

LA PALABRA AL MARGEN

La enseñanza del español en crisis.

FLORA OVARES
JORGE ALFARO
MARGARITA ROJAS
SONIA MARTA MORA

UN
EN

LA PALABRA AL MARGEN

La enseñanza del español en crisis.

**FLORA OVARES
JORGE ALFARO
MARGARITA ROJAS
SONIA MARTA MORA**



**EDITORIAL NUEVA DECADA
SAN JOSE, COSTA RICA, 1986**

Primera Edición
EDITORIAL NUEVA DECADA
San José, Costa Rica, 1986.

CONSEJO EDITORIAL:

Dr. Alfonso Mata J.
Lic. Raúl Torres M.
Lic. Mario Segura V.
Eduardo Montecinos, Editor

468

P153p La palabra al margen: la enseñanza del español en crisis / Flora Ovarés, Jorge Alfaro, Margarita Rojas, Sonia Marta Mora. – 1. ed. – San José, C.R.: Editorial Nueva Década, 1986. 114 p.

ISBN 9977-942-25-0

1. Español – Enseñanza. 2. Educación – Costa Rica. I. Ovarés, Flora. II. Título,

EDITORIAL NUEVA DECADA,
Apartado Postal 788,
San Pedro, Montes de Oca,
Teléfonos: 25-11-03 y 25-85-40

Hecho el Depósito de Ley.

**A JOSE, VILMA,
ARODYS Y HERNAN,
GOLIARDOS COMPLICES**

PRESENTACION

Preocupados por la deficiente formación en el área del lenguaje de los estudiantes que ingresan a la Universidad y, al mismo tiempo, por el relativo aislamiento del quehacer universitario de esa tarea cotidiana y medular que es la enseñanza de la lengua materna, un grupo de profesores de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, decidimos iniciar en 1983 un proyecto que nos permitiera acercarnos a la realidad de la educación media.

En el señalamiento de la gravedad y la complejidad del problema coincidían entonces –y más aún hoy– educadores, autoridades educativas e investigadores de los diferentes centros de enseñanza superior. Tal consenso no se manifestaba, sin embargo, en lo relativo a los alcances de la problemática, ni mucho menos en la indicación de sus causas.

Dentro de este marco el proyecto se inicia como una labor de actualización de los profesores de enseñanza media, que pretendía mejorar su nivel académico y difundir y facilitar el aprovechamiento, por parte de un mayor número de personas, de la labor de investigación y docencia de la Universidad Nacional.

Sin embargo, muy rápidamente el contacto con los profesores de secundaria y la dinámica misma del trabajo de extensión nos fueron obligando a revisar nuestros objetivos iniciales y a proponer su reformulación. No se trataba simplemente de impartir seminarios en torno a temas específicos del programa de español. Era indispensable admitir que al asumir la existencia del problema no se conocían necesariamente sus componentes, su dinámica interna, su

génesis. Se trataba entonces no sólo de señalar la situación problemática, actitud infinitamente más sencilla pero menos productiva, sino de formularla rigurosamente para poder analizarla.

Esto significaba poner a prueba nuestro compromiso con una realidad educativa en crisis, y aún más, nuestra propia capacidad para el trabajo académico y científico en un sentido estricto. Proponerse la enseñanza del español en la educación media como materia de reflexión implicaba aceptar un objeto de estudio complejísimo y vasto, y elaborar un marco de análisis específico que diera cuenta de la amplitud del fenómeno. Nuestra capacidad para resolver problemas novedosos y para aprehender una realidad dinámica y heterogénea era lo que estaba en juego, y al asumir el reto nos colocábamos más allá de la placidez relativa del aula universitaria en la que el ejercicio de la labor académica corre el riesgo de convertirse, a veces, en un mero juego especular.

Quizás la urgencia del problema, la vehemencia con que muchos profesores de español del país no cesan de plantearlo, y nuestro convencimiento de que los educadores y los jóvenes costarricenses merecen ser partícipes de un proceso de enseñanza que les permita desarrollar su potencialidades como seres humanos, son las causas que nos impulsaron a aceptar el desafío de una tarea riesgosa y casi interminable.

La transformación del proyecto Interacción con profesores de español (IPE) es hoy un hecho. Actualmente este se orienta no solo a impartir seminarios de actualización y a la difusión del cuaderno Cilampa, como apoyo a la labor docente en secundaria, sino al estudio sistemático del proceso de enseñanza en la educación media.

El libro que presentamos es el fruto de esta última orientación. En él se propone un análisis crítico del estado actual de la enseñanza del español a partir del estudio de los siguientes aspectos: las condiciones que impone una sociedad de consumo regida por los valores llamados “prácticos”, que opone el humanismo a la ciencia y que reduce la enseñanza de la lengua y la literatura a una actividad de escasa utilidad social; los programas de estudio, orientados por un cuerpo teórico empobrecido y hasta contradictorio que reduce el campo del idioma a una serie de destrezas y cuya estructura propicia serios problemas de orden pedagógico; los textos o manuales más

utilizados en la asignatura, que acusan una considerable debilidad teórica y una peligrosa simplificación de principios y conceptos; los educadores, influidos y constreñidos por las condicionantes anteriores y más que nunca enfrentados a la urgente tarea de redefinir el papel de la escuela y su propia función de profesores de lengua materna.

El análisis se inicia con el señalamiento de los principales problemas que enfrenta la asignatura: la deshistorización y la negación de la especificidad de los objetos de estudio que aborda, la eliminación de los contenidos propios de las disciplinas involucradas y la simplificación extrema de su enfoque. El origen de tal orientación se encuentra en el proceso de modernización de la enseñanza costarricense que, en el marco de un proyecto desarrollista, se gesta en el país en los años cincuenta y sesenta.

Así contextualizada, la enseñanza del español se sustenta en el pragmatismo y el conductismo, bases filosófica y psicológica sobre las que descansa la concepción educativa que la asignatura concreta. Esta doble fuente se materializa en dos modelos análogos que, en el campo de la lengua y la literatura respectivamente, conducen el proceso de enseñanza. Modelos directivos ambos, en los que se enfatizan los resultados y no los procesos, y en los que se afirman los valores del individualismo, el voluntarismo, la pasividad y la visión mecanicista de la realidad. Con asombro y hasta estupor, los analistas encontramos un proceso de enseñanza regido por los mismos esquemas a que nos han acostumbrado, dolorosamente, los medios de comunicación de masas.

Una experiencia educativa con estas características no favorece la superación de la conciencia ingenua por parte del estudiante. Las consecuencias en este sujeto, quien es nuestra preocupación última, son quizás el aspecto menos directamente estudiado por nosotros y constituyen por tanto, el centro de interés de las investigaciones futuras.

Efectivamente La palabra al margen no es el resultado de una investigación concluida sino el producto de un proceso de reflexión en pleno desarrollo, que requiere la participación de muchos y el diálogo enriquecedor. La conciencia del carácter inicial del trabajo no ha impedido, sin embargo, que los autores nos vayamos comprometiendo con una propuesta alternativa que se va insinuando a lo largo del análisis y que se sintetiza al

final. Propuesta en filigrana, inacabada e inconclusa que espera el aporte de muchas voces para constituirse claramente y enriquecer un campo de estudio vasto y continuamente cambiante.

Es precisamente una labor de diálogo constante la que ha dado origen a este libro. La licenciada María Celina Chavarría, colaboradora entusiasta del proyecto en 1984, orientó el análisis en el campo psicológico y pedagógico, y sus aportes se incluyen en el trabajo fundamentalmente en lo que se refiere al educando. El licenciado Rodolfo Meoño, de quien partió la idea de este libro, lector e interlocutor exigente y riguroso, nos dio elementos centrales para el estudio de la fundamentación filosófica de la asignatura. El licenciado Gastón Gaínza, maestro generoso y siempre dispuesto, nos ofreció los frutos de su lectura inteligente y aguda.

No podemos cerrar –o abrir– esta palabra al margen sin agradecer a los profesores de español su vehemencia contagiosa y sin dejar constancia de nuestro reconocimiento a la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional por dar espacio a este diálogo constante e inhabitual, a esta aventura del conocimiento tan necesaria en nuestro medio.

LOS AUTORES

PROLOGO

CARENCIALIDAD REFERENCIAL DEL DISCURSO PEDAGOGICO

Gastón Gaínza

La identificación de los discursos y de los textos-mensajes que los materializan en la semiosis de toda formación económico-social histórica, exige establecer ciertas precisiones indispensables de carácter teórico-metodológico.

Una de ellas consiste en reconocer el carácter de las diversas prácticas que los hombres realizan para producir y reproducir su existencia material. Por el carácter de mi actual propósito comunicativo, me limitaré a señalar la existencia –por lo demás, indiscutible– de la práctica social educativa, entre cuyos tipos está la educación formal o sistemática, institucionalizada en el modelo de Estado vigente. La dimensión fundamental de esta práctica institucionalizada es, a mi juicio, la que se materializa por medio del *discurso*.

Entiendo por “discurso” una configuración semiótica estereotipada, resultante en cada formación económico-social de las relaciones históricas de producción. Esto quiere decir que los discursos son virtualidades comunicativas condicionadas, de un lado, por la posición social (carácter de grupos, fracciones de clases y clases), y, de otro, por el tipo específico de las prácticas sociales existentes al interior de la sociedad. Desde este punto de vista puede postularse la existencia de un tipo de discurso que puede denominarse “pedagógico” –y no educativo, como explicaré luego–, en la semiosis de cualquiera formación social. Uno de los núcleos de programas de socialización reside, justamente, en la semiosis: los discursos efectúan la propagación semiótica, son agentes de programas de comunicación en la reproducción social vigente en cada formación histórica.

La semiosis es siempre social y, por ende, histórica. Consiste en el conjunto de prácticas comunicativas que permiten la interacción entre los individuos, subgrupos y grupos de una formación social, mediante la utilización de una vasta gama de sistemas sígnicos verbales y no verbales. Comparable con una red dotada de innumerables puntos de intersección, la semiosis es el campo por el que discurren los más diversos textos -mensajes que materializan los discursos sociales vigentes en una sociedad histórica, por cuyo intercambio se efectúa la programación social comunicativa. La semiosis es trabajo humano, destinado a satisfacer las necesidades de sociabilidad e integración.

El discurso pedagógico —y no “educativo” en las sociedades de clases, debió a su predominante sentido vertical (por lo que conservo el término “pedagógico” que, etimológicamente, remite a ‘infancia’, etapa de la existencia humana educativamente asimétrica)—, está condicionado por la programación comunicativa históricamente vigente.

Los programas sociales comunicativos son, por su parte, portadores de otro de los núcleos de programación social de los comportamientos: las ideologías. El discurso pedagógico está, en consecuencia, necesariamente contaminado por las ideologías; está dispuesto, insoslayablemente, para servir de cauce a las ideologías; fundamentalmente, a la ideología dominante. Esta propiedad es todavía más acusada en este tipo de discursos que en otros. No por casualidad la práctica educativa es continuamente criticada; de modo especial, el discurso correspondiente a dicha práctica. De ello trata este libro, que me honro en prologar.

Una investigación acuciosa, detenida y profunda, está a la base de este libro; su objeto es el programa vigente para la enseñanza de la lengua y literatura españolas en la educación secundaria. Del análisis efectuado, surge un texto que, ante todo, es un instrumento perspicaz y eficiente para participar en un proceso de separación, juicio y decisión sobre el mencionado aspecto de la práctica educativa costarricense.

Sus autores están conscientes de las relaciones que cualquier objeto pedagógico supone con el proceso de reproducción social de una sociedad histórica; relaciones que tienen el carácter de condiciones de producción, cambio y reconocimiento en la economía política de la práctica educativa, como pretendí mostrarlo en las consideraciones precedentes.

La matriz semántica del libro puede formularse así: “El discurso pedagógico de la enseñanza-aprendizaje de Español es carencial, pues vehiculiza referentes vacíos de historicidad, crítica y creatividad”. Hago notar que dicha formulación es producto de *mi* lectura —por eso el empleo de la perífrasis “puede formularse”—, que es una lectura entre otras muchas posibles. Quiero demostrar, con todo, que el eje del sentido del libro (en su condición de texto-mensaje), permite sustentar la formulación propuesta como una hipótesis de trabajo verificable.

El título, cuyo valor de mostración catafórica es indiscutible, pone énfasis en dos representaciones: la marginación de la palabra y la crisis en la enseñanza del español. El carácter nominal de los dos miembros del sintagma, confiere relieve representativo a la mención denotada; a su vez, la yuxtaposición —parataxis anexual— enfatiza el valor proposicional, en la medida en que la ausencia de nexos intensifica la relación semántica entre los dos miembros.

Conviene recordar que el término “crisis” procede, etimológicamente, del verbo griego *Krínein*, que significa ‘separar, decidir, juzgar’. La crisis es, en efecto, el enfrentamiento a un conflicto social, parcial o total, que realizan los actores sociales para resolverlo en beneficio de sus respectivos intereses de clase. Por consiguiente, la crisis es también la posibilidad de encontrar soluciones económico-políticas que beneficien a amplios sectores de la formación social, comprendidos entre éstos los que han padecido marginalización e indignidad. La crisis opera en todos los ámbitos de la existencia humana; incluida la semiosis, por supuesto.

El significado del término “palabra” empleado en el título, puede ser ‘discurso con sentido’. Es preciso tener en cuenta que el “sentido” es la significación social e histórica de los signos y de los textos-mensajes articulados por ellos en la semiosis social. El discurso con sentido, en consecuencia, es el que hace posible una comunicación real y efectiva. Desde el inicio de su estudio, los autores destacan este aserto, a la vez que lamentan el progresivo deterioro del discurso pedagógico relativo a la enseñanza-aprendizaje del español. La palabra puesta al margen es, por tanto; nada menos que el discurso con sentido; un tipo de discursos que permite un juego de referencias multiplicadoras, como el que los autores realizan mediante epígrafes agudamente elegidos.

La articulación del sentido en el desarrollo textual de este libro, supone la existencia de tres dicotomías básicas: a) “CRITICIDAD – NO CRITICIDAD”; b) “HISTORICIDAD – NO HISTORICIDAD”, y c) “SISTEMATICIDAD – NO SISTEMATICIDAD”. La crítica al programa de Español surge de ellas, en la medida en que materializan las grandes carencias que los autores le atribuyen: ausencia de criticidad, de historicidad y de sistematización (como fundamentación teórica). En su perspectiva, el programa posee un lineamiento conformista, de generalizaciones fragmentadas, atomizadas y parciales.

Los autores demuestran implacablemente que los contenidos programáticos y su organización en nada contribuyen al desarrollo de una conciencia crítica; por el contrario, propenden más bien a desalentarla. Los objetos semióticos, como la producción literaria, son percibidos como fenómenos, aislados, desvinculados de los procesos de producción que los condicionan. La comunicación lingüística verbal es un repertorio de casos ahistóricos, descontextualizados. Y como carencia máxima, ausencia de fundamentación teórico-metodológica que condena a la incoherencia y esterilidad al programa enjuiciado.

Pido excusas por la dilación de estas reflexiones; la generosa consideración de los autores de este libro, los movió a sollicitármelas para que sirviesen de prólogo. En claro contraste con ellas, las páginas que siguen presentan un verbo ágil, vivaz y, sobre todo, alegre; con la alegría de quienes saben lo que hacen y gozan con su trabajo. Frente a la crisis del programa de Español que este libro pone de manifiesto, sus autores no sólo diseñan soluciones, sino que comprueban con la práctica de su discurso, la riqueza de espíritu que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura maternas permite, cuando se rige por una cosmovisión adecuada.

San José, agosto de 1986.

I. — EL SIGNO VACIO

(Problemática de la lengua y la literatura)

“La justificación final . . . radica en legalizar la inmovilidad del mundo a través de un “conocimiento” y de una “lítica” que eternicen los gestos del hombre con el único fin de controlarlos mejor”.

Roland Barthes, *Mitologías*

LA RETORICA DEL ANUNCIO: la enseñanza del español hoy.

La lengua, dice Isaac Felipe Azofeifa, “expresa la imagen que el grupo se ha formado del mundo, cómo cree, siente y experimenta el mundo”(1). Sin embargo, hoy percibimos que las palabras se han vaciado de muchos de los contenidos semánticos y etimológicos, producto del desarrollo social y de la acción del hombre sobre la realidad. La riqueza histórica y cultural del lenguaje se pierde, y a este desgaste corresponde un proceso de erosión de las ideas, de los valores(2).

Nos encontramos ante lo que Salinas califica como “retórica del anuncio”, fruto de la idolatría de la sociedad de consumo por los valores llamados prácticos(3). El lenguaje se reduce a lo periodístico, a lo técnico, y podría creerse, a lo neutro. Se desprecia el lenguaje expresivo, el que revela la complejidad de la existencia.

A la vez, a este proceso de desgaste de los significados más profundos corresponde un movimiento simultáneo que une una serie de significantes, en los que el contenido humanista se ha debilitado, con nuevos significados que se refieren a intereses reducidos: libertad es libertad de empresa, liberación es usar un producto, el cambio es estar a la moda.

Así como el lenguaje capta nuevos sentidos que ocultan su contingencia histórica, su origen, también ofrece remedo al ejercicio del

sentimiento que sistemáticamente niega. Como un sustituto engañoso, el lenguaje de los medios de comunicación masiva explota el sentimiento pero en relación con problemas que no son fundamentales. Así, debe buscar situaciones cada vez más violentas y espectaculares, pues se interesa por el efecto y no por la profundidad. La actitud disconforme, la protesta, no se encaminan a la acción sino que encuentran salida en una verbalización que se recibe pasivamente, sin más respuesta del espectador que un movimiento reflejo.

El mundo que presentan los “medios” aparece estático, natural (lo que allí se ve, es así y debe ser así). Los productos que se ofrecen para ser consumidos y desechados, no se prestan a posteriores lecturas, a la re-creación; deben entenderse en un solo sentido, dentro de un mismo código. El consumo de estos productos repite el gesto compulsivo que se ha convertido en nuestra única forma de acción: leer (mirar, oír) es consumir, es tirar.

Las consecuencias de lo anterior sobre los jóvenes preocupan seriamente a muchos estudiosos. La escritora Teresa Aveyra⁽⁴⁾, por ejemplo, habla del “niño de la televisión”, y del “niño del comic”, en quien se hallan atrofiadas las capacidades del esfuerzo, la inventiva y la creación personal. El “medio de masas” como fuente principal de entretenimiento e información ha castrado la iniciativa y el impulso lúdico creador del niño y del joven.

Otros autores afirman que incluso se ha perdido la aptitud para la lectura. El exceso de imágenes produce la incapacidad de comprender mensajes sin el auxilio visual, restringe la captación de ideas, la asimilación y la selección. El joven no se interesa por la lectura, que no puede competir con la publicidad y el espectáculo televisivo.

A la presión avasalladora de los medios se une la ausencia de estímulo en el hogar, donde los padres no leen, y la indiferencia de la sociedad para la cual el saber no goza de prestigio. Ante esto, el papel de la escuela y particularmente la función del profesor de español, asumen aún mayor importancia en la tarea de intentar vencer la pereza mental, en la tarea de enseñar a usar el idioma.

Una idea simplista de las necesidades de desarrollo ha generalizado la creencia de que la enseñanza de la lengua y la literatura es de escasa utilidad social. Se afirma que esta materia no interviene directamente en el desarrollo de la ciencia, la tecnología o la producción, y de ahí se deduce que no tiene ningún efecto sobre la realidad.

Detrás de esta posición se encuentran varios supuestos: una generalización de las soluciones y etapas del desarrollo (las necesidades e intereses del desarrollo, en abstracto, son comunes a todos los países); el adelanto tecnológico, en sí mismo, es la solución a los problemas sociales, y, por lo tanto, debe ser lo prioritario en la enseñanza; existe un interés

práctico en las mayorías que las hace rechazar la teorización (las inquietudes intelectuales serían privativas de las élites).

