

## *La propuesta de la Reforma Educacional: ¿a qué tanta manía pedagógica?*

*María Nieves Alonso*  
Universidad de Concepción

“El avance de la ciencia hizo entrar al hombre en los túneles del saber especializado. Con cada paso adelante del conocimiento científico, menos claramente veía el mundo en su totalidad y a su propia esencia, sumiéndose cada vez más en lo que Heidegger, discípulo de Husserl, definió en una frase hermosa y casi mágica, ‘el olvido del ser’.”

(Milan Kundera)

“Por lo demás, la educación tiene esto de paradójico: está hecha sobre todo de cosas que no se pueden aprender...”

(Roberto Calasso)

“La verdad de las cosas es que nosotros nos sentábamos en la diferencia quien iba a molestar con esas preguntas en el mejor de los casos apenas me hacían temblar la verdadera verdad de las cosas es que nosotros éramos gente de acción a nuestros ojos el mundo se reducía al tamaño de una pelota de fútbol y patearla era nuestro delirio nuestra razón de ser adolescentes”

(Nicanor Parra, “Los profesores”)

I *Intellectum tibi dabo.* El mundo convertido en letra

En la sección “La Biblioteca Imaginaria” de la revista de creación literaria *Barcarola*, Nº 41-42 (junio de 1993), treinta y ocho escritores –poetas, dramaturgos, narradores, ensayistas- recuerdan y escriben “sobre uno, o unos, de los libros que por una u otras razones han dejado huellas en ellos”. En esas hermosas páginas escritas lejos de nuestros límites, espejean muchas de las cuestiones que preocupan a quienes sin tener certezas ni intentar proposiciones pedagógicas excluyentes, nos interesa el tema y el debate sobre la reforma educacional y, muy especialmente, los aspectos referidos a *Lengua Castellana y Comunicación*, subsector curricular de *Lenguaje y Comunicación*.

Principio de semejanza, principio de fuga. Vuelvo a la encuesta española y destaco, para empezar, el concepto “uno, o unos” de la pregunta “Uno” en su sentido de “equivalente al centro, al punto no manifestado, al motor creador o motor inmóvil” (Juan Eduardo Cirlot. *Diccionario de Símbolos*. Barcelona. Labor, 1991, p. 454).

La lectura, la relación y la suma de las respuestas despliegan y permiten una serie de proposiciones sobre los actos de leer, escribir y comunicar que confirman al menos un par de presupuestos relacionados con los libros y las áreas de lengua y comunicación.

Borges ya lo dijo. Un libro tiene múltiples lecturas; un libro es todos los libros. Pero también Vicente Aleixandre ha dicho que el poeta es el hombre, que todo intento de separar al poeta del hombre ha resultado siempre fallido. “Sentimos tantas veces como que tentamos a través de la poesía del poeta algo de la carne mortal del hombre [...] En ese poder de comunicación está el secreto de la poesía que, cada vez estamos más seguros de ello, no consiste tanto en ofrecer belleza cuanto en alcanzar propagación, comunicación profunda del alma de los hombres”. Palpar algo de la carne mortal del hombre. Los constructores de la “Biblioteca Imaginaria” conocen el secreto de la literatura: *Prosas profanas*, Rubén Darío; *Don Quijote*, Cervantes; *A la recherche du temps perdu*, Marcel Proust; *El aleph*, Jorge Luis Borges; *Rayuela*, Julio Cortázar; *Cartas a un joven poeta*, Rainer María Rilke; *Poeta en Nueva York*, Federico García Lorca; *Cántico espiritual*, San Juan de la Cruz; *Moby Dick*, Melville; *La tierra baldía*, T. S. Eliot; *Vita Nuova*, Dante; *Sonetos*, Shakespeare; *Pedro Páramo*, Juan Rulfo; *La isla misteriosa*, Julio Verne.

Hay una exacta y bella relación de metonimia entre libros, personajes y personas. Hay una definida y deseable expresión de comunicación y conocimiento entre los emisores y los receptores de estos “libros únicos” elegidos por una ley que nuestra ignorancia llama azar o por la dirección y la guía de quien ya sabe cuál es el tesoro, dónde está “el gran rastro de nuestra biografía, de nuestra cambiante realidad, el espejo de nuestra faz moral y mental, de nuestro Existir convertido en Ser” (Esteban Padrós de Palacios).

La diversidad de autores y obras de la “Biblioteca Imaginaria” no impide reconocer las semejanzas esenciales de las respuestas sobre los libros amados. Así, se reitera la relación entre la literatura y el placer. “Fui y soy prisionero gozoso de (*A la recherche du temps perdu*) y de aquel hombre delicado y torturado, que acaso me enseñó, también, que los sueños de mundanidad nunca están negados ni a la tragedia ni a la hondura”. Se (debe) aprende(r) a leer por (con) placer. El acto que desencadena el gusto ocurre en un solo instante preciso, posiblemente en la primera adolescencia y su marca es indeleble. Luego, muchas vidas y muchos libros consuelan o rebelan, amargan o ennoblecen, descubren o confirman. Reconcilian sueños y pesadillas, completan nuestro eterno vacío de belleza (Teresa Hernández Fernández). Hablan de “la turbia complejidad del amor, de sus abismos, de sus variedades; de la locura poética de los nombres, del snobismo, de la irrelevancia vana de los sueños, de la falsa aristocracia, de complejísima imposibles, de los cambios y mutabilidad de todo cuanto vive” (Luis Antonio de Villena). Divierten, forman, incitan y advierten en cada una de nuestras múltiples vidas (Esteban Padrós de Palacios). ¿Educan? Escuchan, sobre todo, escuchan y consuelan<sup>1</sup>.

