

---

DOCUMENTO

---

**REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE  
LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO\***

- Antonio Cussen:** LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CHILE
- Angélica Edwards:** LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CLÁSICA EN EDUCACIÓN BÁSICA
- Arturo Fontaine T.:** DE LA CONVERSACIÓN A LA LITERATURA Y DE VUELTA A LA CONVERSACIÓN
- David Gallagher:** LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN CHILE Y GRAN BRETAÑA
- Andrew Inglis:** TEXTOS DE LENGUAJE: SU PAPEL Y TENDENCIAS ACTUALES
- Sonia Montecino:** CONSTRUCTORES DEL AFUERA Y MORADORAS DEL INTERIOR. REPRESENTACIONES DE LO MASCULINO Y DE LO FEMENINO EN LIBROS ESCOLARES CHILENOS
- Hugo Montes:** LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL LICEO

---

\* Primera parte del Capítulo 5 del libro editado por Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997). Aquí se recogen ensayos sobre la enseñanza del castellano (o de la lengua materna, como en el caso del artículo de Andrew Inglis), en los que distintos miembros de la Comisión de Estudio de Textos Escolares del Centro de Estudios Públicos exponen sus reflexiones y puntos de vista.

Véanse también en este número de *Estudios Públicos* "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza de las matemáticas", correspondiente a la segunda parte del capítulo 5, así como "Por qué es importante el texto escolar", correspondiente al capítulo 1, y "El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares", que contiene las páginas introductorias del libro, en las que se reseñan las principales conclusiones del estudio.

LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA  
DE LA LECTURA EN CHILE

**Antonio Cussen**

El primer Informe de Avance que elaboró la Comisión de Estudio de Textos Escolares del CEP hizo un examen exhaustivo de las causas principales del mal estado del aprendizaje de la lectura en Chile y puso especial énfasis en las deficiencias de los textos escolares. Más que un nuevo diagnóstico, quisiera aportar a la Comisión algunas ideas para mejorar los programas, y, en especial, los textos de castellano.

De todas las lenguas occidentales modernas, el castellano es quizás la que exhibe mayor simplicidad fonética, de lo que resulta una gran aproximación entre los sonidos de la lengua y las letras que los representan. Aprender a leer en castellano es, o debería ser, una tarea abordable en los primeros dos años de educación básica. La pregunta que surge es: si es tan fácil aprender a leer, ¿por qué se lee tan poco y tan mal en nuestro país?

Es paradójico que hayamos sobrepasado la crisis del analfabetismo puro y nos enfrentemos a una nueva forma de analfabetismo. Un gran número de chilenos saben enunciar palabras escritas pero no saben asimilarlas, o si saben no practican la lectura. Esta nueva forma de analfabetismo es quizás más preocupante que la anterior, por cuanto en el Chile rural (por darle un nombre) al menos subsistía una cultura oral en que tenían cabida el cuento y a veces el poema y la canción. Me atrevería a decir que hoy la mayoría de los chilenos no saben cantar una sola canción, ni recitar un solo poema. Y el arte esencial del cuento ha sido sustituido por la teleserie.

Estas tres formas de expresión literaria —el cuento, el poema y la canción— deben transformarse en pan de cada día en los hogares chilenos. El primer libro de lectura debe, en lo posible, entregarle al niño que comienza a leer (y a través suyo a su familia) la posibilidad de dedicarle algo de tiempo a una de estas actividades. Las formas literarias del “alfabetismo” oral podrían así ser redescubiertas por medio de la lectura en voz alta

---

ANTONIO CUSSEN. Recibió su doctorado en literatura comparada de la Universidad de California (Berkeley). Fue profesor de Literatura en Haverford College. Su libro *Bello and Bolívar*, publicado en 1992 por Cambridge University Press, aparecerá en castellano con el sello del Fondo de Cultura Económica.

de cuentos y poemas en la escuela y el hogar, y también por canciones, recitaciones y quizás puestas en escena de entremeses u obras de teatro cortas. No es necesario ni aconsejable que estas formas literarias se limiten al folclor nacional. Al contrario, y como queda claro en el Informe, en un mundo crecientemente urbano y cosmopolita es fundamental incorporar a los alumnos a formas literarias de otras latitudes, siempre y cuando éstas seduzcan al niño lector.

Esta primera etapa de aprendizaje de la lectura (de primero a cuarto básico) debe incorporar también cuentos y poemas que podríamos llamar clásicos. Se me ocurre que el libro de lectura podría incorporar algunos romances españoles; mitos o fábulas de la Antigüedad (ojalá traducciones de autores como Ovidio, que los hayan contado con mayor fuerza y elocuencia); los pasajes más vivos de *La Araucana*; cuentos de la literatura española, hispanoamericana y universal; algunos capítulos de *El Quijote*. A algunos les puede parecer exagerado este programa, pero creo que los niños o niñas de 10 años perfectamente pueden gozar con el episodio de los molinos de viento. La selección específica de las obras, en todo caso, dependerá del nivel cultural del grupo de alumnos, pero a mi entender todo libro de lectura (desde el primero hasta el último) debe contener un porcentaje alto de obras clásicas.

Los ejercicios de escritura en esta primera etapa pueden relacionarse con las lecturas, pero de la manera más creativa posible, lo que obliga al profesor a estimular la imaginación del niño. Estoy convencido de que la forma más fácil de organizar los pensamientos (podría hablarse de lógica primaria) es por medio de la ilación de un cuento. Desde el primer curso de básica los niños deben escribir pequeños cuentos, algunos de los cuales pueden leerse en clase en voz alta.

En el segundo ciclo de educación básica (quinto a octavo) creo que se debe intensificar y ampliar lo aprendido en el primer ciclo. Lo primordial al seleccionar los textos es que los niños puedan establecer conexiones entre éstos, permitiendo así el desarrollo de la imaginación. Los profesores deben invitar a sus alumnos a establecer puentes de todo tipo: entre un poema y la vida personal, entre un cuento y la sociedad que empiezan a conocer. Y para solidificar las bases de la cultura incipiente, los profesores deben crear vínculos entre los textos del libro de lectura y entre éstos y otras materias. Así, al leer pasajes de *La Araucana* pueden pedirles a los alumnos que reflexionen sobre episodios de la conquista y la colonización de Chile. No se trata de *usar* la literatura para otros fines, sino de entretenerse creando vínculos.

Para facilitar estas conexiones entre distintas “disciplinas” sería aconsejable que el libro de lectura incluyera obras que la costumbre no ha considerado como estrictamente literarias. Siguiendo en torno al ejemplo de *La Araucana*, sería tal vez útil introducir junto con ella algunos cuentos mapuches, algunas cartas de Pedro de Valdivia y partes del diario de Cristóbal Colón. Este mismo esfuerzo de contextualización obviamente puede usarse con obras literarias de todas las épocas.

En materia de escritura creo que en el segundo ciclo debe continuar el ejercicio de escribir cuentos pero complementados con otras formas de escritura más analítica. Las operaciones mentales de comparación y contraste (que pueden introducirse en el primer ciclo de básica) deben intensificarse en este ciclo. Lo fundamental es que los alumnos se acostumbren a escribir de manera frecuente y que el profesor les indique formas de mejorar estos trabajos. Es un error en ésta y en cualquier otra etapa devolver los trabajos con la versión corregida (aunque esta práctica sea mejor que devolver el trabajo con sólo una nota). Dentro de lo posible, creo que en esta etapa también deberían comenzar a adquirir destreza en el manejo de las computadoras, empleándolas como fuentes de información (Internet y medios audiovisuales) y comunicación (correo electrónico). Sería óptimo que los alumnos chilenos aprendieran a teclear en las computadoras (léase “escribir a máquina”) con los diez dedos. En los países desarrollados un alto número de personas tienen esta práctica, lo que permite que se sientan más cómodas con el empleo de las herramientas que ofrece la tecnología de la información.

En la educación media los alumnos deben, lo antes posible, leer textos completos de alta calidad (lo de completo es necesario sobre todo en las novelas con trama imbricada y sostenida; a mi juicio, es menos fundamental en novelas episódicas, como *El Quijote*, y particularmente en poemas épicos como *La Araucana*, que difícilmente pueden sostener la atención de un muchacho o una muchacha de diecisiete años que vive en el Chile de hoy). En esta etapa los alumnos deben concebir lo que podría llamarse el *arco* de una obra literaria: la manera en que se integran las partes y el hilo conductor latente que las une. Asimismo, deberían ser capaces de integrar sus conocimientos literarios adquiridos en etapas anteriores con los que está adquiriendo en la actualidad. Idealmente, el programa de lectura de la enseñanza media debería sugerir a cada instante que el alumno comienza a entrever las partes de un todo: que el romance que se aprendió de memoria en tercero básico vuelve a aparecer cuando lee el *Poema de Mío Cid*; que las tres o cuatro octavas reales de *La Araucana* aprendidas en cuarto básico las lee el alumno en su cauce original; que la

descripción de un crimen en *Crónica de una muerte anunciada* evoca asociaciones de múltiples dimensiones cuando en el último año del liceo leen *A sangre fría*.

Durante los cuatro años de educación secundaria las prácticas de las clases de literatura pueden seguir siendo las mismas que las que se desarrollaron a lo largo de la educación básica —leer en voz alta, recitar poemas, conversar sobre la trama y los personajes de un cuento o una novela—, pero los alumnos ya deberían tener una familiaridad tal que les permita cierta soltura en la conversación sobre temas literarios. Esta conversación no debe tener un fin “didáctico”; no debe proponerse el aprendizaje de aspectos técnicos (ni mucho menos teóricos). Asuntos como géneros literarios, perspectiva del narrador, o métrica sólo deben incorporarse si surgen de la curiosidad de los alumnos. Pero éstos y otros aspectos jamás deben presentarse como *materia*. No hay nada más mortífero en la enseñanza de la literatura. Todo esto queda muy bien explicado en el Informe.

Con respecto a la escritura, los textos de lectura deberían proponer ejercicios frecuentes (de unas quinientas palabras o dos hojas escritas a máquina), que el profesor devolvería a los alumnos con indicaciones de cómo corregirlos. El libro de lectura también podría tener ensayos de claro corte contemporáneo sobre asuntos vinculados con el mundo en el que viven los alumnos y que sirvan de modelo para que escriban ensayos en que expresen sus ideas sobre experiencias personales, el acontecer de la sociedad o las conexiones entre las obras que están leyendo y el mundo en que viven. A los dieciocho años, como a los seis, la literatura debe concebirse como un ejercicio de conocimiento que prepara a los alumnos a conocerse mejor a sí mismos y a los demás; esto es, a mirar la vida en varias dimensiones.

Por último, una reflexión sobre la Internet y el creciente uso de los medios audiovisuales, que inevitablemente se transformará en un tema de la educación en todos sus ámbitos, incluyendo la enseñanza de la literatura. Creo que tal como por siglos coexistió la literatura oral con la literatura escrita, en el futuro habrá dos mundos literarios paralelos, con relaciones complejas y potencialmente de infinita riqueza. Por un lado seguiremos leyendo y escribiendo obras bajo el molde de la lógica y de la retórica que podríamos llamar clásicas. Debido al formato del libro, y anteriormente de los códices, estas obras siguen un curso lineal que obliga al escritor a moverse de un ámbito a otro por medio de transiciones calculadamente moduladas. La literatura del libro ha sido exitosa en la medida en que el autor explore la potencialidad de la transición. Con la llegada de la Internet o, para ser más precisos, del hipertexto ha surgido el potencial de una

nueva narrativa en que la transición de un ámbito a otro sólo exige que el escritor (y luego el lector) señale un vocablo o una frase subrayada en el texto que está en la pantalla. Al apretar el *mouse* sobre este vocablo o frase, se abre un nuevo texto que elabora el tema subrayado. Leemos lo que aparece en la pantalla hasta que nos seduce un nuevo vocablo o frase subrayada, o volvemos atrás y buscamos en el primer texto algún concepto que nos apetezca. Podemos también encontrar un vocablo o frase que nos lleve a un texto preparado por otro autor. Las variedades de este juego son infinitas. Pero en este juego queda fuera la lógica lineal del código y del libro. El escritor y el lector se desplazan de un ámbito a otro sin necesidad alguna de transición.

Hoy día en Chile hay cinco computadoras por cada cien habitantes, un porcentaje superior al de los restantes países de la región, aunque considerablemente inferior al de los Estados Unidos y de los países más ricos de Europa, donde la cifra a veces supera el veinte por ciento. A medida que Chile siga creciendo económicamente y que las herramientas de la información se transen a precios más bajos, es posible pensar que de aquí a diez años un gran número de estudiantes chilenos cuenten con computadoras en las aulas. Vendrá la tentación de solucionar todos los problemas de la educación, incluyendo el de la lectura, mediante el uso de las herramientas que nos ofrecen la Internet y otros medios audiovisuales. Por esto será necesario dar una temprana señal de alerta y no sucumbir a los estragos reformistas del pasado.

Debemos celebrar la llegada de nuevos medios de información y comunicación y explorar las posibilidades que ellos tienen. Debemos también fomentar la creación de material en castellano que explique las distintas asignaturas de la manera más atractiva posible. Pero simultáneamente debemos entregarles a los alumnos lo mejor de la cultura que ha llegado hasta nosotros, y para hacer esto debemos darles material de lectura entretenido y abundante, presentado en libros de formato tradicional, sin una exagerada pleitesía al color y a los brincos. No me mueve aquí la expectativa de una nostalgia por la cultura del libro, sino la convicción de que el desuso de la lectura en su molde tradicional provocará el fin de la dimensión del pasado, por cuanto el alumno nunca desarrollará los hábitos de concentración continuada que le exigen la literatura y en general todas las obras escritas con anterioridad a nuestra época. Como ha advertido Claudio Magris, en una entrevista reciente sobre el tema de la Internet, la pérdida de la memoria histórica es un camino seguro hacia el reino de la imbecilidad.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CLÁSICA  
EN EDUCACIÓN BÁSICA**Angélica Edwards**

La educación media, en la asignatura de castellano que pertenece, hoy en día, al área de Lenguaje y Comunicación e incluye literatura, da una importancia capital a las obras de la literatura clásica española, vistas cronológicamente, entre primero y cuarto año de enseñanza media. A esto se agregan las obras de autores hispanoamericanos que podríamos llamar clásicos por su calidad de autores canónicos en nuestra cultura, así como un pequeño número de clásicos de la literatura universal. Aunque nos parece que la lectura de algunos clásicos españoles e hispanoamericanos es cuestionable, dada su dificultad y cierto anacronismo para crear interés literario en nuestros adolescentes, pensamos que grandes obras como *El Quijote*, *Las Coplas* de Jorge Manrique, los poemas de San Juan de la Cruz, por nombrar sólo algunas, son determinantes en la formación cultural y humanística de un alumno que termina su enseñanza media.

Así también, creemos que es esencial que un alumno que termina su educación básica, haya adquirido una cultura amplia en cuanto a lecturas de los clásicos de la llamada *literatura infantil*, como ser, por ejemplo, los cuentos de los hermanos Grimm, Andersen, Perrault, entre otros. Y hablaremos de literatura infantil siguiendo el uso corriente, aunque no concordamos con esta denominación, pues pensamos que las obras de estos autores, también llamadas cuentos de hadas, son grandes obras de interés literario para cualquier lector amante de la buena literatura.

Pero, en nuestros actuales textos de castellano, en básica, textos que son, a veces, la única lectura de un niño medio en Chile, tenemos que hurgar para encontrar las grandes obras de la literatura universal. Muy a menudo, encontramos malas versiones en castellano de los textos clásicos o

---

ANGÉLICA EDWARDS V. Profesora de Castellano, Universidad Católica de Chile. Doctorado en Literatura en la Universidad de París VIII (Centre Expérimental de Vincennes). Docente de literatura hispanoamericana en la Universidad de París VIII, Universidad Católica de Santiago, Universidad de Santiago y Universidad Andrés Bello. Profesora de castellano en los colegios Saint George, Jeanne d' Arc, La Girouette, Santiago College y San Esteban. En estos dos últimos además ha dirigido la "hora del cuento" para alumnos de enseñanza básica. Autora de *La hora del Cuento I y II* (Editorial Universitaria), *Para leer, contar y conversar*, (Editorial S. M.) y recopilaciones de mitos y leyendas para niños de Editorial Hachette.

malas adaptaciones de los mismos. A esto se agrega que muchos de los cuentos allí entregados —exceptuando, felizmente, a algunos autores contemporáneos importantes— relatan historias de ositos, ratoncitos, hormiguitas, florcitas u otros personajes, nombrados siempre con diminutivos, narraciones a menudo cargadas de mensajes intolerables y conformadas por temas insípidos y sosos que no pasan de ser papilla literaria que nada transmite a las personas que los leen o los escuchan. A esto se agrega que es frecuente encontrar, en básica, a muchos profesores de castellano que no conocen las versiones completas de los clásicos para niños, que no han hecho estudios importantes de literatura clásica y por lo mismo no pueden entregar estas obras, para analizarlas y comentarlas con los alumnos.

Como profesora de literatura, no trabajo con niños de básica más que a través de la *Hora del cuento*, que hacemos en la biblioteca con niños invitados a escuchar y luego conversar sobre cuentos de los hermanos Grimm, Perrault, Andersen u otros grandes cuentos de la literatura universal, muchos de los cuales nacen en la tradición oral de los pueblos. Me consta, a través de la práctica, el enorme interés que estos cuentos despiertan en niños hasta de sextos, séptimos e incluso octavos años, siempre que hayan sido educados en este tipo de narraciones, pues de otro modo, los escuchan con el prejuicio de que son cuentos para *guaguas*, por oposición a otros cuentos que he leído, de éstos que llamaba papilla literaria, y que no despiertan ningún tipo de real interés y, por añadidura, conversación. Los niños, no por pequeños, son estúpidos. Tienen una comprensión de la vida infinitamente mayor a la que muchos adultos les atribuyen. En estas horas del cuento, al escuchar las observaciones de los pequeños, sus opiniones, quedamos muchas veces asombrados, perplejos de la comprensión que los niños tienen de los grandes conflictos de la condición humana, hasta el punto en que, en muchas oportunidades, sólo nos queda el guardar silencio y aprender de ellos; cambiar por un momento nuestro rol de maestro por el de alumno que aprende.

Antes de seguir adelante con la defensa de la enseñanza de la literatura clásica en la básica, quisiéramos decir algunas palabras de cómo nació nuestro interés por esta actividad, a la cual aludiremos con frecuencia y que llamamos la *Hora del cuento*, nombre que fue recogido por Gabriela Mistral a raíz de lo observado en muchos países de cultura anglosajona. Hace más de diez años, trabajando como profesora de literatura e idioma castellano con alumnos de primeros años de universidad y últimos de enseñanza media, y observando el profundo desinterés de los jóvenes por la buena lectura, tuve ocasión de leer las siguientes palabras de Gabriela Mistral en *Magisterio y niño* (Editorial Andrés Bello):



Entre las iniciativas ingeniosas para crear en los chiquitos la apetencia de leer, están la “Hora del cuento” en la escuela o la lectura por el bibliotecario en la misma sala de libros.

Contar es encantar, dice la Mistral, contar es medio horario en la enseñanza y medio manejo en la formación de los niños; se puede contar la biología, contar la zoología; y agrega:

Mayor bien que muchos cursos de esos llamados de especialización traerían unos de buen leer y de buen contar, hechos para maestros y bibliotecarios. El resultado de ellos podría ser un desplebeyamiento de la lectura del aula, una promoción del leer corriente a ejercicio selecto y a un desprezarse de la lectura en general.

Estas palabras de Gabriela Mistral produjeron un vuelco en mi modo de enseñar la literatura (si es que ésta es enseñable). Además de poner en práctica la hora del cuento en la biblioteca, con los niños, la preocupación por el buen leer, el cuidado por el ritmo de la narración oral, por el educar la respiración —tema excelentemente tratado por Octavio Paz en un capítulo titulado “Poesía y respiración” en *El arco y la lira*— se han transformado para mí en práctica permanente no sólo para transmitir la literatura y el gusto por ella a los pequeños, sino a gente de cualquier edad. “...Aquellos que saben contar un cuento, poseen una fascinación parecida a la música que amansa.” dice Ana María Matute en prólogo a los cuentos de Andersen (Alianza Editorial). El buen leer, el buen contar, es un ideal para el buen transmitir las obras literarias que amamos.