Resulta así que, para responder a estas necesidades de desarrollo y a este supuesto interés práctico de las mayorías, deben eliminarse de la enseñanza la teorización y el cuestionamiento. La educación tiene que atenerse a lo directamente útil, a lo "funcional", a lo práctico.

Los conceptos anteriores no sólo son discutibles en la medida en que suponen la falta de interés o de capacidad de las mayorías para la teorización y privilegian la práctica por sí misma, sino también porque determinan de antemano qué es lo útil, qué es lo necesario para superar el subdesarrollo. Se niega precisamente la importancia que tiene el estímulo del pensamiento y la creatividad, como requisitos para comprender y actuar sobre el mundo. Se desconoce el vínculo existente entre la teoría y la práctica. En efecto, sin el contexto teórico las destrezas mismas no pueden adecuarse y profundizarse creativamente, los conceptos se vuelven estáticos, meras fórmulas que se aceptan como dogmas.

Finalmente, se olvida que la educación debe garantizar el surgimiento de una conciencia crítica, de actitudes y formas de conducta que ayuden a superar la conciencia ingenua, que conduce a la pasividad y al conformismo⁽⁵⁾.

LA LENGUA MARGINADA: la instrumentalización del español

Las concepciones mencionadas han tenido consecuencias relevantes sobre el proceso de enseñanza del lenguaje, su importancia en nuestro medio e inclusive han afectado la imagen del profesional encargado de su estudio.

Esto ha sucedido a pesar del esfuerzo de algunos profesores y del rechazo abierto a tales planteamientos. De manera general puede decirse que las consecuencias más evidentes son la deshistorización de los hechos lingüísticos y literarios y la generalización de un enfoque que les niega especificidad.

Al margen de algunos avances fundamentales de los estudios de la literatura, esta actividad ha dejado de considerarse como una manifestación cultural y, por lo tanto, inseparable de otros terrenos del quehacer humano. La orientación ahistórica y desprovista de un contexto sociocultural que explique la obra literaria, tiende a empobrecer su comprensión y la reduce a una serie de componentes dispersos y aparentemente inmotivados. La obra pierde así riqueza y significación humana y se ve reducida a ciertos aspectos formales.

El estudio del idioma no sólo se ha desligado de sus manifestaciones concretas en la vida social, sino que, con la intención de convertirlo en una área de apoyo de las destrezas de comunicación orales y escritas, se ha simplificado al extremo de olvidar los principios claves que deben estar

presentes para lograr la comprensión de la lengua. El español se presenta como una aglomeración asistemática y parcial de elementos muy lejanos de los rasgos de coherencia, estructura y unidad que caracterizan las lenguas históricas.

Al ignorarse las relaciones de los fenómenos con su contexto, o al simplificarlas y reducirlas a un vínculo mecánico de causa-efecto, se esconden las condiciones de producción y se brinda al educando solamente un producto de la evolución humana: todo le resulta contemporáneo, ubicado más allá del tiempo y de la historia. No logra desarrollar una conciencia histórica y el ámbito de la cultura le parece natural y eterno, inmediato. Se torna incapaz de distinguir más allá de la apariencia, de hurgar en los orígenes de los hechos.

Al resaltar ciertos determinantes que explican la producción literaria, aspectos históricos, sociales o biográficos, se tiende a considerarlos como datos externos a la obra, meras circunstancias aclaratorias pero no elementos que marcan la estructura del texto, en todos sus niveles. La literatura parece evolucionar a partir de una dinámica interna: un género surge como reacción a otro, un movimiento sustituye al precedente⁽⁶⁾.

En este sentido, la variación lingüística se elude o se le presenta al estudiante sólo para estigmatizarla, nunca para conocerla en sus orígenes, causas y manifestaciones concretas. Teóricamente se acepta la lengua como portadora del sentir y la experiencia del grupo social que la posee, pero se estudia un modelo único, irreal, alejado del quehacer y la práctica vital del alumno. El español aparece como un bloque monolítico sin variantes regionales, sociolectales ni funcionales, es decir, como no es.

Paralelamente a este proceso de deshistorización se percibe una tendencia a negar la especificidad del hecho literario. La literatura no representa una relación particular con la realidad, sino que se define como el lenguaje común al cual se le ha adicionado unas cuantas figuras retóricas. El lenguaje mismo se desnaturaliza pues se consideran manifestaciones suyas una carta, una señal de tránsito, una pintura⁽⁷⁾. Sin más explicación ni fundamentación teórica, esta generalización es riesgosa dado el carácter particular de la lengua entre las posibilidades comunicativas de que dispone el hombre. En un mundo especialmente rico en manifestaciones semióticas de muy diferente origen y forma, una delimitación precisa del objeto de estudio es fundamental como base para entender el fenómeno que se trabaja.

A partir de lo anterior, la enseñanza de la literatura y la gramática adquiere un carácter auxiliar. Su función es ayudar a desarrollar destrezas en la expresión oral y escrita. Esto ha llevado a una paulatina eliminación de los contenidos propios de las disciplinas y a una simplificación extrema en su enfoque, actitud que ignora el avance de las ciencias particulares que se ocupan de la producción literaria y los fenómenos lingüísticos.

II. — LA HERALDICA PROFUNDA

(Fundamentación de un referente)

“El objeto tiene el deber de ‘trabajar’, de ‘funcionar’ y por tal motivo, de disculparse por así decirlo, democráticamente, de su antigua condición aristocrática de signo puro de prestigio”.

Jean Baudrillard, *Crítica de la economía política del signo.*

Los orígenes de la orientación descrita en la enseñanza del español se ubican dentro del proceso modernizante que acompañó el ingreso de nuestro país al Mercado Común Centroamericano.

A partir de 1960, la educación costarricense comienza a ser objeto de una planificación global, lo cual en buena medida se ubica dentro de las políticas educativas de la UNESCO. Este organismo había enviado en 1951 al país una “comisión de educadores calificados para que ayudasen a estudiar científicamente nuestra realidad educativa y elaborar un plan de reforma”(8).

El año 1956 se dedicó a la preparación de planes de reforma, especialmente para el nivel de enseñanza media. El 25 de setiembre de 1957 se promulgó la Ley fundamental de educación, que sustituyó la Ley de educación común de 1886, que estaba en vigencia por medio del Código de educación. Como parte de este proceso de modernización de la enseñanza, en 1964 se propusieron nuevos programas y se reestructuró la enseñanza media. Esta se dividió en un ciclo común que abarca de primero a tercer año y el ciclo diferenciado que comprende Letras o Ciencias para cuarto y quinto año y la opción vocacional.

Otro momento importante en este proceso es el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, puesto en práctica a partir de 1979. Este plan parte

de un diagnóstico que señala el carácter discriminatorio y selectivo de nuestra educación. Se indica que en la práctica no existe unidad en la escuela, sino la presencia de un sistema educativo dirigido a dotar al pueblo de elementos culturales mínimos y un sistema elitista que prepara para la universidad. Se muestra también la ruptura entre la escuela y realidad social, la separación entre los contenidos y métodos de enseñanza “de carácter enciclopédico y abstracto ideados por una élite sociocultural”⁽⁹⁾ y las aspiraciones de los estudiantes. Se indica el carácter anticuado de los conocimientos que se imparten y cómo la enseñanza “se debate entre el ideal renacentista del hombre universal” y “el agobio enorme de conocimientos especializados que han aportado las últimas décadas”⁽¹⁰⁾.

Tanto del Plan Nacional de Desarrollo Educativo como de otros documentos educativos de ese tipo (11) se pueden destacar los siguientes planteamientos:

- a) importancia del factor demográfico al analizar los problemas sociales;
- b) énfasis en la democratización de la enseñanza;
- c) conciencia de la funcionalidad de la educación en el proyecto desarrollista;
- d) carácter de modelo de la sociedad democrática a la cual se dirigen los ideales educativos;
- e) planificación y racionalización de la enseñanza de acuerdo con los objetivos fijados por la sociedad.

En general, los proyectos tienden a una planificación educativa entendida como racionalización de los recursos y coordinación entre las diversas instituciones de enseñanza del país. Se indica la necesidad de poner la educación al servicio del desarrollo y se aduce que, especialmente la instrucción técnica, debe coordinarse con los planes de desarrollo pues Costa Rica requiere nuevas fuentes de ingreso y el fortalecimiento de la industria y la agricultura. En concordancia con las propuestas generales de UNESCO, estos proyectos pretenden, no sólo racionalizar los recursos que se asignen a la enseñanza, sino también utilizar las innovaciones técnicas en el proceso educativo.

Dentro de esta misma filosofía modernizante de la UNESCO, hay también un cuestionamiento a la enseñanza tradicional de las materias conocidas como “Humanidades”. Se lee en el Informe Faure, uno de los documentos básicos de la UNESCO sobre la educación: “Por razones esencialmente históricas, se confiere a las materias de los programas tradicionales, en función de categorías subjetivas, un valor que a menudo

guarda escasa relación con su utilidad educativa o social”⁽¹²⁾. Planteamientos como éste, unidos a la importancia que se otorga a la educación como un medio para superar el subdesarrollo, han originado en Costa Rica un paulatino desplazamiento de la enseñanza de materias como la literatura y han reducido la enseñanza del Español al aprendizaje de determinadas técnicas de expresión.

Las tendencias educativas señaladas se enmarcan en buena medida dentro de postulados generales inspirados en la filosofía pragmatista y la teoría del aprendizaje conductista. En el caso específico de la enseñanza del español, estos principios teóricos que orientan tanto los programas oficiales como los libros de texto, constituyen su heráldica profunda común.

En los libros de texto esta influencia teórica parece atenuarse ante la presencia de postulados estéticos de otras corrientes filosóficas a las que se hará referencia más adelante. La razón de lo anterior estriba en el hecho de que los textos deben proveer de contenidos al programa, que, como se verá, carece de orientaciones en este sentido, por lo que incorporan aportes de la estilística, el “arte por el arte” y otras teorías estéticas.

LO UTIL ES VERDADERO: el pragmatismo

Dado que el pragmatismo y el conductismo configuran las bases filosóficas y psicológicas de la concepción educativa que orienta la enseñanza del español en Costa Rica, se considera necesario subrayar los rasgos de esas corrientes antes de proceder al análisis de los textos y los programas.

El pragmatismo enfatiza la importancia de la experiencia y la voluntad personales. Según John L. Childs, se caracteriza por su carácter empírico: “Acepta la experiencia humana ordinaria como la fuente y piedra de toque definitiva de todos los conocimientos y valores”⁽¹³⁾.

Los objetivos se conocen por sus efectos. La experiencia humana, considerada como el éxito o el fracaso en la posesión y utilización de las cosas, se convierte en el criterio de verdad, de manera que las nociones de conveniencia y utilidad llegan a ser los criterios de la ciencia y la verdad.

Al tratar de superar la distancia entre práctica y teoría, los pragmatistas afirman que el pensamiento está ligado a la acción y que las teorías y las hipótesis sólo deben mostrarse en las situaciones prácticas de la vida. Por consiguiente, el único conocimiento verdadero estaría constituido por las suposiciones y creencias útiles y el criterio de validación radicaría en la utilidad. Al asumir que no existe la necesidad en la naturaleza ni en la historia, se niega la legalidad del movimiento del Universo, que la realidad tenga una estructura y que el desarrollo de la

naturaleza y la sociedad sigan leyes generales. Las leyes serían sólo hábitos de la conducta humana y lo único que se presentaría es una regularidad aparente del fenómeno. La ciencia se concibe como un problema de hechos y no de leyes, y estos hechos se manifiestan en instrumentos prácticos, útiles y convenientes. En esa medida, no son objetivos.

Lo objetivo sería los estados mentales, las teorías se conciben como la organización de estos en torno de “los bienes particulares y los fines de la vida humana”⁽¹⁴⁾.

En el plano de la teoría social y como consecuencia de su fundamentación gnoseológica, el pragmatismo, fuertemente influido por el evolucionismo de Darwin, define el cambio como un proceso continuo y dinámico. Se acepta la posibilidad de cambio a partir de un naturalismo evolutivo que prevé la relación entre hombre y sociedad y entre las estructuras relativamente estables y la dimensión precaria de la existencia. El cambio no se genera en contradicciones inherentes a la sociedad, sino en una especie de impulso natural de ésta.

Dentro de esta teoría, la democracia se define como la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades humanas en una sociedad libre y en desarrollo. Después de desarraigar este concepto de sus connotaciones históricas, fácilmente se infiere que este sistema o ideal de sociedad es el más apropiado para la naturaleza humana. De igual manera, el método experimental se considera como el que mejor capacita al hombre para desarrollar su individualidad y respetar a los otros, y es por lo tanto el que más conviene a la democracia. Se plantea así una vinculación “natural” entre vida democrática, método “científico” instrumental y orientación pragmática de la educación⁽¹⁵⁾.

La educación se concibe como adaptación al ambiente y al desarrollo natural del niño y la sociedad y aparece como un despliegue de los instintos e impulsos naturales del educando para reorganizar las experiencias de acuerdo con la voluntad. Conocer es actuar y, en esa medida, implica cambios en el comportamiento. La experiencia, en su calidad de fuente del conocimiento, es un esfuerzo por cambiar lo dado.

En correspondencia con el pragmatismo, que reivindica la acción frente a la conciencia, se ubican los principios teóricos y técnicos del conductismo. Este niega la posibilidad de que la conciencia se constituya en el objeto de estudio de la ciencia psicológica, en la medida en que no es objetiva. Lo objetivo (lo cognoscible) es el comportamiento humano, en lo que tiene de observable.

El comportamiento se lleva a cabo como un proceso de adaptación al medio, en el cual se operan condicionantes (estímulos reflejos) y refuerzos (negativos y positivos). Las fuentes primarias en la organización de la conducta se encuentran en la constitución del organismo y el sistema de necesidades orgánicas —como el alimento, el sueño, la respiración— se origina en el intercambio entre el organismo y el medio. Sin embargo, los

procesos fisiológicos no son los únicos elementos determinantes en la organización del comportamiento. Las influencias situacionales pueden modificar la dirección y las formas en las que las necesidades determinan la acción.

La experiencia genera un proceso de acomodamiento dentro del sistema de necesidades-disposiciones; las necesidades se modifican especialmente cuando el acomodamiento es producto de la interacción social.

De esta forma, en el aprendizaje se adquiere información y pautas de orientación. Las generalizaciones conceptuales son modos de definir las orientaciones hacia las cosas no experimentadas. Así, la categorización de objetos es central en la adquisición de los sistemas de símbolos culturales, que se transmiten en el aprendizaje. La generalización ordena el mundo y define la estructura de las opciones para la orientación del comportamiento.

El conductismo propone así, una enseñanza programada que trata de lograr los cambios previstos en la conducta del educando mediante el estímulo y el refuerzo en el proceso.

En lo referente al problema del lenguaje y su enseñanza, las principales consecuencias del enfoque conductista pueden considerarse las siguientes⁽¹⁶⁾: Se propone la identidad entre lenguaje y pensamiento, lo que reduce el pensamiento a una serie de destrezas carentes de emisión sonora. El lenguaje se concibe como una serie de destrezas organizadas lineal y jerárquicamente. El proceso de adquisición del lenguaje depende de un vínculo estímulo-respuesta y de un condicionamiento operante, de sistemas de refuerzos y asociaciones reforzadas. La enseñanza se impone desde fuera, organizada según estructuras lógicas pero no psicológicas y como un proceso que provee información y estímulo al educando. Este no aprende pues se considera que únicamente responde a una sucesión de estímulos, en los que no juega ningún papel su estructura activa.

LA DELICIA ESTETICA: la estilística

El estudio de las diversas series de textos empleados en secundaria ha mostrado la presencia de la estilística como la concepción teórica y metodológica básica que orienta el análisis literario que se propone a los estudiantes de segunda enseñanza. El análisis de dichos textos se llevará a cabo en un capítulo posterior, por lo que ahora bastará con recordar algunos de los postulados de la estilística como disciplina de lo literario⁽¹⁷⁾.

La estilística se formula a finales del siglo pasado y principios del veinte. La primera estilística es la de Charles Bally, que se presenta como opuesta a toda concepción normativa (conjuntos de indicaciones prácticas sobre los medios de escribir bien) y pretende ser una descripción del estilo

de la lengua. Bally parte de la idea de que el lenguaje expresa el pensamiento y los sentimientos. Estos elementos constituyen, según él, el objeto propio de la estilística. Es Leo Spitzer quien describe el sistema de procedimientos estilísticos presentes en el texto, y considera que el hecho estilístico se refiere tanto al pensamiento como a los sentimientos. Spitzer afirma la identidad entre la personalidad poética y la personalidad histórica del poeta, y se propone investigar la estructura psíquica del poeta como hombre.

Según la estilística, el lenguaje es expresión de las ideas y sentimientos de un individuo, y expresa, mediante los individuos, la colectividad. Poco a poco el estilo se va convirtiendo en la expresión del genio individual y deja de ser la búsqueda de modelos rigurosamente definidos en composición, vocabulario, figuras, etc., como ocurría en la antigua retórica. El estudio de estos elementos en la estilística se explica mediante el concepto de estilo como fenómeno de origen individual y de naturaleza psíquica. Existen “una estilística de la expresión” que estudia las relaciones de la forma con el pensamiento, y “una estilística del individuo”, que se refiere a “las relaciones de la expresión con el individuo o la colectividad que la crea y utiliza”(18).

Leo Spitzer, bajo la influencia de Karl Vossler, concibe una crítica basada en el estudio de los caracteres estilísticos de la obra. Sus principales aportes a la crítica estilística se pueden sintetizar como sigue. La crítica debe ser interna e instalarse en el centro de la obra, no alrededor de ella; el principio de la obra reside en el espíritu del autor y no en las circunstancias materiales; la obra tiene que proporcionar sus propios criterios de análisis, y los apriorismos de la crítica racionalista no son más que abstracciones arbitrarias. La lengua constituye el reflejo de la personalidad del autor y sigue siendo inseparable de todos los otros medios de expresión de que aquél dispone; al ser la obra una ‘cosa mental’, sólo resulta accesible por intuición y simpatía(19).

Aguar e Silva(20) considera que la concepción de estilo y en general la estilística de Vossler y Spitzer, está impregnada de psicologismo ya que acepta como postulado la existencia de un vínculo directo y unívoco entre un elemento estilístico y la interioridad de su autor.

Esta crítica puede aplicarse también a Dámaso Alonso. Según este autor, el poema es producto de la intuición y se realiza sólo cuando la intuición de un lector lo hace efectivo. El conocimiento científico de la obra se hace posible al aceptar la unicidad de la obra literaria, que se conoce sólo mediante la intuición. Sin embargo, afirma Alonso, es posible estudiar los elementos de los poemas de manera que se logre una sistematización inductiva de categorías genéricas y normas.

Este autor considera que el objetivo de la estilística es apoderarse del sistema expresivo de un poema. Es más un medio para obtener el pleno goce estético que un juicio clasificador. Se intenta llegar al conocimiento

íntimo de la obra literaria por el estudio del estilo, de manera que la estilística se convierte en la “ciencia de los estilos literarios”. La obra literaria es una construcción poética, definida por su condición de producir placer estético. Está conformada además por materias, contenidos o elementos como lo religioso, lo político, lo lingüístico, lo folclórico, lo histórico, lo ideológico, lo social y la realización artística.

Para Alonso el estudio de la obra literaria se mueve en dos planos esenciales: modo de construcción, tanto en sus elementos como en su conjunto y la delicia estética que provoca, como producto creado y como actividad creadora (producto creado/energía creadora: ergon/energeia). El sistema expresivo de una obra consiste en la estructura interna, constituida por el mundo del pensamiento y el sentimiento, y la estructura externa: el poder sugestivo de las palabras y la eficacia estética de los juegos rítmicos.

