concepto de hombría, dirigido por mujeres en libertad de opinar y de mandar, imperó durante el siglo pasado. La severidad en la arquitectura, hasta lo monstruoso, es la fachada de los pueblos de hombres cohibidos. Las mujeres no aman la imaginación, ni sus agentes, que son los poetas. El Liceo, trazado sin imaginación, aparenta la simetría de las viejas cárceles”<sup>1</sup>. Naturalmente, don Joaquín teoriza; en la práctica ni él ni yo tenemos nada contra las mujeres y sí mucho a favor. Lo que hay detrás de esta

---

<sup>1</sup> Joaquín Edwards Bello, *Valparaíso*, Santiago, Nascimento, 1963, p. 33.

actitud es la conciencia clara de que el liceo no es un hecho aislado dentro de la sociedad chilena. Detrás de él hay toda una organización política, económica y social. Hay una historia y un modo de enfrentarla; hay un grupo dominante que organiza todo, hasta el liceo. El resto, si puede, va al liceo, que puede ser el puente para pasar a ese grupo, o el vidrio de colores para no ver las cosas con demasiada claridad, o incluso el instrumento que permita empezar a entender la calaña de mundo en que se vive. No seamos exagerados.

He aquí las características que la lucidez de don Joaquín Edwards Bello descubre en el liceo:

Es represivo, “ningún americano célebre salió de una madriguera de educación represiva”<sup>2</sup>. No está organizado para respetar al estudiante y ayudarlo a ser él mismo; al revés, mata la alegría y las vocaciones naturales. “Algunos niños parecen cerrojos en la clase de idiomas, de historia o de química, pero descuelan en la de gimnasia; saben dar saltos mortales y encaramarse a los mástiles como antropoides. Hubieran sido excelentes trapevistas. Los descendientes de pastores de los pirineos tocan la flauta, silban como semidioses de la mitología, permanecen sordos a las admoniciones didácticas y terminan por dedicarse a cimarrear. Se vuelven niños malos y no eran otra cosa que gérmenes de pastorcillos. Los hay que arrojan piedras por encima del edificio, a los cerros colindantes: sus abuelos fueron baleares. Otros fracasan en Castellano y en Matemáticas; en cambio asombran a los maestros en las clases de dibujo. En suma, cada cual emite su nota panida, destinada a completar una ópera social que ya no se oye en Valparaíso ni en parte alguna”<sup>3</sup>. No, el liceo se

opone a respetar las verdaderas diferencias y pretende que haya una nota única, “la del niño atacado de miopía precoz, la del monstruoso niño enciclopédico, enclenque, angosto de espaldas y cargado de libros. La gloria de todos los papás imbéciles”<sup>4</sup>.

Así se perfila otra característica: falsa universalidad, esto es, torpe enciclopedismo, y una enajenación sistemática de la realidad en que se vive. “La simple lectura del programa de clases basta para marear a un cerebro normal. El alumno se ve constreñido a parodiar al camaleón de Mark Twain. Del estudio de las digestiones del erizo, del hermafroditismo de la ostra y la crestomatía de Lope de Vega, pasamos a los hemisferios de Magdeburgo, la trigonometría, el solfeo, la divinidad de Cristo y el salto del caballo”<sup>5</sup>. O peor, “el cobre, el salitre, el caucho, las selvas amazónicas, las perspectivas fascinantes de nuestro continente no eran ni siquiera esbozadas para despertarnos el deseo de amarlas y de conquistarlas.

“Las selvas, la fauna y la flora se nos presentaron a manera de rompecabezas. No nos hablaron del minero Godoy, pero sí de Nerón, de Jenofonte, de Lepanto y de Jerez de la Frontera, en guarismos”<sup>6</sup>. Porque el liceo es ajeno; nació fuera y llegó a Chile mal recomendado. “El Liceo, de funestos resultados en Francia —no obstante su procedencia europea—, resultó peor en América donde la costumbre europea, impuesta de golpe, se convierte en tóxico. La camiseta de lana mató al fueguino”<sup>7</sup>. El liceo no es del todo inocente de nuestros complejos sudamericanos.

---

<sup>4</sup> Id., id.

<sup>5</sup> Id., p. 34.

<sup>6</sup> Id., id.

<sup>7</sup> Id., p. 33.

---

<sup>2</sup> Id., p. 32.

<sup>3</sup> Id., p. 38.

“Sin embargo, es preciso armarnos para las luchas de la vida. ¿Amarnos de qué? De tretas, de sonidos especiales, de dogmas, para poder embaucar mejor a los rivales y vencerlos”<sup>8</sup>. Es posible que la visión de don Joaquín Edwards Bello sea un poco pesimista. Detrás de la arquitectura liceana levantada por él, existe una institución ponderada, meditada, equilibrada. Son los Planes y Programas de Estudio para la Educación Secundaria (ahora media) que periódicamente va reformando otra institución, la Dirección de Educación secundaria (ahora media), dependiente del Ministerio de Educación.

Esta pequeña investigación tiene por objeto mostrar lo más claramente posible lo que han sido esos programas en una de sus variantes: la enseñanza de la Literatura, que básicamente se imparte en el ramo llamado Castellano. Quizás la pequeña historia ayude a juzgar si don Joaquín Edwards Bello tenía la razón o era un puro exagerado. Dedico las horas gastadas en ella a los miles de jóvenes de mi país que tienen la obligación de aprobar cuatro años de Literatura para convertirse en arquitectos, dentistas, funcionarios de correos y telégrafos, notarios, jugadores de fútbol, agentes de pompas fúnebres o simplemente chilenos medios.

## HISTORIA

La institucionalización de la enseñanza secundaria chilena es obra del siglo pasado, como es natural. El siglo pasado no respiró felicidad, pero hay que reconocerle que fue laborioso. Para no hacer Historia de Chile —falta de conocimientos y de vocación— vamos a comenzar nuestro trabajo con los programas de

Castellano aprobados en 1893, que son como culminación de un largo proceso, como se verá.