En cuanto a la hora del cuento llevada a cabo con los niños en la biblioteca, ella pretende resucitar la tradición oral del cuento, creando un tiempo y un espacio de encuentro entre pequeños y grandes, tiempo aparentemente detenido, alejado del tráfico cotidiano, durante el cual, entre el lector y personas que escuchan, y la obra escuchada y luego comentada, se establecen relaciones tales que podemos afirmar que la obra nos configura. Este encuentro entre la obra y los que entramos en ella es fuente de entusiasmo, de curiosidad, de afectividad; nos abre mundos nuevos, ensancha nuestra visión del universo y nos devuelve, enriquecidos interiormente, a nuestra realidad cotidiana.

La literatura clásica da lugar a estos grandes encuentros que nos abren a mundos nuevos y ensanchan nuestra visión del universo, pues allí nos encontramos frente a los grandes conflictos de la vida. La condición humana, igual como en todas las grandes obras literarias, se muestra en todas sus posibilidades de grandeza y pequeñez, generosidad y mezquindad, heroísmo y cobardía; allí están encarnados los amores, los odios, los

celos, la amistad, la bondad y la maldad, la ambición, la humildad. Bajo la falsa impresión de ingenuidad que conllevan algunos cuentos de hadas, como los de los Grimm, Andersen y otros, se halla todo un mundo rico en relaciones humanas de muy variados matices y en situaciones que tienen un fuerte asidero en la realidad de los pueblos. Estas obras, breves pero importantes, nos preparan para leer bien a Shakespeare, a Cervantes, a Homero, a los grandes trágicos de la antigüedad, por nombrar algunas de las grandes obras de la literatura universal. Y la razón de ello es porque los temas de estos cuentos, que a menudo nacen en la tradición oral, entroncan en los grandes temas de la humanidad, de los mitos, que son los grandes temas de la literatura.

Además del interés de los temas de estos cuentos, nos hallamos ante la belleza del idioma; pero, esto, lo debemos cuidar. Debemos preocuparnos al seleccionar las versiones al castellano —siempre completas— que entreguemos a los niños, pues éstos son esencialmente sensibles y gustan del buen lenguaje al momento de escuchar o leer un cuento.

Si me he alargado refiriéndome al interés por la enseñanza de la literatura clásica, en general, y del cuento de hadas, en particular, en la educación básica, esto se debe a la polémica que surge frecuentemente entre los adultos en torno a la literatura infantil, y su rechazo a ella. Este rechazo de muchos adultos hacia la literatura clásica, y especialmente hacia los cuentos de hadas, se centra frecuentemente en las escenas de violencia, de dolor u otras que allí se hallan encarnadas. Bajo esta actitud de los adultos, se esconde un deseo de sobreproteger a los niños. Hay muchos padres y educadores que piensan que al niño no se le pueden mostrar ciertos aspectos duros de la vida; hay que mostrarles el lado hermoso, dulce, suave del universo; lo otro no tiene más sentido que angustiarlo de modo innecesario. Pero, frente a esta postura educacional, ¿qué salida pueden tener los sentimientos violentos, la agresividad, las angustias de los niños? La maldad, la violencia, no están fuera de la persona; están en cada uno de nosotros. No mirar estos sentimientos, estos impulsos, es no querer verlos; pero éste no es el camino más apropiado para evitarlos, superarlos. Bruno Bettelheim, psicólogo y educador, en un artículo llamado “La violencia: un modo de comportamiento olvidado”, en *Educación y vida, moderna* (Editorial Grijalbo), dice:

Lo que necesitamos es un reconocimiento inteligente de “la naturaleza de la bestia”. No podremos afrontar eficazmente la violencia mientras no estemos dispuestos a verla como parte de la naturaleza humana. Cuando nos hayamos familiarizado bien con esta idea, y hayamos aprendido a vivir con la necesidad de domesticar nuestras

tendencias violentas, entonces, por medio de un proceso lento y tenue, puede que consigamos domarlas, primero en nosotros mismos y luego, partiendo de esta base, también en la sociedad. [...] la violencia se encuentra en el mismo principio del desarrollo del hombre hacia un ser humano socializado.

La conversación con los niños en torno a un cuento escuchado, conversación sencilla, reflexiva y exenta de teorías, da respuesta a las inquietudes primordiales de los pequeños, sus alegrías, sus celos, sus temores. Al escuchar o leer un cuento, el niño adquiere, a través de la imaginación, una amplia comprensión de fenómenos que ocurren en su vida. El material de los cuentos le permite llevar a cabo cambios de identificación entre los problemas reales de la vida y los problemas vividos, a través de la imaginación, en la lectura o relato oral de los cuentos. Pero, para llevar a cabo estas conversaciones es importante el análisis previo, el estudio detallado de la obra, lo que nos permite recoger toda la riqueza que la obra pueda entregarnos; y para esto, por cierto, es importante seleccionar obras que tengan riqueza literaria, que nos enfrenten a los grandes conflictos de la vida, como nos lo aseguran los cuentos clásicos. Si nuestra lectura de los cuentos, previa a la transmisión de los mismos, es distraída, también lo será la de los niños. La capacidad de observación lectora de las personas, análoga a la capacidad de observación de la realidad, es uno de los objetivos de una buena educación.

La reflexión en torno a detalles de algunos cuentos de hadas nos permitirán ver cómo éstos, bajo su aparente sencillez e ingenuidad, nos van mostrando rasgos de la condición humana que nos encaminan a un mayor conocimiento de nosotros mismos y conllevan una mejor relación con el otro: difícil conocimiento, como dice D. Quijote a Sancho:

Has de poner los ojos en quien eres, procurando conocerte a ti mismo, que es el más difícil conocimiento que puede imaginarse. Del conocerte saldrá el no hincharte como la rana que quiso igualarse con el buey.

A modo de ejemplo, veamos un cuento de la literatura infantil que, al quitársele la corteza y entrar al meollo, en palabras de Berceo, nos revela situaciones poco conocidas; tomemos el cuento de la Caperucita Roja que, de tan supuestamente conocido, es despreciado y descalificado hasta el punto en que, al referirnos a algo soso, tonto, digamos frases al estilo de "esto es como el cuento de la Caperucita".

En la versión francesa de Charles Perrault, la niña, en el desenlace de la narración, es devorada por el lobo, luego de que éste, oculto bajo el

manto de la cama de la abuela, la invita a acostarse con él. De la moraleja que Perrault añade al final, descubrimos cómo el autor da gran importancia al rasgo coqueto de la personalidad de la joven protagonista y dedica el cuento a jóvenes adolescentes, elegantes y bonitas, que fácilmente pueden ser seducidas por su misma coquetería:

Vemos aquí que los adolescentes  
y más las jovencitas  
elegantes, bien hechas y bonitas,  
hacen mal en oír a ciertas gentes,  
y que no hay que extrañarse de la broma  
de que a tantas el lobo se las coma.  
Digo el lobo, porque estos animales  
no son todos iguales:  
los hay con un carácter excelente  
y humor afable, dulce y complaciente,  
que sin ruido, sin hiel ni irritación  
persiguen a las jóvenes doncellas,  
llegando detrás de ellas  
a la casa y hasta la habitación.

¿Quién ignora que son estos melosos  
lobos, ¡ay!, los que son más peligrosos?

En la versión de los hermanos Grimm —sus versiones de los cuentos de la tradición oral nos interesan muy especialmente por su fuerte asidero en la realidad popular—, el relato nos introduce en el conocimiento de una niña sin nombre determinado, cuyo rasgo distintivo se nos da en las primeras líneas: “Érase una vez una pequeña y dulce coquetuela, a la que todo el mundo quería, con sólo verla una vez; ...” A esta coquetería de la niña se agrega otra pequeño detalle, decisivo para comprender su encantadora vanidad. Su abuela, que era quien más la quería, la malcriaba hasta el punto de no saber ya qué regalarle; así, en cierta ocasión, “le regaló una caperucita de terciopelo rojo, y como le sentaba tan bien y la niña no quería ponerse otra cosa, todos la llamaron de ahí en adelante Caperucita Roja.”.

De este modo, llena de encanto, segura de sí misma y de la simpatía que crea en torno a ella, Caperucita sale al ancho mundo sin miedos, pero a la vez con la ingenuidad encantadora de la persona que no sospecha de un posible lado malo de la gente. Así, la niña llega al bosque donde sale a su encuentro el lobo, “pero la niña no sabía qué clase de fiera maligna era, por lo tanto, no se asustó”. Con estilo rápido, directo, conciso, los Grimm nos entregan la entrada del lobo, símbolo del personaje malo, al mundo de la narración; se inicia el conflicto entre la protagonista y las fuerzas oscuras del mal.

El lobo deberá usar de toda su astucia para detener a la niña en su visita a la abuela, para apartarla del camino. Sólo así podrá devorar, primero, a la abuela, y luego a esta “joven y delicada cosita”, siguiendo sus instintos naturales. La astucia del lobo se expresa en palabras profundamente engañosas por su aparente buen sentido e inocencia: parecen incitar a la pequeña únicamente a gozar de la naturaleza, a no pasar inadvertida ante la belleza natural del bosque que la rodea. Estas palabras, tan inocentes en su apariencia, pueden ser motivo de lindas conversaciones con los niños:

—Caperucita Roja, mira esas hermosas flores que te rodean; sí, pues, ¿por qué no miras a tu alrededor?; me parece que no escuchas el melodioso canto de los pajarillos, ¿no es verdad? Andas ensimismada como si fueras a la escuela, ¡y es tan divertido corretear por el bosque!

Las palabras engañosas del lobo son bellamente seductoras; convienen a la niña de la estupidez de su conducta obediente a su madre, al ir corriendo por la orilla del bosque sin mirar ni apreciar la belleza del lugar. La seducción del lobo es perfectamente comparable al canto de las sirenas ante el cual Odiseo, para poder resistir su hechizo, obliga a sus hombres a taparse los oídos con bolitas de cera y les ordena que lo amarren a él, de pies y manos, al mástil del barco, hasta ya no escuchar el canto de estos bellos monstruos, mitad aves y mitad mujeres. Odiseo, hombre adulto, conoce el poder de la seducción; no así Caperucita, que aún es encantadoramente ingenua.

Podríamos seguir analizando este cuento, dada su enorme riqueza literaria. Más adelante, nos hallamos ante la actitud noble y generosa del cazador por oposición al más puro egoísmo del lobo, otro tema que atrae profundamente a las personas que escuchan la versión completa de los hermanos Grimm. Pero, nuestra intención al referimos a algunos temas de este cuento es sólo mostrar cómo Caperucita Roja, al igual que otros cuentos de hadas, está lejos de ser el relato soso, liviano, únicamente divertido, centrado en el tan conocido diálogo entre la Caperucita y el lobo: “—¡Oh, abuela, qué ojos tan grandes tienes! —Para que así, yo pueda verte mejor”. En casi todos los cuentos de los Grimm encontramos frases, detalles que nos permiten saltar desde el simple argumento a un nivel interesante de reflexión sobre el hombre y sus circunstancias.

En esta defensa de la enseñanza de la literatura clásica en la educación básica, que hemos llevado a cabo centrándonos en los cuentos de Perrault, Andersen y particularmente los hermanos Grimm, que son los que

más hemos trabajado en nuestras horas del cuento, quisiéramos destacar lo siguiente: pensamos que una lectura seria, honda de los clásicos nos transforma hasta conformar en nosotros un modo nuevo de pensar, de sentir, de actuar; “arte de pensar y a veces de sentir”, como dice Marguerite Yourcenar, refiriéndose a los clásicos en *Archives du nord* (Editions Gallimard):

Su lectura (de los clásicos) imprime sello en el hombre medio miembro de un grupo y casi de un club. Ella lo provee de un *modicum* de citas, pretextos y ejemplos que lo ayudan a comunicarse con sus contemporáneos, utilizando el mismo bagaje intelectual que ellos, lo que no es poca cosa. En un nivel que se alcanza con menos frecuencia, *los clásicos, ciertamente, significan más que eso: son soporte y módulo, cordel y plomada, y escuadra del alma, un arte de pensar y a veces de existir.* (Las cursivas son mías).

Los niños, al escuchar estos cuentos y conversar en torno a ellos, no buscan pertenecer a un club; simplemente se dejan encantar por ellos, sin mayor conciencia de cómo van afinando su sensibilidad, desarrollando su imaginación y creando un pensamiento autónomo, original, que les permite abrirse y enraizarse mejor en la diversidad del ancho mundo.

#### DE LA CONVERSACIÓN A LA LITERATURA Y DE VUELTA A LA CONVERSACIÓN

**Arturo Fontaine Talavera**

Hablamos, conversamos, pensamos, nos expresamos o intentamos hacerlo o no hacerlo, mentimos o nos callamos y todavía seguimos expresándonos de algún modo. Y todo ello oralmente o por escrito. El lenguaje

---

ARTURO FONTAINE TALAVERA. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. M. A. y M. Phil. en Filosofía, Universidad de Columbia (Nueva York). Profesor de filosofía política, Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha enseñado literatura y filosofía en la Universidad de Columbia y en la Universidad de Chile. Director del Centro de Estudios Públicos. Miembro del directorio del colegio The Grange School. Autor de *Oír su voz* (novela) y los libros *Nueva York, Poemas hablados* y *Tu nombre en vano* (poesía)

no es una cáscara para un pensamiento ya constituido ni un mero vehículo para transportarlo. Más bien lo que ocurre es que el pensamiento se constituye al interior de un lenguaje determinado y se desenvuelve con y a partir de él. A eso apunta Wittgenstein cuando propone, para mostrar su imposibilidad: “simplemente piensa el pensamiento pero sin las palabras”...<sup>1</sup> Y este planteamiento hace juego con el siguiente, de particular importancia, creo, para el campo de la literatura: “Hablamos de entender una oración en el sentido de que puede ser reemplazada por otra que dice lo mismo; pero también en el sentido de que no puede ser reemplazada por ninguna otra (del mismo modo en que un tema musical no puede ser reemplazado por ningún otro). En un caso el pensamiento de la oración es algo común a diferentes oraciones; en el otro, algo puede ser expresado sólo por estas palabras en estas posiciones (entender un poema)”<sup>2</sup>.

Al hablar deseamos que se nos entienda, que de alguna manera se nos comprenda. El lenguaje deja de ser tal si pierde de vista al otro, al que escucha o lee. Todos tenemos la experiencia de actos lingüísticos más logrados que otros. Lo sentimos así tanto respecto de nosotros mismos como respecto de los demás. Al decir “actos lingüísticos” me refiero a operaciones verbales tales como, por ejemplo, narrar o contar, describir, preguntar y contestar, explicar y exponer, opinar y argumentar, prometer, aseverar, informar, bromear, expresar (dolor, miedo, risa o amor, por ejemplo), pedir, exclamar, ordenar y agradecer. También es un acto lingüístico escuchar. Porque en rigor sólo escucha quien habla. Si uno se atiene a la intención, habría que reparar en que podemos querer halagar y celebrar, criticar y objetar, convencer o persuadir, ofender y zaherir. El lenguaje permite sugerir tanto el amor como el odio, la rabia y la maravilla, lo cómico y la tristeza, la alegría y el aburrimiento, la admiración y el encono.

Los seres humanos tenemos la necesidad de intentar despertar simpatía, ese “sentir con nosotros” y, a la vez, de sentir con los demás. Ponerse en el lugar del otro y escucharlo es una buena parte de lo que entendemos por “humanidad”. El lenguaje es una de las maneras de buscarlo. Hay otras: la música, el lenguaje de los gestos, por ejemplo.

¿Cómo se aprende a hablar? Imitando. ¿Cómo se aprende a conversar? Imitando. De lo que se trata, entonces, es de poner al alumno en contacto con modelos. Imitándolos podrá encontrar su propia expresión.

---

<sup>1</sup> Ludwig Wittgenstein, *Logical Investigations* (Nueva York: Macmillan, 1968, primera edición 1953), parágrafo 330, p. 107.

<sup>2</sup> Ludwig Wittgenstein, *op.cit.*, parágrafo 531, pp. 143-144.

¿Dónde encontrar modelos de actos lingüísticos tan variados como los antes señalados? ¿Cómo saber si son actos de lenguaje de alguna manera logrados?

Un modo sería exponer a los alumnos a casos de la vida real. Llevarlos a diferentes lugares y hacerlos testigos de conversaciones, alegatos, interrogatorios, descripciones, narraciones. Llevarlos a la Vega, por ejemplo, y tratar de que descubran allí conversaciones que en algún sentido tengan interés por su vivacidad. O hacerlos cotejar un partido de fútbol real con la narración que hace un locutor. Ejercicios como éstos son perfectamente válidos. Sin embargo, son difíciles de documentar por múltiples motivos. El más importante de ellos es que por no conocerse bien las circunstancias que rodean a ese acto lingüístico es improbable que estemos en condiciones de juzgarlo. Por ello, pese a ser un procedimiento útil, no puede ser el único ni el principal.

La ficción literaria es justamente un medio lingüístico de relativa autonomía o autosuficiencia. Al menos lo es más que otras manifestaciones del lenguaje. El lenguaje periodístico, aun en manos de un gran escritor como Hemingway o García Márquez, exige todo un cúmulo de informaciones anexas para ser evaluado y comprendido. Además la literatura está a la mano y fácilmente se puede compartir con todo un curso. No sólo eso: las obras literarias de calidad contienen todos los actos lingüísticos señalados y en sus más diversos matices y modificaciones. Sumirse en una novela o un cuento es participar en un acto lingüístico que engloba a casi todos los demás. Un buen escritor sabe evocar también el papel de las circunstancias, los gestos y los silencios. Incluso el fracaso de la comunicación, la imposibilidad de hablar, suelen brotar del interior del lenguaje de un escritor de un modo que sería difícil hallar en la vida real. La contradicción consigo mismo y el resentimiento, por ejemplo, ¿dónde hallarlos en la vida real mejor que en *Memorias del subsuelo*? ¿Dónde encontrar humor más hondo y humano que en algunas escenas de *Don Quijote*? ¿Cómo documentar mejor que en *Hamlet* esa mezcla de celos y de justa venganza, de lo mezquino y de lo noble, que inspira tantos de nuestros actos? ¿Será posible suscitar reflexiones éticas de un modo más adecuado que a través de la literatura? Leer es escuchar a otro; y escuchar es ya una forma del habla.

El idioma alcanza en las grandes obras literarias su uso más pleno, variado y potente. La lectura y relectura de las sucesivas generaciones se ha concentrado en un conjunto de obras paradigmáticas. Los clásicos son el producto espontáneo de una tradición. Como tal depende, en parte, de prejuicios, omisiones culpables, miopías, olvidos, faltas de juicio y sensibi-



lidad, en fin... Sería un error tratar de hacer de los clásicos un conjunto cerrado basado en criterios infalibles. Deben ser tomados, más bien, como el producto de un naufragio. Son las obras que la memoria ha salvado de los dientes del tiempo. Son las que más larga permanencia han tenido en el interés de más hombres. Han sido obras originadoras de obras y comentarios. Más que originales, son obras originantes. Es decir, han estado irrigan-do por siglos la imaginación y la sensibilidad de la humanidad. “Día a día tenemos que habérmola con la paradoja de que el clásico cambia y, sin embargo, conserva su identidad. No sería leído, y por lo tanto no sería un clásico, si no lo creyéramos de alguna manera capaz de decir más de lo que su autor quería; e incluso, si fuere necesario, si no creyéremos que decir más de lo que el quería era lo que él quería”<sup>3</sup>.

Los cuentos anónimos tradicionales, las fábulas, los mitos, los grandes poemas, cuentos, dramas y novelas despiertan y aguzan la sensibilidad, proponen maneras de comprender qué sienten y qué mueve la acción de los seres humanos, muestran cuán diferentes y cuán similares a pesar de ello somos los unos respecto de los otros. En ese decir más de lo que podía querer decir su autor es posible, a veces, ir más allá de las creencias, convenciones y restricciones del momento histórico. Virginia Woolf, por ejemplo, sostiene que “sigue siendo un hecho extraño y casi inexplicable que en la ciudad de Atenas, donde se mantenía a las mujeres en un estado casi oriental de inhibición como odaliscas o siervas, sin embargo el teatro haya producida figuras como Clitemnestra y Casandra, Atosa y Antígona, Fedra y Medea, y las demás mujeres que dominan obra tras obra al misógino Eurípides”<sup>4</sup>. Por otra parte, esta libertad de las obras de imaginación se corresponde con la libertad que tienen los lectores. Los habitantes de las grandes ciudades quieren leer sobre tierras remotas, por ejemplo; y la vida de las princesas interesa a miles y miles de personas. Un niño de Atacama no tiene por qué no gozar un cuento de Coloane situado en Tierra del Fuego; y un niño de Tierra del Fuego podrá apreciar los poemas de Zurita sobre los desiertos de Atacama. Qué es ser niño o viejo, hombre o mujer, padre o madre, sano o enfermo, adolescente o adulto; qué es estar enamorado o perder un amor; qué mueve a la violencia y qué causa el crimen; la culpa y el arrepentimiento; las pasiones y la indiferencia; lo admirable y lo condenable; el nacimiento de un hijo y la muerte de un ser querido; el

<sup>3</sup> Frank Kermode, *The Classic* (Boston: Harvard University Press, 1983), p. 80.