Los “clásicos” conceptos de forma y fondo son considerados como conceptos complementarios. Los contenidos son “formantes”, intervienen cualitativamente en la forma. Esto implica que ambos conceptos se reducen a uno superior de forma. Esta es la construcción objetiva, la estructura creada con sentimientos y con pensamiento.

El acto singular de la creación significa el presentar viva y actuante una visión de mundo. La estilística se interesa por la creación de la visión de mundo de un autor y, por lo tanto, por su naturaleza estético-poética. En la lírica, la visión de mundo no es más que una visión personal de las cosas adecuada a la unidad emocional del momento. El sentimiento y la visión de mundo se comunican en la poesía directamente sólo mediante procedimientos sugestivos contagiosos en su papel de energía funcionante.

El análisis de los textos demostrará que los postulados estilísticos sufren una fuerte simplificación en la versión escolar, lo que obliga a plantear la relación entre los textos y la estilística a partir de ciertos aspectos teóricos básicos que les son comunes. Tanto la estilística como los libros de texto proponen el estudio de la literatura fundamentalmente a partir del análisis de las obras particulares, y rechazan el estudio “externo” (conocimiento de datos externos a la obra) y la posibilidad de un análisis en extensión (histórico). En los textos esta tendencia predomina sobre otras orientaciones del estudio de lo literario y se plasma sobre todo en el modelo de “comentario de texto” que proponen.

Ambos, pues, la estilística y los textos, rechazan de manera implícita, la relación de la literatura con la estructura económica y social que la determina en última instancia. Desde esa perspectiva, las obras subsisten en el mundo de una manera autónoma y se suceden las unas a las otras. El crítico debe pues, limitarse a captar el sistema expresivo de cada obra (producto creado-ergon) y la delicia estética que provoca (energía).

En la captación de ese sistema expresivo, el autor juega un papel importante, tanto en la estilística como en los textos. En éstos, la relación autor-obra es tal vez más superficial y se basa solamente en datos

biográficos. En el análisis estilístico propiamente dicho, la voluntad expresiva y los sentimientos y pensamientos del autor juegan un papel fundamental en la conformación y organización del sistema expresivo de la obra. La estilística se interesa también, como se apuntó anteriormente, por la visión de mundo de un autor (visión absolutamente individual). Dentro de esta perspectiva, el autor, elemento variable y contingente, se confunde con el “hablante” o “emisor”, elemento invariable y construido en la obra. Tanto la estilística como los textos desconocen la distinción entre elementos textuales (narrador, personajes, etc.) y elementos “externos” (autor, lector real, etc.).

A pesar del predominio que tienen en los textos los planteamientos de la estilística, aparecen en ellos simplificaciones de otras corrientes estéticas, que han perdurado en la enseñanza de la literatura. Así, de la estética clásica se toma la concepción de la razón y la belleza como inmutables y ahistóricas (intelectualismo) y la exigencia de apego de la obra a la verdad histórica admitida (decoro).

Los textos aceptan igualmente la función de la literatura como medio de conocimiento. Esta función, sin embargo, no es la más importante, y los libros se inclinan más bien por negar la relación de la obra literaria con la realidad.

Los textos aceptan la idea de que existen géneros naturales, a los que corresponden modos de expresión necesarios. Sin embargo, aunque se insiste mucho en el uso de las figuras retóricas, los libros no tienen pretensiones normativas rigurosas a la hora de juzgar las obras literarias.

Finalmente, los criterios moralizantes en la selección de obras y fragmentos representan una simplificación de la interpretación moralista del concepto de catarsis.

De la concepción estética romántica, los textos asumen la historia del arte concebida como la contigüidad y sucesión de fenómenos estilísticos individuales, el concepto del artista como genio o vidente que interpreta la realidad del ser y del mundo, la valoración de las fuerzas creadoras naturales e inconscientes y la noción de la creatividad como expresión y no como imitación.

En los momentos en que los textos aspiran a explicar la relación entre obra literaria y sociedad, acuden a aquellos factores señalados por las teorías positivistas acerca del arte: estado general del espíritu, medio social, costumbres, época o biografía del autor.



III. — LA CRITICA DE LA RAZON PRACTICA

(Análisis de los programas)

“Quizás esta biblioteca haya nacido para salvar los libros que contiene, pero ahora vive para mantenerlos sepultados”.

Umberto Eco, *El nombre de la rosa*.

El desplazamiento del español como materia de estudio, consecuencia de la concepción pragmática de la enseñanza, se plasma claramente en los programas vigentes en la actualidad. Estos fueron aprobados por el Consejo Superior de Educación en 1979 y conservan del programa anterior la base teórica y muchos de los contenidos, según se aclara en la “Justificación” (p. II). La formulación de 1979 varía la estructura y orienta el programa a “crear con la lengua más que discutir acerca de la lengua” (p. II). Los programas se ordenan según “objetivos de emisión” y “objetivos de recepción” que incorporan los de gramática y literatura y en resumen, pretenden ser una “guía para lograr que el estudiante se comunique con más eficiencia”.

Las reflexiones que siguen con respecto a los programas están orientadas por varios criterios fundamentales: las exigencias del desarrollo de las disciplinas en que se fundamenta la asignatura; los requerimientos pedagógicos de un proceso que va dirigido a seres humanos en determinada etapa de desarrollo intelectual, físico y psicológico y por ende con necesidades y expectativas particulares; la relación que se establece con los objetivos de la educación general básica y, en general, del proceso educativo en el país.

Dado que una asignatura no es única en el plan de estudios y que, muy por el contrario, es un pequeño elemento dentro de un sistema más amplio que se orienta hacia objetivos generales, sus grados de relación estructural deben tenerse en cuenta en varios niveles:

- nivel de adecuación con la metodología de la ciencia en general y con los principios de las disciplinas particulares implicadas;
- coherencia interna del programa (sistematización, articulación y secuencia de sus componentes) y ordenamiento pedagógico (relación con la experiencia directa, dosificación, principios de asimilación);
- relación con otras asignaturas del plan de estudios;
- coherencia con los objetivos y procedimientos implicados por la estructura mayor en que está inmersa (objetivos de la educación general básica, Ley fundamental de educación).

Dentro de este marco que se ha tratado de sintetizar aquí, se ubicará el análisis de los programas que actualmente orientan la enseñanza del español.

EL CUARTO DE LOS ESPEJOS: la fundamentación de los principios.

Toda asignatura que se enseñe como ciencia particular debe tener en cuenta no sólo el desarrollo de la disciplina específica, sino los requerimientos del quehacer científico en un sentido general. Es así como todo programa debe partir de un cuerpo teórico que le sirva de fundamento y que oriente los objetivos, contenidos y actividades relacionándolos como un todo.

La sustentación teórica del programa de español vigente parte del conocimiento de esta necesidad y se propone integrar los campos del español desde un punto de vista comunicativo siguiendo para ello el modelo de la estructura teórica de la comunicación de Berlo⁽²¹⁾. Se parte del esquema siguiente, que sirve de base para estructurar el programa y sus contenidos.

FUENTE	MENSAJE	CANAL	RECEPTOR
Habilidad para la comunicación	Contenido	Vista	Habilidad para la comunicación
Actitudes	Estructuras	Gusto	Actitudes
Conocimientos	Elementos	Tacto	Conocimientos
Cultura	Signo o código	Olfato	Cultura
Sistema social			Sistema social

FUENTE: L. Quijano, "Sustentación teórica para un programa de español", p. 7.

Se considera que el lenguaje es un medio de comunicación y, posiblemente por ello, nada mejor que la teoría de la comunicación para fundamentar su enseñanza. Véase la siguiente observación:

“En general concebimos el idioma como un medio de comunicación (este sería el elemento integrador) y los campos de éste como funciones que coadyuvan a una mejor comunicación.

Así pues, tenemos que la gramática ayuda a comprender las estructuras propias del mensaje que se expresa. La escucha es el modo de interpretar el mensaje que envía una fuente a través de determinado canal; cada campo es parte de la comunicación. Esta integra, repetimos, todos los aspectos existentes y otros que pudieran plantearse”⁽²²⁾.

Resulta obvio que deben forzarse mucho los conceptos para poder relacionarlos de esa forma: los “campos” del idioma y la gramática se reducen a una función ancilar; la gramática se entiende de una manera sumamente extraña, como colaboradora en la comprensión de las estructuras de un mensaje, concepto que escasamente lograría adeptos a la altura actual de la historia de las ciencias del lenguaje; se asimilan conceptualmente la escucha y la interpretación de los mensajes. Estas dificultades y otras que implica la adopción de esta teoría como base para enseñar la lengua materna, se hacen aún más palpables cuando se intenta distribuir los contenidos programáticos según esa orientación y cuando se establecen las implicaciones metodológicas del modelo.

Para ilustrar la primera situación, se ha considerado necesario reproducir un cuadro que intenta presentar una “estructura teórica de los campos del español desde un punto de vista comunicativo”⁽²³⁾:

(Véase página siguiente)

Como la simple lectura de este cuadro es suficiente para resaltar las grandes contradicciones que encierra esa presentación y la reducción explícita del campo del idioma a una serie de destrezas comunicativas, desprovistas de contenidos, sólo señalaremos unos pocos ejemplos que las demuestran:

—se polarizan como extremos del proceso la fuente y el receptor, de modo que uno tiene las destrezas de expresión y el otro las de escucha. Como la realidad no opera así, sino que las destrezas son compartidas, potencialmente, por ambos polos, dividir la enseñanza según la propuesta resulta, al menos, ficticio;

—la precisión del tema, la tesis de un mensaje, la estructura de la frase y la determinación del instrumento de comunicación se incluyen como contenidos propios del “Mensaje”, cuando pareciera obvio que son

ESTRUCTURA TEORICA DE LOS CAMPOS DEL ESPAÑOL DESDE UN PUNTO DE VISTA COMUNICATIVO

FUENTE	MENSAJE	CANAL	RECEPTOR
<p><i>Habilidad para la comunicación:</i> Expresión oral o escrita: Habilidades y destrezas para expresarse en forma oral o escrita. Lectura oral: Habilidades y destrezas de la lectura oral (tono adecuado de la voz, énfasis en determinado aspecto, etc.) Literatura: habilidades y destrezas para crear literatura o recrearla (grupo coral).</p> <p><i>Conocimientos:</i> Aplicación de los conocimientos gramaticales, prosódicos, etc. En la expresión oral, etc.</p> <p><i>Actitudes:</i> Expresión oral, escrita o lectura oral: Actitud del que habla, escribe o lee respecto al receptor (escucha, lector o auditorio).</p> <p><i>Sistema social:</i> Expresión oral: Adecuación de las técnicas de expresión oral a cada situación social.</p> <p><i>Ortología:</i> Conocimiento del lenguaje propio del pueblo o lugar en que se vive.</p> <p><i>Expresión escrita:</i> Aplicación del lenguaje propio del pueblo o lugar en que se vive.</p>	<p><i>Contenido:</i> Expresión oral o escrita: Determina lo que se va a decir o escribir (tesis, tema, etc.)</p> <p><i>Trato:</i> Expresión oral o escrita: Determinación del instrumento con que se enviará el mensaje (discusión, conferencia, etc.; carta, informe, etc.)</p> <p><i>Literatura:</i> Conocimiento de las características del ensayo, cuento, etc.</p> <p><i>Estructuras:</i> Expresión oral, escrita, lectura oral y literatura: Conocimiento de la estructura propia de la comunicación oral, escrita, leída o del texto literario.</p> <p><i>Ortografía, Prosodia y Gramática:</i> Estructura de la frase mediante la puntuación y la entonación así como la sintaxis.</p> <p><i>Elementos:</i> <i>Ortografía, Ortología y Morfología:</i> Conocimiento teórico de las palabras; su escritura y uso correctos; sus funciones.</p> <p><i>Signo o código:</i> Expresión oral o escrita: determinar el signo más adecuado para comprender el mensaje (palabra o gesto, letra, signo, etc.).</p>	<p><i>Oído:</i> Escucha: Desarrollo de la audición mediante ejercicios adecuados.</p> <p><i>Expresión oral:</i> Uso inteligente de la voz.</p> <p><i>Prosodia:</i> Uso adecuado de la entonación.</p> <p><i>Vista:</i> Lectura silenciosa: Desarrollo de una "visión para la lectura" (captar varias palabras de una sola vez).</p> <p><i>Expresión oral:</i> Captación del lenguaje no verbal.</p> <p><i>Expresión escrita:</i> Letra legible.</p>	<p><i>Habilidad para la comunicación:</i> Escucha: Habilidades y destrezas de la escucha. <i>Lectura silenciosa:</i> Habilidades y destrezas de la lectura silenciosa (interpretación de esquemas, gráficas, etc.).</p> <p><i>Conocimientos:</i> Escucha: Teoría de la escucha, su importancia, Ubicación de la escucha dentro del proceso de la comunicación. Literatura: Conocimiento de diversos sistemas de análisis literario para interpretar el mensaje del autor.</p> <p><i>Actitudes:</i> Escucha: Actitud receptiva y racional respecto a lo que se habla o se lee en forma oral. Lectura silenciosa: Actitud receptiva y racional respecto a lo que se escribió. Literatura: Definir la actitud del escritor (simbolista, romántico, etc.).</p> <p><i>Sistema social:</i> Expresión oral o escrita: Conocimiento de las normas, lenguaje, etc. del pueblo o lugar en que se vive para interpretar correctamente el lenguaje.</p>

FUENTE: Quijano, "Sustentación teórica para un programa de español", p. 8.

problemas que debe resolver quien piensa y estructura la emisión del discurso;

—la lectura oral se ubica como un problema de emisión, pero la silenciosa como de recepción;

—lo que en Berlo se entiende como sistema social, uno de los condicionantes de la comunicación, se reduce a la percepción de la situación social y en el caso del “receptor” se limita al “conocimiento de las normas, lenguaje, etc., del pueblo o lugar en que se vive para interpretar correctamente el lenguaje”.

Todo esto implica, por una parte, una sensible reducción y simplificación de la teoría de David Berlo y una evidente presión sobre los contenidos para encajarlos en el esquema propuesto.

En cuanto a las implicaciones metodológicas del modelo, la propuesta establece la íntima relación de los elementos pero recomienda que, para efectos didácticos se fundamente el proceso en dos supuestos: a) la fuente y el receptor son importantes y, debe dársele un especial énfasis en los ciclos elementales. b) El mensaje y el canal que “son elementos que perfeccionan lo que dice la fuente”⁽²⁴⁾ se necesitan, no tanto en los ciclos elementales, sino para una comunicación “altamente eficaz”, por lo cual se les debe enfatizar en el ciclo diversificado de la enseñanza media.

La base que permite esa orientación pedagógica se resume así: “Lo anterior nos lleva a deducir que la fuente y el receptor son fundamentales en cuanto a la enseñanza del lenguaje; el mensaje y el canal son elementos importantes sólo a cierto nivel de madurez emotiva e intelectual”⁽²⁵⁾. Parece previsible, también en este caso, el poco futuro de tal dirección pedagógica, pues su fundamento no es una teoría referida a la lengua como instrumento de comunicación sino a la comunicación misma. La teoría de la comunicación no es una teoría lingüística y no tiene, por ello, que servir para explicar el lenguaje o aportar los fundamentos para el programa de una materia cuyo eje y sustento es la lengua. Los resultados en la enseñanza de la lengua materna han sido así tan catastróficos como la base de la cual se ha partido para orientarlas.

No obstante todo lo dicho anteriormente sobre este punto, la búsqueda de un enfoque integrador es un acierto, así como el encuentro de éste en el campo más vasto de la comunicación. En efecto, el desarrollo contemporáneo de las ciencias del lenguaje y de los estudios sobre el discurso literario señala cada vez con más claridad la existencia de un amplio campo de estudio en cuyo vasto marco debe ubicarse el análisis del lenguaje humano y el hecho literario. Sólo así se podría superar la visión fragmentaria, simplificada y estática del objeto considerado.

Sin embargo, es necesario señalar algunos alcances sobre este punto. Por una parte, esta integración no se refleja en el programa concreto de la asignatura. No se deriva de su estructura una justa interrelación entre objetivos, contenidos y actividades, que haga pensar en una perspectiva

teórica unificadora. La teoría de la comunicación se ha convertido más bien en un contenido del programa y su potencial integrador prácticamente se ha perdido. El resultado es una fragmentación de los contenidos, una atomización de los temas, objetivos y experiencias y una visión de la realidad a la que se le escapa su complejidad y su carácter global.

El modelo escogido para concretar un esfuerzo unificador tiene otras consecuencias que hay que analizar. Si bien define elementos medulares del proceso comunicativo, estatiza y simplifica un hecho que, en la realidad es dinámico y complejo, profundamente activo. En efecto, este modelo, que se desarrolló en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, llegó a América Latina en la década de los sesenta, como un instrumento para la modernización, como un medio para lograr “un rápido y fuerte aumento de los índices de productividad”(26). El modelo pone un fuerte énfasis en los efectos y tiene una fuerte base conductista. Berlo dice, por ejemplo: “Cuando aprendemos a expresar nuestro mensaje en términos de respuestas específicas por parte de aquellos que lo reciben, damos el primer paso hacia la comunicación eficiente y eficaz”(27).

Este modelo no sólo simplifica y reduce la realidad que se debe estudiar en la materia de español, sino que, por su naturaleza, contradice el sentido de la formación básica que pretende nuestra legislación educativa. Este esquema es directivo, da más énfasis a los resultados que a los procesos. Es un modelo ideal para la comunicación masiva, la propaganda comercial y ha dado frutos excelentes en las campañas electorales pero no parece apropiado para estructurar un modelo educativo con la base teórica que debe proporcionarle coherencia.

Greimas y Courtés(28) han criticado fuertemente el modelo de la comunicación de los seis factores y las seis funciones. En primer lugar, consideran que es un modelo demasiado particular pues se ocupa solo de la comunicación verbal. En segundo lugar, el esquema parece concernir solo al “hacer informativo” (un destinador: hacer emisivo y un destinatario: hacer receptivo); hay, sin embargo, apuntan Greimas y Courtés, otras formas de concebir la transmisión del saber, por ejemplo, el hacer persuasivo y el hacer interpretativo, “que dependen más de la manipulación que de la comunicación”(29). En el modelo hay una concepción de lenguaje como comunicación pero, señalan los autores, el lenguaje es también producción de sentido, de significación. Por eso, no se lo puede reducir a la simple transmisión de un saber sobre el eje “yo” “tú”, propio del funcionalismo, y por lo mismo, el lenguaje posee un desarrollo propio, con su particular organización interna. Greimas y Courtés insisten en el carácter mecanicista del modelo de la comunicación y abogan por su “humanización”. Según ellos, la comunicación se localiza entre sujetos, sujetos competentes y no abstracciones o posiciones vacías de emisor y receptor. Esos sujetos aparecen en un momento de su devenir,

inscritos cada uno en su discurso, pues son ellos los que dotan de valores (pragmáticos, cognoscitivos, descriptivos o modales) los objetos que se ponen en circulación.

El problema del modelo teórico general se agrava sustancialmente, pues, además, en la asignatura de español están implicadas varias disciplinas científicas. En efecto, además de la lingüística y de los estudios literarios, el programa de esta materia se ocupa, enfáticamente en el tercer ciclo, de técnicas de emisión y recepción en forma oral y escrita. Esto significa que el conocimiento debe articularse de manera coherente con el desarrollo teórico y metodológico de cada una de las disciplinas comprometidas. En los programas no existe esta correspondencia entre la asignatura y el nivel de desarrollo de las ciencias particulares. No se atienden sus principios, sus leyes y sus teorías específicas, con lo que se desconoce el estado actual de las disciplinas.