Los años anteriores no son vacíos, pero el liceo aún no tomaba su fisonomía propia, que es la que le seguimos conociendo. Antes, las cosas se hacían como se podía y muchas veces se podía bastante bien. Los siglos coloniales, por ejemplo, esperan que algún historiador despierto les sacuda el polvo y muestre que son harto interesantes. En la Colonia, este país, y Sudamérica en general, tuvieron una oportunidad de vivir hondamente de sí mismos. Por eso se nos presenta como una época mediocre —más bien de tono menor, apagadilla— y, lo que menos le perdonan nuestros intelectuales, ajena a la cultura libresca. “La lectura era del todo ajena a nuestros antepasados. El principal aprovechamiento de los libros lo encontraban en el papel”, cuenta don José Toribio Medina con evidente lastimero desdén<sup>9</sup>. Independientemente de las obvias razones de política imperial, esta ausencia de cultura letrada es cuestión de puntos de vista: se puede concebir un momento histórico que halle más interesante ser un buen jinete que un buen lector, que prefiera entender de cosechas que de literatura. Al fin y al cabo, en ambas actividades el hombre habría contado con eglógicas pastorcillas.

La Independencia trae grandes cambios. La enseñanza media y superior, desde el punto de vista institucional, tiene una característica muy clara: la presencia de grandes individualidades. En junio de 1829 llega a Chile don Andrés Bello, que sin duda era un programa de estudios viviente. No es el momento de recordar la obra y la significación de don Andrés Be-

<sup>8</sup> Id., p. 39.

<sup>9</sup> José T. Medina, *Ensayos escogidos*, Santiago, Edit. del Pacífico, 1952, p. 57.

llo en todo el ámbito de la cultura chilena, pero sobre todo en su influencia directa y personal sobre cuanto intelectual se destacó a partir del año cuarenta, más o menos. Digamos sólo que una de las cosas más frescas que circularon por las casas —sí, por las casas— e instituciones docentes de Chile fueron las ideas gramaticales de Bello, que chocaban abiertamente con lo que él mismo llamó “la venerable rutina”. Bello dio el testimonio de que un mero sudamericano se puede enfrentar con cierta saludable insolencia con la cultura europea antes de que Borges lo ejerciera como sistema. Hay muchas otras individualidades en el siglo pasado: Domingo Faustino Sarmiento, Manuel de Salas, Ignacio Domeyko, que fueron generando en su práctica perfiles de la enseñanza chilena. Y por debajo, sin meter bulla, el Liceo se iba delineando como el fiel guardián del orden establecido, de lo edificado de una vez por todas, a veces incluso en contra de las intenciones renovadoras de quienes lo iban dibujando. En momentos de melancolía, uno se pone a pensar que crear una escuela es petrificar la cultura al canalizarla. Lo verdadero es que no hay nada más difícil que iniciar la más tímida reforma en un centro de enseñanza. Cuenta don José Victorino Lastarria en sus *Recuerdos Literarios* (¿por qué se llamaba así?) que Monsieur Charles Lozier, un buen profesor llegado de Francia, recibió el encargo, en 1826, de promover algunos cambios en el Instituto Nacional. Esta venerable Casa de Estudios, fundada en 1812, restaurada por O’Higgins en 1819, ya en 1823 era una verdadera universidad que daba los títulos de abogado y agrimensor. El bienintencionado monsieur Lozier decidió, como primera medida, terminar con el sistema represivo de dómynes y látigo, en instaurar en cambio un modo más humano de conviven-

cia y de libertad para los estudiantes. La más furibunda reacción, incluso bajo la especie de cuartelazo, nació de los propios estudiantes, convenientemente azuzados por los profesores de buen criterio, que jamás faltan, y lo menos que dijeron —don José Victorino, con mucha educación, sólo lo insinúa— fue que monsieur Lozier era “marica”. No se cuenta en qué términos se le pidió la renuncia al reformador. La formación integral de nuestra juventud estaba ya en marcha.

En 1889, gobernando José Manuel Balmaceda, se crea oficialmente el Instituto Pedagógico, gracias a una vieja iniciativa de Valentín Letelier. Antes existía la Escuela Normal de Preceptores (la primera Escuela Normal de Chile se fundó en 1842 y fue también la primera de América latina). La fundación del Pedagógico es importante por muchas razones: primero, representa, como quedó dicho, el afianzamiento definitivo de la enseñanza secundaria y de su actual fisonomía, al dotarla de un cuerpo de profesores *ad-hoc*; de aquí en adelante los programas de enseñanza contarán con profesionales adiestrados en su aplicación. Por eso, comenzamos este estudio con los programas aparecidos en 1893, o sea cuatro años después de que empezara a funcionar el Pedagógico, donde los estudios duraban tres años. En segundo lugar, la fundación del Pedagógico tuvo repercusiones importantes desde el punto de vista sociológico —toda una pequeña clase media se especializó en pedagogías— y en cuanto al desarrollo de los estudios propiamente científicos. Chile siempre ha dependido culturalmente de alguna nación europea (o ahora de los Estados Unidos). A fines del siglo pasado, sinónimo de ciencia y de rigor era Alemania; de Alemania se trajo el contingente básico de profesores para que empezara a funcionar el Pedagógico. Fe-

lizmente, resultaron profesores de gran calidad y muy respetables. Se acriollaron con rapidez lo mejor que pudieron. Recordemos sus nombres: Dr. Juan Stefen (Historia y Geografía), Dr. Juan Enrique Schneider (Pedagogía y Filosofía), Dr. Federico Johow (Ciencias Naturales), Dr. Augusto Tafelmacher (Matemáticas), Dr. Alfredo Beutell (Física y Química) y, los que aquí más interesan, Dr. Federico Hanssen (Gramática Histórica) y Dr. Rodolfo Lenz (lenguas vivas). El Pedagógico nació, pues, alemanizado, y alemanizados iban a ser los programas de 1893. El doctor Hanssen, autor de uno de los programas de Castellano, cita expresamente su fuente básica: *Planes i objetivos de enseñanza para las escuelas superiores, con explicaciones i disposiciones para su aplicación*. Berlín, 1891. La última palabra en didáctica para las escuelas alemanas bien podía servir de última palabra en didáctica para las escuelas chilenas<sup>10</sup>. (Hagámosles justicia a los viejos sabios alemanes. El doctor Hanssen, recién llegado a Chile, naturalmente tenía que trabajar con bibliografías y conceptos alemanes. Pero no olvidemos la *Gramática Histórica de la Lengua Castellana*, del mismo Hanssen, que sigue vigente en más de un aspecto; no olvidemos los estudios sobre la lengua y literatura mapuches, de Lenz, todavía no superados en sus líneas generales. No olvidemos tampoco que fue el doctor Lenz el que tuvo que decirles a los chilenos que la *Gramática* de Bello era mucho más importante que la de la Academia Española. Y cito los casos de Hanssen y de Lenz solamente, porque son los que co-

nozco en forma directa. Yo he examinado textos de la época escritos por chilenos y puedo asegurar que son más europeizantes que *La Oración y sus Partes*, del doctor Lenz).