<sup>4</sup> Virginia Woolf, *A Room of One's Own* (Londres: Penguin Modern Classics, 1975, primera edición 1928.), p. 45.

transcurso del tiempo; la experiencia del dolor, de lo que es un acto ético, de lo que es un acto malvado, de la felicidad, de la desgracia, de lo noble, lo heroico y de lo vil, de Dios y las inquietudes sobre el más allá, en fin, ¿dónde puede explorar todo aquello un joven sino en las grandes obras literarias? Aunque digo mal: una novela no trata nunca de “el crimen” sino de este crimen, no muestra “lo noble” sino este acto de nobleza particular.

La interpretación del clásico, entonces, no podrá ser rígida y definitiva. Por el contrario, los nuevos autores de calidad a menudo arrojan nuevas luces sobre obras viejas e invitan a su relectura. “De hecho las únicas obras que valoramos lo suficientemente como para llamarlas clásicas son aquellas que, y lo demuestran al sobrevivir, son lo suficientemente complejas e indeterminadas como para permitirnos nuestras necesarias pluralidades... Es de la naturaleza de las obras de arte el ser abiertas en cuanto son buenas; aunque es de la naturaleza de los autores, y de los lectores, el cerrarlas”<sup>5</sup>.

Por otra parte, el énfasis en que los estudiantes conozcan algunas de las obras matrices de la tradición se debe a que ello crea vínculos verticales y horizontales, vale decir con el pasado, con los que vendrán y con los contemporáneos. Son puntos de referencia comunes que facilitan la conversación acerca de lo humano. Una sociedad pluralista y tolerante requiere de ciertas experiencias y ritos de pasaje comunes si no quiere fragmentarse indefinidamente en pos de un individualismo de seres solitarios. En ese sentido los clásicos son una herencia que reúne, que integra, que nos hace pertenecer a algo, a una reflexión sobre lo que es vivir en la tierra, que no empezó ni terminará con nosotros. Esto supone romper con nacionalismos culturales estrechos y abrirse a la literatura castellana en su conjunto y también, por cierto, a las obras traducidas de la literatura universal. De otro modo no se comprende, desde luego, la literatura chilena. ¿Cómo situar a Neruda si no es en relación con la literatura francesa, a la que lo introdujo de niño su profesor en la escuela? ¿Cómo ubicar las fuentes literarias de Donoso si no es en relación con sus lecturas de literatura inglesa guiadas por su profesora del colegio?

La lectura de textos “informativos”, como el manual de un automóvil, es de menor importancia relativa. No es que sea inconveniente, pero no sustituye a la literatura. Desde luego, se trata de textos aburridísimos y a los cuales uno recurre por necesidad. ¿Quién prefiere leer un conjunto de

---

<sup>5</sup> Frank Kermode, *op. cit.*, p. 121.

instrucciones a escuchar el viejo cuento de *El Gato con Botas*? ¿Qué oponer a la fascinación que produce el desafío que el astuto gato le plantea al temible ogro cuando le sugiere que quizás no tenga tanto poder como para transformarse en laucha? Forzado a cambiar la rueda del automóvil, estudio atentamente el manual de instrucciones. De lo contrario, no. Terminada la operación, el manual dormirá en la caja de guantes y yo olvidaré dónde ha de ponerse la gata para que el vehículo no se desbanque en el momento cúlmine. En cambio el gigante transformado en ratón ante el Gato con Botas perdura en mi memoria y vuelve a maravillarme cada vez que pienso en él. Una receta de cocina: se lee con ganas cuando se va cocinar. Como herramienta pedagógica, los manuales son difíciles de utilizar en abstracto o acudiendo a situaciones hipotéticas. En seguida, son sumamente limitados. No permiten experimentar lo que es una exclamación, un argumento, una petición, una duda o una aflicción y la lucha por expresarla.

¿Pero no ocurre que mucha gente “alfabeta” y con varios años de enseñanza básica no sabe encontrar un número en la guía de teléfonos? Posiblemente. Pero mi hipótesis sería que esas personas leyeron pocos cuentos en su niñez. Una persona que ha escuchado y leído muchos cuentos debería ser capaz de entender cómo se usa una guía de teléfonos sin necesidad de haber sido fastidiada, de niño, con una materia tan tediosa y mecánica como buscar números en la guía.

¿No se aburren los estudiantes con los clásicos? Sí, a veces sí. Pero eso no es razón para eximirlos de ese esfuerzo. En el aprendizaje de cualquier destreza —ya se trate de las matemáticas, la cocina, la música o los deportes— hay una parte que cuesta trabajo, hay una parte importante del encanto y la entretención que sólo se consiguen una vez que se han adquirido ciertos hábitos. *Le plaisir du texte* es posible después que ciertas destrezas básicas se han automatizado, una vez que el alumno es un lector con cierta competencia, es decir, que gradualmente ha ido haciendo la experiencia de la lectura. Esto es insustituible: a leer, cualquiera sea el nivel de profundidad buscado, se aprende leyendo.

La idea de que aprender es siempre fácil y espontáneo no se compadece con la experiencia. “Ya sea que nuestro aprendizaje se produzca por una revelación ordenada o por un golpe de suerte o por ardua atención movida por la aprehensión, sabemos que el proceso por el que pasamos para alcanzar la comprensión de algo es complejo, sutil, a menudo misterioso y a veces nada de entretenido”<sup>6</sup>. George Steiner ha insistido última-

---

<sup>6</sup> Theodore R.Sizer, *Horace's Compromise* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1992, primera edición 1984), p. 2.

mente en cómo los mejores talentos prefieren hoy las ciencias exactas y las humanidades se quedan con los más mediocres. Uno se pregunta hasta qué punto ello se relaciona con el temor a exigir esfuerzo y rendimiento elevado, que es tan común en los que enseñan humanidades; y que contrasta con los profesores de matemáticas y de ciencias exactas, quienes, en general, no vacilan en exponer a los alumnos cada vez a materias difíciles. Un célebre pedagogo afirma en un libro reciente: “No podemos seguir permitiéndonos aceptar la falsa creencia según la cual la escuela adecuada es natural e indolora, y más una función del talento individual que del trabajo duro. Debemos rechazar el falso planteamiento según el cual demorar el aprendizaje hasta que el niño esté listo acelerará el aprendizaje a la larga. Debemos dejar de oír ese canto de sirena según el cual el aprendizaje debería estar motivado únicamente por un amor interior a la materia misma y por el sólo interés en ella, sin un agregado significativo de incentivos externos”<sup>7</sup>. Es necesario que los estudiantes tengan ocasión de exhibir y dar a conocer sus comentarios, análisis e interpretaciones de las obras. La experiencia de la lectura debe documentarse y ser evaluada periódicamente. No siempre, no en cada caso; pero la ausencia de evaluación hace que ella pierda importancia para el alumno común. En la escuela, tanto como en la universidad, el tiempo de la mayoría de los estudiantes termina asignándose en buena medida en función de la nota. Pero ello no impide que la escuela destine un tiempo para que los alumnos lean libremente y sin la obligación de dar cuenta de sus lecturas. El punto es que ello debe ser algo complementario. Es asimismo conveniente que haya oportunidades en las que los estudiantes elijan un libro de una lista recomendada por el profesor y hagan un trabajo sobre él. Sin embargo, parece irremplazable la lectura guiada y comentada por el profesor en clase.

La lectura de un cuento, por ejemplo, debe dar pie a comentarios personales. Tal como ocurre al salir de una película. Un buen filme suscita comentarios. En cierto sentido se trata de una reacción espontánea y personal. A la vez se quiere que esos comentarios convengan y parezcan atinados. Los comentarios literarios debieran partir de esta experiencia espontánea y poner en marcha una conversación. Conviene que gradualmente las preguntas que han de acompañar al libro de lecturas se refieran al lugar, el tiempo, los personajes, el argumento, en fin. Pero debe evitarse que los cuentos o poemas se conviertan en objeto de análisis antes de que el niño haya podido entrar en ellos y habitar su mundo. La lectura comentada en

---

<sup>7</sup> E. D. Hirsch, *The Schools We Need* (Nueva York: Doubleday, 1996), p. 217.

clase tiene la ventaja de permitir enseñar a leer reparando en esto o aquello sin que se pierda de vista el texto. El profesor buscará modo de hacer que el texto en cuestión sea aplicable en alguna medida a las inquietudes de los estudiantes. No debe evitarse la discusión, salvo que ella se produzca antes del texto. Quien quiere discutir un autor ha de conocerlo. Debe procurarse que los alumnos argumenten y justifiquen sus opiniones. Los debates orales y por escrito pueden ser de gran utilidad. Eso hace más vivas las obras.

Algo análogo ocurre con las obras de teatro. Si se las actúa aparecen en su verdadera naturaleza. Por cierto, sería muy ventajoso que las escuelas y liceos contaran con obras clásicas en video. Ver y leer *El Burlador de Sevilla* tiene completamente otro efecto que sólo leerlo.

No me refiero a pruebas de opción múltiple sino a exposiciones orales o escritas, ensayos y comentarios. También, quizás, a imitaciones y puestas en escena. No conviene asimilar las humanidades a los imperativos de una racionalidad calculadora que busca la exactitud en un campo en el cual los matices, las sugerencias, conjeturas y ambigüedades son consustanciales a la materia. El filósofo Richard Dreyfus, entre otros, ha hecho mucho para explicar el espejismo que ese modelo de cálculo a base de la aplicación de reglas significa, procurando mostrar que quienes alcanzan grados de competencia actúan en base a una intuición educada por la experiencia. “En efecto, hay más situaciones que las que pueden nombrarse o definirse con precisión, de manera que nadie puede prepararle al alumno una lista que indique la acción a seguir en cada situación posible”<sup>8</sup>. En pocas áreas es esto más evidente que en la enseñanza de la literatura. Por eso “se debe procurar que los niños cultiven sus capacidades intuitivas a fin de que puedan llegar a ser expertos, y no alentarlos a razonar por cálculo y, con ello, que se transformen en máquinas humanas lógicas”<sup>9</sup>.

Adentrarse en un clásico puede requerir cierto trabajo, pero la recompensa será enorme. Hecho ese esfuerzo inicial, lo que sigue será más llevadero que el estudio de casi cualquier otra asignatura. Una buena novela entretiene, sigue entreteniendo años después que se la ha leído y vuelve a entretener cuando se la lee de nuevo. Y es un error pensar que los jóvenes rehúyen el empeño y no tienen tesón. Basta observar los sufrimientos a que se someten voluntariamente por amor al deporte para convencerse de lo contrario.

---

<sup>8</sup> Richard Dreyfus, “De Sócrates a los sistemas expertos”, *Estudios Públicos*, 46, (otoño 1992), p. 35.

<sup>9</sup> Richard Dreyfus, *op. cit.*, p. 41.

La lectura de buenas novelas, cuentos, obras de teatro, poemas, requiere desde luego profesores que crean en ellos y que sean capaces de transmitir su pasión. Si un profesor no cree en el valor de la literatura, no podrá enseñarla bien. “Creo que durante una generación”, sostiene el profesor Eric Anderson, “los que trabajamos en los colegios hemos sido muy tolerantes con los grotescos sustitutos de la alta cultura, demasiado ansiosos de agradar mediante la permisividad con los gustos de nuestros estudiantes en lugar de hacerlos compartir los nuestros[...]”. “Es nuestro privilegio”, nos urge el ex rector de Eton, “enseñarles a los jóvenes que participar en juegos de equipo con sus amigos es mejor que matar el tiempo en un videojuego; que *The Crucible* es, sin lugar a dudas, una experiencia mucho más grande que *Jurassic Park*, así como lo es Mozart frente a Michael Jackson en la música; y cómo Macbeth resulta cientos de veces más interesante que Mickey Mouse. Si no llenamos la mentalidad de los jóvenes con lo que es importante, hay otros esperando para llenar rápidamente ese vacío. Vivimos, después de todo, en una sociedad dedicada a las ganancias egoístas, a los gustos bajos y a la implacable persecución de novedades irrelevantes. Ella dispone de una parte mayor del tiempo de nuestra juventud que nosotros, y capta con mayor facilidad su atención. Ella vencerá sin esfuerzo a menos que seamos capaces de mostrar a los jóvenes una visión de la vida más elevada”<sup>10</sup>.

Enseñar bien y con pasión no es imponer nomenclaturas, atiborrar de clasificaciones *a priori*, establecer interpretaciones y juicios apodícticos ni alejarse de lo que es la experiencia de la lectura de la obra concreta en beneficio de teorías y caprichos academizantes. “La comprensión”, escribe George Steiner, “se gana pacientemente y es, en todo momento, provisional. Hay preguntas que no hacemos a quien ‘llama’ a nuestra puerta, a la presencia convocada en el poema o en la música, por miedo a que disminuyan tanto al objeto de nuestra pregunta como a nosotros mismos. Hay discreciones cardinales en cualquier encuentro provechoso con el ofrecimiento de la forma y de sentido. Donde el lenguaje, el arte y la música son más expresivos nos hacen sensibles al fundamento de secreto que contienen dentro de sí mismos.”<sup>11</sup> Para que la conversación sobre literatura tenga sentido debe ser discreta y respetuosa de las obras mismas y de los puntos de vista de los diversos lectores. Un proyecto de este tipo posiblemente

<sup>10</sup> Eric Anderson, *What has gone wrong with our schools?* (Boston: The Boston Conversazioni, Boston University, The University Professors, 1994), p. 14.

<sup>11</sup> George Steiner, *Presencias reales (Real Presences)* (Barcelona: Ediciones Destino, 1991, versión original 1989), pp. 215-216.

exija revisar la formación que reciben nuestros profesores poniendo más énfasis que el habitual en el “qué enseñan”, es decir, en las disciplinas mismas, y menos en el “cómo enseñan”. Ya son muchas las experiencias que apuntan a demostrar que las clases que ponen “el foco en el contenido” brindan mejores resultados académicos<sup>12</sup>.

La novela, la poesía, el teatro invitan a los alumnos a salir de sus preocupaciones inmediatas para explorar mundos que a primera vista pueden parecerles muy ajenos. Justamente esto es parte de lo que se pretende: enseñar a escuchar lo ajeno, aprender a salir de sí mismo y tratar de ver el mundo desde el punto de vista o la situación de otro. Leer libros como *Lear*, *Emma* o *En busca del tiempo perdido*, escribió Virginia Woolf, aguza los sentidos, “uno ve después”, dice, “más intensamente; parece que al mundo se le hubiera quitado su cobertura y otorgado una luz más intensa”<sup>13</sup>. Y la sensibilidad importa porque “los bienes y los males que nos llegan”, como dice La Rochefoucauld, “no nos tocan según su grandeza sino según nuestra sensibilidad”. Por lo demás, no se trata de que los estudiantes sólo lean clásicos. Deben ser tomados como puntos de partida. Deben estar allí, pero no ocupar todo el tiempo. Por cierto que el libro de lecturas debe contener además otros autores.

La literatura permite asomarse a qué es ser el otro, la imaginación novelesca y dramática muestra un mundo múltiple, variado, plural. Pero también sugiere la multiplicidad que suele haber dentro de uno mismo. Los comentarios que Bajtin ha hecho a propósito de la obra de Dostoevski son clásicos: “[...]se trata de elegir, de solucionar el problema, ‘¿quién soy?’, ‘¿con quién estoy?’ Encontrar su voz orientándola entre las otras voces, combinarla con unas, oponerla a otras o aislarla de la otra voz con la que la propia se funde, imperceptiblemente; éstos son los problemas que los héroes solucionan en la novela[...] En aquel susurro de Raskólnikov, acostado en la oscuridad, ya estaban sonando todas las voces, también la voz de Sonia. Él se estaba buscando entre aquellas voces[...]”<sup>14</sup>. ¿Por qué un joven no va a poder entrar a ese dramático juego de búsqueda de la propia voz?

¿Pero no ocurre que el énfasis en la buena escritura resulta inadecuado para educar a las grandes mayorías? ¿No se incurre al pretenderlo en

<sup>12</sup> Al respecto ver E. D. Hirsch, “La venganza de la realidad”, *Estudios Públicos*, 66, (otoño 1997).

<sup>13</sup> Virginia Woolf, *op.cit.*, p. 108.

<sup>14</sup> Mijaíl M. Bajtin, *Problemas de la poética de Aristóteles* (México: Fondo de Cultura Económica, 1988, edición original 1979), pp. 337-338.

un proyecto “elitista”? La necesidad de contar es un dato de la vida humana. Lo que diferencia a ciertas culturas de otras no es el hecho del contar, sino la especial fertilidad que han demostrado algunas de ellas para producir relatos memorables y que han interesado a generaciones y generaciones de personas de otras culturas. Muchas de estas narraciones son de origen popular: los mitos griegos, los cuentos de *Las mil y una noches*, de los hermanos Grimm. Otras se mantuvieron, al menos, en la memoria oral del pueblo: *La Ilíada*, *La Odisea*, el *Mío Cid*... Buena parte de la mejor literatura trata de recoger los giros, entonaciones y maneras del habla viva y popular. Por ejemplo, ello ocurre en los cuentos de Juan Rulfo.

¿Pero no sucede que las nuevas generaciones, acostumbradas al cine y sobre todo a la televisión, carecen de los hábitos de concentración requeridos para disfrutar las obras literarias? ¿No será que lo que antes daba la literatura ahora lo dan estos otros medios? Desde luego, los hábitos de concentración, memoria, inteligencia, imaginación, perseverancia y paciencia que exige la lectura de un cuento o una novela son necesarios para el estudio de la historia, las ciencias naturales, las matemáticas y las demás disciplinas que forman parte del currículo escolar. En cuanto a lo que dan el cine y la televisión no cabe duda de que la novela y el teatro hoy nutren a los guionistas. Una parte de lo que da una novela la da también un filme. Y sin embargo la literatura, al ser un medio menos saturado, permite un ejercicio más libre de la imaginación. Quien lee una novela imagina la escena; quien ve la misma escena en televisión la está viendo. En ese sentido la lectura es más personal e íntima. Por lo mismo está menos atada históricamente y permite, por su ritmo más lento, una meditación más sosegada, una decantación más detenida. Por eso conviene no sólo ver teatro sino también leerlo. Lo mismo vale para los guiones de cine de buena calidad.

David Denby, el destacado crítico de cine conocido especialmente por sus contribuciones a *New York Magazine*, *The New Yorker*, *The New Republic*, entre otras revistas, ha publicado recientemente el libro *Great Books*, que ha causado cierto revuelo al aparecer comentado en la portada del *New York Times Book Review*. La experiencia que relata Denby es particularmente reveladora. Comenzó a dedicarse a la crítica de cine en 1969, pero, dice, “a principios de los años noventa” como “miembro de los medios audiovisuales [*the media*], estaba también cansado de los medios audiovisuales”. Quiso ver cómo leían literatura y filosofía los estudiantes de hoy, porque “habían crecido inmersos en los medios audiovisuales”. Tomó los cursos básicos de humanidades que ofrece el college de la Universidad de Columbia y es obligatorio para todos sus estudiantes. Como



alumno de ese *college* había seguido esos mismos cursos cuyo *syllabus* de clásicos ha sufrido pocas modificaciones a lo largo del siglo.