No se trata de brindar tributo a modas o corrientes más o menos pasajeras, sino de aprovechar los aportes y avances indiscutibles de la semiótica, la lingüística y los estudios literarios y de adecuarlos a los intereses y necesidades del estudiante de secundaria del país y a los fines de la educación en este nivel. En efecto, los programas deben reflejar, hasta donde sea factible, las diversas posiciones y posibilidades de análisis de la lengua y el hecho literario y con ello, los logros actuales del conocimiento.

El hecho de que en los programas no se respete el nivel de desarrollo de las disciplinas tiene una serie de consecuencias importantes. La ausencia de un principio ordenador desde la óptica de la ciencia particular no permite un desarrollo armonioso del conocimiento. No existe un cuerpo teórico coherente que permita una visión globalizadora del fenómeno estudiado como una unidad y, a su vez, la integración de las partes como un todo. Como se dijo, la teoría de la comunicación —tal y como se formula en la fundamentación del programa— no ofrece el marco general para una visión unitaria de los contenidos específicos de las disciplinas implicadas.

Es por ello que en el programa del Tercer Ciclo, a pesar de que en él se recomiendan como lecturas posibles textos muy complejos, no se incluyen contenidos de literatura que orienten el acercamiento del estudiante a esas obras, de tal manera que su conocimiento pueda serle de provecho. La gramática también se presenta como una serie de contenidos sueltos, sin relación. Se entrecruzan con toda naturalidad contenidos como sonidos y signos del alfabeto, artículos y adverbios, división de palabras, matiz atributivo y predicativo de las oraciones. Es imposible así aprehender el contenido que se pretende estudiar, y menos aún integrar el conocimiento de la materia como una unidad y éste con la cultura general.

El resultado es la fragmentación y la simplificación de la realidad estudiada y la profunda atomización de los temas. Esta visión parcial y

asistemática es tributaria en parte del fracaso evidente en el logro de las metas propuestas.

La insuficiencia teórica es otra consecuencia y se manifiesta en un desequilibrio evidente entre la teoría que se enseña y la complejidad de los hechos que se estudian. La sustitución de los hechos u obras estudiadas no es en este caso una solución, pues el instrumento teórico es insuficiente para casi cualquier fenómeno importante. Esto se manifiesta de dos maneras. Por una parte, falta una base que oriente los contenidos, y, por otra, los pocos elementos de análisis que ofrece el programa se originan en teorías superadas e insuficientes. Por ejemplo, en el programa de octavo año, en el que se propone el estudio de obras de Rulfo, Alfonsina Storni, Neruda, Uslar Pietri y otros, el programa sólo indica como temas de estudio las características de algunos géneros literarios como el ensayo, las diferencias entre el lenguaje corriente y el literario, el hipérbaton y la hipérbole.

La separación entre la teoría y la práctica —entre las categorías propuestas y el análisis concreto— es otra consecuencia relevante. No se establece un vínculo dinámico entre el estudio de los hechos concretos y los conceptos discutidos. Estos, además de ser insuficientes, aparecen en abstracto, alejados de la práctica. En el caso de los contenidos de literatura, la misma estructura externa refuerza esta separación: los títulos de las obras literarias que deben leerse se agrupan en una lista que se anexa al programa de cada curso. En los de lenguaje, cada contenido se relaciona con un objetivo pero la secuencia de los objetivos no guarda ninguna coherencia. En el programa de séptimo nivel, por ejemplo, el objetivo 17 “Reconocerá diferentes sufijos derivativos” corresponde a su contenido “Sufijos: ción, sión, azo, etc.”, pero no es congruente con los objetivos inmediatamente anteriores y posteriores ni respeta una secuencia lógica (véase apéndice 1).

En cuanto a la definición rigurosa del objeto de estudio, en el caso de los estudios sobre la literatura, los programas no reflejan la discusión acerca de la naturaleza y función de la obra literaria. No se parte de una definición explícita de literatura, lo cual no sucede porque se crea impropio definir —y casi fijar— este campo, cuyas fronteras han fluctuado a través de las épocas históricas. Al contrario, los programas recurren a una serie de definiciones implícitas que de alguna manera inciden en el análisis. Con mucha frecuencia se concibe la literatura como una variante más elaborada y adornada del lenguaje cotidiano. Se propone implícitamente una gradación que a partir del lenguaje “vulgar” lleva al “corriente” y luego al “literario”. La diferencia se reduce casi únicamente a la presencia de un cierto número de figuras literarias más o menos acertadas.

Lo anterior tiene efectos inevitables sobre el análisis textual, que resulta así empobrecido, limitado al reconocimiento de algunas figuras.

Estas tampoco se estudian dentro de un esquema retórico general, enmarcado en un conjunto más o menos estructurado de formas y conceptos que busquen conseguir un efecto, como sucedía en la retórica tradicional. Esto al menos conducía a una cierta sistematización de los modos de escribir y pensar. En los documentos que se analizan aparecen como adornos aislados, colocados para hacer “literario” un discurso.

Esta falta de especificidad conferida al objeto literario también se observa en relación con el objeto de la lingüística, pues no se reconoce la especificidad del lenguaje humano respecto de otras formas de comunicación ni se pone en relación semiótica con ellas.

Las características de las lenguas históricas como sistemas particulares de comunicación se obvian y por ello el estudio del español se motiva por el azar de ser la lengua materna del estudiante, con lo que se anula la posibilidad de un acercamiento dinámico, riguroso y enriquecedor a ella.

La asignatura pierde importancia pues sus contenidos no tienen poder renovador y no ofrecen un reto al conocimiento. La actitud del “de por sí me entienden” con la que los estudiantes se defienden cuando se descubren en serios problemas comunicativos, en lo que tiene de lapidaria y derrotista, refleja la triste realidad de los resultados conseguidos hasta hoy por los métodos y programas puestos en práctica.

Por otra parte, la falta de un criterio ordenador que permita definir la orientación del programa y la graduación adecuada de los contenidos se refleja no sólo en los temas de carácter gramatical sino incluso en los de redacción y lectura. Campea por todo el programa una fragmentación arbitraria, lo que en definitiva fosiliza el más dinámico de los recursos con que cuenta el hombre.

La discusión que se desarrolla en la actualidad en el seno de la lingüística y de los estudios literarios no sólo ha llevado a una compleja elaboración acerca del carácter específico del lenguaje humano y de su manifestación literaria, sino que ha insertado ambos hechos dentro de un contexto mayor, historizándolos de manera profunda. Así la literatura, en tanto práctica discursiva específica, se considera parte de la producción cultural de las distintas formaciones sociales, y por ello se afirma que se trata de una noción claramente histórica, inserta en el conjunto de la actividad humana como un todo.

Esta historización del concepto de literatura tiene importantes consecuencias en el nivel metodológico. En primer lugar, no podrá estudiarse esta manifestación cultural como un terreno aislado del acontecer humano; en segundo lugar, el análisis literario deberá poner en claro el carácter dinámico de los textos, que se insertan en complejos procesos históricos y abren diversas posibilidades de lectura. Finalmente, la periodización literaria no podrá fragmentar y estatizar el objeto, al margen del proceso dinámico en el que se genera y desarrolla.

Los programas de español no plantean la literatura como un producto cultural ni la insertan en las formaciones sociohistóricas que la generan. El terreno de la literatura resulta ser así un campo aislado, ahistórico, vaciado de toda significación humana. De ahí que los conceptos que orientan el estudio de la literatura propicien una visión ahistórica, estática y fragmentaria del objeto. Esta manera de acercarse a la literatura no sólo la reduce claramente, sino que desaprovecha elementos imprescindibles para el disfrute y la verdadera comprensión de este quehacer y sus productos.

El problema que se apunta, sin dejar de existir totalmente, se atenúa en el IV ciclo. Aquí se respeta al menos un orden cronológico y se insertan las obras estudiadas dentro de movimientos literarios más amplios, cuyas características se estudian con detenimiento. Sin embargo, no se asume con suficiente claridad la relación dinámica entre uno y otro movimiento, a partir de la cual podría establecerse un nexo profundo entre ellos y no una simple secuencia lineal. Tampoco se asume la relación entre estas corrientes literarias y la historia en general, lo cual podría explicar su surgimiento y probar su profunda significación humana.

En el III ciclo este problema se manifiesta en forma realmente profunda: se desconoce la génesis de la literatura y su significación. Tal como se mencionó, las listas de obras se anexan a los programas sin articularse realmente con ellos y siguiendo criterios de agrupación impredecibles que, por lo demás, no se explicitan. La noción de género literario parece ser el punto de partida, pero, dentro de este marco, los géneros son unidades preexistentes, ahistóricas, definidas de una vez. Las obras se mueven fuera del tiempo y del espacio, y ni siquiera se engarzan en un movimiento literario más amplio que explique al menos parcialmente sus características formales.

Los elementos analizados anteriormente permiten afirmar que el estudio de la literatura sufre una creciente simplificación al aplicarse a la educación secundaria. Se rechaza la teoría y la interpretación; el análisis literario se reduce a la descripción de algunos rasgos de "estilo", entendidos en forma desarticulada y desvinculados de la significación profunda de las obras.

En cuanto al lenguaje, la definición que se propone en la fundamentación tampoco da cuenta del carácter social, colectivo del fenómeno: sólo se explicita la necesidad de conocerlo para que "el alumno lo perfecciona día a día". Esta delimitación ambigua entre una visión normativa y una individualista al asumir el estudio del lenguaje, contamina el programa en general: la pretendida "comunicación más eficiente" no tiene, por un lado, contenidos propios, y todos a la vez se pueden incluir allí.

Como consecuencia de esta actitud, en ningún apartado se incluye la discusión o el estudio de la variación de la lengua desde una perspectiva

coherente y explicativa. Aunque, naturalmente, se reconoce el carácter social del lenguaje, no se realiza ningún esfuerzo por comprenderlo en esa dimensión. Los temas se proponen en su forma más lineal y se trata la variación lingüística sólo para estigmatizarla. Las variaciones correspondientes al español de Costa Rica se incluyen como “vicios del lenguaje” o de la comunidad, con lo cual se prestigia una lengua estándar, que tampoco se define, como modelo abstracto y lejano que deben alcanzar los estudiantes.

No se pretende excluir de las tareas docentes las de corrección, sino dinamizar el estudio de la lengua, ubicando éste y otros temas fundamentales en su real dimensión. Las variaciones del dialecto costarricense y las hablas locales no son producto sino del normal desarrollo de las lenguas en la vida social. Naturalmente, el alumno debe aspirar, por la función social que pretende cumplir, a saber usar la norma que le compete, pues, de lo contrario, se expondría a la sanción del grupo, que se traduce, entre otras consecuencias, en la imposibilidad de competir en buenas condiciones en el mercado laboral. Esto deberá ser suficiente estímulo para emprender con motivación las tareas correctivas y de aprendizaje de formas nuevas. La variación lingüística es inherente al sistema y toda cruzada que pretenda ignorarla o eliminarla está condenada al fracaso más absoluto.

Por otra parte, además de la distorsión del objeto y de los principios fundamentales de la ciencia que lo estudia, la disposición metodológica recomendada implica la pérdida de especificidad de los temas y su consecuente dispersión. La ausencia de una visión sistemática y dinámica de la lengua impide su enfrentamiento ordenado y gradual y con ello la profundización del objeto de estudio.

EL REFLEJO VACIO: la orientación pedagógica

Un plan de estudios debe prever el ordenamiento lógico pedagógico de la materia en cada programa y en cada unidad. Este ordenamiento sistematizador enlaza un nivel con el otro y un ciclo con el siguiente.

De acuerdo con eso, el programa debe considerar los estadios del desarrollo del educando y señalar el nivel de profundización que se desea. En general, contemplará la presentación, aplicación e interrelación de los diversos aspectos estudiados. Lo anterior implica definir la secuencia adecuada, así como los criterios de ordenamiento y combinación que rigen cada programa.

En este trabajo se ha señalado la falta de ordenamiento en el programa de español por cuanto su presentación y estructura no permite una visión apropiada de la materia ni una correcta interpretación de los conceptos y hechos científicos. Los problemas sobresalientes en esa línea se indican a partir de algunos criterios de evaluación básicos,

fundamentalmente el grado de sistematización pedagógica y la accesibilidad de los objetivos y contenidos, así como las posibilidades que ofrece el programa de obtener un conocimiento concreto de la realidad que implique la participación activa del alumno.

En relación con el primer criterio mencionado, se percibe en los programas analizados cierta carencia de sistematicidad que afecta el logro de los objetivos propuestos. Esta ausencia se nota tanto en el nivel de los conceptos científicos implicados como en los contenidos y las actividades. Los criterios de organización de los objetivos y de la materia no se aclaran suficientemente. La mezcla arbitraria de la literatura con la gramática y la confusión de las diversas disciplinas en que se ordena el estudio de la lengua y la literatura, no parecen responder a ningún principio explícito.

El desarrollo teórico ha enfatizado el enfoque de la literatura y la lengua como fenómenos complejos en los que se establecen diversos niveles de información y múltiples relaciones estructurales. Al enfrentar esta complejidad se ha logrado determinado desarrollo científico que el proceso de enseñanza no puede obviar, sino más bien adecuar a los requerimientos del alumno. Así se respetaría el principio general de que la enseñanza no debe contradecir ni ignorar, en ninguno de sus niveles, el desenvolvimiento de la ciencia particular.

Sin embargo, en los programas, no hay una adecuada presentación de los conceptos científicos implicados que garantice una paulatina profundización de parte del estudiante, ni una interrelación de estos que permita elaborar un marco de trabajo cada vez más complejo y acorde con el objeto de estudio. En el área de gramática, por ejemplo, términos como “lenguaje corriente y vulgar”, “vicios del lenguaje”, “gramática” y muchos otros muy debatidos por las diferentes teorías lingüísticas y por la historia misma de la disciplina, requerirían mayor precisión orientadora.

Esta falta de sistematicidad se nota también en la presentación de los contenidos. Así, en el tercer ciclo, los contenidos de literatura se reducen a caracterizar los géneros literarios y estudiar las figuras retóricas. Existe también una lista de obras literarias que se anexa al programa, agrupadas por géneros, sin referencias a épocas, movimientos literarios o países. En ningún momento se aclara el criterio que orienta la presentación de estos contenidos, ni tampoco las razones que justifican el estudio de las diversas obras propuestas.

En el cuarto ciclo, como se ha dicho, la literatura se ordena según un criterio cronológico flexible que no toma en cuenta los aspectos históricos y culturales. Los temas se presentan como una sucesión de elementos sin que se establezca un enlace entre ellos. Obras, autores y corrientes estéticas parecen surgir entonces sin motivación histórica, como hechos aislados y repentinos. Además de traicionarse la compleja continuidad histórica, dinámica y contradictoria, es decir, la realidad estudiada, se deja de lado la especificidad cultural de la producción española e hispanoamericana, al

agruparse ambas en categorías homogéneas que las confunden, desconociendo su particularidad y rica diversidad.

Se olvidan así los avances de la historia literaria contemporánea, que ha cuestionado y superado la pobre sucesión meramente cronológica de autores y períodos, y se desconocen también las postulaciones más recientes de los críticos hispanoamericanos, que se proponen devolverle a nuestra literatura la identidad que una fácil historia literaria, orientada por criterios metropolitanos y tradicionales, le ha negado.

En el área de lingüística, el ordenamiento de los temas, por lo menos en el tercer ciclo, se relaciona con objetivos como la precisión de elementos y estructuras, emisión de mensajes y evaluación de lo expresado. Por ejemplo, los contenidos del séptimo año son, entre otros: el vocabulario técnico, los signos de puntuación, el alfabeto, sufijos -sión, -ción, -azo, composición y onomatopeya, la sílaba, preposiciones a, para, de, con, por, etc. "vicios de la comunidad". Podríamos preguntarnos qué motiva estudiar los signos de puntuación antes del alfabeto, la composición y la onomatopeya y no la derivación, con qué elementos críticos juzgar los "vicios lingüísticos" de la comunidad, por qué esos sufijos y no otros, por qué la sílaba y no el fonema, etc. Es imposible encontrar respuesta: no hay ningún criterio ordenador. En los demás niveles pueden repetirse preguntas similares con los contenidos correspondientes y el resultado será el mismo.

La carencia de sistematización pedagógica se refleja también en las actividades propuestas. El programa repite las mismas actividades en cada unidad, sin considerar la particularidad del tema tratado, la acumulación de experiencias en el estudiante, la necesidad de profundización y el nexo con unidades anteriores y posteriores. Tampoco toma en cuenta el nivel de desarrollo psicológico del estudiante y sus necesidades.

En síntesis, en los programas no se evidencia un proceso de profundización de los aspectos contemplados. No hay complejidad progresiva sino adición o repetición de elementos. Ni siquiera aumenta el volumen de la materia de un curso al siguiente, y mucho menos su nivel de abstracción gradual. El análisis, al ser repetitivo y superficial, no lleva al estudiante a perfeccionar procesos de síntesis, profundización y abstracción.

Intimamente relacionada con el problema de la sistematización está la exigencia pedagógica de una estricta dosificación de los conocimientos que los haga accesibles al estudiante. Con respecto a la literatura, la única línea de continuidad que sugiere una articulación vertical entre las unidades programáticas y entre los programas de los diferentes niveles es el orden cronológico que se establece en los contenidos del cuarto ciclo.

Tampoco existe un criterio que determine la secuencia de los contenidos del estudio del lenguaje. No se encuentra, como se dijo, razón válida para iniciar el programa con el alfabeto y continuar con los sufijos y luego con los sinónimos. Tampoco se nota la delimitación de etapas que

permita una profundización en los temas que se han esbozado en los primeros niveles. En segundo y tercer niveles se repiten casi los mismos temas sin indicación alguna de un propósito válido. La inclusión de nuevos contenidos no responde a necesidades de una secuencia establecida que permita un acercamiento progresivo a la comprensión de alguno de los fenómenos enunciados en el programa. La articulación de los contenidos de gramática con los de literatura es aún menos previsible y coherente.

En cuanto a objetivos y actividades, no hay un nexo que garantice el avance hacia mayores niveles de complejidad o profundidad del conocimiento, o el desarrollo de mayores habilidades y destrezas que tengan en cuenta la experiencia anterior del educando.

En términos generales, puede decirse que objetivos y actividades apuntan a un mismo tipo de respuesta de parte de los estudiantes en las diferentes unidades programáticas de cada año lectivo y en los programas de uno y otro año. Dentro de un mismo esquema el alumno repite iguales tareas, desarrolla idénticas destrezas y se enfrenta a problemas estructuralmente idénticos. Lo que varía es el contenido que se utiliza, lo cual afirma la inexistencia de un proceso dinámico y paulatino de enseñanza en sentido estricto.

En resumen, la accesibilidad de los contenidos y actividades del programa, es decir, su articulación y dosificación racional de acuerdo con los requerimientos de cada nivel, se ha confundido con la simplificación y el rechazo a la abstracción. La relación entre el alumno y la materia se comprende en un sentido lineal en el que los contenidos y el estudiante se limitan y estancan en vez de adecuarse en forma ascendente hacia niveles más altos de generalización.

Si ubicamos la enseñanza del español en relación con el resto de disciplinas que se imparten en secundaria, veremos que la ausencia de un principio ordenador general se hace más evidente. La enseñanza del español no se concibe como parte de un todo, sino que se programa como una actividad aislada del proceso educativo global. No se buscan los puntos de intercambio con otras materias, no se define la especificidad de cada problema y su pertinencia con determinado enfoque. Las consecuencias más claras de esta situación son la dispersión de esfuerzos y la fragmentación del conocimiento y de la realidad.

Las consideraciones anteriores conducen a una reflexión acerca de otros rasgos programáticos relacionados también con sus lineamientos pedagógicos: las posibilidades que ofrecen de incorporar la experiencia concreta del estudiante y de garantizar una asimilación activa y consciente por parte suya.

