

Las Humanidades en la formación del educador

¿Por qué son, efectivamente, las Humanidades el alma de la formación, hasta el punto de considerar que su ausencia efectivamente conduce a los establecimientos educacionales a su mediocridad? Simplemente porque (1) las Humanidades le dan la vida y la libertad a la Educación, es decir... cumplen las funciones del alma.

Su vida. Sin las humanidades, otras disciplinas simplemente degeneran, mutan y desaparecen, arrastrando quizás a la Escuela o el Colegio a esa muerte anunciada o, al menos, a miles de alumnos a una vida laboral futura tan tecnificada como carente de sentido.

(2) Es aquí donde quiero centrar mi proposición, consistente en que se vea cómo el cultivo de las humanidades contribuye a una educación de mayor riqueza, que en consecuencia es algo conveniente de considerar y hacer para toda la comunidad escolar y su vida sean las Humanidades las que colaboren con la formación de Directivos y profesores, para que desde ellos se vivifiquen algunas disciplinas que han pretendido huir de sus fundamentos, convirtiéndose en series de procedimientos tan complejos como automáticos.

Pensemos, un ejemplo, en la vida que puede dar la 3) Literatura a los estudios actuales de Ciencias. En general, los profesores y alumnos de estas disciplinas no se dan cuenta de cuánta falta les hace la revitalización del lenguaje. Mi experiencia es que cuando los estudiantes se acostumbran a ver sólo fórmulas y gráficos en sus pizarrones, cuando por excepción muy escasa se encuentran con algún planteamiento no numérico, este se expresa en algo así como “los ocho principios de la administración eficiente” o “las cuatro reglas del marketing eficaz”, postulados que por el énfasis en lo pragmático suelen estar planteados en precarias condiciones de lenguaje y conceptualización.

La jerga con que esa disciplina se enseña -no en un Instituto técnico ni a nivel de post grado, sino en la simple docencia escolar- puede expresarse en algo así como estas sentencias: Ejemplo de literatura mala (Porter) y pondría uno de literatura buena: “Aun cuando la estrategia del enfoque no logre el bajo costo o la diferenciación, desde la perspectiva del mercado en su totalidad, alcanza una o más de estas posiciones frente al objetivo de mercado limitado” o “Los tiempos largos para entrega requieren que las empresas basen sus decisiones sobre las proyecciones de demanda y el comportamiento competitivo en un futuro lejano o que paguen la pena por no capitalizar la oportunidad si la demanda se materializa.” Son palabras tomadas textualmente de Estrategia Competitiva, del gurú Michael Porter.

Sólo el servicio de hermano mayor que la Literatura puede prestarles a las Ciencias las puede salvar de la posibilidad de que los alumnos piensen que sus vidas consistirán en una pura praxis de rendimientos medidos por la estadística, aunque el lenguaje en que se expresen esos resultados parezca humano. Por el

vínculo de la Literatura un futuro técnico puede seguir siendo un ciudadano que sepa comunicarse de igual a igual, desterrando su tendencia creciente a ser un iluminado que dispensa señales prácticas o numéricas a unas personas que sólo reconoce bajo el término “mercado”.

Pero así como en la enseñanza de las disciplinas de mayor base matemática o tecnológica hoy se ignora casi absolutamente la importancia del sentido de las palabras de uso común y de los términos clásicos con los que se puede expresar correctamente una realidad técnica, en la enseñanza de 4) las Artes pasa algo distinto, pero que paradójicamente refuerza igualmente nuestro planteamiento.

Han sido los profesores de Artes, en su mayoría, los férreos defensores del sentido histórico con que debe enseñarse su materia. Conscientes de tanta destrucción patrimonial, insisten con gritos y susurros que crear es una tarea de continuidad con el pasado y de conservación de tradiciones, mucho antes que labores de mejoramiento urbano o superación de la pobreza; o mejor, dicho que no habrán ciudades más bellas, mejores y menos pobres en ellas, sin un respeto fino por las formas en que desde hace siglos se vienen haciendo las cosas. Ellos, como pocos profesores, nos recuerdan con Edmund Burke que la especie, dejada en libertad, casi siempre acierta.

También para las Artes, esta vez a través de la Historia, son las Humanidades, por lo tanto, un hermano mayor que da consejos, que corrige y estimula, aunque no le corresponda tener siempre la razón sobre qué debe crearse o cómo ha de proyectarse. En la enseñanza de las Artes existe todavía, como vemos, una fecunda interacción entre técnicas y humanidades, relación que revela bien cómo debe efectivamente estructurarse una auténtica enseñanza, para que no muera.