El *Plan de Estudios i Programas de Instrucción Secundaria...*, de 1893, parte con una novedad que no se volverá a repetir: ofrece dos programas de Castellano entre los cuales se puede optar: uno, redactado por el doctor Hanssen, como quedó dicho, y el otro, por don Enrique Nercasseau i Moran. La *Introducción* es de don Diego Barros Arana, que insiste en que se trata de una reforma a fondo de la educación. Explica brevemente en qué consiste el método concéntrico y da unos cuantos consejos metodológicos. Revisemos el programa del doctor Hanssen. Los primeros años de enseñanza se dedican a la formación gramatical de tipo práctico. Se concibe una teorización muy medida y sólo "para que ayude a aprender idiomas extranjeros"<sup>11</sup>. Es el ejemplo prusiano. El encuentro con la literatura se produce en tercer año (antes se ha enseñado "versificación y retórica") en forma de biografías de escritores importantes. Entre éstos, además de los clásicos españoles, figura Andrés Bello. En cuarto, quinto y sexto años de humanidades, se imparte el conocimiento sistemático de la literatura, española por supuesto básicamente, ya que el sexto año recomienda historiar la literatura chilena. He aquí el objetivo que tiene esta enseñanza: "facilidad para escribir correcta i galanamente la lengua materna i conocimiento de las épocas más importantes de su historia, de su índole i literatura"<sup>12</sup>. Siglo diecinueve puro. Claro que hay un rasgo audaz: el estudio literario será "cen-

<sup>10</sup> Cf. *Plan de estudios i programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los Liceos del Estado*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1893.

<sup>11</sup> Id., p. 25.

<sup>12</sup> Id., p. 29.

tro de la enseñanza de las ciencias sociales”<sup>13</sup>. El programa de Nercasseau i Moran es más conservador: propugna, desde el primer año, el estudio sistemático de la gramática, incluso de la gramática histórica. La literatura se centrará en lecturas y en unas cuantas clases sistemáticas de tipo histórico. Todo esto se subordina a una finalidad que se reputa utilísima: “el objeto del curso de castellano es poner a los alumnos que salen de las aulas de humanidades en aptitud de hablar i escribir con regular facilidad i corrección el idioma patrio”<sup>14</sup>. Tímidamente, se plantea la posibilidad de que no vaya a ser cosa que salga algún escritor del liceo. Por eso hay que prepararlo.

En 1912 aparecen nuevos programas de estudio para la educación secundaria, esta vez mucho más conservadores que los de 1893. Se trata de imponer tres años sistemáticos de gramática (no se dice para qué), a los cuales se agregan retazos de “Estilo i Métrica” (segundo año) y de “Retórica, Poética i Biografías” (tercer año). En cuarto, quinto y sexto, se impone la historia de la literatura española en forma de fatigosa lista de nombres en orden cronológico. Gobernaba el país don Ramón Barros Luco, elegido sin competidor en 1910, a los 75 años de edad.

En 1928-29 se produce un nuevo reajuste en los programas. No trae mayores novedades en cuanto a la enseñanza misma de la literatura. Lo único notable es que, por primera vez, se plantea el problema de la realidad educacional chilena en un programa de estudios, aunque se mantenga la enseñanza media como lo que era antes: “un 60% de educandos abandona el liceo después del tercer año,

por lo que se ha juzgado conveniente dotar al niño de una cantidad de conocimientos, no solamente aprovechables para su cultura general, sino también para su actuación en la vida práctica”<sup>15</sup>. El liceo va afinando la vocación de eficientes productores y consumidores de los alumnos chilenos en una sociedad donde hay que aprender a batirse. A eso se le llama “la vida práctica”, ante la cual se inclina reverente el programa de literatura.

Pero en 1933 aparecen unos nuevos programas para la enseñanza secundaria. Estos nuevos programas traen nuevas cosas. Como primera medida, se advierte la intención de que el liceo se entronque con la trama completa de la vida nacional y aún más. Textualmente, se señala la necesidad de que la educación secundaria tome “contacto con los problemas de la vida contemporánea en función de la cultura y del trabajo social productor”<sup>16</sup>. Fuera de todo contexto, esta declaración puede parecer perfecta. Pero el contexto es el Chile de los primeros años, de la década del treinta. El país ha sufrido varios cambios importantes, las masas han ido tomando cada vez más conciencia de sí mismas y de su situación. Son los primeros años del segundo gobierno de Arturo Alessandri y en el congreso hay mayoría derechista-radical. Ese mismo año de 1933 se fundan las milicias republicanas, como un bastión para la defensa de la civilidad, y ya se sabe lo que son los movimientos defensores de la civilidad. Las cosas todavía no cam-

---

<sup>15</sup> *Programas para el primer ciclo de la Educación Secundaria*, por el Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria. Santiago, 1929, p. 4.

<sup>16</sup> *Programas de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria, 1933, p. 5.

---

<sup>13</sup> Id., id.