Denby ha escrito un libro vibrante con capítulos sobre Homero, Safo, Platón, Aristóteles, Esquilo, el Nuevo Testamento, San Agustín, Boccaccio, Dante, Montaigne, Shakespeare, Austin, Conrad y Woolf, entre otros autores a los que llama “los indestructibles”. En el epílogo concluye diciendo que “las películas han decaído; lo *pop* ha llegado a ser un área de conformismo y autocomplacencia, mientras que la tradición de la alta cultura, a través de su misma extrañeza y dificultad, les llega a los estudiantes como algo raro. Incluso puede chocarles”. Y escribe más adelante: “es justamente esa experiencia de leer el canon lo que fuerza a los estudiantes a confrontar lo otro. Lo hacen todos los estudiantes, y no sólo los blancos, al leer acerca de los inmisericordes guerreros de Homero y acerca de mujeres como Antígona o Dido, que escogen la muerte como una cuestión de honor. Lo confrontan al ver la insistencia de Platón en una educación esterilizada de las representaciones del mal o de la debilidad, y en el ideal aristotélico de la participación en el gobierno como un deber ciudadano [...]. El estilo, la manera y el pensamiento de estos libros están muy lejos de nosotros. Sin embargo, son también parte de nosotros, se han fijado en nuestro lenguaje y en nuestras instituciones, en nuestros ideales y hábitos [...]. Estos libros —o cualquier otra selección representativa— hablan de la manera más potente acerca de lo que un ser humano puede ser. Dramatizan el *summum* de lo que cada uno de nosotros es capaz en el amor, el sufrimiento y el conocimiento. Ofrecen la representación más directa de las posibilidades de existencia civil y del desastre de su disolución. Leyendo y discutiendo los libros, los estudiantes inician un acto de reposesión. Se sacan de encima esa bruma de segunda mano que entregan los medios audiovisuales”<sup>15</sup>. Al leer la experiencia que narra, Denby le da la razón a Calvino: “la levedad del pensar puede hacernos parecer pesada y opaca la trivialidad”<sup>16</sup>.

Nada de lo anterior impide, por cierto, que los estudiantes se queden sin tener la oportunidad de conocer algunos textos informativos, históricos, periodísticos y argumentativos. Pero quien tenga experiencia como lector de cuentos, poemas, novelas, será naturalmente un buen lector de esos textos no ficticios.

La literatura es un buen entrenamiento de la capacidad de atención. Un niño que se acostumbra a oír cuentos y poemas y a leerlos, aprende sin

<sup>15</sup> David Denby, *Great Books* (Nueva York: Simon & Schuster, 1996), pp. 459-460.

<sup>16</sup> Italo Calvino, *Seis propuestas para el próximo milenio* (Madrid: Ediciones Siruela, 1989), p. 22.

darse cuenta a controlar su cuerpo; a fijar su mente en el discurrir de la mente de otro, es decir, en las palabras del narrador; a retener los gestos, expresiones y circunstancias, a veces, pequeños detalles que dan sentido a la situación en la que se encuentran los personajes, pues, como escribiera Flaubert, “el buen Dios está en los detalles”. Al hacerlo el alumno ejercita habilidades que le permitirán seguir atentamente una clase de cualquier asignatura; y trabajar sólo a la hora de estudiar, contestar una prueba o escribir un trabajo. Quizás lo más importante: ese continuo esfuerzo por interpretar los móviles de los personajes y prever consecuencias que se da en la lectura es análogo al que estamos haciendo casi siempre en la vida de la familia, las amistades y el trabajo. “La ficción es como la tela de una araña, sujeta quizás muy tenuemente, pero incluso entonces siempre sujeta a la vida por los cuatro costados.”<sup>17</sup>

Hirsch argumenta como pedagogo de ahora, siguiendo una idea tradicional, que “los cuentos son mejores maestros que la filosofía o la historia, porque la filosofía enseña a través del aburrido precepto (la instrucción guiada) y la historia enseña través de inciertos ejemplos (el método de los proyectos). El cuento, en cambio, reúne al precepto y al ejemplo, enseñando y deleitando a la vez.”<sup>18</sup> La relación entre la ficción y la ética siempre ha sido compleja. Nunca quizás ha podido separarse del todo el juicio estético del ético, a pesar de que sean diferentes. De una u otra manera una novela, un cuento, un poema, un drama plantean situaciones y decisiones de contenido ético. El sociólogo Peter Berger sostiene que la conciencia moral no se forma a partir de preceptos generales sino que, por el contrario, “nuestro sentido de que debemos actuar de un modo y no de otro se desencadena, por así decirlo, mediante escenas que surgen ante nuestra vista y que conllevan estas implicaciones morales [...]. La conciencia cristiana, en mi opinión, se expresa primordialmente a través de una voz que dice ‘no’ o, de un modo más exacto, que dice: ‘¡mira esta escena: no debería existir!’”<sup>19</sup> Si esto es correcto, la ficción al presentar escenas hipotéticas a la imaginación pone en juego nuestro sentido ético. Las obras de ficción son una suerte de laboratorio para experimentos éticos imaginarios. Rechazamos o aprobamos, comprendemos y sin embargo lamentamos, en fin, es casi imposible seguir un drama sin estar haciendo todo el tiempo juicios

<sup>17</sup> Virginia Woolf, *op.cit.*, p. 43.

<sup>18</sup> E. D. Hirsch, *The Schools We Need*, *op. cit.*, p. 174.

<sup>19</sup> Peter Berger, *Una gloria lejana (A Far Glory)* (Barcelona: Herder, 1994, versión original, de The Free Press, Nueva York, 1992), pp. 245-246.

morales de este tipo. No se trata, por cierto, de que la literatura deba ser edificante ni de que la lectura nos haga más morales. El punto es que la literatura que vale la pena explota emociones que se viven vicariamente a través de los personajes, y estas emociones —principalmente en la tragedia, el temor y la compasión, según Aristóteles— se dan en situaciones que inevitablemente tienen una carga ética. Eso les da su grandeza, sin ello no hay, de verdad, drama. Por alguna razón las obras que funcionan literariamente son aquellas donde nuestra sensibilidad y nuestro criterio moral se ponen a prueba.

Releo estas líneas y no puedo negar que no me siento contento. Algo se escapa. Peor: algo se traiciona, quizás. Siento que en algún sentido no soy sincero. ¿Por qué? La verdad es que aunque cada línea de lo escrito estuviera equivocada, incluso entonces seguiría pensando que la literatura debe estar en el corazón del ramo de castellano, lengua y comunicación o como quiera llamárselo. Lo que pasa es que la literatura no vale por sus efectos colaterales en quien lee; vale por sí misma, es de aquellas actividades que hacemos cuando no trabajamos y somos libres. Quiero decir que, tal como oír música, oír o leer cuentos es algo que hacemos por sí mismo; no porque sirva para otra cosa, aunque por cierto también sirve para otras cosas. Pero no son ellas el motivo para querer escuchar un buen cuento. El humor, por ejemplo, una anécdota cómica o un chiste no se quieren oír para conseguir otra cosa.

Lo que debe intentarse entonces es invitar al estudiante a dejarse contagiar por el mundo de la literatura, es buscar que se familiarice poco a poco con una parte de él y de alguna manera lo haga suyo. Mejor, claro, sería hablar de los mundos de la literatura. Decía Henry James que “la casa de la ficción” tiene “no una ventana sino un millón”... y desde cada una de ellas uno se encuentra con “un instrumento único” que entrega a quien lo emplea “una impresión distinta de todas las demás”<sup>20</sup>.

Entonces de lo que se trata, en el fondo, en el ramo de castellano es de animar a la larga una conversación con los libros, que pasa a través de ellos y que nos reúne para reflexionar y conversar entre nosotros a partir de ellos y porque sí, simplemente porque de eso se trata, y lo demás que se dé por añadidura.

---

<sup>20</sup> Henry James, *Preface to the Portrait of a Lady*.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA  
EN CHILE Y GRAN BRETAÑA

**David Gallagher**

En las siguientes notas se ha llegado a una apreciación bastante negativa de la enseñanza de castellano y de literatura en Chile, desde I a IV medio. Se han tomado como fuente los libros utilizados y el currículum que estos libros evidencian. Enseguida se ha comparado esta enseñanza con la de Gran Bretaña, en donde el concepto de currículum parece ser mucho más exitoso que el nuestro, y se recomienda su aplicación en Chile. Igual se podría haber hecho una comparación con los conceptos de currículum que hay en Estados Unidos o Francia, fundamentalmente similares a los británicos. Creo que las conclusiones habrían sido esencialmente las mismas.

1. Diagnóstico

Los libros analizados, todos ellos similares en su esencia, parecen basarse en una serie de premisas, en mi opinión cuestionables, sobre cómo se debiera enseñar literatura y castellano. El problema entonces no son tanto los libros mismos sino el concepto de currículum que los inspira. Todos los libros parten de los siguientes supuestos, que me parecen erróneos.

*Es necesario enseñar la literatura en orden cronológico*

Es muy cuestionable esta premisa. La primera exposición que tienen los alumnos de literatura es, de acuerdo con ella, a la que les es por definición menos accesible. ¿Qué sentido tiene leer literatura medieval antes de

---

DAVID GALLAGHER. Ensayista, crítico literario y consultor financiero. Colaborador del *The Wall Street Journal*, de *TLS (The Times Literary Supplement)* y columnista del diario *El Mercurio* de Santiago. Ha sido profesor de literatura en Saint Antony's College, Universidad de Oxford. Autor de numerosos ensayos y de *Modern Latin American Literature* (Oxford University Press, 1973). Miembro del Comité Editorial de la revista *Estudios Públicos* y del Consejo Directivo del Centro de Estudios Públicos.

leer literatura contemporánea? ¿Antes de tener experiencia de lectura, antes siquiera de tener un concepto claro de lo que es la literatura? Sobre todo si, por falta de conocimiento del castellano medieval, la van a leer en “traducciones” como las de Braulio Arenas. El riesgo es que desde el mismo comienzo de la enseñanza se está alienando a los alumnos en cuanto a la literatura, despertando un rechazo que después será difícil remover. ¡Se podría argumentar al contrario que es casi mejor aprender a leer los clásicos en orden cronológico inverso! Lo óptimo en todo caso es comenzar con textos accesibles, sin preocupación por su ubicación cronológica. El orden cronológico se va dando solo y, si se quiere enseñarlo sistemáticamente, es mejor esperar hasta IV medio, una vez que se haya acumulado una vasta experiencia de lectura.

*Es posible enseñar historia literaria antes de que los alumnos  
hayan leído los libros y la poesía que figuran en dicha historia*

Parece haber aquí un error de transposición conceptual desde la enseñanza de la historia propiamente tal. Por cierto, tampoco es necesario o recomendable enseñar historia en orden cronológico: la mejor llave de acceso a la historia para el alumno joven es tal vez el análisis de acontecimientos contemporáneos. Pero fuera de lo contemporáneo, en historia por definición se está enseñando hechos de los que no se tiene experiencia. No es así el caso de la historia literaria, que es árida, impenetrable, exasperante e inútil para un alumno que no ha tenido la experiencia de haber leído un buen número de las novelas, las poesías y las obras de teatro aludidas.

*Es necesario enseñar historia literaria no sólo en orden  
cronológico sino en forma exhaustiva*

Pretender cubrir la historia entera de la literatura en un solo año no sólo tiende a dejar mareado al alumno, llenándole la cabeza de información excesiva, casi toda inútil, que olvidará en poquísimo tiempo, sino que también obliga a una enseñanza simplista, reductiva, propensa a la generalización dudosa que el alumno tiene que aceptar como verdad. Hay una tendencia a explicar épocas o géneros literarios en términos de un número determinado de atributos. Por ejemplo al alumno se le obliga a creer que la Edad Media, o la lírica, tienen en la realidad las tres o cinco características enumeradas sentenciosamente en un libro de texto. Por cierto, en sus defi-

niciones lapidarias, los autores de estos libros de texto no dudan en dejar caer opiniones y prejuicios bastante singulares. Así, según uno de ellos, hacia el siglo III y IV d. C., el “Imperio Romano [...] es una sociedad de consumo que se relaja. Importa tener, en vez de ser; acumular y no perfeccionar la vida”.

*Es posible enseñar teoría literaria a alumnos  
que no han leído novelas, poesía o teatro*

Un caso obvio de la carreta delante de los bueyes. Duele imaginar lo que pasa en la cabeza de un alumno de I medio obligado a aprender las supuestas “cinco características de la lírica” sin apenas haber leído una poesía y sin haber aprendido a analizarla, a discutirla. Su único recurso es memorizar las “cinco características”, sin preocuparse demasiado de qué significan. En la mayoría de los casos, la memoria apenas sobrevivirá a la prueba. Por cierto, la teoría literaria que traen estos libros no se limita a la simple descripción de un género literario: algunos despliegan la más absurda (y cuestionable) jerga semiótica incluso para alumnos de I medio.

*Tiene sentido leer extractos de obras*

Nada más árido que leer sólo unos extractos del *Poema del Mío Cid*, sólo unas cuantas páginas de *El Quijote* y nada más. Estas invitaciones al picoteo y la pereza se deben en parte a las pretensiones exhaustivas, a la necesidad absurda de cubrirlo todo. Mucho más educativo y más estimulante sería leer cuatro o cinco libros enteros en el año, leerlos y entenderlos, que leer docenas de extractos de libros que el alumno apenas alcanzará a imaginar.

*El desafío al leer los extractos es de mera comprensión*

No hay ningún intento de promover el análisis, el debate, la crítica. Las preguntas que se hacen después del extracto se limitan a ver si el alumno estaba despierto al leerlo. Una típica pregunta: “¿cuál fue la primera agresión de Polifemo hacia los visitantes?” Más educativo y estimulante, más apropiado para mantener al alumno despierto, sería preguntarle por qué Polifemo agredió a los visitantes, qué razón tuvo para hacerlo, qué otras alternativas tenía. Preguntas de este tipo, tendientes a estimular el

análisis, a desarrollar la capacidad para pensar, sirven más que los meros ejercicios de comprensión, incluso para detectar si el alumno retuvo lo que leyó. No es que sea mal ejercicio el de resumir textos, siempre que no sustituya al análisis y que se use más bien para otro objetivo, el de desarrollar la capacidad de síntesis.

*Es apropiado entremezclar el estudio de la gramática con el de la literatura*

En los libros se llega a pedir a los alumnos que den ejemplos de gramática desde los extractos de textos literarios leídos. Es muy probable que al tener que estar alerta a la gramática el alumno se confunda y se desconcierte, que el texto se reduzca a una árida fuente de ejemplos de pronombres demostrativos o adjetivos calificativos, cuando no de significantes o designantes. Mejor estudiar la gramática aparte. Para ilustrarla no es necesario recurrir a una poesía medieval: mejor tal vez un extracto del diario del día en que se da la clase.

*El estudio de la gramática consiste en absorber una prodigiosa nomenclatura*

¿Será necesario en I medio distinguir entre conjunciones copulativas, disyuntivas, adversativas, continuativas, comparativas, finales y consecuenciales o ilativas? Así lo cree uno de los libros estudiados. En general los libros apuntan con exceso a la memorización de categorías y el efecto en el alumno será de rechazo al proceso mismo de categorización. No es que no haya que aprender categorías gramaticales básicas en el colegio, pero conviene ir las absorbiendo con más calma. De otra forma el alumno quedará demasiado confundido como para entender siquiera por qué se categoriza, concentrándose para la prueba en aprender un exceso de categorías sin entender por qué lo hace.

En resumen, los libros estudiados están basados en un concepto árido de currículum, que apunta a la acumulación demasiado exhaustiva de información. Esa información no tendrá utilidad alguna y será rápidamente olvidada. No se enseña a analizar, a apreciar; en el fondo a querer lo que se está aprendiendo. No es sorprendente que una cantidad tan grande de jóvenes salga incluso de la universidad sin hábito de lectura, sin un concepto claro de lo que es la literatura, sin interés por ella y, lo que es increíble, sin

capacidad para escribir su propio idioma. Juzgando por los resultados, es obvio que ha fracasado el concepto de currículum de castellano que se usa en Chile y que se evidencia en estos libros de texto.

## 2. Comparación con el sistema inglés

El sistema de educación está en crisis en Inglaterra como en todo el mundo. La crisis, como en muchas otras partes, radica en la enorme diferencia de calidad entre los colegios que atienden a los estratos menos privilegiados (el 20% más pobre de la población) y los colegios estatales y privados que atienden a los demás. El factor determinante es, muchas veces, el barrio. En barrios pobres hay colegios estatales realmente muy malos, que en algunos casos están produciendo una nueva clase de adolescente con características de *lumpen*, con escasos conocimientos, que al graduarse apenas alcanza a leer los titulares de la prensa amarilla. En cambio en los barrios de clase media los colegios estatales son relativamente buenos. Algunos alcanzan o superan los niveles de excelencia de los mejores colegios privados.

En las observaciones que hago a continuación me baso en mi experiencia en los colegios estatales más buenos y en los colegios privados. Pero mis observaciones pueden ser válidas para Chile, porque no creo que el problema de los colegios malos sea asunto de currículum o de libros de texto, sino del entorno familiar, de la cultura de barrio y de malos profesores.

Mi impresión es que en Inglaterra en la mayoría de los colegios estatales la enseñanza de literatura y de idioma es exitosa. En los colegios estatales de *élite* y en los colegios privados puede llegar a ser notable. En todo caso, los conceptos de currículum que se usan en Inglaterra pueden aplicarse en Chile y podrían ocasionar una significativa mejoría en la enseñanza de castellano.

Las siguientes son las características principales de la enseñanza de inglés (idioma y literatura) en la educación secundaria inglesa. Todas podrían ser aplicadas en Chile.

*La enseñanza de la literatura se centra en cuatro o cinco libros escogidos para ser leídos cada año en profundidad*

El colegio o, para el caso de exámenes nacionales ('O' level y 'A' level), las autoridades pertinentes escojen unos cuantos libros, probable-



mente de distintas épocas, para leer en el año. Por ejemplo, una obra de Shakespeare, una antología de poesía romántica, una novela de Jane Austen y una o dos novelas del siglo veinte. Estos libros son estudiados en profundidad durante el año.

En un buen colegio los alumnos leerán también uno o más libros adicionales de cada autor, o libros de otros autores de la misma época, para comparar. Pongamos el caso de la antología de poesía romántica, que sería un típico libro para I medio: es probable que el profesor induzca a los alumnos a leer a dos o tres poetas con más profundidad —por ejemplo a leer antologías individuales de Coleridge, Keats o Shelley—, dándoles tal vez margen para elegir.

*Se acerca a cada libro con un enfoque múltiple, plurivalente*

Hay análisis de lenguaje, pero no para ilustrar algún punto de gramática, sino para detectar la eficacia del estilo, por ejemplo para establecer si tal o cual metáfora es oportuna, o si es plausible o exagerado el uso de coloquialismos en el diálogo. Hay apreciación puramente estética. Hay discusión sobre lo que el autor pretende comunicar y (sin necesariamente entrar en jerga semiótica) sobre la brecha que puede abrirse entre las intenciones del autor y la realidad de su texto. También entre el texto y “sus” interpretaciones: desde el comienzo se le explicará al alumno que las obras literarias difícilmente se reducen a una sola interpretación. Como parte del estudio, leerá ensayos interpretativos divergentes, y le pedirán que compare las interpretaciones, que escoja entre ellas y ojalá aventure una propia, en un contexto en que se premiará la originalidad, siempre, desde luego, que no sea desorbitada. En todo esto el profesor tendrá su propio punto de vista, pero no lo impondrá, aceptará que haya otros y que no todos los alumnos estén de acuerdo con él. Desde luego esto no significa que todo valga: el profesor tendrá el criterio, el buen sentido para discernir entre discrepancias válidas y aquellas que son el mero producto de la arbitrariedad o la flojera. El profesor no será nunca caprichosamente autoritario —la naturaleza del currículum no lo permite— pero tampoco inducirá a la anarquía. Pero la médula de la enseñanza de la literatura estará en el espíritu de diálogo, de crítica, de análisis con mente abierta, de estímulo a la originalidad, a la creatividad, al “pensamiento lateral” al establecer conexiones entre una obra y otra, o entre las obras, sus protagonistas y las experiencias de vida de los alumnos.

*Enseñar literatura para enseñar a pensar*

Creo que en los colegios de Inglaterra se aprovecha el *status* ontológico especial de la obra literaria, su esencial ambigüedad, la imposibilidad de reducirla a un resumen, justamente para enseñarle a pensar al alumno. En la clase y con cada vez más profundidad, hasta llegar al equivalente de IV medio, se permite que en el estudio de la literatura se entrecrucen varias disciplinas —la psicología, la historia, la filosofía, la lingüística, etc. Sobre todo se enseña a analizar, a desmenuzar un texto, un argumento, un protagonista, con la mente abierta, sin prejuzgar el resultado del análisis. Se enseña a no temer los saltos creativos, las hipótesis aventuradas, pero a la vez a ser riguroso en probarlas, en someterlas a las más duras pruebas.