El conocimiento directo y concreto de la realidad debe ser el punto de partida que posibilite un proceso de análisis, síntesis y generalización que acerque al estudiante a mayores niveles de abstracción y profundización. Y para que este conocimiento sea asimilado, la

observación directa debe estar seguida por la aplicación de diversas alternativas de solución o análisis de los problemas o hechos observados. Esta es la base de una verdadera profundización del conocimiento y por ello, de su auténtica interiorización.

Como se ha dicho, en vez de esto los programas, especialmente en los primeros ciclos, presentan un abierto desfase entre la teoría (elementos de la estilística) y lo que podría ser la práctica (el análisis de las obras). Se supone que el profesor debe llevar a cabo la síntesis entre ciertos conceptos teóricos, generalmente pobres e insuficientes, y el análisis de obras que, en el tercer ciclo, ni siquiera aparecen integradas formalmente al programa.

De manera similar, en el estudio de la lengua materna se da la contradicción entre el excelente nivel de desarrollo que ha alcanzado el niño en la edad escolar y lo que avanza en ampliación y perfeccionamiento en la educación sistemática. En realidad, el niño a los siete u ocho años ya ha desarrollado con bastante perfección el dominio de su lengua materna. La tarea de la escuela consiste en avanzar hacia niveles de perfeccionamiento y toma de conciencia del recurso con que ya cuenta el niño. Esto debería facilitar la sistematización del estudio del lenguaje en lugar de complicarlo. El estudiante siempre lleva consigo su objeto de estudio y esa presencia constante de la lengua exige una estrategia pedagógica que parta de la observación directa y concreta de la lengua para alcanzar, por el análisis, niveles cada vez más generales y de mayor poder explicativo. El programa no parece tomar en cuenta este hecho evidente cuando se propone acercar al estudiante al funcionamiento y las leyes que rigen su lengua. Se parte de conceptos que se aplican arbitrariamente al español sin problematizar las múltiples facetas aún en discusión o que han encontrado explicaciones muy diferentes a las tradicionales.

La búsqueda y la observación directas pueden abrirle al estudiante vetas insospechadas y de muy variadas posibilidades para satisfacer y motivar su curiosidad y una posterior sistematización de los datos, cada vez más formal y precisa.

En definitiva, los programas deben estimular el ejercicio dinámico de la relación entre la teoría y la práctica a partir de la experiencia directa del estudiante con la literatura y el lenguaje.

Sin embargo, como se ha apuntado, el programa no ofrece una organización que favorezca este movimiento constante entre la teoría y la práctica. Se sugiere la entrega de definiciones de ciertos conceptos y su posterior "búsqueda" en determinadas obras, de manera que el conocimiento no surge como una necesidad del proceso en el educando. El estudiante es más bien un espectador que ve aparecer una serie de nociones definidas a priori y que debe buscar sus manifestaciones en la literatura y la lengua. Participará en una actividad de ejemplificación de conocimientos previamente elaborados.

Por el contrario, se sabe que crear la necesidad de avanzar en la adquisición del conocimiento y evitar la actitud de espectador del proceso educativo, son las formas más directas de motivar la participación del educando. Esto se logra sólo si el estudiante encuentra, en lo que hace, respuestas a sus inquietudes y necesidades vitales, que en la adolescencia son muchas y de variada índole. Es por ello que, en tanto el estudiante no experimente el proceso de aprendizaje como algo incorporado a sus necesidades, no se logrará sino una aplicación mecánica de datos ya elaborados y ciertos por sí mismos.

En la medida en que el estudiante no enfrenta los diferentes pasos del proceso de conocimiento, no tiene conciencia de la necesidad de éste y no logra asimilarlo en forma activa y auténtica; no lo incorpora a sus experiencias ni desarrolla inquietudes alrededor de él.

El educando, con sus intereses y posibilidades cognoscitivas, afectivas, estéticas y éticas, está ausente de este tipo de programación de contenidos y actividades. El programa no favorece la posibilidad de que asimile activamente los conceptos, contenidos y procesos que se le presentan.

La seriedad de este rasgo programático debe resaltarse, pues se dificulta una aproximación activa del alumno al estudio de la lengua y la literatura. Se aleja al estudiante de la posibilidad de involucrarse en el tema de estudio, se desaprovecha así todo el potencial que despierta en el período de la adolescencia y, lo que es aún más serio, disminuye la posibilidad de que el conocimiento de la literatura y la lengua ofrezca al estudiante alternativas de reflexión y de sentimiento que le ayuden a formarse como un ser humano más consciente.

La orientación de los programas que se acaba de describir está claramente ejemplificada en el tipo de relación que estos proponen entre objetivos, contenidos y actividades.

En los objetivos del ciclo diversificado se pretende que el estudiante “aplique” un análisis morfológico y sintáctico mediante actividades que permitan definir y reconocer cada parte de la oración o cada tipo de oración. El contenido correspondiente se presenta a partir del concepto, función y clasificación de cada tema. Sin la intención de desconocer iniciativas creadoras cuando se presentan estos temas en el aula, la experiencia ha demostrado que en la realidad ese es el orden de presentación en la clase. Al estudiante le corresponde la tarea de reconocer en textos, generalmente preparados para no ofrecer conflicto, cada definición, función o clasificación previamente presentadas como lo establecido y dado por cierto a priori. Sólo le queda al joven aprender mediante la repetición de ejercicios los diversos paradigmas clasificatorios. Se limita la participación del educando en todo el proceso de adquisición del conocimiento y por ello nunca lo incorpora como parte de sus necesidades, de su experiencia. En este sentido, la asignatura no le ofrece la

oportunidad, de pensar acerca de su lengua, experimentar con ella ni asimilar activamente su experiencia. Se necesitaría, por el contrario, abrir al estudiante la posibilidad de pensar creativamente, presentarle el conocimiento como tarea que se está haciendo y no como realidad acabada a la que hay que adaptarse. Una visión estática tal contradice la movilidad y el continuo cambio de la realidad, y de los diversos modelos que pretenden estudiarla.

Como puede verse, el programa no se estructura sobre la participación activa del estudiante como sujeto del proceso. En efecto, no prevé el desarrollo paulatino de ciertas capacidades y conocimientos que le permitan al alumno emprender por sí mismo la búsqueda de soluciones a diversos problemas en el terreno de la literatura y los estudios del lenguaje. Esto se evidencia con claridad en varios aspectos, pero en forma privilegiada, en el carácter “ejemplificador” o “ilustrativo” de las actividades que éste no tiene la posibilidad de relacionarse críticamente con las materias que estudia.

Otro ejemplo es el volumen de material (en sentido cualitativo, esto es, en cuanto al número de problemas abordados, y no de obras propuestas como lectura), que es inferior al requerido por el desarrollo mental de un estudiante de enseñanza media. Tampoco guardan relación con la potencialidad del alumno los rasgos del objeto estudiado en lo que se refiere a su complejidad. El surgimiento de nociones “a priori” que dirigen el proceso de conocimiento y la falta de correlación entre el material teórico y el práctico no le permiten al educando participar libremente en una actividad de búsqueda y descubrimiento de cuestiones novedosas. En una palabra, el estudiante no aprende a aprender.

Cada materia en la enseñanza formal no aspira a ser objeto en sí de la educación, sino un medio para que conjuntamente se alcance la integración de los valores cognoscitivos y no cognoscitivos que se han enunciado como metas. Es decir, la tarea formativa adquiere un papel central. En el proceso de conocimiento la adquisición de valores es algo inherente y debe permitirse para responder a los objetivos de la educación general básica. El estudio sistemático y gradual de la lengua y la literatura debe favorecer el acceso a niveles de reflexión y a la capacidad de clasificar, ordenar y valorar información, elementos básicos de un proceso formativo.



IV. — UNA RETORICA SIN ORDEN

(Análisis de los textos)

“Saqueaba los roperos de unas para disfrazar a las otras, de modo que todas terminaban por sentirse distintas de sí mismas e iguales a las que no eran”.

Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada.*

UNOS LENTES OSCUROS: Los textos de literatura

Para el estudio de la literatura en secundaria se han publicado varias series de libros. La más utilizada ha sido **Textos de lectura y comentarios**⁽³⁰⁾, de la cual existen tres versiones: una aparecida en 1964, otra, cuya publicación se inicia en 1979 y una intermedia titulada **Libros de autores**, publicada entre 1972 y 1976. Se eligieron para el análisis las dos primeras versiones, de las cuales se han realizado varias ediciones.

Los **Textos de Lectura y comentarios** aparecen en 1964 con el objeto de servir a la Reforma de la enseñanza media de 1963. Fueron aprobados por el Consejo Superior de Enseñanza en noviembre de 1964. Con la finalidad de superar la división de la enseñanza del español en cuatro aspectos, lectura, redacción, gramática y literatura, los textos fueron elaborados teniendo en cuenta los siguientes campos: desarrollo de las actividades expresivas (expresión oral y escrita); desarrollo de las actividades receptivas (escucha y lectura); fundamentos teóricos y contenidos artísticos y afectivos de la lengua (teoría, gramática y literatura)⁽³¹⁾.

En las diferentes ediciones⁽³²⁾ se ha mantenido la misma estructura antológica, con una breve presentación del autor y la escuela literaria.

En la primera versión el libro de séptimo año se dedica a la literatura

costarricense; el de octavo, a la hispanoamericana; el de noveno a la española. Los libros de décimo y undécimo años tratan de nuevo las literaturas española e hispanoamericana. La agrupación de textos se hace por autores y sigue un orden cronológico flexible. En el libro de séptimo año, por ejemplo, Carmen Lyra se estudia antes de Manuel de Jesús Jiménez, Arturo Agüero antes de Magón. No se explicita el por qué de este orden ni parece convincente la razón de la progresiva dificultad de los textos. Es posible que se trate de criterios didácticos y que se siga el orden que se considera más atractivo para los estudiantes. Un criterio semejante ordena los contenidos del libro de octavo año: algunas unidades se refieren a un género literario (1— el cuento hispanoamericano; 7— la poesía hispanoamericana); las otras se refieren a autores, tanto novelistas como poetas y ensayistas, pero tampoco se sigue estrictamente el criterio cronológico.

En este caso, tal combinación se justifica diciendo que se atiende a la progresiva dificultad de estudio de los textos y a la variedad de éstos. Se buscan primero los textos más comprensibles y que ofrezcan más estímulo al desarrollo de la sensibilidad. Se rechaza explícitamente el estudio diacrónico.

En el libro correspondiente al noveno año se ordenan las obras por géneros dentro de varios momentos históricos: Edad Media, Renacimiento, Siglo de Oro, Romanticismo y Epoca Moderna.

Al pretender abarcar el desarrollo de la literatura española se omiten necesariamente autores, obras y períodos literarios amplios. Sin embargo, no se ofrece explicación al omitir, por ejemplo, el siglo XVIII. La idea de que las obras aparecen espontáneamente en la historia, o más bien, “sobre la historia”, subyace a este tipo de ordenamiento.

En los textos se explica la razón por la cual se estudian juntas la poesía española y la hispanoamericana: “los fuertes vínculos” que las unen, “pues una sola es la Poesía Hispánica Moderna, como una sola es la lengua expresiva y poética de estos autores” (LC 5, 77).

La agrupación de la materia se hace en este caso por géneros: poesía hispánica, ensayo español moderno y cuento hispanoamericano. El estudio del ensayo se hace cronológicamente (de Feijóo á Laín Entralgo), utilizando el concepto de generaciones. Los cuentos hispanoamericanos se estudian según su orden de aparición histórica.

El libro de décimo año estudia tres géneros: la poesía (centrándose en el Siglo de Oro Español); el ensayo (costarricense e hispanoamericano) y el cuento (cuento popular español y cuentos españoles de los siglos XIX y XX).

La selección de los textos sigue otros criterios, además de los programáticos y cronológicos. Las obras se escogen algunas veces por su carácter moralizante; otras, por su valor lingüístico, por ejemplo **Las siete partidas** (LC 3,54- 55). Los trozos seleccionados se deben adaptar a los

alumnos de enseñanza media “sin lesionar su crecimiento moral, ni la visión optimista del mundo y de la vida que todo joven debe tener” (LC 2,IX). Se seleccionan textos de autores famosos, y generalmente de estos se escogen las obras más representativas. Además, influyen en esta selección factores como la extensión o la dificultad de los textos.

La versión de 1979 se apega más a los programas de español vigentes y presenta algunos cambios en relación con las editadas entre 1964 y 1972. Hay una organización distinta de los contenidos: los libros de 7º, 8º, y 9º años se organizan por géneros y los de 10º y 11º por corrientes literarias. El hilo cronológico que se mantenía en las anteriores ediciones se debilita; en otras palabras, cada libro comprende muestras antológicas tanto de literatura costarricense, como de hispanoamericana y y española.

El análisis indica que en los textos no se logra definir claramente la especificidad de la práctica literaria. No existe un concepto explícito de “literatura”, entendido ya sea como actividad cultural, o como objeto de estudio de una disciplina particular.

Hay, sin embargo, una serie de concepciones implícitas de lo que en los textos consideran “literatura” que el análisis ha podido reconstruir. En primer término, la literatura se define como elegancia expresiva o manifestación de la belleza. Se considera que es un lenguaje embellecido con figuras. En el plano del análisis se habla de dos tipos de lenguaje: el común y el literario y se da, por lo tanto, gran importancia al estudio de los tropos:

“El lenguaje literario es el idioma común, pero artísticamente cultivado tanto en la parte significativa como en la sonora. El lenguaje literario evita ciertas disonancias y mal sonancias o cacofonías y, sobre todo, atiende a la adecuada composición y participación de los períodos, con lo cual no sólo se da cierta claridad al pensamiento sino que se obtiene un placer estético por la distribución armoniosa de las partes del todo” (LC 1,390).

“La literatura tiene una finalidad esencial: lo estético; es decir, crear belleza por medio de las palabras” (LC 7,255).

La literatura también se considera en algunos casos manifestación de la interioridad del autor. Esta definición se corresponde con el concepto de autor como iluminado e inspirado. Incluye la noción de estilo como expresión de su autor, y en el plano del análisis, se conecta con el estudio “estilístico” de las obras: “Ahora el poeta busca la intuición generadora de sus poemas en el ser o esencia de su alma y su mundo” (LC 5,7).

A lo largo de los diversos textos, aparece diseminada una noción de literatura según la cual existen temas propiamente literarios y otros que no

lo son. De esta manera, se entiende lo literario como una sustancia que puede manifestarse en diferentes géneros y lenguajes y se obvia así la naturaleza histórica del hecho literario.

Existe además una concepción utilitaria, que niega toda especificidad a la obra literaria y la utiliza como instrumento para adquirir determinadas destrezas. Esta concepción no corresponde a un planteamiento teórico ni aparece explícitamente en los textos, pero se manifiesta en las prácticas pedagógicas sobre la literatura y la lengua que éstos ofrecen. Ejemplos de esta idea se encuentran en los cuestionarios de comprobación de lectura y las prácticas de técnicas de expresión oral y escrita.

Por otro lado, tampoco se encuentra en los textos una definición explícita del texto literario en términos de obra. Sin embargo, se proponen determinados criterios para su delimitación, entre los cuales los más importantes son la unidad, la estructura, el estilo y el autor. En algunos momentos se emplea el concepto de unidad utilizado por la estilística: “La unidad expresada en la obra se centra, pues, en el dinamismo humano, el cual se manifiesta en forma de acción y de sentimiento muchas veces apasionado” (LC, 38). Se utiliza además otros criterios de unidad, como el tema o motivo que se desarrolla en la obra.

En cuanto al concepto de estructura, este aparece definido principalmente de dos maneras. Por un lado, se entiende como la unión de forma y contenido en una obra. La forma consiste en la versificación y el estilo, y el contenido en los temas y la intención didáctica: “Es preciso examinar su estructura literaria, que se distingue por su plena unidad de contenido y forma, es decir, de tema y expresión” (LC 9,9).

Por otro lado, se entiende como estructura las partes del poema o narración, las cuales se establecen por el argumento o acontecimiento más importante. En ambos casos, el concepto de estructura no corresponde a sus acepciones actuales sino que se convierte en sinónimo de división o partes. En otras palabras, de la noción de estructura los textos utilizan solo el nombre, dejando de lado el concepto, de manera que “estructura” sigue recubriendo una vieja idea de obra literaria.

El estilo, de acuerdo con la estilística tradicional, se considera reflejo de la personalidad del autor. De esta manera, la noción de estilo se diluye en el criterio de la obra como producto puramente individual. La obra literaria se constituye como tal a partir de la determinación de su creador, entendido éste en un sentido totalmente individual: “En la obra de Gabriela Mistral, se advierte la influencia de dolorosas influencias (sic) personales. Los poemas reunidos en **Desolación** se relacionan con una frustrante experiencia amorosa que dejó huellas imborrables en su sensibilidad” (LC 7, 100).

Como consecuencia de esta idea, para explicar las obras los textos se basan en una serie de nociones ya superadas por el desarrollo de la teoría de la literatura: se confunde el enunciador del texto con el autor, el

sentido de la obra se busca en las circunstancias biográficas de este y su palabra se constituye en la explicación última y definitiva de la obra. En el plano del análisis, esta concepción se refleja en un relativismo interpretativo, en la búsqueda de la voluntad primera del creador y en una tendencia general a la descontextualización de la obra.

Las relaciones entre el texto y sus contextos se orientan según dos tendencias básicas. Una, que considera la obra como un producto independiente de cualquier determinación o ubicación histórica. Esta tendencia se nota especialmente en el estudio de la literatura contemporánea y la lírica: “La poesía de Aleixandre hubiera sido la misma en otro período histórico aunque esta sustancia, si la hemos de clasificar históricamente, pertenezca enteramente a lo romántico” (LC 5,79). Tal tipo de concepciones se relacionan con la idea de la literatura, especialmente la lírica, como un fenómeno inefable e indecible, que escapa a cualquier intento de explicación o comentario, y que remite a una serie de oposiciones como historia / literatura, referencia/imaginario, literatura/realidad. El texto histórico “refleja” los hechos reales, el texto literario presenta hechos imaginarios, producto de la invención de su escritor: “El mundo poético choca con el mundo real” (LC 5, 129). Este código de verosimilitud determina muchas veces los criterios de selección y combinación empleados en las series e, igualmente, sirve para diferenciar los textos según sus finalidades: algunos poseen una finalidad didáctica o informativa y otros un fin estético: “Dice Brenes Mesén, con muy justa razón, que no es una legítima obra de arte aquella en la cual el artista se ajusta a la verdad histórica” (LCI, 318). “La ‘historia’ dio acogida a los hechos reales, y se mantuvo dentro de la tradición oral y en los dominios de la fantasía creadora— la riquísima veta narrativa del cuento primitivo” (LC 2.318).

La otra tendencia, que sí postula relaciones entre texto y sociedad, ofrece diversos matices. Por un lado, se encuentra en los textos una serie de menciones vagas e imprecisas acerca de la génesis de la obra: “El período que sigue a la Guerra Civil es muy importante en el desarrollo del pensamiento y del ensayo español” (LC 5,141).

En algunos casos se concede a las “influencias” un carácter determinante. Estas se explican a partir de sentimientos de admiración u odio, o por las relaciones culturales, geográficas o económicas entre los diversos países. En la primera versión, los textos indican ciertos momentos históricos que se consideran de alguna manera generadores de una determinada producción literaria. Por ejemplo, el LC 3 señala la Reconquista, el Renacimiento, los siglos XVI y XVII en España, la aparición de la burguesía y lo que se denomina genéricamente la época contemporánea. Generalmente estas menciones históricas se refieren al surgimiento de movimientos artísticos o literarios. En la versión de 1979

un tratamiento similar del aspecto histórico sólo aparece en los libros de 10^o y 11^o años, que son los estructurados por corrientes literarias.