<sup>14</sup> Id., p. 39.

bían demasiado, en realidad; “trabajo social productor” sigue significando, para muchos, “trabajo social productor”... para unos pocos, los que han asimilado bien la positiva lección del liceo, los que han logrado el “desarrollo integral y armónico de sus facultades”<sup>17</sup>. Pero en estos programas hay cosas que sin duda es interesante destacar, y es que por primera vez se habla de educación estética, tal cual: “otras innovaciones con formas de la cultura que antes no consultaba nuestra enseñanza aportan los actuales programas. Por ejemplo, la Educación Estética, un poco decuidada por el antiguo Liceo, recibe ahora un eficaz estímulo poniendo al alumno frente a las grandes formas de la creación artística en ramos como el Dibujo, la Música y la Literatura y suscitan en él la expresión personal y espontánea. Estos ramos estéticos además de su puro valor cultural tienen un extraordinario sentido pedagógico en cuanto permiten que el alma del niño se exprese en su espontaneidad creadora y tratan de afinar y encauzar útilmente los vivaces sentimientos de la adolescencia”<sup>18</sup>. Lo importante es que se insinúa que la literatura y el arte no tienen que darse subordinadas a otros valores, como el caramelo que envuelva el remedio. Se adivina detrás de todo la presencia de alguien que por lo menos se había detenido a reflexionar sobre el problema del arte. El programa de Castellano es francamente interesante, si se tiene en cuenta el momento en que fue propuesto. En el primer ciclo se habla de lecturas, pero lo que predomina, naturalmente, es la enseñanza de la gramática normativa (que no en balde tiene más de dos mil años), el logro del “dominio

del uso del idioma en sus aspectos hablado y escrito”<sup>19</sup>. En segundo ciclo hay una novedad gramatical: “la enseñanza de la Gramática será sistemática, para poder estudiar científicamente el idioma patrio”<sup>20</sup>. Incluso se discuten problemas teóricos y de terminologías. Pero el programa es mucho más renovador en cuanto a la enseñanza de la literatura. Ya se habla de las actitudes de los alumnos: “la enseñanza de la literatura debe fundamentarse sobre todo en el interés espontáneo manifestado por el alumno”<sup>21</sup>. Explícitamente se reniega de la erudición porque sí: “La enseñanza de la literatura debe tender, sobre todo, a crear en los alumnos el gusto por la lectura, a habituarlos a ocupar sus ratos de ocio en otras actividades y a hacer nacer en ellos, por último, el goce estético que resulta de la comprensión de la belleza y la originalidad del pensamiento escrito”<sup>22</sup>. En un terreno más teórico, constituye una verdadera revolución el hecho de empezar el estudio por la literatura contemporánea, ya que “una bien seleccionada lectura de autores chilenos, americanos y españoles, despertará el interés por la lectura y ayudará al alumno en la formación de su gusto literario”<sup>23</sup>. Se postula también la creación de academias, grupos de discusión literaria, etc. El programa mismo es interesante. El primer curso (cuarto año de humanidades) se dedica casi íntegro a la lectura comentada en clase. Como una reverencia a la tradición, se habla de la literatura grecolatina, reverencia oscurecida por las conversaciones y lecturas comentadas, que ocupan más de las dos terceras partes del curso. El segundo

---

<sup>17</sup> Id., id.

<sup>18</sup> Id., p. 8.

<sup>19</sup> Id., p. 9.

<sup>20</sup> Id., id.

<sup>21</sup> Id., p. 10.

<sup>22</sup> Id., id.

<sup>23</sup> Id., id.

curso (quinto año de humanidades) se inclina a la tradición en forma franca: toda la literatura española hasta el siglo veinte, pero para dejar libre el último curso (sexto año de humanidades) para lo que se ve que es lo que interesa: las grandes literaturas modernas. El programa no es cronológico aquí sino temático; he aquí las tres secciones que lo componen: a) tendencias literarias, b) géneros importantes en la actualidad (novela, cuento, teatro, poesía, historia, ensayo, periodismo, etc.), y c) autores de importancia universal, con unas cuantas sugerencias que incluyen desde Shakespeare hasta Dostoyevski o Pirandello. Completa el cuadro una buena bibliografía. Entre los redactores de este programa figura un cura agustino: el padre Alfonso María Escudero.

Unos programas de esa naturaleza, concebidos incluso contra la corriente dominante (al menos en literatura) estaban condenados a durar poco: menos de dos años. En 1935 fueron reemplazados por otros programas desembozadamente reaccionarios. El lenguaje mismo de la explicación que los precede es revelador en su peligrosa inofensividad: "los programas, en general, se inspiran en un criterio de discreta liberalidad. Presentan, en efecto, sin determinaciones y jerarquías, una simple lista de los temas que pueden tratarse en cada año escolar"<sup>24</sup>. En la forma se mantienen los principios del programa anterior, o sea importancia de las lecturas directas, etc., pero todo subordinado al fin práctico de expresarse bien, lo que ahí se entiende por expresarse bien: "sólo por la lectura asidua de los

maestros españoles se podrá asimilar el espíritu de la lengua castellana, y con él vendrán el giro personal, la forma sintáctica castiza y el vocabulario abundante y expresivo"<sup>25</sup>. Se podrían fatigar bibliotecas enteras sin hallar una opinión tan rotundamente estúpida y descastada como la que acabo de consignar. El programa mismo, como para cumplir coherentemente con lo propuesto, vuelve a ser un riguroso examen cronológico de la literatura española, más algunos adarmes, también cronológicos, de literatura hispanoamericana: el viejo truco de un representante por género. Poco después de aprobados estos programas, se aprobó la ley de medicina preventiva y la ley sobre el sueldo vital mínimo. En unas elecciones parlamentarias las fuerzas de izquierda obtenían notable crecimiento y tres años más tarde se formaba el Frente Popular.

En 1946 se vuelve a plantear una renovación profunda de los programas de estudio para la enseñanza secundaria. Es la época de los gobiernos radicales, sobre todo el de González Videla. Ese año aparece un *Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria*, con un largo exordio teórico donde se plantean varios problemas que hay que consignar: el primero es el asunto del liceo concebido como mera preparación para la enseñanza universitaria, que se niega explícitamente. Luego, en forma de autocrítica, aparece el temor —por primera vez— de que quizás el liceo no satisfaga las reales necesidades de los educandos, y se teme a la inquieta "opinión pública", concepto que también aparece por primera vez. Esta fantasmal opinión pública, "aunque reconoce la gran obra que el Liceo tiene a su haber en la formación de la clase

---

<sup>24</sup> *Programas de Educación Secundaria (Primero y segundo ciclos de humanidades)*. Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria, Santiago, 1935, p. 6.