Igualmente, la sensualidad ligada al aspecto exterior del primer libro es evidente. Los laberintos de la memoria mantienen en presente continuo el “recuerdo enamorado” del goce de las formas, las imágenes y las ternuras del “pequeño libro de tapas duras que robé a mi madre, un libro fetiche que llevo conmigo” (Margarita Ballester); “un volumen con las tapas muy rozadas y descolorido” (José Angel Cilleruelo); un libro “editado por el benemérito don Saturnino Calleja, [con] grabados de acero que representaban desde las callejas, gentes y bares de un supuesto Medio Oriente” (Antonio Martínez Sarrión); “un volumen en octavo, encuadernado en tela [que] habría pasado por muchas manos” (Raúl Guerra); “un libro de páginas transparentes; casi brisa, casi nube” (Rafael Pérez Estrada); “un libro gordo y amarillo [unido para siempre a] la mano pequeña y pálida de un amiguito que [lo] regala” (Blas Matamoro); un libro mágico con páginas que se suceden interminables como hojas de mica (Juan Carlos Mestre), el diario de un poeta encuadernado en pielavellana oscura en su cáscara, castaño vetado en su interior (Javier del Prado).

La relación con los “libros esenciales” es siempre íntima, cotidiana, amorosa, doméstica, eslabonada. “Un libro capaz de convertirse en tu libro tiene que ser un libro doméstico, con esa opacidad luminosa que tienen las cosas más íntimas y cotidianas, que sólo tú eres capaz de ver”. Lugares de visiones, deseos y encuentros; “buenas compañías”, “verdaderos breviaros”, “espejos de amistad”, arcanos seductores, compartidos y libres (“el libro esencial ha de ser convivido”). Umbrales de entrada a lo familiar y lo extraño; al paraíso y la otredad. Leerlos hace descubrir que la escritura puede ser un acto de humildad, porque a través de ella “nos podemos convertir en los otros, entender a los otros, amar a los otros, ver el mundo que nos rodea desde dentro, la humanidad en su raíz más oculta, la miseria y el esplendor del

ser humano en el seno mismo de la vivencia ajena, en su latido, que a fin de cuentas es el latido del mundo y el de nuestro propio corazón” (Dionisio Cañas).

Aprendizaje y goce: “nunca ya volví a ser el mismo. Aquel libro fijó en mí el vértigo de un resplandor cuya luz aún escucho” (Juan Carlos Mestre). Los autores convocados por *Barcarola*, como muchos otros, diseñan a través de sus libros íntimos una noción de *clásico* que me hace recordar *Por qué leer los clásicos* de Ítalo Calvino, una afirmación de Gabriela Mistral y “El libro” de Jorge Luis Borges.

a) Catorce son las definiciones propuestas por Calvino. Destaco las seis más sugerentes:

6. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.
7. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí, la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).
10. Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.
11. Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él.
13. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.
14. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone. (Calvino. *Por qué leer los clásicos*. Barcelona. Tusquets Editores, 1993, pp. 15-19).

b) Escribe Gabriela Mistral: “La faena en favor del libro que corresponde cumplir a maestros y padres es la de despertar la apetencia del libro, pasar de allí al placer del mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión. Lo que no se hace pasión en la adolescencia se desmorona hacia la madurez reiajada” (*Antología Mayor. Prosa*. Santiago de Chile. Editorial Cochrane, 1992, p. 192).

c) El 24 de mayo de 1978, Borges lee en la Universidad de Belgrano una conferencia sobre el libro, ese instrumento sin el cual no puede imaginar su vida, y que no es menos íntimo para él que las manos o que los pies. La literatura, dice entonces, es una forma de la alegría. Si leemos algo con dificultad, el autor ha fracasado. El recuerdo de las palabras de un clásico del siglo XVI permite una conclusión fundamental: “Primero me referiré a Montaigne, que dedica uno de sus ensayos al libro. En ese ensayo hay una frase memorable: ‘No hago nada sin alegría’. Montaigne

apunta a que el concepto de lectura obligatoria es un concepto falso. Dice que si él encuentra un pasaje difícil en un libro, lo deja, porque ve en la lectura una forma de felicidad”. El autor de *Ficciones* pareciera hablar aquí de la clave misma para construir el nuevo currículum de Lengua Castellana y Comunicación en Educación Media: “Un libro no debe requerir un esfuerzo, la felicidad no debe requerir un esfuerzo. Pienso que Montaigne tiene razón” (*Obras Completas. IV*. Barcelona. Emecé Editores, 1996, p. 169).

Libertad, Pertenencia, Felicidad, Supervivencia.