En otros momentos se pide a la obra literaria que “refleje” directamente la historia contemporánea a ella. Así, la obra se concibe como un espejo, cuyo referente está constituido por la “realidad”, es decir, el amplio conjunto de seres, cosas, hechos históricos, etc. que se sitúan fuera del texto. Se trata de la llamada falacia referencial: suponer que el significado de un significante tiene que ver con el objeto correspondiente. Los textos rechazan como inverosímil todo lo que no sea “familiar”, lo que se aparte de la institucionalidad: “Uno de los aspectos más sobresalientes es, en ese sentido, la correspondencia que existe entre la realidad histórica y geográfica y lo que se cuenta en el poema”(LC 3,7).

El marco de referencia representado por el código de verosimilitud determina un sistema de aceptaciones y rechazos⁽³³⁾. Los textos manejan este sistema para determinar la aceptación o el rechazo de determinadas obras (o elementos de ellas). Sin embargo, el criterio de valoración no es constante. La presencia, por ejemplo, de elementos considerados autobiográficos se juzga a veces como perjudicial y a veces se considera positiva para la obra.

Estas formas de concebir la relación entre texto y contexto producen, en general, una deshistorización del objeto de estudio y un desconocimiento de su carácter cultural. Las relaciones objeto-contexto se reducen a relaciones causa-efecto. En el estudiante, esto produce una percepción fragmentada y “plana” de la realidad, sin espesor ni complejidad, que empobrece la comprensión y disfrute de la obra.

De acuerdo con esta variedad de definiciones de lo literario, los textos atribuyen implícitamente diversas funciones a la literatura.

Al ser considerada expresión de la belleza, se espera que la literatura produzca placer estético y “conmoción espiritual” en el lector; al oponerla a la realidad se le pide que sirva de evasión de lo cotidiano; al escritor le sirve como vehículo de expresión individual y al lector como modo de conocimiento del escritor. En relación con la sociedad, la literatura sirve para mostrar algunos datos que “se reflejan” en ella. Respecto del estudiante, debe sensibilizarlo ante la belleza, ayudarlo moralmente y servirle para mejorar la expresión oral y escrita.

Estas funciones, que se corresponden con los diversos conceptos de literatura ya señalados, provienen, al igual que éstos, de la simplificación de los principios poéticos de varias corrientes filosóficas o estéticas, como el romanticismo, el “arte por el arte”, e incluso concepciones anteriores acerca de la finalidad pedagógica del arte.

Antes de observar lo que sucede con la función utilitaria, es necesario aclarar que los textos se mueven en dos planos simultáneamente: definen las funciones de la literatura como fenómeno extraescolar y como materia de enseñanza. Como las primeras funciones se conciben únicamente en la

relación autor- lector, los textos fallan al establecer la relación obra literaria-sociedad y la especificidad del fenómeno literario. Los textos no distinguen teóricamente los dos planos mencionados: si el lector no es estudiante, la literatura le sirve para sensibilizarse, disfrutar o adquirir conocimientos. El estudiante fundamentalmente debe adquirir destrezas. A pesar de que el concepto utilitario de literatura y su respectiva función son conceptos de orden pedagógico, más que de teoría literaria, se incluyen aquí porque completan la teorización implícita y explícita de los textos.

Estas funciones aparecen muy unidas al género literario que se esté estudiando. Por ejemplo, en aquellos casos en que se trata de la poesía lírica, se enfatiza la función estético-recreativa; si se trata de narrativa o épica, se señala la función informativa o de conocimiento. Esto explica que sea difícil determinar el predominio conferido a una función en un libro, ya que los textos abarcan muestras literarias de varios géneros.

Esta dificultad tiene que ver con los principios teórico-metodológicos sobre los que se basan los textos. En este nivel, el rasgo predominante en las series es la debilidad del instrumental teórico básico. Algunos términos, como los referidos a géneros y corrientes, se definen a partir de concepciones estéticas distintas. Por ejemplo, en el libro de 80 año la poesía se define fundamentalmente según la estilística (pp. 71- 74), pero al mismo tiempo se la delimita por su sustancia, por el tipo de lenguaje, por su carácter de medio expresivo y por las figuras retóricas.

Otro ejemplo aparece con el uso del término realismo, que se entiende a lo largo de las series de maneras distintas. Por un lado se lo entiende como lo opuesto al idealismo: según los textos, por ejemplo, **El Quijote** es síntesis del idealismo en la narrativa. Lo ideal es la mística aria y platónica. Lo real es el influjo de Oriente. La unidad es lo humano (LC, 3). Por otro lado, realismo es también reflejo de la realidad: “Se clasifica como realista, porque se caracteriza por presentar una realidad histórica-geográfica (la Costa Rica de los años 40), una realidad en cuanto a los personajes y al tema en sí” (LC 7, 187). Así, se denomina realista aquella obra que se apega a la realidad extraliteraria. Dentro de esta concepción, los elementos imaginarios se denominan ideales. El universo literario se fragmenta y se consideran de diversa naturaleza sus distintas partes. Unas son reflejo de la realidad y otras son invención del escritor. Por eso es que en la lírica, considerada como la literatura por definición, lo inefable, el poeta debe apartarse del mundo real: “El mundo poético choca con la realidad. En suma, el poema asciende del plano real al plano mágico, para volver después al punto de partida” (LC 5, 129).

Dentro de esta noción de realismo se entiende la oposición real-ficticio, sobre la cual se construye la tradicional distinción entre literatura e historia.

Finalmente, se entiende el realismo como lo característico de una escuela artística del siglo XIX. Las obras se juzgan como realistas de

acuerdo con ciertos criterios establecidos a partir de una simplificación de las características de dicha escuela.

Una mezcla semejante aparece en el uso del término romanticismo. Se refiere tanto a los epígonos de la corriente artística (LC 11, 7-13), como a una especie de esencia o actitud ante la vida. Así, por el hecho de haberse aproximado al surrealismo, Aleixandre demuestra que la “sustancia” de su poesía es romántica (LC 5, 79). O como se dice al ubicar el movimiento romántico en Europa: “No es fácil definir el ROMANTICISMO, aunque se aplica la palabra a las creaciones artísticas en las que la Naturaleza libre y espontánea, el Infinito o el Capricho predominan sobre lo racional y lo ordenado, sobre toda regla, precepto o canon” (LC 11,7).

Otro rasgo del tratamiento de los conceptos teóricos es el uso de nociones exageradamente simplificadas: “El expresionismo presenta los hechos tales cuales son” (LC 2, 142). “El impresionismo. . . trata solo de la primera impresión que tiene de los hechos el personaje” (LC 2, 142)

Es una tendencia que reduce a simple terminología algunos conceptos de teorías y métodos nuevos con el fin de incorporarlos de alguna forma, y que se observa fundamentalmente en la segunda versión. Esta tendencia puede ejemplificarse con el tratamiento que se da a los conceptos de narrador y de visión de mundo en los manuales. En la primera versión se confunde el narrador en primera persona con el dato autobiográfico: “El capítulo 1 tiene una nota eminentemente autobiográfica: “era yo un niño, etc.” comienza hablando en primera persona” (LC 2, 41).

En la segunda versión de esta serie de libros, al tener en consideración fuentes más recientes, este tipo de confusiones desaparece en apariencia, pues se incorporan nociones pertenecientes a teorías más modernas. Sin embargo, en el análisis que los textos proponen de las obras literarias subsiste la confusión: A propósito de **Marcos Ramírez** se dice: “Su intención (la de Fallas) en esta obra –al menos directamente– no es tanto hacer “novela social”, sino, simplemente, contar una historia de la que él mismo ha sido personaje principal” (LC 7, 202).

El concepto de visión de mundo, que se utiliza a partir de la segunda versión, es entendido en los textos como una forma de pensamiento individual. Así, se borra completamente –como se hacía con el concepto de estructura– el rasgo esencial de esa noción en las teorías actuales de la literatura, es decir, el sujeto colectivo como soporte de la visión del mundo: “A pesar de ser no vidente, su padre lee para él y de los libros deriva su concepción del mundo, que es distinta de la versión ingenua que tiene de él Marianela” (LC 9, 155).

Se trata en fin, de una reducción de algunas de las nociones que aportan las teorías posteriores a la estilística tradicional y de su superposición a los esquemas ya simplificados de ésta última. Tanto en las

exposiciones teóricas como en el análisis, persiste la trilogía Autor-Obra-Lector (que en alguna medida es análoga al esquema propuesto para la comunicación: Emisor- Mensaje- Receptor). Aunque los textos no la expliciten, se puede comprobar la validez de la analogía. Tanto el Autor como el Emisor, el Lector y el Receptor representan “posiciones vacías”, postuladas desde una perspectiva mecanicista⁽³⁴⁾. La articulación entre los factores de cada trío, según se puede deducir de los textos, es más o menos la siguiente: el Emisor (Autor) produce (escribe o habla), el Mensaje (la Obra), el cual es recibido por los Receptores (Lectores) individuales. Según este esquema, es el Emisor quien aporta al Lector todos los significados que aparecen en la Obra, en una pasiva operación que ni siquiera se acerca a lo que podría considerarse descodificación o desciframiento. Esta acción correspondería a tratar de acertar “lo que el Autor quiso decir originalmente”. Hay en este objetivo un rasgo de voluntarismo individualista que se opone completamente al carácter social de los actos humanos. En los estudiantes universitarios se puede percibir la persistencia y la fuerza de esta idea, y la dificultad que poseen para entender nociones que impliquen el carácter social o colectivo, como visión del mundo, código, ideología, etc. Es a causa de este individualismo que los textos no se complican con el problema del código al plantear el esquema de la comunicación. Si bien mencionan los seis factores, no explican ni estudian el código ni el referente: hacerlo, equivaldría a caer en una evidente contradicción con la explicación individualista señalada.

Otro caso en el que también se presenta esa debilidad del instrumental teórico - metodológico es el que se refiere al problema de la historia de la literatura. En ninguno de los manuales aparece explícitamente formulado el propósito de hacer una historia de la literatura. Los de la primera edición consisten, para su autor, en “antologías para ejercicios idiomáticos” y los de la segunda se ordenan preferentemente por géneros.

Sin embargo, en los índices de los libros de la versión 1964, los textos seleccionados aparecen ordenados cronológicamente y tratan de abarcar las épocas más importantes de las literaturas costarricense, hispanoamericana y española. En otras palabras, existió una intención implícita de presentar al estudiante un panorama histórico de las diferentes producciones literarias de esas tres unidades culturales. Lo mismo sucede en los libros de 10^o y 11^o años de la segunda versión.

Interesa ahora sobre todo examinar la actitud predominante en los textos hacia la historia de la literatura. El punto de partida de todo análisis de obras es, como se ha señalado, el sujeto individual, poeta, novelista, ensayista, dramaturgo y, a partir de la categoría “autor”, hay un ordenamiento de la producción literaria de las diferentes regiones. En la primera versión este asunto está directamente vinculado con los criterios de selección: no se estudia la producción literaria de una época o una región sino determinados autores u obras relevantes. Se trata

fundamentalmente de lo que Hadjinicolaou ha llamado una “historia de los artistas”(35), lo cual remite de nuevo a la referencialidad ya señalada anteriormente. En este tipo de historia la literatura no guarda relación alguna con otros productos textuales pues simplemente comunica o expresa los sentimientos, las ideas o los pensamientos de sus autores. Con una explicación psicologizante como ésta, se confunde el objeto de estudio de la historia de la literatura con los móviles del proceso de creación artística.

A veces se encuentra en los textos una explicación de las obras por el “medio”, de acuerdo con una concepción que, según Hadjinicolaou se remonta a Taine. El medio es entendido como la sociedad, un todo difuso y general sin divisiones de clases o ideologías. Ambos tipos de razonamiento tienen en común el considerar a los escritores como la primera referencia para la explicación de las obras, de modo que la historia de la literatura no es otra cosa que la historia de los “creadores” de las obras.

En el plano del análisis una historia semejante tiene como consecuencias un atomismo descriptivo(36), y un doble movimiento descontextualizador: las obras no guardan ninguna relación con la totalidad cultural dentro de la que se generan y, en el plano diacrónico, su aparición histórica se explica a lo sumo como reacción a otras obras o movimientos literarios, o por las influencias. En los textos la historia es lineal y progresiva, las rupturas se disimulan gracias a los causalismos literarios (derivaciones, influencias, fuentes)(37). La literatura hispanoamericana se estudia con un marco clasificatorio similar al utilizado para estudiar las literaturas europeas: se habla de neoclasicismo, romanticismo, realismo, simbolismo, etc. Cuando alguna manifestación hispanoamericana no se logra articular en este marco, se proponen otros nombres, como sucede cuando se estudia **Martín Fierro**, representante de la literatura “gauchesca”.

Este problema se acentúa en los tres primeros libros de la segunda versión pues se rompe el hilo cronológico que sostenía la selección de los textos en la primera.

Dentro de esta concepción de la historia de la literatura, ésta aparece como un fenómeno descontextualizado, completamente desprendido de la realidad sociocultural. La enseñanza del español en alguna medida reproduce esta descontextualización: el producto literario así estudiado no se vincula con la situación, las aspiraciones y los intereses del educando y, por lo tanto, no significa su realidad. Así como la literatura en los textos no se relaciona con otras producciones textuales, tampoco su enseñanza permite ningún tipo de ligamen con los productos textuales que circundan y realmente modean la visión del mundo del estudiante. De esta manera se aumeenta la desventaja que en nuestra sociedad posee el arte en relación con los productos de los medios masivos de comunicación.

LUCIERNAGAS POR LINTERNAS: los textos de gramática

Para estudiar los contenidos relacionados con el dominio de la gramática y la expresión escrita se publicaron varios libros y folletos como libros de texto o cuadernos de trabajo. Sandoval y Vargas⁽³⁸⁾ confirman la observación que se ha realizado en varios liceos del país al indicar que los textos más utilizados en la actualidad son la serie **Libros del Idioma** de Mario Fernández Lobo y Ghiselle de Trejos y **Textos Gramaticales Programados** de Mario Fernández Lobo. Los comentarios que siguen se refieren a estas dos publicaciones⁽³⁹⁾.

La serie **Libros del Idioma** apareció en 1965 y de ella se han publicado dos versiones, una que se numeró 1, 2, 3, 4, y 5, y otra, coherente con la nueva organización de la Educación General Básica, 7, 8, 9, 10 y 11. Los contenidos de la primera se ordenan en siete unidades, cada una dividida en tres secciones:

- I Lectura y literatura: en ésta se incluyen una serie de cuestionarios sobre los textos literarios que se estudian en el libro **Textos y comentarios**, correspondientes al mismo nivel. La forma de las preguntas y la orientación del análisis se guía por los principios comentados en el capítulo anterior.
- II Gramática: cada sección tiene un tema gramatical como centro (la oración, el sustantivo, el verbo, etc.). En cada texto se comienza por la oración y se continúa con el análisis de sus partes.
- III. Expresión oral y escrita: se describen distintas técnicas para ejercitar destrezas comunicativas (conferencias, debates, informes de investigación, etc.).

La nueva versión se ordena de otra manera, aunque se mantiene la mayor parte de los contenidos. Está dividida en tres partes; la primera contiene tres secciones: expresión oral, escucha, ortología y prosodia; la segunda, lectura y literatura; la tercera, expresión escrita, ortografía y gramática. La contribución de la teoría gramatical se ha reducido y simplificado aún más en estos textos pues se ha entendido mal el principio de que la gramática se debe considerar un apoyo al estudio de la lengua.

En efecto, en estos textos se considera la lengua como un medio de comunicación más, se reduce su estudio a una serie de definiciones y principios casi siempre desarticulados entre sí que luego se ilustran y se practican en ejemplos y textos. Ejemplos más dramáticos de esta forma de estudiar el español abundan en todas las páginas de las series LI y TGP. La teoría gramatical que se emplea ha perdido vigencia en la actualidad. En

los textos de secundaria se ignora casi todo el desarrollo de esta disciplina durante el último medio siglo.

Es difícil, a partir de los programas y los textos, determinar con claridad cuál es el objeto de estudio de la asignatura. El objetivo de comunicarse eficazmente en su lengua materna, tanto en la forma oral como en la escrita, que preside todos los programas, ha trasladado el foco de atención de la lengua a las técnicas mismas de comunicación. La lengua se define como la “forma de comunicación por excelencia. En sus dos formas: oral y escrita, es el instrumento de comunicación más empleado por el hombre” (LI 8,4). En ese tanto se ha trasladado el énfasis de la enseñanza a una serie de contenidos cada vez más alejados de la reflexión sistemática sobre el “instrumento” que el estudiante usa.

En ninguno de los textos consultados hay al menos un intento de diferenciar el lenguaje de otros sistemas de comunicación. Sólo se dice, por ejemplo, que es el medio más importante, pero no se define en qué consiste su importancia y cuáles características lo hacen tan complejo y poderoso frente a los demás sistemas. La falta de especificidad del enfoque se manifiesta también en la generalidad de la definición del idioma que se ofrece. Se dice que “es el conjunto de signos orales y escritos que utiliza una comunidad para expresarse” (LI 7,4). Así, la definición no sólo puede incluir la lengua histórica de una comunidad, sino todas las manifestaciones semióticas vigentes en ella, lo cual evidentemente sobrepasa el ámbito de lo que se pretendía definir y, por lo tanto, no define el objeto de estudio.

Se ofrecen también otras definiciones de lengua que han perdido vigencia y que no tienen hoy ningún poder explicativo. Se le considera un medio de comunicación verbal que hace uso de la palabra para “representar las ideas” (LI 8, 5). Por otra parte, se le niega autonomía significativa pues se indica que:

“no es, por lo tanto, suficiente por sí mismas para indicar con toda claridad lo que queremos manifestar. Por eso, si bien el hombre hace uso del ‘idioma’ o ‘lengua’ como medio de comunicación por excelencia, siempre es necesario utilizar otras formas de expresión complementarias, para aclarar mejor lo que se dice” (LI 8, 5).

Podría pensarse entonces que lo estudiado en la clase de español sea la comunicación —lo cual sería coherente con la cantidad de páginas que los textos dedican a contenidos como expresión oral, escucha, ortografía, prosodia, etcétera, pero ésta tampoco se define con rigor ni se delimita con claridad. Por comunicar se entiende “hacer a otro partícipe de lo que uno tiene” (LI 8, 3), lo cual evidentemente no define la comunicación ni puede servir como base para orientar ninguna actividad en este sentido.

La instrumentalización de la lengua como un medio de comunicación más, indiferenciado de los otros, y la renuncia explícita a estudiarla como objeto que se desea aprehender en todas sus formas y posibilidades, han dejado la materia de español ante la ingrata tarea de enseñar todo lo que se pueda cobijar bajo la etiqueta de la comunicación, que en el fondo es todo y para los efectos de la enseñanza sistemática es nada, pues se queda la asignatura sin campo de estudio propio. Se estudia expresión oral y escrita, pero no se conocen las posibilidades del “instrumento” que se usa: se estudia lectura, pero no se leen obras literarias, se estudia cómo realizar una mesa redonda, pero no hay de qué hablar en ella.