Así como el primer caso, el de las matemáticas y las tecnologías es el de un abandono y el segundo, el de la Artes, es todavía una amistad, el tercero, el de 5) la Física y de la Filosofía es, por ahora, sólo una búsqueda. No hay científicos más humildes que los físicos; de tal manera es su penetración en lo real, que no les cabe sino abismarse ante su gigantesco misterio, así se lo haya intuido en los problemas relativos al origen del universo o en las sucesivas sub particiones de la materia atómica.

Por eso, la Física clama por la Metafísica; en su enseñanza, con frecuencia el profesor que ha corrido muy sofisticados programas en computadores de poderes máximos, levanta los brazos, desconcertado ante el simple “¿y al fin de cuentas, de dónde?” que su propia inteligencia o las de sus alumnos se plantean ante tanta maravilla. “Yo llego hasta aquí”, suele ser la no respuesta de un físico humilde; desde más allá, es la Metafísica la aportación con que debieran llegar hasta sus oídos los filósofos, si estuviesen atentos a este clamor humanista de la ciencia más dura.

Las matemáticas y las tecnologías huyen de la Literatura; la Artes conviven con la Historia, la Física busca a la Filosofía: tres situaciones que son indicios claro de

por dónde puede hundirse la enseñanza y morir, o cómo puede, gracias a las Humanidades, conservar la vida de sus restantes disciplinas, y así vivir y fortalecerse.

Parte II

Pero a 6) las Humanidades no les cabe sólo una tarea de soporte mínimo, de fundamento esencial. Ellas son también la condición de libertad de las restantes disciplinas escolares.

Efectivamente, la Historia, la Filosofía, las Letras liberan a las otras ramas del conocimiento de los grandes males que las aquejan. Las liberan, por ejemplo, de la profesionalización acelerada, esa lacra de ciertos establecimientos, por la que se acortan los tiempos de estudio exclusivo, ya que en los restantes el alumno debe especializarse, mientras se insiste en que no se puede paralelamente acortar los curriculums, porque todas las materias parecen fundamentales. Así algunos estudiantes van perdiendo su libertad más profunda, hasta que desde las Humanidades se logre abrir un curriculum auténticamente formativo, fundado en los grandes textos de categoría literaria y filosófica y que hayan sido recogidos por la Historia, desde los cuales se ha de entender y explicar los problemas prácticos presentes.

Las Humanidades ayudan a liberar también del fideísmo en que pueden caer profesores de todas las disciplinas, quienes desalentados precisamente por tanta pérdida de lo fundamental, quieren enseñar sus ramos en términos tan sobrenaturales como apocalípticos, desvirtuando la naturaleza puramente humana de sus materias. Desde la Historia se les podrá mostrar cuánto de errado tiene esa postura gnóstica y qué grandes daños le ha traído a la propia disciplina y a la misma fe, una confusión de planos, aun planteada con las mejores buenas intenciones.

Y qué decir del servicio liberador que las Humanidades le prestan a otras disciplinas frente al problema del positivismo, esa deformación que hace de algunas ciencias duras, cotos cerrados y autosuficientes en los que no podrían entrar soportes antropológicos ni criterios éticos. Es el caso de la biología, cuando desde ella se nos dice que no hay diferencia entre descubrir cómo funcionamos y el llevar esos conocimientos a todas sus potencias. Con sus criterios, la antropología libera a la biología, porque le marca caminos de respeto a lo humano natural, de exigencia en los procedimientos, de clarificación en los fines, criterios que claman por sus fueros perdidos precisamente cuando el positivismo cientifista de algunos biólogos decide ir contra todo límite y produce tristes frutos de esclavitud humana.

Finalmente, desde las Humanidades la enseñanza es liberada también del desánimo, de esa intuición tenue pero creciente de que la vida real del aprendizaje podría terminar centrándose en otras instancias, tal como decíamos al comenzar. Pero para eso, la única contribución posible de las Humanidades a la superación

del desaliento consiste en que pueda mostrarle al resto del establecimiento una creciente falange de mujeres y hombres, jóvenes y normales, que decidan año a año centrar sus estudios escolares en la Filosofía, la Historia y las Letras.