Hay más de veinte razones para leer dice Sciascia, pero Bufalino precisa que se lee y se escribe en primer lugar para poblar el desierto con palabras, para no estar solo en la voluntad de ser solo. Se lee y se escribe para distraerse de la tentación de la nada, para postergar como Sherezada la ejecución, para corromper al verdugo. Tiene razón Maurice Blanchot: Se lee y se escribe sobre todo para no morir, y también para recordar, para olvidar, para hacer inofensivo el dolor, para ser feliz, para jugar, para evocar, para bautizar las cosas, para subrogar la vida, para persuadir, para seducir, para profetizar, para hacer verosímil la realidad. “Y después, al final, quizás, se (lee y) se escribe para rezar” (*El Mercurio*, 23 de junio de 1996, E17).

II. *Intellectum tibi dabo, et instruum te in qui hac, qua gradieris...* ¿Para qué haremos leer a nuestros alumnos de Enseñanza Media?

La parte por el todo. La respuesta a esta interrogante parece estar en las palabras de los treinta y ocho autores de la “Biblioteca Imaginaria”, de Calvino, Borges, Sciascia, Bufalino y Mistral. También, en el documento *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media* del Ministerio de Educación (1997), principalmente en “Fundamentos, organización y orientación del nuevo marco curricular de la Educación Media” (Capítulo I), “Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Media” (Capítulo II) y “Lengua Castellana y Comunicación” (Capítulos III y IV).

El mencionado texto ministerial inscribe los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Media en las orientaciones de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. La propuesta de una “formación general de calidad para todos” significa por ello que la Educación Media debe orientarse prioritariamente a “la adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción y no se vea

limitado a unas pocas opciones de educación superior u ocupacionales; (a) la formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo; (al) desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permitan enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida” (*Objetivos Fundamentales...*, 1997, pp. 42-43).

¿Educación para la vida? ¿Rechazo de la enseñanza como mera arma de competitividad económica? ¿Reconocimiento de la necesidad de una educación primordialmente humanista? Los múltiples objetivos explicitados en el mencionado documento para las áreas fundamentales del desarrollo del pensamiento, de la formación ética, del crecimiento y la autoafirmación personal y de la persona y su entorno así lo sugieren<sup>2</sup>. Destaco, entre ellos, el fomento de la capacidad de pensar, planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; el manejo de la incertidumbre y la adaptación a los cambios; la práctica de la tolerancia de las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios familiares y comunitarios; la valoración del diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad; el reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica; la preocupación por el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano; el desarrollo de la habilidad de expresar y comunicar opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias; el ejercicio pleno de los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático; el aprecio de la importancia de la afectividad para un sano desarrollo sexual personal; la protección del entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano; la valoración de las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente... (Capítulo II, pp. 43-47).

Tolerancia, generosidad, humanización, solidaridad, respeto, comunicación, pluralidad, comprensión de sí mismo y de los otros, compromiso, libertad, debate, discrepancia, incertidumbre... ¿Quién podría estar en desacuerdo con esta propuesta, con este discurso {y esta gramática que respeta el género} que si en algo abunda y puede pecar es de idealismo? ¿Quién, luego de lo recordado sobre la literatura y la comunicación oral, escrita o cual sea, podría negar que los clásicos literarios son fundamentales para aprender a concebir “el mundo como relativo” a la manera de Cervantes; para descubrir el modo de enfrentar un gran número de verdades contradictorias y “tener como única certeza la sabiduría de la incertidumbre” (Kundera)? ¿Quién negaría que la literatura comprendida como ese acto de humildad por el que “nos podemos convertir en los otros, entender a los otros, amar a los otros, ver el mundo que nos rodea desde dentro, la humanidad en su raíz más oculta” (Dionisio Cañas), enseña “el carácter único de la persona y, por lo tanto, la diversidad de

modos de ser”, que promueve rigor y sistema con su gramática privilegiada; que impide el olvido y permite comprender; convertir la memoria del pasado en memoria e imaginación del futuro?

Percibo entonces que el entendimiento existe y también la voluntad en esta propuesta del Ministerio de Educación que cumple el mandato de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 y pretende no ser “un cambio de forma, sino un cambio sustantivo consecuente con el esfuerzo del sistema escolar del país por armonizar lo que ofrece como experiencia formativa de sus alumnos con los cambios que afectan la sociedad en el final del Siglo”<sup>3</sup>.

Las declaraciones y titulares según los cuales la educación se transformará en el “tema prioritario” de nuestro país, la preocupación por mejorar los textos de estudio de la Educación Media, el interés por perfeccionar el “difícil circuito del libro” y el sistema de bibliotecas escolares (Proyecto MECE-Media), el incremento de las subvenciones e inversiones para Educación (“un billón de pesos para Educación”), la incorporación de las nuevas tecnologías y de la computación en las salas de clases de colegios y liceos, la extensión horaria y, sobre todo, la consideración en primer término de recursos y estrategias renovadas para la capacitación de los docentes y el enriquecimiento de los contextos de aprendizaje, indican con claridad la voluntad de modificar cualitativamente una Enseñanza Media regida por una concepción y orientación global anacrónica, preocupada primordialmente de educar para el trabajo o la universidad, dominada por la visión enciclopédica y artificial del conocimiento, desconectada de la vida de los jóvenes, sin énfasis suficiente “en los aprendizajes de orden superior que suponen enfoques de resolución de problemas, integración de conocimientos y atención primordial a los procesos de pensamiento, como inferir, deducir, comparar, clasificar, analizar, sintetizar y evaluar”, sin respuestas curriculares adecuadas a los requerimientos especiales planteados por las diferencias de lo urbano y lo rural o por las necesidades de jóvenes que deciden volver a estudiar después de trabajar (*Objetivos Fundamentales...*, 1997, pp. 16-19).