---

<sup>25</sup> *Plan de renovación gradual de la Educación Secundaria*. Ministerio de Educación, Santiago, 1946, pp. 3-4.



media y de la clase dirigente, no está plenamente satisfecha de la educación que éste imparte, porque aspira a que cuide todavía más de la formación del carácter, a que prepare para la ciudadanía y para las actividades económicas, a que eduque, en suma, con mayor intensidad para las realidades de la vida y para el progreso social". La cosa por fin se plantea clara: la "opinión pública", esa señora conocida y desconocida, quiere que se eduque a su hijo para que se bata con éxito en un mundo donde ella se siente muy a gusto. Así se entiende que los programas se preocupen por las diferencias regionales y por "erigir un liceo de tendencia formativa y orientadora". La finalidad básica de la enseñanza liceana, en este contexto, no necesita exégesis: "establecer las condiciones necesarias para que los adolescentes puedan alcanzar el máximo desenvolvimiento de su personalidad, compatible con el ininterrumpido perfeccionamiento y decidida defensa de un régimen de convivencia social basado en los superiores ideales de solidaridad y respeto a la persona humana"<sup>26</sup>. Los programas de castellano, claro, apenas presentan variaciones con relación a los de 1935, pese a que teóricamente están organizados en torno a temas y no en torno a fechas y nombres pasados.

En 1952 aparecen unos *Programas de Estudio del Primer Ciclo de Humanidades*, que continúan la línea anterior. La novedad es que sistematizan los objetivos de la formación moral, intelectual, física y estética. Esta última "deberá procurar el conocimiento, la vivencia y la estimación de los valores del arte, de modo que contribuye al encauzamiento de la vida emocional, al desarrollo de la fantasía y a la exaltación de los ideales, al

mismo tiempo que proporcione formas elevadas de esparcimiento individual y social. Esta formación se realizará mediante el estudio de la historia y de la teoría del arte, y especialmente por la participación activa del joven en tareas que le permitan la apreciación, el goce y aun la creación artística misma"<sup>27</sup>. Nuevamente la trampita del remedio disfrazado de caluga. Aunque sin mala intención todavía se duda de que entregar el arte tal cual es pueda tener algún sentido. Los programas expuestos poco más tarde, en 1954, son una estricta historia de la literatura española, más tal aspecto de historia de la literatura chilena e hispanoamericana. Esto es ya algo que me consta directamente, por haber sido alumno de humanidades a partir de 1954.

En 1963 culmina un minucioso proceso de varios años (los de la presidencia de Jorge Alessandri) durante los cuales se trató de hacer una reforma de fondo en la educación secundaria. De 1964 es un folleto del Ministerio de Educación, *Programas de Estudio de Castellano y Filosofía*. La aplicación de estos programas se postula en forma gradual, lo que revela la conciencia e intención de estar ante un cambio realmente grande. El punto de partida son los fines generales de la educación, que debe tender "al desarrollo integral de la personalidad, es decir, a la formación del hombre, del ciudadano y del futuro productor de bienes y servicios para una sociedad democrática"<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> *Programas de Estudio del Primer Ciclo de Humanidades*. Ministerio de Educación Pública. Dirección General de Educación Secundaria, Sección Pedagógica. Santiago, Imp. Nascimento, 1952, p. 9.

<sup>28</sup> *Programas de Estudios de Castellano y Filosofía*. Ministerio de Educación Pública, Dirección de Educación Secundaria, Santiago, 1964, p. 5.

---

<sup>26</sup> Id., pp. 4-5.

Luego se enumeran hasta una docena de objetivos principales, entre los cuales, quizás a modo de glosa del concepto de sociedad democrática, se recomienda “el conocimiento de los principios de la economía, especialmente nacional y la apreciación del valor y de la necesidad del trabajo y de las actitudes del buen consumidor”<sup>29</sup>. En este contexto de una educación de buenos consumidores, se insertan “el dominio de la lengua castellana—hablar, leer, escribir, escuchar— como un medio de comunicar eficazmente su pensamiento y de comprender el de los demás, y de apreciar el sentido de los valores de la cultura americana, occidental y universal” y también “el desarrollo de la capacidad para la expresión estética y de apreciación de las diversas formas del arte”<sup>30</sup>. Parece que se trata de educar al buen consumidor para que sepa distinguir la buena mercancía artística; no le vayan a pasar gato por libre. Los programas de castellano presentan un aspecto peligrosamente aligerado de erudición y formalismos e incorporan la novedad de unas “recomendaciones metodológicas de carácter general”, a veces bien razonables, como señalar que “el estudio teórico debe basarse siempre en el análisis directo de las obras”, o “iniciar cada serie de actividades con una motivación del contenido vinculando el trabajo de la clase con el medio ambiente escolar y extraescolar, refiriéndolo a sucesos de actualidad y a hechos que se relacionen con las propias experiencias de los niños”<sup>31</sup>. Igualmente, se recomienda partir siempre del nivel de desarrollo de los propios alumnos. Respetando estos postulados generales, el estudio sistemático de la literatura se empieza en tercer año. Ya en

primero y segundo hay una unidad “métrica y estilo”, de contenido evidente al menos desde los programas de 1893, más listas de obras de escritores chilenos, hispanoamericanos, españoles y traducidos de otras lenguas, bastante bien escogidos. A lo que en el tercer año se le llama “literatura” es a unas cuantas nociones de retórica sazonadas con algún concepto tomado de algún manual más moderno, Wolfgang Kayser por ejemplo, como “espacio y tiempo narrativos”, y esto entre “personajes y caracterización” y la distinción entre novela y cuento” más “el romance épico”. Así entonces, el verdadero programa de literatura empieza en el cuarto año. La distribución de las materias es cronológica y temática: en cuarto, la épica, la crónica, la fábula y la leyenda; en quinto, la poesía lírica y el teatro; en sexto, la novela y el cuento y el ensayo. Para evitar el recargo erudito, se recurre al expediente de proponer la lectura de fragmentos o “una obra por autor”, con lo cual la erudición sólo se encubre y dosifica. De estos cursos de literatura tendrán que haber salido, irremisiblemente, eficientes lectores del Reader’s Digest. No quiero transformar este estudio en comentarios personales. He aquí una lista rigurosa de las lecturas sugeridas en los cursos: cuarto año: *La Iliada* o *La Odisea* (uno o dos cantos); *Poema de Mio Cid* (lectura en castellano actual más un fragmento en castellano antiguo); el romancero (algunos romances); *La Araucana* (lectura parcial); *Martín Fierro* (lectura parcial); Alfonso el Sabio (fragmentos de sus obras); *Histórica Relación del Reino de Chile* (un fragmento); Ricardo Palma (una o dos tradiciones); Berceo y los *Milagros de Nuestra Señora* (fragmentos); Arcipreste de Hita (una fábula); don Juan Manuel (un ejemplo). Quinto año: Fray Luis de León (dos odas); Góngora (un fragmento de

<sup>29</sup> Id., id.