En todo esto la historia literaria, su cronología, como también la teoría literaria, se van dando en el camino, pero siempre a partir del ejemplo concreto, a partir de la novela o poesía individual.

*Enseñar el idioma a través del ensayo*

Desde luego en Inglaterra se enseña gramática. En todas partes del mundo hay que saber la diferencia entre un sustantivo y un verbo. Lo importante es no mezclar las cosas: en Inglaterra no se le pide al alumno que saque ejemplos de adjetivos calificativos de *Hamlet*.

Allá el buen uso del idioma se aprende, sobre todo, con la práctica continua de escribir. Al alumno se le pide constantemente que escriba ensayos, cortos (de una página) o largos (de 10 ó más páginas), en clases de historia, geografía, filosofía, incluso de economía y desde luego en clases de literatura. En clases de inglés como idioma también tendrá que escribir ensayos sobre temas varios, de libre elección o propuestos por el profesor; y se le pedirá también que escriba cuentos.

El uso del lenguaje oral en Inglaterra se desarrolla a través del debate en clase, pero la verdad es que el alumno inglés termina con más talento para escribir que para hablar. Por algo los ingleses, en momentos difíciles, cuando tienen que expresar algo complejo, prefieren recurrir a la palabra escrita.

Cabe señalar que hay un abismo entre la cultura de escribir ensayos sobre un tema, para explorar todas las opciones posibles, y la práctica tan común en Chile de pedirle al alumno que identifique la única opción correcta, marcando un cuadradito.

*La literatura y el mercado laboral*

En Inglaterra, al alumno que estudia literatura se le considera bien preparado para profesiones que en Chile le serían negadas. Los bancos y las empresas lo reclutan con el mismo entusiasmo con que reclutan a un economista o un ingeniero, a veces —pero no siempre— en el entendido que después de un par de años en el trabajo complementen su educación con un master en algo como administración de empresas.

Lo anterior es la prueba de lo buena, lo completa, lo formadora que es una educación literaria en Inglaterra. Lo anterior también permite que el alumno que es bueno para la literatura o la historia en el colegio (y regular para las matemáticas) no sufra el drama de su similar chileno al terminar el colegio y tener que escoger una carrera. Allá la única opción respetable no es, como en Chile, ingresar a derecho. En Inglaterra el alumno sabe que si en la universidad sigue estudiando literatura inglesa o extranjera (o historia, o griego y latín), no perjudicará su futuro. Fácilmente podrá terminar desempeñándose con éxito en el mundo de los negocios. Sabe que le irá bien allí, y si no lo sabe, lo sabe la empresa que lo recluta. Ésta sabe que el estudiante de literatura estará equipado para analizar conflictos humanos que se dan en cualquier negociación, para sopesar pros y contras, costos y beneficios, para dar saltos imaginativos de “pensamiento lateral” que producirán soluciones cuando se cree estar en un callejón sin salida y, finalmente, para vender productos, vistiéndolos del lenguaje, de las metáforas propias del marketing.

Sabe que el estudiante de literatura ha aprendido justamente a aprender, y que por tanto absorberá rápidamente los rasgos esenciales del negocio en particular.

*En Chile: la pérdida de talento*

En Chile da la impresión que se están desperdiciando algunos de los principales talentos del país. Los alumnos que son buenos para castellano no tienen la posibilidad de desarrollar sus aptitudes por la naturaleza estéril del currículum al que están sometidos. Los que por milagro las desarrollan a pesar del colegio, con lecturas propias, no tienen mucho futuro a menos que tengan la singular suerte de convertirse en brillantes novelistas o poetas, o se resignen a ser abogados o profesores de literatura, porque de otra forma nadie los reclutará.

Desde luego hay un círculo vicioso difícil de romper. Los empresarios no reclutan a estudiantes de literatura en parte por ignorancia, pero

también porque la enseñanza de la literatura, del castellano, es muy mala en Chile. Hay un riesgo de que si ésta mejora, todavía será difícil penetrar la ignorancia de los empresarios. Sin embargo, es un riesgo que vale la pena correr. Nada se pierde si se elimina el inútil currículum actual, con sus inútiles libros de texto, porque no sirve para nada. Peor, sirve para desesperar a los alumnos, ahuyentarlos de la literatura o de cualquier lectura, frustrando su imaginación, privándolos de la oportunidad de expresarse, negándoles la riqueza interior que por toda una vida les podría haber depurado una sensibilidad literaria.

TEXTOS DE LENGUAJE:  
SU PAPEL Y TENDENCIAS ACTUALES

**Andrew Inglis**

1. Introducción

En este informe me referiré a algunos de los procedimientos relativos a la selección, adaptación y creación de libros de texto, haciendo especial hincapié en la evaluación, la adaptación y el empleo de materiales elaborados con fines comerciales. Los textos de estudio son, sin duda, factor importante de un currículum y generalmente constituyen su aspecto más destacado. Mientras que los programas de curso definen las metas y objetivos del contenido lingüístico, los textos ponen en práctica estas especificaciones. Sirven de guía para que los profesores determinen el grado de profundidad con que requieren tratar un tema y definen los objetivos del programa, así como las funciones de maestros y alumnos en el proceso educacional. Algunos sostendrán que están destinados únicamente a profesores sin experiencia o mal capacitados y otros llegarán incluso a afirmar que su objetivo es reemplazar completamente al maestro. Lo cierto es que los mejores libros de texto, si se emplean adecuadamente, pueden transformarse en una herramienta de desarrollo muy útil. En las investigaciones

---

ANDREW INGLIS. Licenciado en Estudios Religiosos por la Universidad de Newcastle upon Tyne. Ha sido profesor de inglés en el Colegio Trebishawn, Inglaterra y en el Colegio Redland en Santiago. Actualmente es profesor de latín, estudios religiosos y geografía en Ludgrove Boys Preparatory School, Inglaterra.

sobre los factores que contribuyen a aumentar el rendimiento escolar se asigna una enorme importancia a los textos de estudio.

Uno de los problemas con que se enfrentan los profesores es que frecuentemente las decisiones sobre el contenido de los cursos no las adoptan ellos sino una autoridad superior. Es evidente que en una gran institución será necesario mantener cierto grado de uniformidad en el tipo de enseñanza impartida en todos los cursos de un mismo nivel, de modo que previamente será preciso adoptar una decisión sobre el programa de curso y los textos de estudio que se utilizarán, lo cual suele obligar a los maestros a modificar el estilo de enseñanza al que estaban habituados y, por consiguiente, el contenido del curso.

En muchos colegios el programa de curso adquiere la forma de un texto de estudio principal de uso obligatorio. El profesor se ve forzado a cubrir cierto número de unidades del libro dentro de un determinado plazo. A menudo se proporcionan materiales y libros adicionales que los maestros pueden usar como complemento del material didáctico ya existente. Incluso el programa de un curso que no esté vinculado con un libro de texto específico, generalmente incluirá una lista de asignaturas centrales que se presume serán nuevas para los alumnos, por lo que deberían serles presentadas según el orden establecido en el programa.

El uso de textos de estudio supone ventajas tanto para los profesores como para los alumnos. Un texto apropiado deberá contener material interesante y actualizado; deberá entregar una sucesión razonable de áreas de estudio y en algunos casos resumir las materias estudiadas, para que los alumnos puedan revisar los diversos temas en que han estado trabajando. Los textos de idioma pueden graduar sistemáticamente el caudal de nuevo vocabulario presentado a los alumnos. Del mismo modo, un buen texto de estudio permite que el profesor se evite la tarea de idear materiales originales para cada clase. Aunque no se debería depender exclusivamente de él, el libro de texto permite aliviar en algún grado la presión que debe soportar un profesor atareado que dicta varias clases.

Sin embargo, por diversas razones los textos de estudio pueden producir también un efecto adverso en la enseñanza. Por ejemplo, tienden a concentrarse en la introducción de nuevos términos y en controlar el trabajo, de modo que un profesor que se fía demasiado del libro no será capaz de ofrecer el suficiente grado de libertad para practicar y el libro tampoco se adecuará al curso específico que se está dictando. Asimismo, los textos de estudio se ciñen generalmente al mismo formato de un capítulo a otro, y si el libro es parte de una serie de cinco, los alumnos tendrán que estudiar la unidad de la misma manera durante un período bastante largo. Lo anterior

tiene un aspecto positivo porque la similitud del formato es tal que resulta más fácil familiarizarse con él. No obstante, puede tornarse rígido y tedioso para el alumno y, por ende, más difícil de enseñar y de presentarlo de manera interesante. Prácticamente todos los libros de texto para enseñanza de idiomas comienzan por presentar un nuevo lenguaje, y luego viene una secuencia de práctica en que se combinan el lenguaje antiguo y el nuevo. Comúnmente en la secuencia se incluye un ejercicio que consiste en leer y escuchar, y cada unidad se presenta en términos muy similares a los de las que la anteceden y la suceden.

Muchos libros parecen haber sido concebidos para profesores privilegiados de colegios privilegiados, donde las salas de clases son amplias, el presupuesto ilimitado y los cursos pequeños. Desgraciadamente la mayoría de los maestros no son tan afortunados. El común de los docentes no disponen del tiempo suficiente para emprender rutinas complicadas que requieren mucha dedicación, ni tampoco para lidiar con largos libros de texto llenos de jerga complicada.

Los profesores que sí disponen de algo de tiempo pueden permitirse escoger el material que desean utilizar y saltarse partes del capítulo que consideren inapropiadas para sus alumnos. Sin embargo, como ya se ha señalado, la mayoría de los docentes están sometidos a una gran presión porque necesitan completar el programa de curso dentro de un plazo determinado, y además dictan varios cursos. Asimismo, muchos colegios consideran el libro de texto no sólo como un auxiliar en la enseñanza del contenido programático sino además como un programa de estudios completo al cual es preciso ceñirse estrictamente.

A mi juicio la situación anterior no favorece ni a los alumnos ni a los profesores. Si un texto es usado en exceso y en cada capítulo se repite constantemente la misma secuencia, puede resultar tedioso para maestros y estudiantes porque se encontrarán realizando una y otra vez el mismo tipo de actividades. Por bueno que sea el texto, es probable que en esas circunstancias los alumnos sientan que el aprendizaje del idioma se transforma en una práctica rutinaria y menos motivante. Otro problema necesario de abordar es el hecho de que los libros de texto no hayan sido escritos para el curso específico de cada profesor. Si bien la mayoría han sido concebidos para satisfacer las necesidades del alumnado "en general", cada grupo de estudiantes es único (y distinto de cualquier otro), de modo que los maestros deben estar preparados para adaptar el libro que están empleando a las necesidades de sus propios alumnos.

No estoy sugiriendo que los textos de estudio sean una herramienta didáctica destructiva, sólo que si se los emplea inadecuadamente, los alum-

nos no realizarán el tipo de progreso que requiere el programa de curso. El caso es que los libros de texto son elaborados generalmente por profesores y escritores que cuentan con vastos conocimientos, experiencia y aptitudes. Cada vez más los autores de textos de estudio están respondiendo a los tipos de inquietudes que mencioné antes y procuran mejorar sus materiales dotándolos de flexibilidad y equilibrio. Con todo, últimamente las editoriales están tratando de vender sus libros, lo cual se ha convertido en el centro de una controversia relacionada con el uso de libros de textos como un producto comercial. Las editoriales comerciales destinan mucho tiempo, esfuerzo y dinero a promocionar sus libros y a conseguir contratos. Los colegios suelen verse inundados de representantes de casas editoras que los visitan para exhibir nuevos textos coloridos y llamativos que en definitiva contienen muy pocos elementos adecuados para sus alumnos. Muchos se ven compelidos a adoptar una rápida decisión que, por ende, resulta ser la menos conveniente.

Hay tal cantidad y variedad de textos de estudio que las generalizaciones sobre ellos rara vez son exactas. Es así como cada persona los clasifica de distinta manera. En el último tiempo los libros de texto han sido divididos en dos categorías muy diferentes: tradicionales y comunicativos. Cabe agregar que a veces no es posible situar un libro en forma concluyente en una u otra categoría y que el término “tradicional” no se refiere a la fecha en que fue publicado sino a su estilo.

#### *Textos tradicionales*

En el libro de texto tradicional se enseña el lenguaje como si se tratara de un sistema rígido. Una vez que los alumnos han aprendido el sistema, entonces se encuentran en condiciones de emplear el lenguaje como les plazca fuera de la sala de clases. La gran ventaja que los textos tradicionales ofrecen a los profesores es su facilidad de uso, debido a que aplican un enfoque sistemático y regularizado. Tienden a concentrarse en las formas o patrones del lenguaje (gramática) antes que en las tareas que realizamos al emplearlo (las funciones comunicativas del lenguaje); contienen más actividades de lecto-escritura; subrayan la importancia de la precisión y del apego al programa de curso y a los profesores les gusta trabajar con ellos debido a su fácil uso. Aun así, por mucho que un alumno conozca una lengua y su gramática, no es capaz de usarla para comunicarse. En consecuencia, el desafío para el maestro consiste no sólo en usar el libro de texto para que los alumnos aprendan la forma de una lengua sino además para enseñarles a comunicarse mediante ella.

*Textos comunicativos*

En los libros de texto comunicativos, por otra parte, se intenta crear oportunidades para que los alumnos practiquen el tipo de lenguaje que usarían en la vida real fuera de las aulas. Ellos procuran despertar la conciencia comunicativa de los alumnos y proporcionar oportunidades para simular y ensayar situaciones comunicativas con las que podrían verse enfrentados. (Por eso resulta particularmente importante que estos libros incluyan trozos de lectura adecuados y de actualidad.) Los textos de estudio comunicativos tienen por lo general las siguientes características:

- a) procuran poner énfasis en las cosas que la gente hace empleando el lenguaje, no sólo en su forma;
- b) se basan en gran medida en las actividades y ponen de relieve las habilidades en el uso del lenguaje;
- c) mantienen un sólido equilibrio entre las cuatro competencias lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar), con especial énfasis en las dos últimas;
- d) contienen actividades auténticas de la vida real e instan a los alumnos a usar el lenguaje cotidiano;
- e) se hace particular hincapié en el trabajo grupal y en parejas para simular las situaciones cotidianas;
- f) se recalcan la precisión y la fluidez.

Se ha generado un amplio debate respecto de la necesidad de que hoy en día los alumnos estudien las obras de autores clásicos, ya sean poetas o prosistas. Por una parte, los investigadores y autores de textos de estudio están intentando proporcionar materiales más comunicativos y progresistas, y por otra aún se sostiene que es necesario seguir publicando textos de lectura más tradicionales. Deberían existir vínculos adecuados entre las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos en las aulas y los usos que se le darán al lenguaje. Sin embargo, hay pocas dudas respecto del valor de los escritores clásicos como Shakespeare, Milton y Chaucer.

Se han elaborado numerosas listas de referencia para determinar si un libro es comunicativo o no, pero la de Grant (1987) parece ser la más minuciosa:

1. ¿Es el lenguaje (hablado o escrito) poco natural? Por ejemplo, ¿los diálogos están escritos en “jerga de textos de estudio” o suenan



- como algo real? ¿Todos los textos de estudio parecen artificiales o acaso algunos de ellos constituyen al menos ejemplos reales de comunicación escrita?
2. ¿Son todos los ejercicios de lenguaje meras actividades propias de libros de texto del tipo que nadie realiza en la vida real? ¿O acaso es probable que muchas de las actividades ocurran en la vida real?
  3. ¿Se limitan las actividades a recalcar la precisión (especialmente la precisión escrita) en lugar de la fluidez del lenguaje? Por ejemplo, ¿están la mayoría de las actividades estrictamente controladas por el maestro, para asegurarse de que los estudiantes no cometan errores? O bien, ¿existe el suficiente grado de práctica de la fluidez, por ejemplo mediante diálogos entre los estudiantes ya sea en grupos o en parejas? Cabe hacer notar que una vez que alentamos a nuestros alumnos para que intenten comunicarse (para que digan lo que realmente quieren decir) existe el riesgo de que cometan errores. Si algunas de las actividades incluidas en el libro tienen en cuenta este riesgo, entonces se trata de un texto comunicativo.
  4. En el curso ¿se hace hincapié en el estudio o en la práctica? Por ejemplo, ¿se dedica en él tanto tiempo al estudio de formas idiomáticas, tales como tiempos verbales, de modo que los alumnos no disponen de suficiente tiempo para aplicarlas?

Grant continúa señalando que si la respuesta a estas interrogantes es afirmativa, entonces ha llegado el momento de escoger un nuevo libro de texto, o de adoptar un nuevo enfoque. Lo que importa no es necesariamente el tipo de texto sino la manera como se usa.

#### *Evaluación de libros de texto*

Cuando se seleccionan materiales, en especial libros de texto, es importante verificar que se ajusten a las metas y los objetivos del programa de curso, y además asegurarse de que se adecuen a las actitudes, creencias y preferencias de los estudiantes. Sheldon (1988) ofrece una larga lista de preguntas que ayudan a seleccionar los materiales didácticos. Él piensa que deberían evaluarse en función de su fundamentación, accesibilidad, presentación y facilidad de uso. La lista de referencia de Breen y Candlin induce al profesor a adoptar una postura crítica frente a los objetivos, la conveniencia y la utilidad de los materiales. Littlejohn y Windeatt (1989) estiman que los materiales pueden evaluarse desde seis perspectivas distintas:

1. Los conocimientos generales o sobre un tema en particular contenidos en los materiales.
2. Puntos de vista sobre la naturaleza del conocimiento y su adquisición.
3. Puntos de vista sobre la naturaleza del aprendizaje de idiomas.
4. Relaciones de función implícitas en los materiales.
5. Oportunidades para el desarrollo de capacidades cognitivas.
6. Valores y actitudes inherentes a los materiales.

Aun cuando las listas de referencia de Sheldon, Littlejohn y Windeatt son valiosas, las preguntas sobre fundamentación, disponibilidad, presentación y conveniencia se refieren a aspectos ajenos a la sala de clases. Cualquier evaluación realista de los libros de texto debe basarse en evidencias de su uso real en las aulas. Si bien podemos intentar juzgar profesionalmente la calidad de un texto de estudio, resulta imperioso reunir datos de situaciones auténticas y propias de la sala de clases. Pese a lo anterior, pienso que el método Grant para evaluación de libros de texto es tal vez el más viable. Él considera que un texto de estudio debería usarse como catalizador en el aula, por lo que acuñó acertadamente las siglas CATALISTA para incluir las preguntas que deben formularse cuando hay que determinar si un libro de texto es adecuado para su uso en la sala de clases:

- ¿Comunicativo? ¿Es el libro de texto comunicativo? ¿Serán capaces los alumnos de usar el lenguaje para comunicarse como resultado del uso del libro? Muchos maestros consideran que ésta es una pregunta fundamental.
- ¿Objetivos? ¿Concuerdan sus contenidos con nuestras metas y nuestros objetivos? Éstos pueden ser dictados por las autoridades o concebidos por nosotros.
- ¿Fácil de enseñar? ¿Parece el curso fácil de enseñar? ¿Parece razonablemente fácil de impartir, bien organizado? ¿Permite progresar fácilmente?
- ¿Se dispone de elementos adicionales? ¿Existe algún “agregado” útil, esto es, materiales complementarios como libros para el profesor, cintas, cuadernos de ejercicios, etc.? Si es así, ¿están disponibles?
- ¿Nivel? ¿El nivel parece razonable?
- ¿Su impresión? ¿Cuál es su impresión general del curso?
- ¿Interés de los alumnos? ¿Es probable que sus alumnos encuentren interesante el libro?

- ¿Probado y ensayado? ¿El curso ha sido probado y ensayado en salas de clase reales? ¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Cuáles fueron los resultados? ¿Cómo lo sabe?

Al emplear estas preguntas, un colegio o una institución estará en condiciones de decidir si usar o no un determinado libro de texto. Si la respuesta a cualquiera de esas interrogantes es “no”, entonces probablemente los materiales no son adecuados para sus alumnos.

Pocos se atreverán a sostener que la calidad de los actuales textos de estudio está mejorando constantemente y que las investigaciones son de mayor profundidad y alcance. Sin embargo, aún persisten una serie de inquietudes. En primer lugar, los actuales libros de texto suelen contener tal plétora de actividades que se tornan confusos tanto para el que enseña como para el que aprende. En segundo lugar, la gente está preocupada por el hecho de que pocos textos de estudio ofrecen la oportunidad de establecer una verdadera comunicación con un objetivo “real”. De hecho hay dudas de que algún material publicado pueda proporcionar esa oportunidad. En tercer lugar, existe un amplio debate acerca de la selección de textos de lectura y el lugar que ocupa la literatura en las aulas modernas. Pese a que las maneras de integrar la literatura en los libros de texto se han tornado más complejas, algunos especialistas opinan que la literatura clásica ya no reviste la misma importancia hoy en día en los colegios, y que los alumnos se verían más favorecidos si se estudiaran textos contemporáneos más actuales. (Más adelante me referiré en detalle a este aspecto.)