Estamos hablando de una proposición que, aunque utópica, es situada. Una verdadera réplica pedagógica de carácter humanista a los cambios ocurridos en la sociedad, en el conocimiento y en el alumnado de la educación; al diagnóstico crítico sobre un currículum de Educación Media “desconectado de la complejidad y velocidad de transformación del mundo del trabajo, de la cultura y de la comunicación”; al imperativo histórico de distinguir entre una formación “base de la integración cultural de la nación (y fundamental) para el crecimiento, identidad y autoafirmación personal, para cualquier trayectoria laboral o de estudios” y una formación diferenciada, capaz de responder en forma integral al hecho de que la Educación Media “atiende al 80% del grupo de edad pertinente y que el rango de intereses, aptitudes y expectativas de salida de una población de alumnos tal, es significativamente más diversificado que cuando atendía a un grupo minoritario, a la vez

que social, cultural y educativamente más homogéneo” (*Objetivos Fundamentales...*, 1997, p. 18).

Entendimiento, voluntad, memoria. En las actuales condiciones de la educación en Chile me preocupa, sin embargo, la exigencia de *pasión* por la disciplina hecha a los profesores de Enseñanza Media, en un país cuyas propias universidades desvalorizan las pedagogías como carreras de segundo orden; la carencia o desdibujamiento de identidad de los chilenos; la pérdida de sus modelos históricos, míticos y sociológicos observada, entre otros analistas culturales, por Sol Serrano, Ignacio Irarrázabal y Jorge Larraín; los efectos del exitismo y la asincronía “entre los procesos de cambio de una economía pujante que arrastra un cuerpo social traumatizado” (*La Época, Temas*. 5 de enero de 1997). También la precariedad de la relación, diálogo y conexión entre las distintas disciplinas (castellano, historia, biología). Igualmente, y a pesar del billón de pesos destinados a Educación, me inquieta el financiamiento de los cambios. Percibo algunos problemas, pero concuerdo y pacto con los nuevos modos de definir la misión del sistema escolar, de las instituciones educativas y de los maestros (“la educación es esencial para lograr una mayor equidad en el país”); con el esfuerzo de dignificar la profesión docente; con el deseo de formar hombres y mujeres con capacidad para ser felices (“Hoy día es decisiva la formación en valores y es perentorio ampliar el desarrollo de la efectividad”); con la urgencia de hacerse cargo de la diversidad sin poner en peligro nuestra común identidad cultural; con la utopía pedagógica de la “relevancia para la vida de las personas”; con la definición del riesgo que es preciso evitar (“la reforma no debe considerar la enseñanza como una mera arma de competitividad económica”).

### III. “Algo huele mal en Dinamarca” / “botar la basura, botar la basura, botar la basura...”

Los Capítulos III y IV del documento del Ministerio de Educación explicitan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media en el área *Lengua Castellana y Comunicación*, subsector curricular de la especialidad *Lenguaje y Comunicación*. Allí se señala que el “propósito global” de desarrollar la capacidad de comprender y producir mensajes verbales y mixtos de complejidad creciente permitirá que los alumnos y las alumnas adquieran la autonomía necesaria para organizar e interpretar la información recibida a través de fuentes variadas, ampliando así las posibilidades de una participación creadora en los ámbitos social, laboral, económico, político y cultural.

Destaco en esta oportunidad sólo los objetivos de la Formación Común que definen la relación deseada entre los alumnos y las alumnas con la obra literaria.

Primer Año: “[...] comprender la importancia cultural de la literatura y valorar la lectura como experiencia que favorece el conocimiento y comprensión de ellos mismos y del mundo, afianzando así su gusto por la lectura habitual de obras literarias”. Segundo Año: “valorar las obras literarias como vías de acceso a la comprensión de lo humano en sus diversas manifestaciones; valorar la creación de distintos mundos mediante el lenguaje [...] interpretar el mundo expresado en las obras literarias leídas; apreciar y valorar la diversidad de mundos creados y de interpretaciones posibles que ofrece la literatura”. Tercer Año: “comprender y valorar la diversidad de visiones de mundo y de modos de interpretar la realidad que ofrecen las obras literarias; reconocer la variedad de interpretaciones que se han postulado para éstas en distintos momentos históricos; apreciar la diversidad de posiciones estéticas, ideológicas, y valóricas en que se fundan las diferentes interpretaciones; [...] comprender el proceso histórico de la literatura y el lenguaje como realidad viva, dinámica, evolutiva, vinculada a la historia de la comunidad que lo usa, recrea y transmite...”. Cuarto Año: “interiorizarse en temas y problemas relevantes del mundo actual a través de la lectura interpretativa de obras literarias contemporáneas significativas para el efecto; valorar estas obras como medio de expresión y conocimiento del ser humano de nuestra época; [...] identificar, en las obras leídas, los signos desde los cuales se generan relaciones con otros sectores del mismo texto, con otros textos literarios y no literarios, y con entidades artísticas y culturales en general; apreciar la importancia de estas relaciones para la construcción de sentido de los textos; [...] comprender, analizar e interpretar críticamente las imágenes y visiones del mundo y del ser humano contemporáneo que se manifiestan en las obras literarias de nuestra época” (*Objetivos Fundamentales...*, pp. 59-69)<sup>4</sup>.