<sup>30</sup> Id., id.

<sup>31</sup> Id., p. 21.

las *Soledades*, un soneto, un romance, una letrilla); Bécquer (algunas rimas); Rubén Darío (dos poemas); Antonio Machado (dos poemas); Juan Ramón Jiménez (un poema); García Lorca (un poema); Gabriela Mistral (dos poemas); Pablo Neruda (dos poemas); como trabajo de grupo o tarea doméstica: Marqués de Santillana, Garcilaso, Lope de Vega, Espronceda (algunas obras); Amado Nervo, J. Asunción Silva, José Martí, Enrique González Martínez, Guillermo Valencia, Leopoldo Lugones, Julio Herrera y Reissig, César Vallejo, Juana de Ibarborou, Nicolás Guillén (algunas obras); Pedro A. González, Manuel Magallanes Moure, Pezoa Véliz, Carlos Mondaca, Oscar Castro, Vicente Huidobro, Pedro Prado (algunas obras); Esquilo, Sófocles o Eurípides (una obra); *Auto de los Reyes Magos*; *La Celestina* (fragmentos); Lope de Rueda (fragmentos de sus obras); Lope de Vega (una obra); Calderón de la Barca (una obra); *Los intereses creados*; Florencio Sánchez o Rodolfo Usigli (una obra); Daniel Barros Grez o Armando Moock (una obra). Sexto año: *Lazarillo de Tormes*; *La vida del Buscón* (un fragmento); *Don Quijote* (diez capítulos de la primera parte y diez de la segunda); Pérez Galdós (una novela); Unamuno (una novela); Baroja (una novela); Mariano Azuela, Rómulo Gallegos, José Eustasio Rivera, Ciro Alegría, Alcides Arguedas, Ricarlo Güiraldes, Enrique Larreta, Carlos Reyles (a elegir entre ellos una novela); Horacio Quiroga o Jorge Luis Borges; Alberto Blest Gana (una obra); Luis Orrego Luco (una obra); Mariano Latorre (una obra); Eduardo Barrios (una obra); Jenaro Prieto (una obra); Joaquín Edwards Bello (una obra); Pedro Prado (una obra); Manuel Rojas (una obra); Daniel Belmar (una obra); Reinaldo Lomboy (una obra); Baldomero Lillo, Federico Gana,

Augusto D'Halmar, Eduardo Barrios, Mariano Latorre, Marta Brunet, Oscar Castro, Olegario Lazo (elegir un libro de cuentos de dos de ellos); Azorín (un ensayo); Ortega y Gasset (un ensayo); Unamuno (un ensayo); Andrés Bello, José Enrique Rodó, Juan Montalvo, Domingo F. Sarmiento, Alfonso Reyes (elegir uno y leer un ensayo); Hernán Díaz Arrieta, Ricardo Latcham, Benjamín Subercaseaux (elegir y leer un ensayo). Como colofón a este concepto absolutamente deshilachado de la literatura y, lo que es más grave, de la libertad, las recomendaciones metodológicas advierten con toda seriedad y medida: "evitar la tendencia a la erudición". Aprobado este programa, se supone que el joven consumidor tendrá una sólida visión panorámica de toda la fértil literatura clásica y en castellano y que podrá opinar sobre todo... sin entender de nada. Además será muy equilibrado y democrático: conocerá un representante de cada tendencia, lo cual le ayudará a determinar con conocimiento de causa el tipo de literatura que le será más grato consumir. Insistamos en lo grave de esta visión enciclopédica de la cultura y del arte, que impide al estudiante la posibilidad de enfrentarse con problemas, es decir, de reflexionar verdaderamente sobre el mundo en que no eligió vivir para determinar por sí mismo la índole de su compromiso con él en su momento y no en un hipotético futuro adulto. Es verdad que esto depende en gran medida del profesor, que un buen profesor puede hacer algo valioso incluso con un mal programa, y al revés, que un excelente programa es inútil con un mal profesor. Pero es verdad también que los programas se convierten en un nuevo lecho de Procusto al cual deben amoldarse las mejores intenciones. Los mismos estudios universitarios se ven resentidos. Cuando

yo estudiaba en la universidad empezaron a regir los programas que comentamos; no faltó quien quisiera adiestrarnos para ser su eficiente ejecutor. Se comprende que detrás de cualquier programa está la ideología del grupo que domina. Es inevitable; es quizás legítimo. ¿Será mucho pedirles a los redactores de programas que, sin traicionar su visión del mundo, no olviden que detrás de esos programas hay niños y adolescentes, seres humanos por definición indefensos a toda suerte de manipulación ideológica? ¿Será mucho postular que un programa sea una proposición de libertades y no una imposición de lugares comunes?

### *El presente*

Los programas que actualmente rigen la enseñanza media son producto de una total reforma llevada a cabo durante el gobierno demócratacristiano de Eduardo Frei. Ha sido ésta la reforma más de fondo llevada a cabo en muchos años de enseñanza chilena, porque abarca desde la escuela elemental en forma concertada con todo el ámbito de la vida nacional que tiene que ver con la educación. Representa, sin duda, un paso importante, aunque es cierto que no fue capaz de romper las taras básicas de nuestra vida escolástica. Desde luego, el Ministerio de Educación siguió (y sigue) siendo el feudo feliz de la mediocridad; los profesores siguieron (y siguen) siendo un grupo caótico, semiculturizado, sin ninguna conciencia profesional o de clase, salvo un vago resentimiento incapaz de acción creadora; la educación siguió (y sigue) siendo en muchos casos un negocio redondo al amparo de la palabra libertad. De todas maneras, se hicieron cosas: se intensificó el Centro de Perfeccionamiento del profesorado, que gestó

los nuevos programas y adiestró masivamente a los encargados de su aplicación; se crearon nuevas plazas de profesores (los famosos "profesores marmicoc") para cubrir la ampliación sustancial de la enseñanza básica; la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos hizo muchas escuelas y liceos, cuya calidad los arquitectos tienen idoneidad para juzgar. La enseñanza reajustó su organización: ocho años de Enseñanza Básica obligatoria y común (antes había seis años de preparatorias) y cuatro años de Enseñanza Media, con diversificaciones (antes existían seis años de humanidades). Hubo, en fin, conciencia de estar ante una nueva época educacional, cosa que se manifestó en todos los documentos oficiales emanados del Ministerio de Educación, donde se lee a menudo "la nueva Enseñanza Media Chilena" o "Planeamiento Integral de la Educación Nacional". Es básico, entonces, ahora más que nunca, antes de considerar los programas de literatura, considerar brevemente la concepción educacional que da forma a estos programas de estudios para la Enseñanza Media.