En síntesis, encontramos en ellas la condición de la libertad, la importancia de los grandes textos, y los instrumentos para luchar contra el fideísmo, el positivismo, y el desaliento.

Parte III:

Recordar el sentido profundo humano del trabajo personal.

Y esa tarea no es posible sin la 7) voluntad paterna y materna. Sin la voluntad de quienes, en muchos casos, han pasado ya incluso por la Universidad y recuerdan con nostalgia los buenos fundamentos que recibieron en sus colegios y liceos, y con pena las carencias y deformaciones a que se pueden haber visto expuestos. No podemos nosotros, los humanistas que intentamos que la educación no muera, hacer nuestro trabajo in loco parentis, en el lugar de los padres (comunidad escolar), si ellos primero no asumen su responsabilidad de fomentar y respetar las vocaciones de sus hijos a las Humanidades.

Para que la educación no muera, para que las Humanidades vuelvan a ser la savia más íntima a todo conocimiento humano, se necesita que la familia chilena pueda recuperar también su fe en la Historia, en la Filosofía y en la Literatura, en las Humanidades como el núcleo esencial de Occidente.

Si se da un paso más, lo veremos más claro.

Es cierto, y se puede apreciar con una observación atenta, que en cada tarea de quien trabaja en la ciudad pueden siempre encontrarse los más relevantes signos de humanidad, de lo humano; en cualquier tarea profesional, en la de un albañil, en la de uno de estos hombres que están pintando o barriendo, hasta en la tarea exteriormente menos relevante, en cualquiera, podemos encontrar, a pesar de ese proceso de masificación y tecnificación, los rasgos más profundamente humanos que en ella están implicados. Pero si ese hallazgo, si encontrar esos rasgos, se hace arduo, difícil, si no es fácil percibir esos rasgos, el carácter difusivo del bien que en toda la actividad humana está implicado cuando se hace correctamente (y el bien es de suyo difusivo) disminuye, y entonces ella pierde parte de la trascendencia intrínseca a cualquier actividad humana.

Ya nos damos cuenta que, en este sentido, es particularmente grave, la pérdida a los ojos de cualquier observador normal, de los rasgos más propiamente humanos del trabajo educacional. Si ya es muy delicado no percibir por la masificación, por la tecnificación o por otro fenómeno, en el trabajo de un albañil o de un ingeniero lo más profundamente humano que en el hay, es mucho más grave todavía si se oscurecen los rasgos profundamente humanos del trabajo educativo, porque al fin de cuentas, el nuestro es el que requiere de las potencias humanas más fundamentales, la inteligencia y la voluntad.

Además si a muchas personas les resulta difusa en su propia conciencia la dimensión humana de su trabajo, si muchas personas al hacer su trabajo diario no se sienten, humanizándose sino, a veces se perciben despersonalizándose, tecnificándose, es quizás, en alguna medida, precisamente porque nosotros los profesores y directivos educacionales no hemos escapado a esa masificación; es que quizás estamos envueltos también por esa masificación por esa tecnificación. (Puede ser que las expresiones masificación o tecnificación no sean del todo adecuadas: las uso aquí como opuestas a lo personal, a lo humano).

Quizás porque nosotros los profesores damos poca luz a quiénes son, al fin de cuentas, nuestros iguales en la vida social, a los demás miembros de la comunidad humana, quizás porque nosotros damos con nuestra vida y con nuestra palabra poca luz sobre el sentido más profundamente humano de todo el trabajo, sea el que sea, quizás por eso, en buena medida los restantes hombres se hunden en esa deshumanización de sus propios trabajos.

Parece existir, por lo tanto, una doble necesidad de revitalizar el sentido más profundamente humano de la tarea educativa.

Por una parte, porque es evidente que aparece como urgente; urgente para el país, urgente para esta Educación nuestra tan afectada por la crítica, urgente para cada uno, desarrollar en todos nosotros, en todos los profesores, el cultivo de una conciencia muy viva de la grandeza de nuestra labor, de que nuestra labor es, por muchos conceptos, una tarea superior, sin temor a sentir el desafío de la palabra elitistas en nuestro interior.

Insisto: por una parte, parece urgente desarrollar esa conciencia viva de la grandeza de nuestra labor, porque oscurecida como puede estar en la conciencia de un establecimiento concreto, o de la comunidad educativa nacional, ese oscurecimiento perjudica decisivamente la fecundidad de nuestra tarea.