El carácter situado del nuevo proyecto educativo reside en este caso en el reconocimiento del valor del libro como extensión de la memoria y la imaginación, en la valoración de los poderes transfiguradores de la lectura. El desafío pedagógico es grande si se consideran los diagnósticos críticos sobre las asignaturas de castellano en nuestro país, sobre todo la “desgraciada constatación” de la “muerte” del interés por leer en la infancia y en la juventud, provocada por el abuso de nomenclaturas especializadas, por la selección de lecturas “sentimentales, prediconas y moralistas, a veces algo bobas”, por la implementación de “un estudio científico de la literatura, que por ser complejo y abstracto fue en desmedro del placer de la lectura”. Los textos escolares empleados en las asignaturas de castellano, dicen los especialistas consultados por el Centro de Estudios Públicos, no han desarrollado adecuadamente el gusto por leer, no han inducido a amar la literatura (“Según informe del CEP: Nuestros textos escolares no sirven”, *El Mercurio*, 7 de septiembre de 1997, E14).

El reconocimiento de las obras literarias como espejos de amistad que divierten, forman, incitan, advierten y consuelan, como actos de humildad a través de los cuales “nos podemos convertir en los otros, entender a los otros, amar a los otros”,

significa sin duda un cambio cualitativo en el gran esfuerzo pedagógico por lograr transformar la tediosa tarea de leer agobiantes libros “desconectados de la vida” en fascinantes puertas de entradas a descubrimientos, encuentros y revelaciones donde aún es posible vislumbrar a veces la “flor rara y exquisita de la felicidad”. Esa “forma de la alegría” testimoniada por Jorge Luis Borges en “El libro”, pero también por Walter Benjamin en “Desembalo mi biblioteca” y por Clarice Lispector en “Felicidad clandestina”.

El problema se plantea, sin embargo, con la selección de las obras literarias, con la aparente ausencia de enseñanza de la gramática, con la determinación de los contenidos mínimos para lograr las inestimables habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir. Todas estas destrezas, ya lo sabemos, se logran fundamentalmente con la lectura, con el desarrollo de la competencia semántica, con el conocimiento del sistema de la lengua. “La pobreza de lenguaje se debe a la pobreza de la lectura [...] Y para leer bien es indispensable que yo ponga al niño frente a un texto valioso”. Esta es la tesis fundamental desarrollada por Hugo Montes, mi estimado profesor del Pedagógico de la Universidad de Chile, en la misma consulta en que expresa su preocupación por una reforma curricular caracterizada por la ausencia del estudio de la gramática y la falta de la lectura mínima obligatoria de los grandes clásicos de la literatura universal:

“Curiosamente [el documento ministerial] excluye en forma explícita el estudio de la gramática [...] Al eliminar la gramática, se está excluyendo una herramienta muy eficaz para pensar mejor. Porque la gramática no es una nomenclatura que se aplica mecánicamente, sino una ciencia que lleva a observar, analizar y a discurrir el idioma, y me parece que justamente cuando los alumnos alcanzan una mayor madurez es el momento para observar lógicamente su propio idioma.

“[Yo] creo que los niños son mucho más capaces de aprehender las grandes obras de la literatura de lo que algunos expertos creen [...] ¡cómo es posible que en un ramo de lenguas se omita absolutamente a todos los autores más importantes! Los niños tienen capacidad, los niños tienen interés y los niños necesitan de la literatura clásica, entonces, ¿por qué privarlos del derecho a conocer cosas hermosas, valiosas y verdaderas? ¿Por qué privarlos de conocer los pilares básicos de la propia cultura? Porque verbalmente, nosotros no tenemos mayor cosa que el Quijote, o que el Lazarillo [...] Es cierto que se puede argumentar diciendo que no se los está privando porque se pueden dar a leer, pero, ¿cuál es la realidad? Al no aparecer propuestos, será perfectamente posible que no se incluyan en los programas [...] Si nosotros prescindimos de estos autores simplemente estamos cortando las raíces de nuestra tradición” (María de los Ángeles Covarrubias Claro. “En busca del idioma perdido”. *El Mercurio*, 14 de septiembre de 1997, E4).

La verdad del valor insustituible de la lectura de los clásicos es para mí indiscutible. ¿Por qué, o cómo renunciar a ningún clásico, a leer “con previo fervor y

misteriosa lealtad” esas “cosas hermosas valiosas y verdaderas” que Borges en *Otras inquisiciones* (“Sobre los clásicos”) llama libros que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término. No obstante, también está la verdad del coordinador del proyecto de reforma de la Enseñanza Media en el sector que nos ocupa, quien cree ofensivo elaborar un listado de obras que los alumnos deben leer obligatoriamente en cada uno de los años de enseñanza media. “En relación al canon, dice Luis Vaisman, la propuesta parte de la base de que todos los profesores de castellano están enamorados de su carrera, lo que quiere decir que aman la buena literatura, y que cuando tengan que escoger qué enseñar, van a hacer todos los esfuerzos posibles por tratar de que los alumnos vayan elevando progresivamente su discriminación de la calidad literaria. Pero nosotros no creemos que los alumnos que le tienen una distancia mortal a la lectura se les pueda entusiasmar leyendo el Mío Cid o el Quijote, sin una motivación específica” (María de los Ángeles Covarrubias Claro, art. cit., E4). No es posible desatender, por otra parte, la verdad de los jóvenes cuyas lecturas preferidas son *Don Balón* y *Miss 17*.