Hay tres maneras de integrar un texto en un libro de estudio. La primera se relaciona con el concepto de tema. Las unidades de trabajo se organizan en torno a temas que reflejan las necesidades de los estudiantes y les otorgan coherencia a dichas unidades. Ellas pueden incluir temas tales como geografía, ciencias, salud, oficios, medios de difusión, fauna silvestre y el mundo natural. La segunda solución se refiere a un tipo de texto. En este caso las unidades se basan en “narraciones” o “descripciones”, y los estudiantes aprenden la estructura genérica de estos tipos de texto al igual que su valor lingüístico. Una de las principales ventajas de los textos auténticos es que reflejan el tipo de lenguaje con que los estudiantes se encontrarán fuera de la sala de clases. El concepto final es la idea de un relato continuo. Esta idea ha prevalecido en la mayoría de los textos de estudio publicados recientemente. Una serial narrativa es presentada por episodios. Este método tiene la ventaja de que tanto los alumnos como los maestros puedan llegar a acostumbrarse a un estilo de escritura y familiarizarse con los personajes, lo que facilita la comprensión y permite progresar más

rápidamente. No obstante, los libros de texto cambian, lo mismo que las posturas frente a ellos, y a menos que vayan a permanecer en los programas de un colegio durante un período prolongado, no deberían emplearse. Asimismo, creo que sería preciso poner a los niños en contacto con una amplia variedad de autores y no con un determinado tipo de texto simulado que seguramente les proporcionará una visión estrecha y poco realista de la literatura.

Hay pocas dudas de que los textos de estudio sean un factor importante en un currículum, y si se emplean en la forma correcta pueden transformarse en una herramienta esencial para el desarrollo y la formación del alumno. A decir verdad, suelen constituir el elemento más tangible y visible de la pedagogía. Mientras que gran parte de las investigaciones han sido realizadas fuera de las aulas por medio de listas de referencia y preguntas evaluativas, estimo que su potencial (o la falta del mismo) sólo puede apreciarse en relación con estudios realizados en aulas reales y con alumnos reales.

## 2. ¿Cumple actualmente la literatura alguna función en los colegios?

Durante los últimos años se ha instado a cuestionar la función de la literatura en los colegios modernos. Se cree que las personas que estudian literatura están perdiendo contacto con el mundo real, que están perdiendo su sentido de discriminación y sacrificando su capacidad para desempeñarse como seres progresistas. Se sostiene que los lectores de alguna manera se están evadiendo o retirando de la realidad. Como señala George Orwell en *Riding Down from Bangor*:

Los libros que leemos durante la niñez y tal vez la mayoría de los libros malos y no tan malos, crean en nuestra mente una suerte de falso mapa del mundo, una serie de países fantásticos en los cuales podemos refugiarnos por el resto de nuestra vida.

Se trata de un poderoso argumento acerca de la importancia capital que tiene la literatura en la vida de los niños y de la necesidad de seguir poniendo a nuestros alumnos en contacto con esos mapas del mundo, sumergiéndolos en buenos relatos. La literatura nos muestra que considerar que unos pocos textos escogidos representan el panorama completo de lo que es la vida, es estrecho y simplista. De igual manera, el hecho de recomendar la lectura de un trozo de la obra de un autor le confiere a éste

el derecho de ocupar un lugar de privilegio entre los “grandes” escritores, y además implica que la novela o el poema de alguna manera serán adecuados (o incluso resultarán beneficiosos) para los niños de 14 años. Existe la idea de que de algún modo la literatura puede alimentar la mente de nuestros discolos jóvenes con una dieta a base de Dickens, Chaucer, Wordsworth, etc. Se trata, por cierto, de una visión muy simplista y escéptica de la literatura, aunque en ella efectivamente se reitera una idea importante según la cual las obras literarias no pueden obrar milagros, y no basta con colocarlas bajo las narices de nuestros niños para transformar en algún grado su percepción de la vida, sus creencias o sus actitudes. De un modo bastante similar a como ocurre con los textos de estudio, si las obras literarias se presentan en forma objetiva y realista, deberían proporcionar la fibra moral y el legado cultural que cada niño merece.

El lenguaje y la literatura se encuentran estrechamente interrelacionados y se influyen mutuamente. Sin embargo, cada uno cuenta con su propia identidad y es deber del profesor darles a los niños la oportunidad de leer literatura mientras asisten al colegio. Cuando egresen podrán decidir por sí mismos si desean continuar leyendo obras literarias, pero concuerdo con Sydney Bolt cuando afirma que:

Una de las promesas más atractivas [...] del actual énfasis en la experiencia propia del alumno como punto de partida de una lección de inglés es que puede dar lugar a que la verdadera crítica sea introducida en muchas aulas por primera vez. Sin embargo, si lo anterior llegara a ocurrir es preciso que haya lecciones específicamente destinadas a la literatura y no abiertas a la experiencia en general, lecciones en que la única experiencia analizada sea la experiencia de un texto [...]. La crítica literaria no puede comenzar en una etapa demasiado temprana, a menos que con el término crítica nos refiramos a la descripción veraz de nuestra experiencia de los libros [...]. En realidad, la lectura en su sentido más amplio resulta imposible sin la crítica.

Lo anterior no quiere decir que no debería leerse literatura en las clases de idioma, sino que en ocasiones es preciso apreciarla independientemente. Con el fin de desarrollar sus aptitudes lingüísticas, un alumno necesita leer literatura de distintos tipos, escucharla y hablar sobre ella o en torno a ella. Es más, no sólo necesita leer literatura sino también una variedad de obras no literarias. Como señaló Peter Dougherty:

Parece haber una clara relación entre la lectura de la prosa en que se exponen ideas y argumentos de adultos y la capacidad de manejar

en la propia escritura estas variedades de inglés escrito. Ello sugiere que incentivar la lectura de todo tipo de libros puede ser un sistema mucho más eficaz para abordar el problema de la competencia limitada en el manejo del inglés escrito que cualquier método directo basado en ejercicios gramaticales, una idea que sería confirmada por la intuición de muchos profesores experimentados. Con todo, la orientación del maestro será necesaria porque no basta con leer en forma continua, o leer textos que a juicio del profesor de inglés son de calidad admirable. Lo que se requiere es una variedad suficientemente amplia de textos que pongan al alumno en contacto con el lenguaje del argumento y la exposición racionales, como el que emplean los adultos en los libros para adultos, y que no se encuentra en los textos escolares.

Me parece que si la literatura representa sólo una parte de una “variedad de textos”, entonces merece que se le preste total atención como un área independiente, mientras que las lecciones de idioma pueden y deben ser consideradas en conjunto con la literatura.

Generalmente la mejor manera de presentar la literatura es mediante un tema o tópico. De pronto, allí donde la literatura carecía previamente de toda importancia puede despertarse la imaginación de los alumnos si se establece una relación con un tema que les concierne a ellos y a su vida. Las que antes eran palabras frías y sin sentido en una página de aspecto intimidante, súbitamente cobran vida en sus mentes. Una vez que se logra esta “fascinación” inicial, el profesor debe, posteriormente, permitir que los alumnos exploren a fondo este mundo imaginativo creado en el poema, el cuento o la novela. Lo anterior no conduce necesariamente al escapismo mencionado por Orwell, sino que antes bien proporciona a los niños la oportunidad de ampliar los horizontes de su imaginación y enriquecer su vocabulario.

Por consiguiente, en la actualidad la literatura debería ocupar un sitio de privilegio en las aulas. A mi juicio, sería preciso reservar tiempo para la lectura de poemas, obras dramáticas, cuentos y novelas. Ello dará lugar a interesantes debates que deberían mantener la escritura como tema central y no derivar en discusiones generales en que se pierda el verdadero sentido del análisis. Por cierto que tal como una lección orientada hacia la literatura será útil en el aprendizaje del idioma, una lección de idioma probablemente despertará un interés por la literatura. Empero, un profesor debería advertir hacia dónde está orientada una lección. Para ilustrar esta situación se ha empleado una analogía propia de la navegación: cuando navegamos sabemos hacia dónde queremos dirigirnos, pero debemos tener en cuenta el viento y las corrientes, y además no siempre podremos seguir

una ruta directa hasta nuestro objetivo; sin embargo, tras enmendar el rumbo una y otra vez avanzamos gradualmente hacia el destino proyectado.

El lugar de la literatura en la sala de clases moderna depende en gran medida del maestro y del grado de interés que sea capaz de despertar. Si surge una motivación en los alumnos, aumentarán las probabilidades de que lean más obras literarias en su totalidad y no sólo por fragmentos. Existe, eso sí, el peligro de perder contacto con el mundo real, pero creo que al estudiar literatura nuestros niños pueden integrar en su propia vida los temas que surgen de aquella y así beneficiarse de su indudable riqueza y calidad.

CONSTRUCTORES DEL AFUERA Y MORADORAS DEL INTERIOR.  
REPRESENTACIONES DE LO MASCULINO Y DE LO FEMENINO  
EN LIBROS ESCOLARES CHILENOS

UNA MIRADA DESDE LA ANTROPOLOGÍA  
DEL GÉNERO A LOS TEXTOS DE CASTELLANO DE ENSEÑANZA BÁSICA

**Sonia Montecino**

*La escuela debería preocuparse de dar el santo apetito de la cultura... Si dejase las facultades frescas y si hincase en el niño la curiosidad del mundo, le serían perdonados los huecos, a veces abismales, que olvida. Pero la escuela, la de hoy, entrega almas sin frescura, agobiadas por un cansancio inútil. Quiere anticipar en el niño el interés intelectual, dándole ideas antes que sensaciones y sentimientos.*

*Le hace, en la Gramática, el hastío de la lengua; en la Geografía, le diseña la tierra; en las Ciencias Naturales, clasifica antes de entregar la alegría de lo vivo; en la Historia, en vez de cultivar la crítica, forma los dogmas históricos, los muy burdos dogmas históricos.*

Gabriela Mistral, en *Divulgación de principios de las escuelas nuevas*,  
junio de 1925.

---

SONIA MONTECINO. Licenciada en antropología, Universidad de Chile. Profesora del Departamento de Antropología y coordinadora del Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

## 1. Escuela y continuidad cultural

No nos cabe duda de que esta cita que Gabriela Mistral escribió a comienzos del siglo XX sigue siendo válida en los albores del siglo XXI y anticipa un problema que hoy vemos con preocupación: ¿cómo hacer para transmitir el conocimiento sin eliminar la frescura del alma, sin agobiarla? Y si pensamos en las encrucijadas actuales de nuestro país, nos surge una nueva pregunta: ¿cómo entregar herramientas claves para la vida de las nuevas generaciones? Cuando decimos herramientas claves nos estamos refiriendo a los elementos fundamentales para el desarrollo de las habilidades culturales que ayudarán a los sujetos a vivir en el mundo de manera digna.

No es banal preocuparse por el modo en que los conocimientos son socializados, por los métodos y estilos pedagógicos, así como por el conjunto de prácticas docentes que conducen a una determinada manera de enseñar. Parafraseando de nuevo a Gabriela Mistral podríamos decir que “Es un vacío intolerable el de la instrucción que antes de dar conocimientos, no enseña métodos para estudiar”<sup>1</sup>.

Desde una mirada antropológica se observa que cuando se pone en acción el complejo proceso de enseñanza se está poniendo en juego no sólo la adquisición de determinados hábitos y destrezas sino, y básicamente, una manera de enseñar a habitar el mundo, es decir una forma de pensar, de representar, de sentir, de conducirse, de accionar en el mundo.

La familia y la escuela son los espacios principales en donde aprendemos los sistemas de valores y de símbolos sociales y, por supuesto, de conductas asociados a éstos, que conforman las características de una cultura determinada, de la cultura que nos ha tocado vivir. Pero generalmente en la escuela —a diferencia de lo que ocurre en muchas de las familias de nuestros países latinoamericanos— hay otros elementos que inciden en la socialización de esos conjuntos valóricos: uno de ellos son los libros escolares. Si en la familia la oralidad y la imitación son los medios privilegiados por los cuales se entrena a los sujetos en el conocimiento de su cultura, en la escuela esos elementos van de la mano con la escritura y la lectura.

## 2. Breve mirada hacia los libros escolares:

### La relación entre texto y cultura

Podemos apreciar, por lo expuesto en el punto anterior, que el libro escolar en nuestro medio es una de las fuentes relevantes de adquisición de

---

<sup>1</sup> Gabriela Mistral, *Pensamientos pedagógicos* (Santiago, 1923).



sentidos culturales; por ello se torna importante interrogarse por las formas en que en esos libros se enseña el mundo y cuáles son los contenidos que se privilegian para enseñar la cultura. También, ya a mediados de siglo, la Mistral había hecho un diagnóstico sobre los textos escolares diciendo: “Se siente en los maestros nuevos una acción violenta contra el libro de texto, por amojamado y antidinámico. El niño lo lee con fastidio, dicen: escrito en definiciones y fórmulas, casi es la segmentación del código: no le punza la imaginación, no le da impulso de búsqueda ni le ofrece goce”<sup>2</sup>.

Pareciera ser que muchos de los elementos detectados por la Mistral se han ido reproduciendo en los textos a lo largo del tiempo: así, a través del estudio realizado por la Comisión de Castellano del Centro de Estudios Públicos\* vemos que aún en la enseñanza de la ortografía se hace más énfasis en las reglas y definiciones que en la ejercitación; en la gramática el acento se pone más en lo teórico y descriptivo sin relacionarla con la escritura y la expresión oral (por ello se enseña más a clasificar palabras o a analizar los componentes de oraciones que a aprender a formarlas). Lo mismo podemos decir respecto de las lecturas: pareciera ser que ellas son escasas y no acertadamente seleccionadas como para producir en los/as alumnos/as ese goce del que habla la Mistral, ese simple placer de leer por leer y secundariamente porque ello nos “sirve para”. Por otro lado, los textos en general entregan poco espacio a actividades que desarrollen la oralidad, la comunicación interpersonal y la grupal necesarias para desarrollar la capacidad de hablar, pero también de escuchar. Igual cosa podemos detectar en cuanto a escritura: se favorecen más los aspectos normativos de la redacción que el enseñar el desarrollo de la escritura con todos los procedimientos de razonamiento y lógica que ella supone.

Tal vez, este somero diagnóstico pueda sintetizarse magníficamente en la cita que ya expusimos respecto a ese enfoque de la enseñanza que, más que priorizar procesos y entrega de métodos para aprender, se asienta en la entrega de normas y clasificaciones que sólo esterilizan la imaginación y la emoción, el gusto por conocer. De allí, entonces, que esa manera de habitar el mundo, de darnos cultura, de los textos escolares incida en una actitud frente al mundo (privilegio de lo fácil, apatía por leer y escribir y los resultados de la Prueba de Aptitud Académica y del Simce que ya expusimos).

<sup>2</sup> Gabriela Mistral, *Magisterio y niño* (Santiago: Editorial Andres Bello, 1977).

\* Véase el informe final de la comisión de castellano en Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997). Una reseña de las conclusiones de la comisión aparece en el documento de Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, “El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares”, que se incluye en esta edición de *Estudios Públicos*.

Quisiera, también, referirme a otro aspecto que es antropológicamente importante: en los textos escolares hay una serie de elementos que inciden en la *configuración de las identidades personales y colectivas*. Esta influencia está dada por el carácter significante de sus contenidos, pero muy específicamente porque el proceso de la lectura y de su comprensión es antes que nada una experiencia afectiva, emocional. Un estudio realizado en Argentina sostiene que: "... desde la perspectiva de los niños, su contacto con los libros de lectura (especialmente en los primeros grados de la escuela primaria) se da en un clima fuertemente teñido de emocionalidad, lo que, en el contexto del aprendizaje, normalmente produce efectos especialmente duraderos"<sup>4</sup>.

Al respecto, Umberto Eco, en una introducción a los libros de lectura de la escuela primaria italiana, expresa lo que nos ocurre cuando nuestros hijos se enfrentan con estos textos: "Educados nosotros mismos con libros análogos, con la memoria aún llena de recuerdos necesariamente queridos y tiernos ligados a las ilustraciones y a las frases de aquellas páginas, nos resulta difícil hacer un proceso al libro de lectura porque implica un esfuerzo de extrañamiento: exige leer y releer una página en la que se difunden ideas que estamos habituados a considerar 'normales' y 'buenas' y que nos preguntemos: ¿pero es verdaderamente así? condicionados como estamos por nuestros antiguos libros de lectura, leer los nuevos significa tener la capacidad y el coraje de decir: 'el Rey está desnudo' "<sup>5</sup>.

Aun cuando hacer ese "proceso" a los libros escolares es complejo (sobre todo por la gran cantidad de variables analíticas por considerar), sí podemos exigirles —e interrogarles desde— algunas mínimas perspectivas contemporáneas que permitan ayudar a superar los actuales problemas que enfrentan los/as alumnos/as de nuestro país —en este caso, referido a la materia de Castellano que nos ocupa. Así, un primer punto está relacionado con el proceso mismo de aprendizaje, en donde aparece cada vez más recomendable "enseñar a pensar", enseñar métodos para aprender caminos que nos lleven a "conocer"<sup>6</sup>.

Otro aspecto, y de no menor importancia que el anterior, toca a las cosmovisiones que los textos entregan y que se vincula con el tema del respeto a las diversidades. Nuestra época presenta la singularidad de tender hacia una homogeneidad —respecto al consumo, por ejemplo—, pero al mismo tiempo es el minuto de la aparición de particularidades culturales y

<sup>4</sup> Nos referimos al libro de Catalina Wainerman y Rebeca Barck, *Sexismo en los libros de lectura* (Buenos Aires: Ediciones Ideas, 1987).

<sup>5</sup> C. Wainerman y R. Barck, *op. cit.*, p. 123.

<sup>6</sup> Cf. el informe de la comisión de castellano ya citado.

de luchas porque las mismas convivan de manera igualitaria en las sociedades. La aceptación de las diversidades se torna así un imperativo, imperativo de justicia, democracia y de derechos humanos. Por ello, podríamos preguntar a nuestros textos escolares cómo incluyen en sus contenidos y metodologías a esas diversidades. Sin ir muy lejos, en nuestro país existen minorías étnicas, ya sea en el área rural o en el área urbana, que anhelan conservar ciertos elementos que las diferencian, pero también requieren ser valoradas y asumidas por el resto. Generalmente se hace tabla rasa de esas diferencias o se las exalta por lo que fueron en el pasado.

Asimismo hay otras diferencias que en nuestra época contemporánea comienzan a cobrar fuerza: nos referimos a las distinciones dadas por la pertenencia al género femenino o al masculino. Es muy común, y así lo confirma la enorme bibliografía al respecto, que los textos escolares estereotipen la realidad y presenten visiones de mundo que muchas veces se contradicen con lo que las personas hacen efectivamente en su vida cotidiana. Por otro lado, los textos privilegian miradas masculinas que se vierten en un lenguaje androcéntrico<sup>7</sup> (los alumnos, los profesores, el estudiante, como términos universales). Por ello, interrogar a nuestros libros escolares desde esta perspectiva nos permitiría avanzar en cuanto a desplegar una cultura que ponga en posiciones equitativas a las mujeres y a los hombres.

De esta manera los textos escolares, al entregarnos representaciones sobre el mundo —el solo uso del lenguaje escrito y del icónico, así lo atestiguan—, están brindando un sistema de valores que será internalizado por los/as lectores/as y que constituyen esa otra “gramática” inconsciente: la de los sistemas particulares de signos y símbolos que conforman a una cultura.

En este artículo nos interesa dar a conocer una visión del modo en que los símbolos asociados a lo masculino y a lo femenino se expresan y se prodigan. Asignamos importancia a una mirada de este tipo toda vez que una de las identificaciones fundamentales de los sujetos es con su adscripción a un género determinado y suponemos que en la medida en que se produce esa conexión —que toca a lo emocional y a lo cognitivo—, el aprendizaje se torna mucho más eficaz, pues apela a un rasgo básico de la existencia personal. Por otro lado, entendemos que a través de los signos e imágenes iconográficas se despliega la armazón cultural que los/as lectores/as reciben en la escuela y en base a la cual se representarán y actuarán en el mundo.