Y por otra parte, porque resulta apremiante la necesidad de recordarles a todos los restantes miembros de la comunidad humana, el sentido más profundo de su trabajo.

No es que la educación por sí sola esté llamada a ser la conciencia de la dimensión profundamente humana que todo trabajo tiene; no es esa su tarea, en sentido estricto, pero parece certero afirmar que en la medida en que la tarea educativa y cada uno de los educadores tengamos, en carne viva, la conciencia de la grandeza de nuestra tarea, esa conciencia será difusiva. Así, a veces de manera explícita, otras veces de una manera tácita, quienes rodean, quienes circundan los establecimientos educacionales –por osmosis a veces, otras veces por una influencia directa- van revitalizando también la conciencia del valor propio trabajo, del sentido humano más profundo que él tiene.

Dicho de otra manera, si por su grandeza intrínseca el trabajo educativo requiere de un cuidado especialísimo porque de suyo es tan alto que descuidarlo es

negligencia, por otra parte, más aún lo merece por la deseable expansión, por la deseable difusión a las conciencias de los restantes miembros de la comunidad nacional o local de esa actitud de los miembros de una comunidad educativa. Para nosotros y para los demás, si se quiere resumir en una fórmula, resulta imprescindible revitalizar la conciencia de nuestra tarea.

Parte IV: la virtud

¿Cómo?

Necesariamente la acción humana del intelecto requiere de las restantes acciones buenas del hombre. Ya veremos que muy difícilmente la acción buena del intelecto puede agotarse en sí misma, más bien requerirá siempre las restantes acciones buenas del hombre y además será ella misma difusiva hacia las demás acciones buenas del hombre.

Quien pretendiese seguir argumentando en sentido contrario podría citar a Aristóteles y decir que efectivamente al alma, a las dos partes del alma, le corresponden virtudes diferentes. Llamamos a unas virtudes intelectuales y a otras, morales; la sabiduría o la ciencia, el ingenio y la prudencia son virtudes intelectuales; la generosidad, la templanza son virtudes morales. Con esta cita alguien podría decir: Aristóteles está a favor de quien argumentó que hay virtudes distintas en la vida humana, por lo que al educador le correspondería el cultivo de las virtudes especulativas. El canon de su progreso estaría dado por las virtudes propias del cultivo de la inteligencia.

Pareciera por lo tanto poder fundarse en una autoridad tan alta como Aristóteles el argumento por el cual al educador le correspondería propiamente un aspecto, ciertamente el más alto, del proceso de humanización. ¿Cuál? El cultivo de las virtudes intelectuales o especulativas.

Pero interpretar de esa manera a Aristóteles sería usarlo de forma parcial y traería necesariamente un reduccionismo del pensamiento aristotélico, una vez aplicado a la vida educativa. Aunque Aristóteles hizo esa clara distinción entre virtudes especulativas o cultivo de la vida moral, dijo que ambos tipos de virtudes pertenecen a una sola alma humana y que tienen al mismo hombre como causa, no a dos coprincipios que se juntan circunstancialmente y que pueden ser cultivados por separado, no a dos elementos que raramente se unen y que quizás algunos hombres podrían no reunir, para cultivar sólo uno de ellos. Lo moral y lo racional, lo práctico y lo especulativo están fuertemente articulados en Aristóteles, aunque no fundidos.

No es posible fundar en Aristóteles una supuesta especialización del hombre y, por lo tanto del educador, en lo intelectual, y un consiguiente abandono de lo práctico de lo moral, de las restantes acciones buenas.

Más allá de argumentos de autoridad, esto resulta evidente en la vida diaria. Dejemos a Aristóteles, miremos la vida diaria, la vida corriente de un educador. Esa vida corriente está hecha del 99% de los días y de las circunstancias normales, aunque de vez en cuando aparece una circunstancia excepcional; pero esa circunstancia excepcional es perfectamente analogable, respecto de lo que voy a argumentar, a la vida más corriente, o a esas circunstancias más normales. En efecto, es evidente, al mirarla, que en la tarea educativa están siempre implicados en una articulación –como a través de una misteriosa bisagra que es el hombre mismo, que es el profesor mismo- los aspectos especulativos y morales, los aspectos teóricos y más prácticos, en un componente final que bien podemos llamar lo humano. Lo propio del profesor es tanto lo especulativo como lo práctico.

Casi sin darnos cuenta, estamos ya inmersos en el tema de fondo: la virtud.