Debate sobre la (in)conveniencia de establecer un canon, pero también discusión sobre el número mínimo de lecturas de obras literarias durante los años de Formación Común. El proyecto del Ministerio de Educación establece un mínimo de seis durante cada año. Hugo Montes replica que lo ideal serían doce o catorce libros al año, además de temer que “como no se indica autor ni la calidad de éstos, es muy posible que esa nómina de seis obras se complete, por ejemplo, con libros sobre ecología, que es un tema legítimo y de moda, o con bestsellers. Y los niños saldrían de los liceos chilenos sin haber oído a ninguna de las grandes figuras de la literatura clásica” (María de los Ángeles Covarrubias Claro, art. cit., E4).

Sin certezas y frente a las interrogantes “qué”, “cuánto” y “cómo” haremos leer a nuestros alumnos, creo necesario hacer pactos, tomar acuerdos, oír varias voces y todas las verdades posibles. La tarea en este aspecto esencial es respetar el principio de la diferencia y revivir el de la semejanza. Recordar las luminosas palabras de Antonio Machado: “¿Tu verdad? ¿Mi verdad? No, la verdad, y ven conmigo a buscarla”.

Entendimiento, voluntad y memoria son las tres cualidades del alma. También la imaginación y el infringimiento<sup>5</sup>.

En esta situación y en este tiempo denominado de la poshistoria (“aquella parte de la historia surgida del laboratorio del nihilismo”), en el que reina el simulacro y falta el mito (Antonio Calasso), en el que las identidades nacionales se ven atrapadas entre el descubrimiento de lo regional como espacio de identidad y la toma de decisiones y las dinámicas transnacionales de la economía del mundo y la interconexión universal de los circuitos comunicativos vía satélite e informática (Martín Barbero), en el que se impone el no sentido y la “desterritorialización” de la lengua

y de la sociedad, un fantasma nostálgico nos provoque escalofríos, pero al mismo tiempo nos invita a todos los que estamos en el circuito pedagógico a reinventar, rearticular y resemantizar con ardiente paciencia el mundo de la enseñanza de las letras y del lenguaje.

Américo Castro, quien habla de la “morada vital” de España, afirma que ella se trizó con la expulsión de los musulmanes y los judíos. ¿No convendría en estos años de fin de siglo trasladar esa metáfora a la lengua y a la enseñanza de la misma?

Todas a una, Fuenteovejuna. Necesitamos religar el mundo, construir una red de variantes, relatar de otro(s) modo(s), reencontrar nuestras historias y mitos con los jóvenes, ubicar y conectar sus intereses de lectura y sus etapas de formación. Vincular, por ejemplo, el aprendizaje en la enseñanza básica de la gramática, esa material compañera, con el descubrimiento de los clásicos como libros cuya gramática es una espléndida realización de las virtualidades de la lengua. Con estos propósitos, los del diálogo, la búsqueda y el pacto, quiero transcribir fragmentos de un relato de Borges, apropiarme de un “ejercicio de admiración” de E. M. Cioran, recordar con Calvino a Ovidio y con Foucault a Raymond Roussel:

1) “Cuatro son las historias. Una, la más antigua, es la de una fuerte ciudad que cercan y defienden hombres valientes. Los defensores saben que la ciudad será entregada al hierro y al fuego y que su batalla es inútil; el más famoso de los agresores, Aquiles sabe que su destino es morir antes de la victoria. Los siglos fueron agregando elementos de magia [...].

Otra, que se vincula a la primera, es la de un regreso. El de Ulises, que, al cabo de diez años de errar por mares peligrosos y de demorarse en islas de encantamiento, vuelve a su Ítaca [...].

La tercera historia es la de una busca. Podemos ver en ella una variación de la forma anterior. Jasón y el Vellocino; los treinta pájaros del persa que cruzan montañas y mares y ven la cara de su Dios, el Simurg, que es cada uno de ellos y todos. En el pasado toda empresa era venturosa. Alguien robaba, al fin, las prohibidas manzanas de oro; alguien, al fin, merecía la conquista del Grial. Ahora, la busca está condenada al fracaso [...].

La última historia es la del sacrificio de un dios. Attis, en Frigia, se mutila y se mata; Odin, sacrificado a Odin. El Mismo a Sí Mismo, pende del árbol nueve noches enteras y es herido de lanza; Cristo es crucificado por los romanos.

Cuatro son las historias. Durante el tiempo que nos queda seguiremos narrándolas, transformadas” (Borges. “Los cuatro ciclos” en *El oro de los tigres*).

2) “Puesto que le interesa saber qué es lo que más aprecio en Borges, le responderé sin vacilar que su facilidad para abordar las materias más diversas, la facultad que

posee de hablar con igual sutileza del Eterno Retorno y del tango” (E. M. Cioran, *Ejercicios de admiración y otros textos*. Barcelona. Tusquets Editores, 1995, p. 156).