El objetivo central para todo el sistema educativo nacional es "el desarrollo de la personalidad del educando, la preparación para el cambio social y la participación en el mundo del trabajo"<sup>32</sup>. Se postulan varias características de este proceso, necesarias para cumplir el objetivo central. En primer lugar, se quiere que sea un proceso nacional, al cual tengan acceso todos los niños y adolescentes del país y no sólo una clase, y del cual sea responsable cada chileno, la comunidad chilena, "que ha fijado la más

---

<sup>32</sup> Cit. por Ernesto Livacic en la *Revista de Educación* N° 22 (Santiago, noviembre 1969), que contiene los programas del tercer año de Enseñanza Media.

alta prioridad a la educación”<sup>33</sup>. Se pretende también que sean programas realistas, en cuanto sean un instrumento para integrar al estudiante a la vida nacional en forma activa. Por eso se da tanta importancia a la participación del estudiante en su propia educación, de la cual se quiere que sea protagonista y no mero receptor. Del profesor se espera que sea un guía en este proceso. “En verdad, la tarea del profesor es una tarea de alto nivel científico, porque requiere no sólo el empleo de materiales y técnicas de trabajos modernos, sino, sobre todo, de una afinada sensibilidad que le permite captar, hasta donde es posible, las variantes muy sutiles, pero muy reales, del proceso educacional que está determinando, en última instancia, por una compleja matriz de variables, teñidas radicalmente por el factor humano. Y es el sentido humano de la tarea educativa el que instrumentaliza los programas de estudio”<sup>34</sup>. En este contexto, está claro que los programas se presentan como un simple instrumento que ayudará a lograr el objetivo central propuesto. Por eso, junto a los contenidos propiamente tales, abundan en sugerencias metodológicas para el maestro, proposiciones de actividades, de integraciones con otros ramos y en explicaciones y bibliografías. En síntesis, todos estos programas son producto de un equipo bastante homogéneo y coherente, engarzado a su vez en un equipo más amplio, cuya cabeza

---

<sup>33</sup> Mario Leyton: “Un enfoque nuevo para los programas de estudio”, en *Revista de Educación* N° 5. Santiago, abril de 1968, p. 2. Este artículo figura como introducción a los programas del primer año de Enseñanza Media y tiene, por tanto, validez oficial, lo mismo que el de Livacic citado arriba.

<sup>34</sup> Cit., p. 3.

visible es el presidente Eduardo Frei y sus ministros. Hay, pues, detrás de ellos, una clara y explícita posición ideológica en lo educacional, en lo político, social y económico. De ahí el despliegue de institucionalización para llevarlos a la práctica. Tal situación no se veía desde los programas de 1893.

Los programas de literatura aparecen divididos en dos etapas claramente delimitadas: primero y segundo año de Enseñanza Media por un lado y tercero y cuarto por otro. En la primera etapa se insiste en que se trata de una preparación psicológica en torno a cuatro unidades: “El mundo de la aventura”, “El mundo interior”, “Mi mundo y el de los demás” y “El mundo nuevo”. Insertos en estas unidades van los contenidos, subordinados al objetivo de conseguir “el dominio eficaz del idioma y el enriquecimiento interior”<sup>35</sup>. Presiden a la enunciación de contenidos y sugerencias de actividades y lecturas unas “conductas deseables” (en los alumnos), como la habilidad de expresión, de análisis y apreciación, los intereses estéticos y creadores, los hábitos de lectura, etc. (No dejemos pasar por alto algo: la lectura deberá ser *selectiva*, concepto tan vago como el de *dominio del idioma*. Uno de los valores que la realidad que vivimos ha puesto en jaque es el valor *objetividad*. Lectura selectiva quiere decir seleccionada entre muchas posibilidades. ¿En nombre de qué haremos la selección? En nombre de la objetividad. Quedamos donde mismo. Un idioma es muchos idiomas y todos dominamos alguno de ellos, alguna norma. ¿Qué idioma deberán dominar los

---

<sup>35</sup> Cfr. la *fundamentación* que precede a los programas del primer año de Enseñanza Media en la citada *Revista de Educación*, N° 5, p. 6.

alumnos? ¿Y por qué? Parece evidente que el llamado nivel culto. No es bizantinismo, pero también hay muchos niveles cultos. A la larga la opción siempre tendrá una razón, en última instancia, ideológica. Quizás sea preferible plantearse el problema y hacer conciencia sobre él. (El resto es permanecer en el mejor de los mundos de fantasía). Los contenidos son, en su base, un encuentro con ciertos conceptos manejados en la literatura: narración, diálogo, informe, personajes, ambiente, etc. Una versión aligerada de la retórica, donde no faltan “elementos de métrica” ni más nuevos catálogos de “recursos estilísticos”. El predominio lo tiene, sin embargo, el encuentro del alumno con esa realidad que llamamos literatura para que desarrolle su sensibilidad y su gusto junto al dominio del idioma. Por eso es básico el análisis del texto mismo en cada caso, “que está presidido por la idea fundamental de la objetividad, es decir, que se trata de ir a ellos [los textos] en cuanto tales, antes que en sus relaciones con su autor, con escuelas literarias y aun con la época en que fueron creados”<sup>36</sup>. Esto está contemplado en tercero y cuarto años. El aspecto más positivo de los programas de primero y segundo es la preocupación por la capacidad creadora del alumno, y la conciencia de que sólo el profesor podrá ayudarlo individualmente, si está preparado. (El programa no puede prever la preparación del profesor).