Si el progreso de un profesor es el desarrollo al mismo tiempo de su vida especulativa y de su vida moral, que son, al fin de cuentas su vida humana entera, la cuestión fundamental sobre la que hay que reflexionar es la cuestión tan clásica de la virtud. ¿O es que acaso le vamos a pedir a los ciudadanos que en sus diversas actividades sean virtuosos, y no nos lo vamos a plantear para nosotros?

Una nueva digresión puede aclarar el tema de la virtud, antes de entrar a un análisis más pormenorizado de ella.

Con frecuencia los profesores nos planteamos el tema de nuestro perfeccionamiento. Pero también habitualmente, lo hacemos en términos bastante parciales, incluso en términos algo reductores del problema de nuestro perfeccionamiento.

Aspiramos a una beca en el extranjero, por ejemplo, que nos otorgue un nuevo grado académico o que nos entregue un período de aprendizaje, de nuevos conocimientos o de contactos con nuevas realidades académicas. O buscamos cursos o seminarios en nuestra propia ciudad o país, que acrediten nuestra participación. Si buscamos trabajar en proyectos de investigación, queremos que nos permitan incrementar nuestros instrumentos metodológicos y el conocimiento en esa área en la que vamos a investigar.

Planteamos a veces nuestro perfeccionamiento en ámbitos estrictos: becas, cursos, seminarios, proyectos. El planteamiento no es erróneo, ya que ninguno de nosotros debiera pensar como perfeccionamiento educativo una especie de ascesis o ascenso espiritual.

Pero, si es cierto que nuestra primera aproximación a ese curso, beca, seminario, ha sido muchas veces pragmática, y ha consistido en ir detrás de un determinado avance concreto, también es cierto que cuando hemos pasado por ellos –y esta es una experiencia en la que todos podríamos dar testimonio- cuando se nos pregunta cómo la calificamos, no solemos contestar pragmáticamente afirmando que nos dio un certificado. Solemos contestar de una manera enteramente

distinta, en términos mucho más globales o comprensivos. Solemos decir: fue una experiencia maravillosa, fue una gran ocasión de crecimiento personal, fue un enriquecimiento personal, fue un enriquecimiento de mi vida educativa, ha sido una ocasión de alcanzar cierta plenitud o al menos un peldaño más de lo que me he propuesto.

Contestamos de una manera mucho más global, mucho más comprensiva, porque indudablemente hemos experimentado en el transcurso de esa experiencia, de una manera real, la unión de todos los elementos que hacen profundamente humano el progreso que buscábamos conseguir a través de ese curso, seminario, o beca. Eso es lo que nos lleva a calificar como enriquecedora, maravillosa, plenificante, una experiencia que, antes de abordarla, veíamos pura y simplemente en sus dimensiones parciales, reducidas, pragmáticas.

Así, hemos comprobado durante el transcurso de cualquier actividad de perfeccionamiento, lo imprescindible que es la integración entre lo intelectual y lo moral, entre lo especulativo y lo práctico y sabemos que esa integración es lo que hizo posible el buen éxito de la beca, del curso, del seminario, de la investigación.

Hemos palpado en esa experiencia y en otras más cotidianas la importancia de la virtud. Tan sencillo como esto y obviamente tan pleno como esto. Hemos captado que han hecho falta virtudes para perfeccionarnos y no sólo la exterioridad de un curso, la materialidad de un trabajo; ha hecho falta, sobre todo, una disposición interior, que no ha sido sólo la inteligencia sino también la otra serie de resortes de la vida moral.

Decimos de la virtud que es un hábito operativo bueno; un hábito, algo que está incorporado a nosotros, y que crece y se desarrolla por actos que apuntan en el mismo sentido del ideal que tenemos. Nos damos cuenta que hizo falta constancia para sacar adelante un grado académico; no sólo inteligencia, sino constancia, porque resultó decisivo el hábito de acudir todos los días a esa biblioteca con frío o con calor, durante dos años. El hábito fundamental no fue especulativo, fue práctico; fue un hábito operativo y, además, un hábito operativo bueno, porque se dirigía al fin superior en el que estábamos implicados. Quien quiera hacer una tesis doctoral en su casa, tranquilamente, podrá desarrollar las más notables teorías en su campo, pero si no tiene el mínimo de constancia para acudir a las fuentes del conocimiento, no lo conseguirá. Si no tiene un hábito operativo bueno tan sencillo como la constancia, no lo conseguirá.