Hay una contradicción entre el interés práctico que implica el estudio de la lengua en los textos y la deshistorización total del fenómeno. No interesaría tanto conocer el origen y la evolución del español —tema que se ha reducido a lo puramente anecdótico—, sino que el estudiante comprenda el comportamiento de la lengua en su relación dinámica con la vida social del grupo que la utiliza. En efecto, en los textos la descripción de la lengua se desliga de sus manifestaciones concretas y todo lo que sea variación se traslada al sótano de los “vicios del lenguaje”. La actitud normativista ante la lengua es tan fuerte que no se reconoce como válido ningún rasgo de pronunciación que no esté sancionado por la Real Academia. En los textos consultados sólo se hace referencia a los “errores” de pronunciación, no se considera la variación lingüística en otros planos como el sintáctico y el léxico. Y se desconoce la variación estilística (registros), lo cual es extraño si se pretende enseñar a usar la lengua en situaciones concretas. No se reconoce tampoco variación sociolectal. La dialectal, reducida a temas de pronunciación, se ve como una amenaza que atenta contra la unidad de la lengua. Todo lo que no sea español “académico” es vicioso. Los ejemplos podrían citarse abundantemente. Se reconoce que el español no es homogéneo pero “no obstante que el español se habla en una vasta región de América, hay cambios de pronunciación y errores más o menos visibles de un país a otro, y hasta de una región a otra de un mismo país” (LI 8,80).

El libro 7 trata de problemas del español de Costa Rica y el número 8 se refiere a los de América, con las restricciones ya señaladas. Ni el yeísmo ni el seseo se aceptan como fenómenos generales que caracterizan el habla de América sino porque la RAE les ha dado carta de ciudadanía:

“¿Puede considerarse el yeísmo como un vicio de pronunciación?

En realidad no. Es más: en el Congreso de Academias de la lengua española . . . el académico costarricense don Arturo Agüero presentó una ponencia con la que concidieron otros

dos académicos en el sentido de que se reconociera el yeísmo como una forma correcta. Y fue aceptada” (LI8, 81-82).

Ahora el estudiante puede seguir pronunciado la (λ) y la (y) de la misma manera sin cargo de conciencia. . .

En algunas ocasiones los autores se esfuerzan por describir los rasgos del español hispanoamericano sin calificar la corrección o incorrección, pero siempre terminan por dictaminar. Cuando se explica la aspiración de la final de palabra sólo se dice que es un fenómeno muy corriente en Hispanoamérica y en varias regiones de España, pero “además se suele caer en el defecto contrario, esto es, en vez de eliminarla, se pronuncia la s final demasiado prolongada” (LI 8, 84).

No parece necesario insistir en las consecuencias negativas de esta actitud normativista ante el estudio de la lengua que sólo estimula la memorización de datos sin ninguna funcionalidad práctica y niega la posibilidad de pensar analíticamente sobre el español y de usarlo creativamente en situaciones comunicativas auténticas. En ninguna materia, pero menos en el estudio de la lengua, puede el profesor ser “un dispensador de conocimientos absolutos y estáticos, contruidos de antemano y fuera de sí, que el alumno debe incorporar pasivamente y reproducir mecánicamente”(40).

Aunque toda la práctica de la gramática en los textos está orientada hacia el uso “correcto” de la lengua, la definición de gramática excluye esa posibilidad:

“Ciencia del idioma . . . concepción más amplia que no toma tanto en consideración lo correctivo sino más bien el estudio de las estructuras del idioma” (LI9, 439).

“Gramática es el estudio de las formas y de las construcciones propias de la lengua. A lo primero corresponde la MORFOLOGIA: a lo segundo, la SINTAXIS” (LI9, 440).

Pese a que ninguna gramática científica intenta siquiera legislar sobre la corrección, la gramática escolar de estos textos se resiste a crecerlo. La división de la gramática en morfología y sintaxis es otro anacronismo disciplinario que, si bien podría justificarse para algunos fines didácticos, en los textos no se contempla así. Además excluye la fonología y la semántica como componentes de una lengua.

El estudio de la fonología se elude totalmente, sólo se estudia el aparato fonador y en noveno año se citan los puntos y modos de articulación. Todo lo demás se reduce al estudio del alfabeto y la ortografía de las letras. El componente léxico se simplifica al uso del diccionario, a la formación de palabras, la identificación de sinónimos,

parónimos, homónimos y antónimos y a la corrección de barbarismos. Esta casi total ausencia de sistematización en el enfrentamiento de la lengua impide al estudiante percibir la unidad del fenómeno que estudia y su carácter sistemático.

A partir de esta concepción tan simplificada de la gramática, los principios teórico-metodológicos aplicados al trabajo concreto se empobrecen radicalmente y, en algunos casos, hasta se contradicen entre ellos.

El estudio de la lengua se divide en los textos en dos grandes secciones: expresión oral y expresión escrita. A cada una se le dedica gran cantidad de espacio que incluye distintas técnicas de expresión oral, escucha, ortología y prosodia, lectura, expresión escrita y ortografía. Esta división concuerda con el modelo de comunicación que subyace a los programas de español y que divide el acto comunicativo en tres polos fundamentales: emisor, mensaje y receptor. En uno de los libros se explica así: “Por este esquema elemental nos damos cuenta de que la persona señalada con la letra E emplea la expresión oral para comunicarse con la otra. Esta (marcada con la letra R) ‘escucha’ el mensaje expresado” (LI, 7, 31).

En esta teoría de la comunicación se prestigia el primer extremo, se convierte en protagónico y se reduce la recepción a un papel “secundario, subordinado, dependiente”(41). Por el contrario, el acto comunicativo real es dialéctico y en él el emisor y el receptor comparten ciertas capacidades(42) e interactúan dinámicamente.

Sólo una visión estática de la comunicación permite dividir las destrezas comunicativas tal como se propone en los textos. Las destrezas de emisión se estudian separadas de las de recepción, en unidades didácticas diferentes. Las primeras incluyen la presentación personal, la descripción, la narración oral y la conversación; las segundas, ejercicios mnemotécnicos, de síntesis y de respuesta crítica. Esta segmentación pedagógica sólo es coherente con el modelo comunicativo que le sirve de base pero no con el dinamismo de los hechos comunicativos.

Una orientación unidireccional y estática del proceso comunicativo no puede utilizarse sin perjuicio de los objetivos de la Educación general básica costarricense que pretenden la formación de un joven creativo, crítico y defensor de los valores nacionales. Es obligación de la escuela ofrecer al estudiante modelos alternativos a los que vive todos los días bajo el influjo de los medios de comunicación masiva, las campañas electorales y la propaganda publicitaria.

Los textos también hacen una separación metodológica entre la lectura y la escritura y de éstas con la expresión oral y la escrita. Este modelo debe revisarse en aras de una integración de las destrezas que permita el dominio y la visión global de ellas. La gramática y la literatura deben formar un todo en torno del objetivo de dominar la lengua materna,

a partir del conocimiento de la estructura y las potencialidades que ésta ofrece.

El sustento teórico de las partes de gramática en los textos estudiados es insuficiente para cualquier acercamiento serio al sistema de la lengua. Como se apuntó cuando se comentaban las dificultades para definir el objeto de estudio, la gramática comprende, según aquellos, sólo dos partes: la morfología y la sintaxis, excluyendo con esto otros componentes bien reconocidos por la lingüística contemporánea. La morfología se define como el “estudio de las palabras en su aspecto físico, es decir, atendiendo a su forma y a las variaciones de forma que experimentan según los oficios que desempeñan en la oración” (LI 9,440). No obstante, el concepto de morfema no se aplica consecuentemente y, por ejemplo, los accidentes verbales se explican en términos de letras, como si se tratara de un asunto de escritura. Se le pide al estudiante que resuelva el siguiente ejercicio:

“Escriba al lado de cada grupo de palabras, la letra o letras que distingue (n) unas palabras de otras en cada columna. Exprese en forma oral, qué significado añade esa letra o grupo de letras a las formas verbales correspondientes.

Amar	amamos	amaré
luchar	luchamos	lucharé, etc.”

(TGP7,82).

Este ejercicio, que podría ser primer acercamiento al fenómeno, para explicarlo luego en términos técnicos, no se aprovecha y se malogra la consecuencia didáctica lógica del ejercicio del tema en estudio.

En otro lugar se establece “para precisar y completar la definición verbal es preciso recurrir al estudio morfológico de sus accidentes” (LI 9, 464), pero éstos se describen sólo en términos de contenido y nunca en sus características formales. Los anteriores ejemplos demuestran que el tratamiento que se da a la morfología en los textos tampoco es sistemático ni permite un conocimiento científico del problema.

Los textos pierden consistencia teórica pues modifican la división establecida sobre los componentes de la gramática. La ortografía se define como “la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente, por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura” (LI 9, 395), lo cual convertiría por ejemplo el tamaño de las letras en un problema gramatical.

El estudio de la gramática parte siempre del concepto de oración y pasa luego al estudio individual de sus partes. Si, en coherencia con la técnica metodológica empleada en los textos, se inicia el análisis de los diferentes temas por las definiciones que se ofrecen, resulta escaso lo que

se puede sacar en claro. Esto hace pensar, a su vez, en el provecho que obtendrá el estudiante con su aprendizaje.

Para definir la oración se usa el criterio de la Real Academia: “la menor unidad del habla con sentido completo en sí misma” (*LI 7, 356*). Para encontrar el sentido de una oración, el estudiante tendrá un serio problema práctico pues según el texto, “el sentido completo se indica, en la lengua escrita, con signos de puntuación, en la lengua oral, con cambios de entonación” (*TGP 7, 67*). Determinar el sentido de una oración es una operación mucho más compleja que atisbar un signo gráfico o un cambio de entonación. La simplificación, en este caso, es excesiva.

Las oraciones se clasifican en afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas. Cada una se define tautológicamente: de las dos primeras se dice, por ejemplo: “las oraciones en las cuales se afirma algo, se llaman ‘afirmativas’; aquellas en las cuales se niega algo, se llaman negativas” (*LI 7, 30*). No hay preocupación alguna por las formas de construir la negación en español ni por intentar una descripción de éstas, al menos elemental. Los ejercicios propuestos sólo pretenden identificarlas en un texto y convertir unas cuantas oraciones afirmativas en negativas. Este tipo de enfoque propicia un modelo de lengua que desmotiva al estudiante que desee enfrentar la enseñanza como un proceso que implique descubrimiento y retos.

En los textos abundan los ejemplos de definiciones y principios teóricos imprecisos como los que se han venido citando. Para no exceder los límites de lo prudente en el afán de ilustrar lo inapropiado que resultan para dar cuenta del fenómeno que pretenden explicar, se citarán solamente dos ejemplos más.

Cuando se analiza el artículo se dice: “Estas palabras (la, el, los, un también se anteponen al sustantivo y sirven para ‘unir’ o ‘articular’ conceptos” (*LI 7, 373*). Como en el texto no se había hablado de otras partes que se anteponen al sustantivo, “también” sólo puede significar en este caso que el artículo se puede anteponer a otras partes de la oración. Por otra parte, la función de unir y articular conceptos no parece propia del artículo a no ser que ese término se entienda de una manera particular que no se aclara en el texto.

Cuando se estudian los accidentes gramaticales del sustantivo, naturalmente se incluye en ellos el género. No obstante se cae en la falacia referencial al identificar el género gramatical con el sexo natural. El género se define así: “Es el accidente gramatical que sirve para designar el sexo de las personas y de los animales y el que se atribuye a las cosas, o bien para indicar que no se les atribuye ...ninguno” (*LI 8, 242*).

No se pretende con los comentarios anteriores impulsar la idea de enseñar lingüística en secundaria. Lo que se quiere decir es que no se puede enseñar español en secundaria sin tomar en cuenta la lingüística. La ciencia del lenguaje ha permitido conocer en cincuenta años del siglo XX

mucho más sobre la naturaleza del lenguaje que en los dos mil quinientos años anteriores, según afirma Newmayer⁽⁴³⁾. La enseñanza del español no puede ignorar lo que la ciencia ya ha establecido, con la pretensión de simplificar una gramática para fines pedagógicos. Una gramática concebida con esos propósitos siempre es más simplificada y dosificada en la entrega de conocimientos, pero no puede contradecir los principios generales de la ciencia que la sustenta ni los conocimientos ya consolidados por ella.

Tanto en lo que se refiere al estudio de la lengua como al de la literatura, se ha podido apreciar la debilidad del instrumental teórico-metodológico que guía la selección, combinación y análisis de los contenidos de todas las series. El problema, sin embargo, va más allá: no se trata sólo de la utilización de teorías y métodos superados sino del ocultamiento de las disciplinas. Para los textos no existe la lingüística, ni una ciencia de la literatura ni de la comunicación que sirvan de apoyo al análisis de textos ofrecidos a los estudiantes. La falta de profundización en el tratamiento del objeto, al obviar una actitud científica en su estudio, refuerza la idea del arte, la literatura y la lengua como productos superfluos, en contraste con lo útil, representado por los productos tecnológicos. La falta de explicitación teórica produce la ilusión verosimilizante de un conocimiento directo de un objeto llamado "literatura" y de otro llamado "lengua". No es difícil percibir las rasces pragmáticas de esta concepción, que han ido adquiriendo mayor peso en la educación costarricense.

Ese problema de referencialidad llega a límites como los indicados anteriormente, cuando se define el género gramatical como el sexo de personas y animales o cuando se dice que la palabra es el medio para representar las ideas. La referencialidad es por sí misma una insuficiencia que las teorías han superado hace años. Además, al sujetar las manifestaciones escritas y orales a un modelo único de lengua así como las distintas obras a un sólo sentido, la actitud correspondiente de textos y profesores es el normativismo y la monosemia. Como se observó en el análisis de los textos, la Real Academia Española y el Autor de cada obra se llegan a convertir en las autoridades que sancionan la justeza, la corrección y la verdad. La referencialidad abre paso a una posición verticalista y autoritarista y fortalece la creencia, fuertemente arraigada en otros niveles ideológicos, de la existencia de una verdad: un objeto-lengua y un objeto-literatura, una sola posibilidad verdadera de hablar sobre ellas.

Esos objetos se conciben como instrumentos de la expresión y la comunicación, lo cual contribuye a reforzar la ideología individualista. Así como se había vaciado del carácter colectivo la noción de visión de mundo, al reducir lengua y literatura a simples medios de los cuales cada individuo hace uso, se postula, en primer lugar, una concepción instrumentalista de ambos sistemas semióticos, se oculta su complejidad, se niegan sus diferencias, registros y rupturas internas, propias de cada sistema. La

lengua y la literatura se conciben como “vasos” que cada persona llena según sus deseos o necesidades con su propio contenido⁽⁴⁴⁾. La lengua es una sola, de modo que las diferencias sólo podrían encontrarse en el “contenido” que cada individuo aporte.

Lengua y literatura se conciben como instrumentos que todos debemos aprender a usar –para eso están la Escuela y los Textos–, esto según un ideal –que determina la RAE y el Autor–: el instrumento es uno, los que tienen que adaptar sus diferencias para poder usarlo somos nosotros. De esto se deduce la idea de un usuario único, es decir, el que sabe hablar y escribir correctamente (según la Norma)–, ideal al que los textos ayudan a acercarse y que sirve como modelo de corrección y verdad.

En la individualidad del uso que cada uno hace de estos instrumentos llamados lengua y literatura, de acuerdo con las reglas que dictamina una autoridad, la infinidad de usuarios no conoce diferencias: somos muchos pero todos iguales.

Una lengua- instrumento y una literatura- instrumento se convierten en objetos inmóviles, sin historia. Están allí para que cada uno las use como meras herramientas, sin existencia propia. Al contrario de esta posición, la teoría semiótica defiende la idea de todo sistema semiótico como producción de sentido, de significación. Cada sistema semiótico posee, según esta teoría, su propia historia, según articulaciones, dinamismos y leyes autónomas. El estudio de cada una de estas historias es objeto de disciplinas particulares que, como se vio, los LG, LI y TGP parecen no querer admitir.



V. — LA ORDEN DEL SILENCIO

(Los modelos de educador y estudiante)

“Pero el prolongado cautiverio, la incertidumbre del mundo, el hábito de obedecer, habían resecaado en su corazón las semillas de la rebeldía”.

Gabriel García Márquez,
Cien años de Soledad.

LA ESCUCHA PERFECTA: los educandos

La orientación descrita, alejada del desarrollo contemporáneo de la disciplina, ahistórica y desprovista de un contexto cultural, puede tener consecuencias serias para el educando. En primer lugar, no permite una aprehensión dinámica del producto humano que se estudia, lo cual, finalmente, tiende a reforzar una actitud pasiva de recepción de productos que deberán ser “asimilados” pasivamente, sin ejercer el esfuerzo activo que implicaría una “acomodación” de las estructuras del educando a problemas dinámicos. Por otro lado, no se garantizan la ampliación y profundización de las estructuras cognoscitivas del educando, lo que se propiciaría con un acercamiento más acorde con los avances de la ciencia.

En efecto, esta pasividad receptiva y recreativa que se refuerza puede servir como modelo general para el educando de la actitud que se espera de él en el colegio y en la vida: pasividad, alejamiento, respuesta mecánica.

Finalmente, esta orientación mistifica las condiciones de producción humana, presentándole un producto ya elaborado para su “consumo”.

Esta combinación de características es desafortunada en la formación de ciudadanos del Tercer Mundo, que encuentran, en su educación, el ejercicio forzado de los mismos atributos que no les permitirán tomar conciencia activa ni acción reflexiva en sus circunstancias

vitales: una actitud de receptividad pasiva y respuesta mecánica dentro de ámbitos previamente delimitados; ignorancia del origen, significado y circunstancias de los productos humanos; enajenación de su posibilidad de actuación en éste y otros campos del saber.

En el nivel pedagógico, la falta de coherencia de los programas tiene consecuencias muy serias en la medida en que obstaculiza la comprensión adecuada del estudiante del acontecer histórico, intelectual, cultural y literario que lo antecede y lo rodea.

La falta de un ordenamiento lógico y pedagógico, tanto en el nivel de los conceptos como en términos de los contenidos programados, puede impedir que el estudiante se relacione directamente con el objeto de estudio al ofrecerle temas alejados de sus intereses vitales o conceptos que no significan un reto para sus estructuras cognoscitivas en proceso de desarrollo, y al presentarle significados que no se vinculan con las necesidades de su desarrollo afectivo, social, filosófico y ético.

Por otro lado, la simplificación de los aportes de la teoría, la ausencia de contenidos en los programas y en general la paulatina instrumentalización de la literatura y el lenguaje tienen innegables consecuencias en el adolescente. Este enfoque de la enseñanza del español tiende a negar los valores estéticos y éticos de la literatura, en beneficio exclusivo de las posibilidades de aplicación inmediata dentro del “esquema de comunicación”. En vista de que los programas están dirigidos a adolescentes, la proyección y afirmación de estos valores no puede separarse del proceso de conocimiento. Esto es tanto más cierto cuanto que el objeto de estudio es un terreno privilegiado para construir y reconstruir estos valores, medio de comunicación orientado hacia lo auténtico y verdadero.

Los programas sólo incluyen información para el estudiante y, sobre todo en el tercer ciclo, se prefieren conocimientos de aplicación inmediata. Al ignorar las posibilidades formadoras y no simplemente informativas del conocimiento de la literatura y la lengua, se olvida que los estudiantes están inmersos en una realidad dominada por la subliteratura y los mensajes de los medios de comunicación masiva.

Dado que los programas no se construyen sobre los avances más significativos de la disciplina en la época contemporánea, tampoco propician un aprendizaje para el desarrollo social y cultural necesario en el presente.

Diferentes investigaciones señalan cómo el exceso de horas ante la televisión ha provocado que el niño no pueda leer sin el auxilio de la imagen y que se torne incapaz de captar las ideas, de asociarlas, seleccionarlas, reflexionar sobre ellas y asimilarlas. En una sociedad en la que la distancia entre el libro y la publicidad masificadora se ensancha vertiginosamente, la escuela debe aprovechar todo el potencial creativo de la lengua y la literatura y no utilizarlas como simple apoyo didáctico.

La literatura, que de manera privilegiada concreta y expresa visiones críticas del mundo y abiertas a diversas perspectivas, es un vehículo imprescindible para lograr el desarrollo creativo de los jóvenes, si se estudia a partir de un modelo de análisis serio, que la explique en toda su riqueza, sin reducirla ni instrumentalizarla.