Lo que primero llama la atención ante los sistemáticos programas de tercer y cuarto años es su exuberancia. La publicación que contiene los programas del cuarto, descontadas las páginas de propaganda de textos de estudio, tiene ciento setenta páginas que planifican minucio-

samente lo que el estudiante debe aprender de literatura, idiomas, artes plásticas y musicales, ciencias históricas y sociales, matemáticas, biología, física y química, amén de las conductas que de él se desean. Es un mundo impresionante que difícilmente puede caber en una sola cabeza normal. Si se tiene en cuenta que “en ningún caso procederá tratar fragmentariamente el programa [de Castellano]”<sup>37</sup>, todavía no se supera la tentación de crear sucursales chilenas ambulantes de la Enciclopedia Espasa-Calpe. Aun así, atengámonos a los programas de Castellano, que ahora aspiran “a completar el estudio sistemático de la historia de la literatura en español”<sup>38</sup>. Este estudio se apoya “en los criterios objetivos de concepto y función de la literatura, modo de representación de la realidad, géneros, lenguaje, repertorio de tipos y de motivos, repertorio de formas y tendencias”<sup>39</sup>, objetividad que se manifiesta en una lista, para los dos años, de un repertorio de unos trescientos tipos, motivos y formas literarias que el alumno tendrá que aprenderse. El desarrollo de los contenidos es histórico —desde la Edad Media hasta la Época Contemporánea—, y las épocas se definen por el concepto que tuvieron de la literatura —desde el concepto que los redactores tienen de la literatura—, por la función que le asignaron y por los modos de representación de la realidad, los géneros característicos, etc. Lo novedoso consiste en que esta nueva forma de erudición reemplaza a

---

<sup>37</sup> *Introducción* a los programas de Castellano para tercer año de la Enseñanza Media, en la citada *Revista de Educación* N° 22, p. 6.

<sup>38</sup> *Introducción* a los programas de Castellano para cuarto año de Enseñanza Media, en la *Revista de Educación* N° 31. Santiago (octubre 1970), p. 4.

<sup>39</sup> *Id.*, *id.*

---

<sup>36</sup> *Id.*, *id.*

las listas de escritores con sus biografías, sus obras y sus características correspondientes. Lo rutinario es que se siguen imponiendo criterios y catálogos condenados irremisiblemente a la memorización. El estudio del lenguaje se concibe siempre "al servicio de la comprensión de determinados momentos de una obra literaria o de las características del lenguaje de una época"<sup>40</sup>, desentendiéndose totalmente de todo lo que representa la lingüística como se practica en la actualidad. Esto también debe ser objetivo. Señalemos un rasgo positivo: se abandona la lectura de fragmentos para insistir en unas pocas obras completas. Cada programa se clausura, como los anteriores, con un apéndice que contiene un glosario de los términos utilizados (¿para asegurar la uniformidad u objetividad? y una selecta bibliografía. Y otro rasgo positivo: esta nueva reforma deja abierto el camino, por su propia definición, a nuevos cambios.

### *Final*

Después de este recorrido, necesariamente se han de esperar algunas conclusiones, que serán muy breves. Apenas algunas reflexiones con algo de postulados.

En primer lugar, hay un hecho evidente: hemos visto —he tratado de hacerlo— que el Liceo no ha sido ajeno en ningún momento a la ideología del grupo dominante. Todas las creencias, los mitos, los intereses de este grupo se han manifestado, como es natural, en las distintas concepciones que informan los programas de estudio. Al mismo tiempo, el Liceo ha estado casi constantemente de espaldas a la íntima realidad que en ca-

da momento se vive. Ha sido, como dijimos, más el fiel guardián de un orden establecido que un instrumento de renovación. Ha sido más represivo que liberador. Los mismos objetivos de la enseñanza han sido siempre impuestos desde arriba, sin consultar siquiera a los profesores, simples ejecutores de los programas, ni a los alumnos, simples receptores de ellos. El proceso educacional se ha concebido normalmente como ajeno a sus primeros protagonistas. Pero no seamos demasiado injustos: no toda la culpa es del Liceo; el Liceo no es causa, sino producto de una determinada sociedad. Tendremos el Liceo perfecto cuando tengamos la sociedad perfecta. Aunque quizás la sociedad perfecta no va a necesitar para nada del Liceo.

Desde su creación hasta hoy, el Liceo, pese a los esfuerzos en contra, sigue siendo preparación para una hipotética Universidad. Antes, los programas nos preparaban para un desatinado Bachillerato; hoy nos preparan para una desatinada Prueba de Aptitud Académica.

Los programas ven siempre al estudiante en función de lo que será y no de lo que es. Por eso los programas, en su afán de ser formativos, preparadores "para la vida", creadores de "conductas deseables... por los adultos para los niños y jóvenes, tienen que ser represivos. Si se hacen cargo de la situación real del alumno, es para aprovecharse de ella como un instrumento más para lograr sus objetivos, en último término, de manipulación.

Es en este entorno donde hay que situar la enseñanza de la literatura, que se presenta, en primer lugar, como un ramo obligatorio, lo que destruye todo lo que pueda tener de positivo.

Cual más, cual menos, todos los programas insisten en el desarrollo de la capacidad creadora del alumno y en la

---

<sup>40</sup> Id., id.

necesidad de que lea. Pero nunca un programa se ha planteado con rigurosa honestidad lo que los alumnos realmente quieren crear y lo que realmente quieren leer. Al revés, esperamos que los alumnos creen lo que queremos verlos crear y cómo queremos que lo hagan; esperamos que lean lo que queremos que lean y que les guste mucho, tanto como nos gustaría que nos gustara a nosotros. A veces, a nuestro concepto de literatura y arte le llamamos concepto objetivo y respiramos tranquilos.

Lamentablemente, todavía estamos lejos de entender por qué y para qué se enseña literatura en el Liceo, a pesar de los alumnos, de los profesores y de la literatura, que no ha sido jamás forjada como instrumento pedagógico y, si alguna vez lo ha intentado, los intentos yacen en el más plácido olvido.

Terminamos recordando el prólogo de este trabajo, donde mostrábamos la visión que don Joaquín Edwards Bello tenía del Liceo. A lo mejor no era tan exagerada.