Sólo es posible nuestra tarea gracias a la virtud, y al mismo tiempo, en nuestra tarea se alcanza una de las mayores connotaciones, quizás la mayor coronación de la virtud en la vida humana.

La virtud está tan implicada en nuestra tarea, que nada de lo que hagamos con nuestra inteligencia es posible si no es por otras virtudes y al mismo tiempo cuando el apoyo de esas virtudes privilegiando a la inteligencia, es coronado por

los frutos de la inteligencia, esos frutos a su vez serán difusivos para la proyección de la virtud.

Volvamos ahora a la primera parte de nuestro texto. Y si la virtud ama la verdad, ¿qué verdad es la que debe amar? ¿pura y simplemente la de su área del conocimiento? Por qué la especialización, mirada como un bien, tiene que ir a dar al extremo de su absolutización? ¿Por qué la especialización no ha de entenderse, en cuanto verdad, en el contexto de todo el conocimiento humano? Ardua, muy ardua tarea, pero para ella hace muchos siglos las artes liberales entregaron un conducto, ese trivium y ese cuadrivium de la universidad medieval que readaptado, reconfigurado, nos puede entregar siempre el marco de una búsqueda adecuada de la verdad.

No podemos “enamorarnos” de una partícula, ni de un personaje histórico, ni pura y simplemente de una fórmula o una ecuación. El compromiso de amor con la verdad es totalizante y ese carácter totalizante lo pueden dar las artes liberales, las humanidades, la buena lectura y la reflexión consiguiente.

Nos quejamos de lo poco que leen nuestros alumnos, pero y nosotros: ¿Qué estamos leyendo más allá de nuestra especialidad? Cuánta literatura, cuánta historia, cuánta filosofía, cuánta historia del arte estamos leyendo? Probablemente el contexto del amor a la verdad es hoy, para mucho de nosotros muy reducido.

Veamos un último punto dentro del amor a la verdad o a la sabiduría como virtud básica, un punto que cierra porque da plenitud.

Parte V

¿Hemos de buscar solamente la verdad humana? No. O están presentes en la búsqueda del amor a la verdad en un profesor las grandes cuestiones sobre el ser del hombre, o ese profesor es un hombre parcializado, dividido. El educador es una persona que se pregunta indudablemente no sólo por la verdad concreta en la que trabaja o por el contexto de las grandes verdades científicas. Necesariamente ha de preguntarse, y responder como honradamente le parezca, la gran cuestión sobre el origen y sentido de la vida. El profesor debe siempre -en algún momento de su vida y ojalá toda su vida- plantearse la gran cuestión de Dios. El verá como la resuelve y de qué manera influye en su vida; pero no planteársela, es haber aplicado a la propia vida, criterios de la sociedad de la indiferencia, cuando se supone que el educador es la persona más sensible, más sutil, el hombre con la capacidad más desarrollada para captar la realidad. No es posible que el educador no plantee en su vida, la gran cuestión, la cuestión capital de Dios.

De acuerdo a lo anterior, y para una adecuada formación en disciplinas humanísticas existen hoy varios sistemas perfectamente aprovechables, tanto por su sentido realista como por la posibilidad de contar con los materiales y profesores que los hagan posibles.

Entre ellos y, de modo sólo general, cabe mencionar:

- El plan de lecturas Grecia-Mundo Contemporáneo.
- El libro Sistema de Humanidades, proyecto de Juan de Dios Vial Larraín y la UST.
- El plan de Grandes Libros de la Universidad de Chicago.
- El Libro guía Textos Fundamentales para una Sociedad Libre
- El sistema de lecturas de Alfonso López Quintás.
- La Historia Analítica de las Humanidades de las Ediciones Internacionales universitarias.
- Los cursos de Pensadores del Siglo XX- I y II.
- El plan de formación del Departamento de estudios de la revista Realidad.

Cada uno de ellos está pensado para realidades particulares y, a lo más, admite dos o tres modulaciones diferentes, entre las cuales obviamente no están directamente pensadas las referidas a nuestro propósito. Pero también es efectivo que todos ellos entregan elementos que permiten configurar un proyecto adecuado, si además se considera que será la experiencia del grupo de profesores que sea responsable, el factor decisivo para que sea exitoso.

Gonzalo Rojas S.
Profesor de Historia
Pontificia Universidad Católica de Chile