3) “[...] Ovidio, al iniciar *La metamorfosis*, para introducirnos en el mundo de los dioses celestiales, empieza acercándonoslo tanto que lo vuelve idéntico a la Roma de todos los días, en cuanto a urbanismo, a divisiones en clases sociales, a costumbres (la pululación de los clientes). Y en cuanto a religión: los dioses tienen a sus penates en las casas donde viven, lo cual implica que los soberanos del cielo y de la Tierra tributan a su vez un culto a sus pequeños dioses domésticos” (Calvino. *Por qué leer los clásicos*. Ed. cit., p. 34).

4) “Aparatos, puestas en escena, andamiajes, proezas, ejercen en Roussel dos grandes funciones míticas: unir y recuperar. Unir los seres a través de las dimensiones más grandes del cosmos (la lombriz y el músico, el gallo y el escritor, la miga de pan y el mármol, los tarots y el fósforo); unir los incompatibles (el hilo de agua y el hilo de tela, el azar y la regla, la incapacidad y el virtuosismo, las volutas de humo y los volúmenes de una escultura); unir, fuera de toda dimensión concebible, órdenes sin relación posible de tamaño [...]. Y también reencontrar un pasado abolido (como el último acto perdido de Romeo), un tesoro (el de Hello), el secreto de un nacimiento (Sirdah), el autor de un crimen (Rulf, o el soldado fulminado por el sol rojo del zar Alexis), una receta perdida (los encajes metálicos de Vascody), la fortuna (Roland de Mendebourg), o la razón...” (Foucault. *Raymond Roussel*. México. Siglo XXI Editores, 1992, pp. 94-95).

Educación para la vida, convocar el entusiasmo por las “cosas hermosas, valiosas y verdaderas”, poseer y sostener la pasión, ser “maestros de humanidad”, familiarizar lo distante, unir y recuperar, extender la memoria y la imaginación, buscar el idioma perdido, formar éticamente, enseñar a valorar “el carácter único de la persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser”... Utopía, idealismo. Difícil, compleja empresa, para los profesores de fines de un siglo en el que una joven poeta chilena siente que abortó su historia (Nelly Pérez), en el que otro novel escritor se pregunta “¿qué ha quedado de ese tremendo vigor filosófico si el temor a la obesidad es hoy mayor que el temor a la muerte” (J. Villegas), en el que otros poetas igualmente jóvenes perciben que “todo muere, muere todo” (Mario Muñoz) y proclaman que aborrecen la “herencia trizada” la “coagulada herencia de los continentes” (Miguel Moreno), la “cabrona vida”, la “maldita vida” (Marilú Urriola)<sup>6</sup>.

Sin embargo, habrá que convertir a nuestros profesores de humanidades y a los alumnos de Lengua Castellana y Comunicación en receptores y ejecutores de un proyecto que revitalice los medios y los espacios de creación y transmisión de conocimiento. Responsabilidad compartida, el círculo para la literatura y la lengua comienza en la Educación Básica, sigue en la Educación Media y afecta y compromete

a los académicos universitarios que formamos y perfeccionamos profesores, esos inestimables y poco estimados agentes de desarrollo, progreso y rehumanización del mundo.

Para ello, y como los romanos, debemos acercarnos, familiarizar y encontrar coartadas que permitan conservar y transmitir la desprestigiada e irrenunciable herencia del Mío Cid, Cervantes, Arcilla, el romancero, la poesía mística, Quevedo, Larra...; también la del *Popol Vuh*, del *Chilam Balam*, de Guamán Poma de Ayala, del Inca Garcilaso, de Elicura Chihuailaf. Pero no sólo los clásicos por excelencia. Mitos contemporáneos (James Bond, Rambo, Che Guevara), héroes y heroínas de nuestro tiempo (Diana de Gales, Iván Zamorano, Michael Jackson, “Chino” Ríos...), pueden permitir el tránsito de lo cotidiano a lo heroico, de lo próximo a lo lejano, de lo mismo a lo diferente. Las novelas que más parecen gustar a los alumnos (*Mala onda*, *Drácula*, *El señor de los anillos*); las letras de las canciones que nuestros hijos, sobrinos y nietos admiran; las teleseries nacionales con abundancia de protagonistas que son estudiantes; *Don Balón*, *Miss 17*, habrán de convertirse en nuestros aliados para cumplir las funciones míticas de unir y recuperar, para reunir los incompatibles y también reencontrar el pasado abolido: Diana de Gales y Edipo; la gramática del maltratado *Poema del Cid*, la *Odisea*, *La colmena*... y las elipsis, sinécdoques, metonimias y metáforas de los relatos deportivos, video clips y canciones populares; James Bond y Mío Cid; Rimbaud y Lienlaf; Shakespeare y Colombina Parra. No es realmente imposible hablar con “igual sutileza” de las novelas de caballerías y de las teleseries chilenas, induciendo, eso sí, la discriminación y el ejercicio del gusto, “ese discreto, volátil y último heredero de la sabiduría” (Calasso). Los autores de la “Biblioteca Imaginaria” lo testimonian. Tal vez porque han aprendido que todos nuestros libros no son más que el gran libro de nuestra Vida y que en ella caben desde las novelas policíacas, los video clips, las teleseries y las canciones populares que con ingenio e indulgencia nos permiten evadirnos de una obsesión a la vital exuberancia de Chesterton, a la angustia existencial de Kafka, al grandioso espectáculo dramático de Shakespeare, a la humana, sabia y prudente indulgencia de Cervantes, a la época espléndida de Homero (Esteban Padrós de Palacios. *Barcarola*. Ed. cit. p. 296).