---

<sup>7</sup> Este término se utiliza para definir los sistemas de ideas y de apelaciones cuyo centro es lo masculino.

### 3. Textos escolares y configuraciones de lo masculino y de lo femenino en Chile

Hemos realizado la lectura y el análisis<sup>8</sup> de siete libros de Castellano (desde 2° a 8° básico) actualmente en uso en los colegios de nuestro país<sup>9</sup>. Esa lectura ha consistido en una interrogación a esos textos desde la perspectiva de la construcción simbólica de lo femenino y de lo masculino<sup>10</sup> en tanto categorías fundamentales de la conformación de la vida humana y en tanto elementos centrales de la mantención del orden social.

Nuestro análisis no pretende ser exhaustivo y sólo desea constituirse en una exploración que abra puertas y señale fisuras para ser recorridas por lecturas de mayor profundidad, lecturas que sin duda deben contemplar además otras miradas, otras disciplinas, que permitan comprender a cabalidad el complejo universo de las representaciones de género que aquí presentamos sólo desde la mirada fragmentaria, parcial, de una disciplina: la antropología del género.

#### *Mujeres que bailan, hombres que producen*

Al iniciar nuestro trayecto por el libro de segundo básico, encontramos que éste tiene como eje central brindar una noción de Chile, sus regiones, sus riquezas. Comienza con la imagen de dos niños, un hombre y una mujer, que son definidos —e igualados— por sus rasgos físicos. En una invitación a identificarse con ellos, se expresa: “Tienen su piel morena y el pelo negro como el carbón”; luego se los diferencia por género, nueva-

<sup>8</sup> Agradezco la colaboración de la antropóloga María Elena Acuña en el fichaje de estos textos, así como sus valiosas ideas y comentarios.

<sup>9</sup> Estos libros son: *Comunicación y lenguaje*, 2° Básico, Editorial Antártica; *Castellano 3*, Arrayán Editores; *Castellano 4*, Editorial Universitaria; *Castellano 5*, Editorial Arrayán; *Castellano 6*, Editorial Universitaria; *Castellano 7*, Editorial Universitaria; *Castellano 8*, Arrayán Editores.

<sup>10</sup> Esta perspectiva se inscribe en las teorías de género que privilegian los elementos culturales —por sobre los económicos y los sociales— en la constitución de lo que es ser un hombre y una mujer en una comunidad determinada. El análisis simbólico persigue develar los conjuntos ideacionales que legitiman las configuraciones de lo masculino y de lo femenino así como sus relaciones (que pueden ser de complementariedad, subordinación, igualdad o desigualdad). Del mismo modo, este enfoque busca conocer los sistemas de prestigio y valor que cada cultura otorga a lo femenino y a lo masculino, así como las posiciones, derivadas de esos sistemas, que éstos tendrán en la vida social. Mayores antecedentes en S. Montecino y L. Rebolledo, *Conceptos de género y desarrollo* (Santiago: Ediciones Pieg, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, 1996).

mente apelando a la identificación: la niña “como tú”, “simpática y cariñosa”; el niño “travieso y deportista”. Por último, se los caracteriza como alegres porque son “felices con su familia”. Es evidente que la apelación a las identidades que se formula al abrir este libro es a una “unicidad” morena —en este sentido podríamos decir que se constituye de manera inversa a como lo hacen la mayoría de los avisos publicitarios de la TV, en donde se peca de una “unicidad” blanca y rubia—, y en cuanto a los atributos de género hay una clara diferenciación en donde lo femenino está vinculado al afecto y a una cualidad personal de conformidad y amabilidad, y lo masculino a la acción y al desafío. Creemos que estos modelos dominarán la cosmovisión del texto.

Concordante con esa imagen masculina dinámica y laboriosa, se presentará a Chile utilizando los elementos alegóricos del mapuche, del minero, del campesino, del pescador, del pastor, todos ellos vinculados productivamente con las zonas que representan. Por otro lado, la visión heroica de Arturo Prat, el descubrimiento del salitre y el de América, el Dieciocho de Septiembre, están signados por lo masculino, así como otras temáticas referidas al otoño y a cuentos de la tradición oral. Como es obvio, entonces, las configuraciones femeninas son escasas y cuando aparecen están ligadas al baile (ya sea a través del poema de la Mistral “Dame la mano”, en las distintas danzas folclóricas chilenas) o es la clásica figura de la Caperucita Roja; como reina enferma en un cuento de Andersen, o como la Virgen en un villancico popular.

De esta manera el texto construye un imaginario cultural en donde la identidad chilena asociada a lo masculino excluye toda participación de una simbólica femenina, a excepción de ser la mujer compañera de baile de los hombres en las danzas tradicionales<sup>11</sup>. El sistema de símbolos que se enseña a los/as niños/as pareciera querer decir que la “chilenidad” es un asunto de hombres y que el papel que les cabe a las mujeres en ella es la de ser una acompañante en las celebraciones festivas. Por otro lado, en tanto reina enferma y en tanto Virgen se exalta lo femenino, en el primer caso como poder, pero con debilidad, y en el segundo como madre —con todos los atributos de una “Virgen doméstica” que lava, se peina y cocina tortas. Así, será la corporalidad de lo femenino lo que cobre importancia en los atributos con que aparecen las mujeres: bailan, se enferman, son madres.

---

<sup>11</sup> Si observamos la iconografía del texto nos damos cuenta de que en 41 lecturas ilustradas sólo en 12 aparecen mujeres. Por otro lado, si nos detenemos a cuantificar en las lecturas los modelos femeninos y masculinos tenemos que 17 de ellos son masculinos, 6 femeninos, 5 son mixtos y 5 en la categoría de otros modelos.

Respecto a la simbólica de Caperucita Roja, hay numerosos análisis que asocian ese relato con la sexualidad<sup>12</sup>, por lo cual no nos detendremos en él.

*Madres, brujas y naturaleza versus ciencia,  
historia y paternidad*

Siguiendo nuestra ruta encontramos el texto de tercero básico. Podemos apreciar que éste es más abierto en cuanto a no presentar un eje temático definido; sin embargo, respecto a la configuración simbólica del género nos topamos con un privilegio claro del universo masculino desde el primer cuento, que trata de un niño que sueña con personajes que son hombres y que menciona a “mujeres de un solo diente” entre sus pesadillas; el segundo cuento también tiene como protagonista a un joven que come diversas meriendas preparadas por su madre, las cuales vuelan, saltan y provocan pánico al hijo, el cual concluye que “son cosas de brujas”. Luego encontramos un duelo entre payadores, un cuento de un hombre cascarabias, el autorretrato de Miguel de Cervantes. En los relatos de ficción aparece asimismo la figura del padre en tanto consejero y formador del protagonista —que, como ya sabemos, es generalmente masculino—; es notorio también el tema de las relaciones de amistad o competencia entre varones.

En este libro hallamos una nueva forma de representar lo femenino —fuera de su asociación con la maternidad y la brujería—, la cual emerge de las fábulas. Así por ejemplo, en un “Viaje al sol”, una lombriz es la metáfora de una mujer campesina que con esfuerzo y constancia logra conocer el sol; en “El cururo incomprendido” lo femenino está alegorizado en una lagartija que se burla de un ratoncito; los atributos de esta lagartija son ser peleadora, rabiosa e ignorante frente al roedor —masculino—, que va a la escuela y se convierte en sabio.

Por otro lado, en historia y en ciencia vemos que los textos de divulgación científica sobre el espacio y los relatos respecto al descubrimiento de minerales en Chile están relacionados con hombres. Del mismo modo el paisaje del sur y de la pampa son restituidos por hablantes masculinos —en el primer caso Neruda y en el segundo Patricio Vergara.

<sup>12</sup> Así, por ejemplo, Jorge Guzmán, “Ejes de lo femenino/masculino y de lo blanco/no blanco, en dos textos literarios”, en el libro compilado por S. Montecino y M. E. Acuña, *Diálogos sobre el género masculino en Chile* (Santiago: Ediciones Pieg, Bravo Allende, 1996) y en Marie Luise von Franz, *La femme dans les compres de fes* (Francia: Ed. Albin Michelle, 1979).

Por último, quisiéramos detenernos en una lectura que nos acerca a las diferencias de clase y que propone una mirada cargada de simbólicas asociaciones. Se trata de dos niños: uno rico y uno pobre. El primero en su casa repleta de objetos y juguetes, el segundo hambriento y en la calle. El rico, fastidiado, deshilacha una cinta de regalo y la arroja hacia la calle. El pobre la recoge e imagina miles de aventuras con ella, para finalmente llegar a la fantasía de convertirse en un soldado que desfila. Mientras el pobre goza con su imaginario vagando por las aceras, el rico se aburre en el interior de su hogar. Como se puede apreciar, son múltiples los sentidos de este relato; nos interesa resaltar la idea de que los pobres se divierten con las sobras, con los restos, con los desechos que los ricos botan. Por otro lado, está el perverso juego de que se tiene dinero, pero no se es feliz, como figura compensatoria de la pobreza, que sería alegre, pues se satisface con pura imaginación. Por último, quisiéramos destacar que se trata de la visión de un mundo masculino dicotomizado en rico/pobre, casa/calle, aburrido/entretenido.

Como podemos percatarnos, el camino de este libro nos interna por vericuetos en donde lo femenino está vinculado a la naturaleza (reptil e insecto), y también a lo sobrenatural —la asociación con las brujas— y a un complejo territorio en donde lo masculino se mueve, hace ciencias, historia y aventuras<sup>13</sup>.

#### *Masculino, femenino y otras zoologías*

Continuando nuestra senda nos aproximamos al libro de cuarto básico; una mirada sinóptica nos hace evidente que el eje temático está puesto en los animales a través de cuentos populares, fábulas, mitos y narraciones de ficción. En casi todas estas representaciones, como es ya esperable, los animales protagonistas son masculinos, así como los humanos las pocas veces que los hay. El primer texto nos habla de un pescador chino que protege a una tortuga de la maldad de unos niños, por lo cual es recompensado con el don de la inmortalidad y de la juventud; luego, nuestro conocido Pedro Urdemales; el poema de una ranita; una gallina reina y un gallo rey; un renacuajo, y así hasta completar un largo collar de especies anima-

---

<sup>13</sup> Una mirada hacia la iconografía pone en evidencia que de un total de 19 lecturas ilustradas, en sólo 5 hay representaciones femeninas y si nos adentramos en los modelos de género de las narraciones tenemos que 12 son masculinos, ninguno femenino, 4 mixtos y 5 corresponden a otros modelos.

les que hacen de este libro una suerte de aproximación zoomórfica a la vida.

En los relatos en los cuales los personajes son humanos encontramos leyendas de piratas, aventuras de jóvenes, dos amigos ciegos, entregándonos la cosmovisión de una masculinidad dinámica y arriesgada. Lo femenino, por el contrario, está representado en una princesa encantada —con una iconografía que la sitúa, por supuesto, en cama<sup>14</sup>—, en una abuela indígena que narra tradiciones nativas, en una abuelita que recita poemas.

De este modo, podríamos decir que este libro nos abre un imaginario en donde la naturaleza prima y dentro de ella las metáforas animales. Es interesante notar que el tema indígena está también representado (el universo mítico mapuche, rapanui y aimara), lo cual evidencia la clara asociación de lo indio con lo natural. El recorrido hace evidente el androcentrismo y el “naturalismo” del mundo ofrecido a sus lectores/as<sup>15</sup>.

#### *Mujeres mágicas, hombres ecológicos*

Abramos ahora la puerta que nos conduce a la arteria del libro de quinto básico. Un vuelo rasante nos permite visualizar que uno de los ejes del texto lo constituye la temática del medio ambiente y que con sorpresa en la primera unidad hay un protagonismo femenino claro. Así, se inicia el texto con una pequeña biografía de Hellen Keller; dejando de lado el hecho de que se eligió un símbolo dramático —el de una escritora ciega que se sobrepone a su limitación corporal—, estimamos valioso que se inaugure este libro resaltando a una mujer que escribe<sup>16</sup>. Luego hay un relato sobre la Virgen de la Tirana y el drama de amor de la ñusta y Vasco de Almeyda, un fragmento de Neruda sobre el mascarón María Celeste, el poema Margarita Debayle, de Darío. En la unidad dos también es posible observar un importante protagonismo femenino representado por una locutora que narra la historia de una violeta en el Polo Norte. Después se mantiene el sesgo androcéntrico con las materias de las aventuras, el fútbol, la contaminación.

<sup>14</sup> Llama la atención que de las pocas ilustraciones en las que aparecen mujeres, en este libro es recurrente que estén en cama durmiendo o enfermas (recordemos también que en el de segundo básico se reitera esta imagen). Esta connotación de la “mujer en cama” es una de las mejores simbolizaciones de la pasividad femenina y también de su “lugar” interior, con todas las posibles asociaciones que tiene —en el imaginario social— el espacio de la cama.

<sup>15</sup> Los modelos de género presentes en las lecturas de este libro nos muestran que 12 pertenecen a hombres, 1 a una mujer, 5 a modelos mixtos y 10 a otros modelos.

<sup>16</sup> Aun cuando ello sólo sea pretexto para enseñar los distintos tipos de lenguaje.



En relación con el tema del medio ambiente notamos claramente la carga de masculinización del universo entregado. Así, en un texto de divulgación de Juan Grau, el protagonista es José, quien recorre junto con su abuelo diferentes nichos ecológicos. El abuelo es un sabio poseedor de conocimientos científicos; luego está el relato de Francisco, un niño de Linares impactado por la matanza de elefantes en África, el que con la ayuda de su padre escribe una carta al director del periódico. Por último hay una adaptación “moderna” del flautista de Hamelyn. En estas tres narraciones encontramos un modelo estereotipado en donde los hombres poseen la sabiduría, la acción pública y la acción política. Huelga decir que no hay ninguna protagonista femenina en esta importante y central materia del libro.

Por último, hay en este texto una invitación a leer poesía recurriendo a historias en las cuales los personajes se cuentan o se regalan poesías; en una de ellas se saca a luz el hecho de que la poesía es un don que los hombres entregan a las mujeres cuando están enamorados<sup>17</sup>.

Es interesante señalar que en este libro hay un cambio en relación con los anteriores respecto a los contenidos y las ilustraciones y que el universo femenino está mucho más presente, aun cuando muy ligado a simbólicas tradiciones como la Virgen, las princesas, los mascarones de proa. Sin embargo, es rescatable que ello conviva con los mínimos trazos de actividades femeninas contemporáneas (como la locutora, le escritora). Por otro lado, se ha privilegiado una mezcla de iconografías, utilizando como hilo conductor a un lagarto que una sola vez comparte con una lagarta el protagonismo<sup>18</sup>.

*De poderes, ciencias y riquezas masculinas a ciegas,  
vuelos y sacrificios femeninos*

Transitando por el texto de sexto básico no encontramos temáticas centrales sino un variado y barroco mundo que conjunta múltiples territo-

---

<sup>17</sup> Se trata de un texto de la unidad 3 en donde se dice “El hombre y la mujer no sólo piensan, también sienten, se emocionan y necesitan expresarse con gestos y palabras...” Lucía, alumna del 5° C, leía estas palabras en su libro cuando cayó un papelito que expresaba: “Para la niña más linda del curso, copié esta poesía” (pp. 128-129). Es destacable el hecho de que aquí se persigue entregar un mundo más equitativo; sin embargo se reproduce el estereotipo de la niña pasiva y el hombre activo, lo femenino que recibe y lo masculino que da.

<sup>18</sup> Así, congruente con este mayor equilibrio, los modelos de género nos muestran en las lecturas un total de 6 masculinos, 5 femeninos, 4 mixtos y 2 correspondientes a otros modelos.

rios y diversidad de situaciones. El modelo androcéntrico es visible a primera vista, aun cuando emerge un importante modelo femenino. En el primer caso —desde el “Fantasma de Canterville”, pasando por la poesía de Mistral “La tierra” dedicada a un niño indio, por “Androcles y el León”, por un científico enamorado de las estrellas, por las “Huestes de Don Rodrigo”, por el “Albañil Condenado”, por la “Camisa del Hombre Feliz”, hasta “Teseo y el Minotauro”, entre otras lecturas que privilegian a los hombres— hay perfecta concordancia con un sistema de ideas androcéntrico que resalta a lo masculino en el campo de las ciencias, el poder, la riqueza, la transmisión de los saberes, la actividad pública, el hacer historia; los reyes y los soldados, los navegantes, los descubridores, los viajeros, son algunas de las imágenes icónicas masculinas que este libro exalta, quizás como ninguno de los otros con tanta variedad y tanta extensión.

Pero, como dijimos, también hay cabida para el género femenino y ello se expresa en la figura que ya habíamos conocido en el libro de quinto básico: Hellen Keller. En un fragmento de Carmen Soler se enfatiza la noción de sacrificio asociada a la escritora, su esfuerzo y su constancia. Es notable que este texto ponga en escena una relación entre mujeres —la de Keller y su maestra— en donde se da un traspaso de conocimientos de una a otra sin que exista una relación de filiación (situación que, si recordamos, siempre ha estado ligada en estos libros escolares a las relaciones entre hombres).

Por otro lado, las figuras femeninas que se nos brindan están representadas por niñas casi siempre posicionadas en un contexto familiar —a excepción del poema “La Pajita”, de Mistral— y que están en permanente búsqueda de sensaciones trascendentes, que las saquen de su cotidiano: así, en “Nuestras sombras” la niña siente un enorme deseo de libertad cuya metáfora es el deseo de volar, pero se trata de un deseo tan irrealizable que debe pedir humildad a Dios. Por el contrario, en “Una niña llamada Ernestina”, la protagonista logra sobrevolar Santiago en un viaje interplanetario con un hombrecito extraterrestre.

Por último, no podemos dejar de mencionar que hay otros relatos que posicionan a las mujeres fuera de los estereotipos tradicionales, como “El mercado de Catu”, que narra los pormenores de un pueblo sometido a los inkas y donde las indígenas tienen presencia activa en el comercio de su artesanía textil, la cual truecan por perfumes. En “El mitín de ratones” hay una antropomorfización del mundo animal, en donde se pone en acción un juicio a un gato en el cual participan alcaldes y diputados y en que aparece un personaje llamado “feminista” que es pifiado cuando interviene públicamente. Estos dos relatos son interesantes al asociarse la actividad producti-

va a lo femenino-indígena, poniendo, eso sí, atributos “occidentales” a las mujeres, toda vez que ellas no realizan trueques por productos para la subsistencia sino para su estética personal<sup>19</sup>. Luego, la tendenciosa actitud frente a la “feminista” revela los prejuicios de quien escribió el relato y de quienes lo seleccionaron para su publicación.

El camino que nos ha propuesto este libro expresa un imaginario simbólico abigarrado y claramente marcado por un privilegio de iconos, valores y territorios cuyos sujetos principales son los hombres que poseen poder, riquezas, que pueblan y accionan sobre el mundo. De las mujeres, de lo femenino, configura un escenario de símbolos en donde ellas son sacrificadas<sup>20</sup>, sienten sus deseos desmedidos y sólo en tanto no occidentales realizan actividades productivas<sup>21</sup>.

#### *Histeria, dolor y envidia/ honor, sabiduría y entrega*

Hagamos ahora nuestro camino por el libro de séptimo básico. No encontraremos grandes cambios respecto a la construcción simbólica del género, salvo que en este texto se acentúa aún más la prevalencia de lo masculino. No hay ejes temáticos ordenadores y sus diecinueve unidades despliegan un variado contenido que incluye fragmentos de obras de narrativa, poemas, fábulas, artículos periodísticos y epístolas. Es notoria la ausencia de modelos y figuras femeninas, las cuales sólo encontramos en un poema de Neruda, “La mamadre”, en otro anónimo, “La misa del amor” y en el clásico “Ojitos de pena” de Max Jara. Se trata, por un lado, de una exaltación a la madrastra, al amor platónico y a las penas femeninas, respectivamente. En el caso de la narrativa será únicamente en “El regalo de los Reyes Magos”, de O’Henry, en donde se encuentren protagonistas mujeres: la trama nos presenta a un matrimonio joven sin dinero en época de Navidad, ella venderá sus trenzas para comprarle a él una cadena de oro para su reloj, a su vez él venderá el reloj para regalarle a ella carísimos

<sup>19</sup> Lo cual indica el sesgo etnocentrista del texto seleccionado.

<sup>20</sup> La imagen de Hellen Keller es emblemática: se trata de una ciega, es decir, de una representación de lo femenino castrado de acuerdo con una visión psicoanalítica. Por otra parte, se escoge precisamente una escritora que debe luchar contra todo para sobresalir. Por otra parte, se apela a una situación de drama asociado a lo femenino y un constante esfuerzo por lograr un espacio en el universo de lo público (entendiendo la escritura y el oficio de escritora como parte de esa esfera).

<sup>21</sup> Corolario de la visión androcéntrica de este texto de lectura, los modelos de género que emergen de los relatos se distribuyen en 14 masculinos, 5 femeninos, 3 mixtos y 5 correspondientes a otros modelos.

peines de carey. Hay un interesante párrafo que caracteriza la personalidad femenina: “Con sus ágiles y blancos dedos rompió la cinta y el papel de la envoltura. Entonces se escuchó un estático grito de alegría y luego, ¡ay! un cambio instantáneo y muy femenino a lágrimas, lamentos e histeria. Se necesitó el empleo inmediato de todas las facultades de que disponía el amo y señor de la vivienda para consolarla”.

La proposición de femineidad de este cuento construye una visión simbólica en donde los “cambios de ánimo”, el llanto y la histeria pertenecen al reino de la mujer y el poder y la calma al reino del varón. Si analizamos el modelo femenino que emerge del poema “Ojitos de pena”, no es difícil colegir que a las mujeres les está asignado el sufrimiento, el cual se manifiesta en un continuo desde que se es niña, madre, abuela, todas mujeres que “lloran sin causa ninguna”, sólo porque “Llorando las propias ¿quién vio las ajenas? Mas todas son penas, carita de luna”. En “La misa del amor”, de un anónimo español, se nos entregan otros atributos femeninos: “Así entraba por la iglesia alumbrando como el sol. Las damas mueren de envidia y los galanes de amor”. De esta manera el universo valórico que portan las mujeres está anclado en la histeria, el sufrimiento y la envidia, es decir, en sentimientos y conductas que las diferencian de los hombres, los cuales poseen elementos de personalidad opuestos y sin las marcas peyorativas de sus congéneres femeninas.

Veamos entonces cuáles son los atributos asignados a la representación del género masculino en este libro. Como en ninguno de los anteriores aparecen nítidamente modelos y valores de la virilidad. Estos modelos de identificación trazan una línea que va desde el héroe —Arturo Prat, como corresponde— al artista —Neruda, por supuesto, Mozart y Arrau. ¿Qué rasgos se exaltan de estos hombres? En el caso de Prat se trata de restituir el código de honor masculino, el cual se da a conocer a través de las cartas que Carmela Carvajal le envía a Grau; serán la lealtad, la amistad y el valor los elementos privilegiados, pero uno de los símbolos más preciados será el hecho de que aun estando muerto el héroe, su esposa lo “honre” y venera. De Neruda se destacará la sabiduría y el conocimiento; de Mozart, su genialidad, la constancia, el deseo de libertad y la “deuda” con su progenitor, quien es un “ejemplo” paternal. Por último, de Arrau se destaca el dominar el sentimiento de vanidad. Si contrastamos estos valores masculinos con los femeninos anteriormente develados por las lecturas tendríamos que concluir que las mujeres estamos signadas por sentimientos muy poco prestigiosos y muy poco alentadores.

También proponen claros modelos masculinos los fragmentos “Martíné” (de Carlos Ruiz-Tagle), “Cien años de soledad” (G. García Márquez),

“Vásquez” (Guillermo Labarca H.); “El pequeño escribiente florentino” (Edmundo de Amicis) y “Ut, el de la mirada clara” (Pilar Molina).

El primer relato entrega nítidas pautas para configurar la identidad masculina: se nos presenta a una joven pareja que vive el período de galanteo y conquista. Por supuesto, el polo masculino es quien lleva la parte activa de la relación, pero cuando ya ha conseguido besar a su pareja en el cine, arranca despavorido con un temblor. Al regresar a la butaca, la joven no quiere verlo por ser un cobarde. ¡El código de honor del héroe ha sido trasgredido! y por ello se lo condena a la soledad y al desamor. Por su lado, el fragmento de “Cien años de soledad” nos acerca al relato en que Aureliano Buendía recuerda el traspaso de saberes y adelantos científicos entre Melquíades y Arcadio Buendía; la única mujer mencionada en tanto esposa es Úrsula Iguarán, casada con este último. En “El pequeño escribiente florentino”, los modelos paterno y filial ilustran el sacrificio y la entrega; los dos hombres del núcleo familiar son los que destacan por su esfuerzo laboral y por su acceso a la educación; la madre del “escribiente” es el único personaje femenino cuyas acciones no se vislumbran.

Por último, fuera de los héroes masculinos tradicionalmente consagrados, hay uno que podría ser una suerte de antihéroe, nos referimos al fragmento de “El principito” que narra el diálogo que se produce cuando conoce al zorro y que expresa el tema de la domesticación y del amor. Es quizás el único “antimodelo” masculino, por tratarse de un niño celestial que reflexiona críticamente ante los modelos “civilizatorios” de la sociedad.

Finalmente, queda de manifiesto que el sendero de este libro reproduce de manera prístina la mirada androcéntrica a la vida social y que gesta un imaginario cultural en donde prevalecen valores positivos asociados a lo masculino y otros negativos a lo femenino<sup>22</sup>.

### *Esperanzas y cronopios*

Terminamos nuestro recorrido por las configuraciones simbólicas del género con el texto de octavo básico. Éste es, tal vez, el libro más atípico, pues más que de lectura está propuesto como libro de ejercitaciones. Está dividido en tres grandes materias: análisis de lenguajes periodísticos de radio y televisión —donde se incluye la publicidad—; la creación poética;

---

<sup>22</sup> Esto queda plasmado en la frecuencia con que se dan los modelos de género en los relatos; así hay 18 masculinos, sólo 3 femeninos, 6 mixtos y 9 que corresponden a otros modelos.

la creación literaria. Aun cuando se aparta de los demás en varios aspectos como la selección de autores y fragmentos —mucho más contemporáneos y atractivos—, en cuanto a su mirada presenta los mismos tics androcéntricos. Así por ejemplo, cuando se informa sobre la radio, todos los ejemplos están dados con funciones realizadas por hombres (el montador, los actores, el guionista, el control, etc.), en el relato los “Trajes del emperador” ya sabemos que todos los protagonistas son hombres, la “Aventura con el televisor” ilustra las fantasías de un hombre con la presentadora de la televisión. Luego, el infaltable poema de Neruda, esta vez a los héroes mapuches, titulado “Los hombres” (¡los comentarios están de más!). Se repite nuevamente el relato “Matiné”, que ya habíamos conocido para séptimo año, con todas sus connotaciones valóricas para la constitución de la identidad masculina. Pasando por el “Mago de la luz” y el “Ruido de un trueno”, las escasas lecturas nos confrontan con el clásico dinamismo de los hombres.

Será sólo en un poema de la Mistral —infaltable también en el universo de autores que hemos transitado desde segundo año básico— en donde emerja lo femenino. Se trata del poema “Vergüenza” cuyo tópico es el de una mujer que se vuelve hermosa sólo cuando el hombre que ama la mira y la acaricia; el mismo tema es abordado por el conocido “Dulce milagro” de Juana de Ibarbourou. De este modo, la configuración simbólica de lo femenino estará referida a un “otro” masculino por el cual es posible convertirse en bella y que florezcan rosas de las manos, lo cual está signado por el desquicio en el poema de la Ibarbourou: “¿No veis que está loca? Tornadla a su casa. ¡Dice que en las manos le han nacido rosas, y las va agitando como mariposas!”

Por último, el libro se cierra con Cortázar y sus cronopios y famas, en donde el juego masculino/femenino se evidencia en que, por ejemplo, los cronopios que son masculinos son viajeros y andarines, en cambio las esperanzas que son femeninas son “... sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan”. La Maga será el personaje mujer que se exaltará fuera de los cronopios, el cual rompe aparentemente con los estereotipos que hemos visto en los libros, pues aun cuando trasgrede el modelo clásico, en el texto es presentada como “desordenada, sorprendente”, con “inmensa capacidad de cariño”, con la habilidad mágica de aparecer y desaparecer y con una corporalidad de cintura delgada y piel traslúcida<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> En relación con los modelos de género presentes en los fragmentos encontramos que 8 son masculinos, 3 femeninos, 2 son mixtos y 6 corresponden a otros modelos.

#### 4. A modo de corolario

El viaje antropológico que hemos realizado con la lectura de siete libros de castellano de enseñanza básica pone de manifiesto que no es vano preocuparse por las formas en que la constitución simbólica del género se expresa, y que es preciso poner atención a los modelos que se socializan a través de ellos.

Retomando esa idea de Umberto Eco respecto al esfuerzo de extrañamiento que supone para nosotros cuestionar los libros de lectura de nuestros hijos, es importante interrogar a esos textos en cuanto a su adecuación a la generación, a la edad de sus lectores/as, a su pertenencia de clase, a su hábitat rural o urbano. Estas preguntas, sin duda, a lo que apelan es a una concepción de los/as alumnos/as como personas integrales, como sujetos que sienten y experimentan su condición de tales a través de múltiples elementos; apelan entonces a un concepto de persona que no está desprovista de contenidos, de marcas y de representaciones sociales y simbólicas.

Con lo anterior lo que deseamos señalar es la necesidad de hacer un esfuerzo por contemplar miradas más plurales que se sitúen desde el punto de vista de los diferentes sectores de personas que representan los/as educandos/as, y no entregar un único y hegemónico modelo de ver el mundo, es decir, de concebir nuestra cultura. Sin duda hay semejanzas y diferencias en la manera de concebir el mundo de los distintos grupos que conforman nuestra sociedad, pero de lo que se trata es de evidenciar los elementos universales sin dejar de lado los particulares. Este esfuerzo de contemplar miradas más plurales nos conduce también a pensar en la necesidad de visiones interdisciplinarias, de conectar los saberes, las asignaturas, del mismo modo en que la propia realidad está interconectada.

Como ya lo dijimos antes, hay una estrecha relación entre libros de texto e identidad, por eso es importante inquirir por los elementos de identificación que están presentes en ellos, pues será esa identificación la que atraerá emocionalmente a quienes los leen. Emoción y afectividad son las principales herramientas de un aprendizaje que persigue estimular, explorar, abrir la curiosidad por el conocer, de allí la relevancia de que la visión de mundo de los textos plasme los diversos sistemas de ideas compartidos por el conjunto, pero que también ayude a comprender las diversas posibilidades de entender las cosas.

Tal vez muchos de los y las jóvenes que han desertado de enseñanza media, como los que permanecen en ella, vivan permanentemente en esa fatiga del alma que describía la Mistral, que sientan que el universo de la escuela no tiene nada que ofrecerles, que no ha sido capaz de despertar en

ellos esa maravillosa experiencia del aprendizaje. Es posible que una alternativa para aminorar esa situación sea centrar el foco en la riqueza de lo diverso, en la riqueza que los/as propios/as alumnos/as portan. Es decir, lograr una comunicación con los/as estudiantes que los/as movilice porque está apelando a sentimientos que les son cercanos por su edad, por su género, por su clase, su etnia, entre otras particularidades.

Creemos que si la educación en su conjunto y los textos escolares sobre la materia en particular no despiertan el amor a la lectura, no logran adiestrar en habilidades mínimas de escritura y de comunicación, hay que hacer una revisión profunda de las causas de ello para buscar su superación. Aparte de la importancia pragmática para el desarrollo económico y social, hay una que va aparejada: la transmisión y conservación del capital simbólico de una cultura. Los libros escolares pueden ejercer una honda influencia en esa gran mayoría de estudiantes que no poseen en sus hogares otras fuentes —que no sean las orales y las mediáticas— de reproducción de valores y sistemas de ideas. Por eso, se torna urgente el atender ese llamado que la Mistral nos hizo hace muchas décadas, y por fin encaminarnos a hacer brotar en los/as alumnos/as la “curiosidad por el mundo” entendiéndolos a ellos/as como una pluralidad de mundos.

#### LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL LICEO

##### Hugo Montes

Es evidente que la literatura constituye una manifestación de máxima significación cultural. Junto a la música, las artes plásticas y la escultura, la literatura aparece en la cima de las tradicionalmente llamadas bellas artes. Entre éstas reviste la singularidad de tener una carga conceptual que es propia del medio fundamental con que se la elabora, la palabra.

De hecho todos los pueblos, incluidos los que carecen de conocimiento de la escritura, han creado obras literarias. Muchas de éstas

---

HUGO MONTES. Profesor de castellano. Premio Nacional de Educación (1995). Rector del Colegio San Esteban. Autor de textos escolares de literatura de la enseñanza media (Montes y Orlandi).



nacen en la palabra oral, y oralmente se transmiten y difunden de generación en generación. Fábulas, mitos, leyendas, poemas, consejas, etc., suelen alcanzar niveles estéticos de consideración; siempre, además, expresan la manera en que los pueblos respectivos enfrentan las grandes cuestiones de su origen y situación en el mundo y de su destino más allá de la muerte.

Las principales lenguas del occidente —desde el griego, el latín, hasta el francés, el inglés, el alemán, el italiano y el castellano, entre otras—han desarrollado literaturas riquísimas. Nombres de excepción, como Homero, Virgilio, el Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, enorgullecen no sólo a las naciones a que pertenecen, sino a toda la humanidad. A la inversa, ignorarlos es privarse de algo fundamental, es empobrecerse y volver la espalda a lo que nos es más propio e importante en el plano del espíritu.

Por lo anterior, puede decirse que los niños, adolescentes y jóvenes tienen no sólo el deber sino también el derecho de entrar adecuadamente en contacto con las grandes obras literarias. No se justifica de ninguna manera el que se les prive de este derecho y se les impida cumplir con un deber relevante, que de ordinario los hará crecer armoniosamente y participar del gozo propio de la contemplación artística.

No se diga que la ficción, fundamento de la palabra literaria, es mentira o es mero ornamento. Dramas, novelas, cuentos o poemas alcanzan, si son grandes, igual o mayor verdad que la misma historia, por cuanto expresan la realidad entrañable de personas o de pueblos. Y la expresan con armonía que es belleza, con claridad y fuerza alteradoras en afán de comunicación capaz de unir lo más lejano en tiempo o en espacio.

Llamamos clásicas a estas obras cimeras, de antes o de ahora, en las que se contienen las pasiones y las aspiraciones humanas. Conocerlas implica un autoconocimiento y un mejor conocimiento de los demás. En ellas se dan valores de bien, de belleza, de servicio, de justicia, capaces de conmover a los lectores y de generar ideales de emulación creadora, indudablemente importantes en la formación juvenil. Su lectura, además, afinará la sensibilidad, desarrollará la imaginación y llevará a una grata y provechosa ocupación del mal llamado tiempo libre.

Poner, por lo mismo, a los jóvenes en adecuado contacto con las letras clásicas es parte fundamental de la educación. Como plantas sin raíces crecerían al margen de ellas, ajenos a la tradición viva que a cada generación corresponde conservar, enriquecer y proyectar hacia el futuro.

Al decir “adecuado contacto” estamos pensando en la pertinencia de la edad y de la lengua misma, no menos que en la adecuada motivación que

el buen profesor sabrá hacer frente a sus alumnos. Ello supone elección oportuna de las obras e indicaciones suficientes para saber de su entorno biográfico y de época, pero estas indicaciones no deberán alzarse jamás a la altura de un muro que tape u opaque lo que precisamente ha de aparecer con toda luminosidad.

Estas aclaraciones y otras de índole ética o estética han de estar precisamente al servicio del contacto entre obra y lector, de modo que ellas faciliten y de ningún modo entorpezcan tal contacto. Habrá que cuidar asimismo el afán de servirse de la lectura para otros fines que los propiamente literarios, por muy legítimos que ellos sean. Pensamos en la interrupción de la lectura para dar conocimientos gramaticales, históricos, religiosos, etc. Si al hacerlo se perturba el interés lector, se habrá pagado un precio inadecuado y demasiado caro por una instrucción que puede y debe reservarse para otra oportunidad.

Lo mismo cabe decir respecto de la teoría literaria, válida como disciplina que echa luz, relaciona y sistematiza el estudio de la literatura; ella cabe cómodamente en el nivel universitario, pero no en la enseñanza básica o media.

No debemos olvidar que las obras literarias están destinadas a la lectura o a su audición antes que al estudio.

Importa también recuperar el agrado de leer con espontaneidad y con libertad. La amenidad no es un desvalor o algo que implique necesariamente ligereza o superficialidad. El ser humano y en especial los jóvenes tienen derecho a la entretención. ¿Por qué permitir y facilitar el ejercicio de este derecho sólo con banalidades o torpezas? Hay que confiar en la capacidad espiritual de una juventud que, rectamente orientada, podrá apreciar y deleitarse en el contacto con lo más valioso que el espíritu humano ha producido a lo largo de los siglos.

Parece del caso señalar la especial importancia que tiene la lectura de los clásicos escritos originalmente en el idioma materno del lector. En nuestro caso, el castellano ha producido obras superiores que merecen en verdad el nombre de clásicos, por ejemplo *El Poema del Cid*, *La Celestina*, las *Coplas* a la muerte de su padre, de Jorge Manrique; la poesía de Fray Luis de León y de San Juan de la Cruz, algunos dramas de Lope de Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca; *El Quijote*, las *Rimas* de Bécquer y determinados escritos de la generación del 98 y de la generación del 27. Entre ellos es posible espigar textos excelentes que necesariamente conquistarán, si son bien entregados, a los alumnos de escuelas y liceos.

No deberían dejarse de lado las obras de autores nacionales y latinoamericanos. Desde Ercilla hasta Neruda o Donoso, desde Bello hasta

Borges o Cortázar, disponemos de una importante y atrayente serie de autores y obras maestras gratísimas y de gran valor ético y estético, que nuestros alumnos han de conocer.

Importa presentar estas obras con cierto orden, ya cronológico, ya psicológico o de otro tipo. Lo fundamental es que el alumno no se confunda y sea capaz de hacer las relaciones pertinentes de esas obras entre sí y de ellas con el entorno social y temporal en que nacieron.

La lectura adecuada de estas obras normalmente debe suscitar en el lector una ampliación de sus puntos de vista, una reflexión sobre el sentido de su vida y la de otros, el interés por leer más y mejor. Llevará asimismo a confrontar su opinión con la de sus compañeros, de lo cual podrían nacer diálogos y debates de interés. También podrá generar escritos personales que lleven a variaciones, comentarios, caracterizaciones de los personajes, etc., de la obra leída. En síntesis, ésta es un foco irradiador de luces superiores a la vez que una fuente de energías que servirán para el desarrollo pleno de las actividades lingüísticas.

También es de relevancia la lectura y quizás la representación de obras dramáticas. Si el ramo de Castellano tiene antes que nada una base en la comunicación lingüística, los dramas —por su carácter de diálogos representables— son una verdadera cima de la asignatura.

La experiencia ha generado las consideraciones anteriores. Muchos años de docencia en diversas ciudades del país y en los más variados niveles nos permiten tener gran confianza en la capacidad lectora de los alumnos, aun de los más pequeños. Es un prejuicio infundado asegurar que la lectura de los clásicos es necesariamente aburrida y que no interesa a la juventud. Por el contrario, cuentos, poemas, novelas, dramas y ensayos de la más alta jerarquía —si son adecuada y oportunamente entregados a los alumnos— interesan y entretienen, alteran espiritualmente y hacen crecer en la admiración de los valores y las personas.

Obviamente, no se pretende afirmar que todo lo que los alumnos han de leer en clase se limite a los clásicos. Ellos pueden y deben también ejercitarse en la lectura de periódicos, cartas, escritos científicos y aun textos propios de la vida cotidiana (avisos comerciales y otros). Pero tales escritos no pueden de ninguna manera excluir los literarios ni rebajarlos a una categoría secundaria. Téngase presente, sin embargo, que hay periódicos y periódicos, cartas y cartas, y lo sensato es proponer la lectura de aquello que esté mejor escrito, con mayor síntesis y claridad y que llegue más a los alumnos. La inclinación natural de éstos debe ser respetada, pero también orientada hacia lo que parece razonablemente de mayor valor e interés.

Creo conveniente, en fin, que oportunamente se confeccione una lista de “clásicos” universales y del idioma, cuyas obras deberían ser recomendadas para que se incluyeran en los programas de estudio y en los libros de textos. Esta lista está sugerida, al menos en parte, en las líneas anteriores. ☐