Profesores básicos, secundarios y universitarios, pedagogos de unas y otras disciplinas, tendremos que hacer este esfuerzo de convenio y diálogo de lo diverso, de lo múltiple, de los diferentes tiempos, generaciones y formas.

¿Qué y cuanto haremos leer a nuestros alumnos? En verdad es un cambio sustantivo y no tenemos certezas. Sí, imaginación, memoria, entendimiento y voluntad. Además, el idioma no está perdido y cuando tengo duda de algo puedo acudir, como lo enseña Blai Bonet<sup>7</sup>, a San Juan, Garcilaso, Shakespeare, García Lorca, Ramón Sender, Neruda, Parra, Jaime Gil de Biedma, Gabriela Mistral, Kerizaburo Oé, Eduardo Tabucchi... Muchas son las historias, muchos los libros, muchas las lecturas. ¿Hacemos un pacto?

## NOTAS

- <sup>1</sup> Jaime Gil de Biedma afirma que algunos versos propios más que salvar la vida, “pueden redimirla que no es lo mismo” y que los versos de otro, los versos leídos, “claro que sí. Se pueden incorporar a tu vida y fijar definitivamente para ti algo tuyo y te valen precisamente porque no es tuyo. En todo caso, lo que sí consiguen es hacerte la vida más llevadera”.
- <sup>2</sup> El mismo documento *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media* señala las cuatro fuentes principales de los cambios que implica la nueva propuesta curricular: “En primer término, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que ordena un nuevo esquema de regulación estatal en materias curriculares. En segundo lugar, el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación, a través de estudios explícitamente recomendados para ello a comienzos de la década de 1990, sobre los cambios ocurridos en la sociedad, en el conocimiento y en el alumnado de la educación media y la relación del currículum vigente con tales transformaciones. En tercer lugar, el diagnóstico crítico sobre el currículum de este nivel, y la propuesta de reformar y diversificar la educación media, de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación y de su Comité Técnico Asesor, designado por S. E. El Presidente de la República en 1994. Por último, es también fuente de las modificaciones propuestas, el análisis de la evidencia internacional sobre marcos curriculares nacionales de reciente diseño, especialmente de Europa, Norteamérica y Latinoamérica” (pp. 15-16).
- <sup>3</sup> La reorientación de la enseñanza en el sector curricular *Lengua Castellana y Comunicación*, significa el desplazamiento del privilegio de la transmisión de conocimiento gramatical e histórico literario por el privilegio de la competencia comunicacional y la experiencia personal de la literatura. El coordinador del proyecto ministerial en este ámbito específico explica del siguiente modo el cambio de perspectiva simbolizado por la sustitución del denominador “castellano” por el nombre “lenguaje y comunicación”: “[se trata de] poner el acento en el manejo del lenguaje como fenómeno comunicativo y no como fenómeno que se estudia teóricamente. Por otra parte, [de] tener presente que la comunicación en el mundo contemporáneo es mucho más que la interacción lingüística, [que] entran también en juego los medios de comunicación. Como el ciudadano está sometido actualmente al bombardeo de los medios audiovisuales, se trata de que adquiera competencia para plantearse críticamente frente a los medios. Para ello se plantea integrar al currículum en forma específica y obligatoria temas del medio audiovisual, pues los alumnos deben practicar sus posibilidades de trabajar también con ese medio” (en María de los Ángeles Covarrubias Claro. “En busca del idioma perdido”. *El Mercurio*, 14 de septiembre de 1997, E4).
- <sup>4</sup> Luis Vaisman resume gráficamente las virtualidades ideales de la reorientación del estudio de la obra literaria en el sector *Lengua Castellana y Comunicación*: la reforma debe ser capaz de convertir a los alumnos en *viciosos* de la lectura.
- <sup>5</sup> Infringimiento en el sentido desarrollado por el novelista español Ramón J. Sender: “Es una ley universal, ésa del ‘infringimiento’. Se ha descubierto hace poco que es necesario infringir una clase de orden para acercarlo más –ese orden- a la verdad” (*Crónica del alba*).
- <sup>6</sup> *Antología de la joven poesía chilena*. En preparación por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción. Prólogo de María Nieves Alonso.

- <sup>7</sup> “La palabra escrita es el invento más grande que se ha hecho nunca. De la palabra escrita se debe poder vivir. Cuando estás en duda de algo, puedes acudir a San Juan de la Cruz, a Blas de Otero, a Hölderlin” (Blai Bonet. *8 poetas raros*. Madrid. Ardora ediciones, 1992 p. 183). Las palabras convocan palabras. Los textos envían a textos. Los ecos escuchados por Blai Bonet resuenan también en los *Fragmentos de un Evangelio Apócrifo*, de Borges: “Felices los que guardan en la memoria palabras de Virgilio o de Cristo, porque éstas darán luz a sus días”.