Puede decirse que, en general, las necesidades del desarrollo individual y social no son categorías que orientan la formulación de los programas y por tanto, el proceso de enseñanza- aprendizaje se guía por una planificación de contenidos y actividades que no tiene en cuenta al sujeto concreto al que se dirige, con sus necesidades y sus determinantes. No se define el nivel de conocimiento que se requiere en cada etapa. No está claro lo que se persigue, en términos sociales e individuales, intelectuales y psicológicos. No se prepara al estudiante para conocer por sí mismo, para formarse, para ser el sujeto de su propio deseo de conocer.

UNA RETORICA SIN EMPLEO: los educadores

La orientación en la enseñanza de la lengua y la literatura que se ha evidenciado en los textos y programas de estudio, modela también la actitud del profesor ante su materia y sus intereses de orden académico. El análisis de los resultados de un diagnóstico efectuado con docentes de Heredia y San Carlos sobre necesidades de actualización permite conocer la influencia de los planteamientos señalados en lo relativo a las expectativas y necesidades de los profesores⁽⁴⁵⁾.

Los apartados del cuestionario en los que se solicitaba al docente su posición con respecto a los contenidos y condiciones de posibles cursos de actualización en su especialidad son los que ofrecen más elementos para conocer sus expectativas.

En el área de literatura se le proponía al encuestado un total de treinta temas, para que señalara aquellos que consideraba prioritarios en materia de actualización. Se enfatizaba allí la necesidad de que se marcaran únicamente aquellos en los que el docente tenía más interés. Los enunciados más señalados fueron literatura hispanoamericana, española y costarricense contemporáneas, así como literatura universal contemporánea. En un segundo nivel de interés se encuentran los 'ítems' que se refieren a los métodos de análisis de la literatura en sus diversos géneros y la elaboración de proyectos de investigación en esta disciplina. Aparecen a continuación los temas relacionados con corrientes literarias

específicas que, no siendo propiamente contemporáneas, se desarrollan sin embargo de 1850 en adelante.

En el área de lingüística la preferencia por grandes áreas de contenidos se organiza según el siguiente orden descendente: corrientes lingüísticas, lenguaje, análisis lingüístico, elaboración de proyectos de investigación en esta disciplina y comunicación.

Las preferencias temáticas de los encuestados guardan estrecha relación con los programas oficiales de español no sólo porque expresan las necesidades concretas de los docentes en lo referente al desarrollo de sus clases, sino porque la mayoría de los temas propuestos en la encuesta se derivan de dichos programas y, en algunos casos, enuncian textualmente contenidos de estos. Contribuyeron también a orientar la selección, las características generales de los programas y de los libros de texto que utilizan los profesores.

El análisis de la información en lo que se refiere a este aspecto permite llegar a una serie de conclusiones. La contemporaneidad es el factor que define la preferencia por determinados movimientos literarios. Puede observarse cómo el interés por las diversas corrientes tiende a disminuir a medida que estos se alejan en el tiempo. A pesar de que en el cuestionario los temas aparecían agrupados en cinco grandes áreas (teoría y análisis literario, literatura costarricense, literatura hispanoamericana, literatura española y literatura universal) y no cronológicamente, la información suministrada por los profesores confirma la afirmación inicial.

La escogencia, en un segundo lugar, de los temas que se refieren a los métodos de análisis literario de diversos géneros y a la elaboración de proyectos de investigación en esta disciplina, permite concluir la importancia que tiene para los docentes en servicio el acceso a formas concretas de acercamiento a los textos. Por el contrario, aquellos temas que aludían a problemas predominantemente teóricos no encuentran igual acogida entre los encuestados. Si se analiza, dentro del área de teoría literaria, que de catorce docentes que mostraron preferencia por este campo diez enfatizan su inclinación por el tema "corrientes de análisis literario", lo que se ha señalado anteriormente resulta claramente afirmado. Este interés por el análisis concreto se reafirma, además, ya que esta posibilidad aparece señalada como una importante ventaja de previos cursos de actualización conocidos por los docentes.

La evidente inclinación de los profesores por temas relacionados con la metodología del análisis literario está determinada por las necesidades del aula, que no guardan relación con las indicaciones de los programas. Estos se limitan a pedir que se "aplique el comentario de texto" y que se distingan y enumeren características de los géneros o las obras. Los programas no ofrecen ninguna orientación en cuanto al análisis de las obras, y mucho menos proponen un marco teórico para el estudio de los textos. El único marco de referencia a que se alude es como se ha dicho, la

“teoría de la comunicación”, lo que deja de lado las características específicas del fenómeno literario. Los libros de apoyo proponen un modelo de “comentario de texto”, pero éste se reduce a algunos elementos formales —básicamente retóricos— y al señalamiento del tema central de la obra. El marco teórico en que se ubica este tipo de comentario es en general poco coherente ya que toma elementos simplificados de diversas corrientes de análisis como la estilística y la historia literaria de inspiración positivista.

A lo anterior se agrega una paulatina simplificación en los métodos de explicación de texto que se emplean en secundaria, lo que se puede ver claramente al comparar las diversas series de libros de texto utilizados en los últimos años. El docente comprende que carece de instrumentos de análisis sólidos y rigurosos, y por eso se inclina hacia temas que le ofrecen al acceso a algún tipo de apoyo en este campo.

La tendencia a negar la especificidad del lenguaje literario y reducir el análisis a la aplicación de una técnica más o menos sencilla y automática, explica la poca acogida que los temas teóricos tuvieron en la encuesta. A la desinformación se suma la falta de conciencia sobre la necesidad de situar el análisis literario dentro de un marco teórico coherente y amplio que lo sustente y lo explique. Si bien los profesores visualizan una serie de carencias relacionadas con contenidos explícitos del programa, no alcanzan a percibir que existen problemas teóricos que, si bien no aparecen como contenidos programáticos específicos, deberían orientar el trabajo sobre la literatura. El hecho de que, entre los temas teóricos, el más escogido haya sido corrientes literarias, confirma claramente lo que se ha venido planteando.

Esta inclinación por lo concreto y por las necesidades evidentes se manifiesta también en relación con el ítem “Historia literaria”, que fue marcado sólo dos veces. La desubicación del producto literario respecto de sus condiciones de aparición y la ausencia en los programas no sólo de un criterio histórico en sentido estricto sino incluso de criterios de época y movimientos literarios para agrupar las obras, ha llevado a los docentes a creer que la historia literaria no tiene nada que ver con la explicación y comprensión de los textos, ni con el enfoque que debe darse en el aula al estudio de la literatura. Por eso, a pesar de que los programas de décimo y undécimo ordenan cronológicamente y por movimientos literarios el estudio de la literatura, cada período se percibe como una unidad en sí misma, definido por rasgos solamente formales, desvinculado de otros momentos del desenvolvimiento literario y en general, independiente de las condiciones históricas. Con todo esto se borra en el docente y posteriormente en el alumno, la noción de la historicidad de la literatura y de los fenómenos culturales.

Lo anterior parece estar reforzado por el estudio apresurado de tendencias de teoría literaria que conciben la obra como un producto

desvinculado del contexto social e histórico. El auge del estructuralismo y en general, de las tendencias formalistas que se da en la educación universitaria de nuestro país en los años setenta, tiene relación con lo que se viene afirmando. En efecto, buena parte de los docentes encuestados cursa sus estudios universitarios en estos años y en muchos casos los aportes de esas corrientes de análisis se adoptaron en forma poco crítica, reduciéndolos a esquemas mecánicos y superficiales.

La preocupación de los profesores por el tema "Elaboración de proyectos de investigación en el terreno de los estudios literarios" apunta a varias cuestiones interesantes. En primer lugar, remite a la necesidad que tienen algunos de estos profesionales de concluir una investigación formal como requisito para la obtención de un grado universitario; en segundo lugar, evidencia hasta qué punto los profesores tienen conciencia de que, para cumplir a cabalidad su labor docente, es imprescindible el desarrollo de investigaciones de diversa índole, para las cuales necesitan el manejo de métodos y técnicas específicas. El proceso de investigación no ha contado, a pesar de múltiples esfuerzos, con el énfasis requerido en los programas de formación de profesores de las universidades. Esto se manifiesta en múltiples formas: la que se comenta en una de ellas, y señala una vez más la necesidad de abordar seriamente el problema no sólo en el nivel de las actividades de actualización, sino fundamentalmente en lo que se refiere a los programas de estudio vigentes en las universidades.

La estructura actual de los programas y textos de español de secundaria tampoco favorece el desarrollo de esta dimensión como parte del proceso educativo. No se dan en ello líneas que orienten la labor de investigación del docente, ni que propicien o impulsen esta tarea como un componente del trabajo conjunto o del aporte del estudiante. Más que proponer problemas e indicar interesantes vías de solución de estos programas y textos parecen reducirse a la ejemplificación constante de categorías previas, aisladas e indiscutibles. El ejercicio de la creatividad y el fortalecimiento de una verdadera rigurosidad quedan así descartados.

Las respuestas a la sección de diagnóstico relacionada con temas sobre lenguaje permiten proponer una percepción preliminar de la forma en que el docente está comprendiendo sus tareas. Los enunciados de la sección se refieren a cinco grandes áreas de contenido que, tomando en cuenta la temática abordada por los programas de secundaria y según una secuencia de descenso gradual en cuanto a generalidad, incluyen: el fenómeno de la comunicación, el lenguaje, las corrientes lingüísticas, el análisis lingüístico y la investigación sobre temas de lenguaje.

En relación con las corrientes lingüísticas, los intereses de los profesores se orientan preferentemente por el normativismo y, en orden descendente, por la sociolingüística, la teoría estructural, la lingüística generativa y la lingüística histórica.

Es notable la preocupación por ubicar el problema de la corrección

del lenguaje en su justa realidad lingüística. Como se comprobará más adelante, este interés es paralelo al expresado en enunciados como el de "comunicación oral y escrita", probablemente a causa de la influencia que el Ministerio de Educación ha venido ejerciendo sobre el profesorado para que se le dé énfasis a esas formas de comunicación.

En correspondencia con los requerimientos de capacitación en este campo, se enfatizan también temas de sociolingüística. Esto indica la necesidad de que las actividades de intercambio y actualización proporcionan al docente instrumentos teóricos y prácticos para enfrentar el tema de la corrección lingüística con una actitud más científica, coherente y totalizadora, por cuanto la actitud autoritaria y hasta moralista con que muchas veces se enfrentan los "errores" en el uso del lenguaje se funda casi siempre en el desconocimiento de estos temas y en el acercamiento prejuiciado a la forma de tratarlos.

Los resultados dejan ver otras necesidades de acción en el campo de la teoría lingüística. La teoría estructural --bajo la cual se han enfocado la mayoría de los cursos de lingüística aprobados por los profesores en servicio-- es favorecida ampliamente a causa de las necesidades que impone la orientación de los programas de enseñanza media. Los datos son coherentes con lo esperado en este campo.

Junto con lo anterior es notable el interés manifestado por todos aquellos temas relacionados con la comunicación oral y escrita, en comparación con otros aspectos del estudio del lenguaje. Se da prioridad a la expresión oral y escrita sobre la teoría de la comunicación, al lenguaje correcto e incorrecto sobre los temas de carácter general que ubican esta problemática en su real dimensión. Lo anterior ocurre pues el Ministerio de Educación Pública ha colocado la teoría de la comunicación como base para el desarrollo de todo el programa de español. Aunque parece necesario un marco de referencia, la versión esquemática y aislada del contexto que se presenta del proceso comunicativo es inadecuada por irreal y debe revisarse con el fin de orientarla, según las necesidades del educando, hacia una objetiva comprensión del fenómeno tanto en el plano de su propia naturaleza (diferencias con otros sistemas) como en el plano de su marco social de manifestación.

Menos interés suscitan aquellos temas que dan el marco de referencia global al problema y sin el cual el enunciado de carácter práctico queda descontextualizado. Ya en el área anterior se notó la importancia que los profesores dan a las acciones de carácter práctico, de incidencia directa en su trabajo cotidiano, sobre los temas de carácter teórico. Esta preferencia se repite en todos los campos y es una de las conclusiones más notables del diagnóstico.

Como se decía líneas atrás, la política del Ministerio de Educación Pública sobre la enseñanza del español en secundaria ha ido reduciendo poco a poco los asuntos relacionados con la literatura y la lingüística a una

función cada vez menos disciplinaria, cada vez más ancilar de las destrezas de la comunicación oral y escrita en la lengua materna. Esta tendencia, que ha caracterizado la orientación de los programas de español en los colegios durante los últimos años –por lo menos en el tercer ciclo–, motiva la aspiración manifiesta de los docentes por capacitarse en ese campo, ya que es muy poco lo que el Ministerio de Educación Pública ha podido hacer para respaldar con asesoría adecuada su política en esta área.



VI. — LA RAZON PRACTICA DE LA CRITICA

(Notas para una propuesta alternativa)

*"No importa, decía José Arcadio Buendía,
Lo esencial es no perder la orientación".*

Gabriel García Márquez.
Cien años de Soledad.

Frente a una idea negativa del arte en general, y de la literatura en particular, y ante la presencia creciente en la sociedad de consumo de los medios de comunicación de masas que reafirman la atmósfera de hostilidad y rechazo ante la producción artística, es necesario que los estudiosos de estas disciplinas se propongan un replanteamiento de la importancia y la función que esta actividad tiene en el momento actual. Esta tarea debe emprenderse a la luz del avance de los estudios literarios y lingüísticos y del desarrollo de la semiología. A pesar de que muchas discusiones están lejos de ser agotadas en el seno de estas disciplinas, y del carácter inicial de algunos de sus planteamientos, es indudable que han aportado una serie de elementos que hoy son insoslayables.

Una noción simplificadora de los sistemas sígnicos, los aleja de todo posible esfuerzo de conocimiento, de toda aventura o desafío. A partir de aquí las propuestas de los medios de comunicación se convierten en alternativas falsas ante la necesidad humana de indagación constante, de búsqueda permanente. Más allá de una visión superficial que los reduce a actos comunicativos cualesquiera, los estudios contemporáneos revelan objetos particularmente complejos. La existencia de diversos niveles de información en un mensaje estético, así como el establecimiento de múltiples relaciones estructurales, apuntan a una elaboración definitivamente singular⁽⁴⁶⁾. A lo anterior debe sumarse el señalamiento de diversas unidades en el texto, variadas combinatorias y complicados procesos que aumentan considerablemente la complejidad mencionada. La

observación detenida de los componentes textuales debe estar acompañada, según advierten los estudiosos, del análisis de los signos ausentes que son igualmente significantes. El esfuerzo por descomponer el texto debe darse además junto al gesto inverso, que evite cualquier aprehensión fragmentaria o que intente aislarlo de la compleja red de relaciones que establece con otros textos, lenguajes o sistemas⁽⁴⁷⁾. En la medida en que la literatura es además un problema de lenguaje, el contacto con ella representa un verdadero reto al conocimiento, una aventura.

Frente a una tendencia generalizada que pretende un sentido único hacia posiciones homogéneas y ante la disminución del espacio para disentir, reafirmada por los medios de masas, la literatura y el adecuado estudio de la lengua se presentan como lugares de apertura. Si bien suponen un modo de interpretar el mundo, éste debe lograr su existencia junto a posiciones heterogéneas y hasta contrarias⁽⁴⁸⁾.

La multiplicidad de códigos, voces, estilos, abren el paso a la actividad dialógica y los textos se convierten en cruces de hablas diversas, de perspectivas plurales⁽⁴⁹⁾. En este contexto, la presencia de lo extranjero, para citar un ejemplo muy claro, que en los medios masivos es un paradigma obligante, deja de ser un modelo ineludible, una imposición, para convertirse en la presencia enriquecedora de un interlocutor.

El dinamismo, como rasgo fundamental de los textos, se pone de manifiesto desde los aportes actuales de los estudios literarios. Los teóricos recalcan la idea de que en todo texto hay un proceso⁽⁵⁰⁾ : donde este rasgo es quizás más evidente es en la actividad de lectura, que compromete el texto en su totalidad. En efecto, la estructura es dinámica pues, "actúa para el lector". Esto implica una definitiva modificación de la idea tradicional que se tiene sobre la lectura que la reduce a la recepción a la mera participación psicológica. Para Roland Barthes la escritura no es la comunicación de un mensaje que parte del escritor hacia el destinatario, es "la voz misma de la lectura". Gracias a esta concepción el acto de leer puede entenderse como un trabajo de lenguaje, y el lector se muestra como un productor. También para Eco la estructura del mensaje estético implica un sujeto de la lectura y la actividad interpretativa de cualquier lector se enfrenta a una dialéctica particular entre la fidelidad al texto y la iniciativa de este destinatario.

Lo anterior nos aleja de los imperativos comerciales de la sociedad que reducen al lector a un simple consumidor. Los libros no deben ser despilfarrados ante la falsa urgencia de comprar uno nuevo. Desde este punto de vista es posible reivindicar, con Barthes, la importancia de la relectura- cuyo fin es siempre el provecho lúdico. El placer deja de ser el consumo y se convierte en juego, en retorno de lo diferente.

La pluralidad y el dinamismo apuntan a otro rasgo medular del texto estético: su potencial desmitificador. Esta capacidad, que afecta el lenguaje mismo, implica la puesta en crisis de su facultad de significar y el

enfrentamiento con el proceso de desgaste propiciado por su uso en los medios de masas. La desautomatización del lenguaje en la literatura, al poner en duda leyes de combinación generalizada y fórmulas fijas, produce una sensación de extrañeza que lleva a una actitud reflexiva y crítica.

Este rápido recuento de algunas de las posibilidades del texto literario conduce casi inevitablemente a la siguiente conclusión: La enseñanza del español en la educación formal costarricense debe evolucionar con una nueva dirección, no sólo para responder a las crisis evidente que muestran los resultados en esta área sino fundamentalmente para adecuar su actividad a las necesidades psicosociales de los educandos y a los principios y el desarrollo actual de las disciplinas involucradas. Esta parece ser la condición indispensable para que pueda contribuir con fundamento científico, al logro de las aspiraciones nacionales en este campo.

La adolescencia, como ya se ha señalado, es la etapa en que el joven perfecciona su lenguaje como forma de interacción con el medio y como organizador del pensamiento. En este sentido, el colegio debe desempeñar una prioritaria labor de estímulo y refuerzo de actitudes y conocimientos que le permitan al estudiante alcanzar un adecuado nivel de destrezas en el uso de la lengua materna. Es en esta línea que se quiere aportar algunas observaciones surgidas a raíz de las primeras experiencias llevadas a cabo en la Universidad Nacional y del análisis de otras tantas que por distintas vías se han podido conocer. Estas apuntaciones tienen carácter preliminar en tanto no forman parte aún de una propuesta global ni han intervenido en su formulación especialistas en todas las áreas que deberían estar involucradas.

Una propuesta alternativa que busque un mejoramiento en la enseñanza del español debe tener en cuenta la relación dinámica entre la teoría y la práctica. Es necesario buscar una estrategia pedagógica que considere el carácter unitario de los procesos de aprehensión de la realidad y que, por ello, no separe los conceptos de los hechos concretos ni afse la adquisición de destrezas del desarrollo de los diversos procesos del pensamiento.

Esta nueva alternativa debería además superar el privilegio concedido a lo puramente práctico que, separado de lo teórico, conduce a la mecánica repetición de esquemas que pretenden representar una práctica. Sin contenidos fundamentales, esta actividad no pasa de ser un simulacro que por ello no tiene incidencia en la realidad. Sólo superando la insuficiencia teórica se podrá formar estudiantes capaces de incorporarse al desarrollo de la ciencia contemporánea.

Los programas deben partir de un cuerpo integrador que permita una visión globalizante de la realidad estudiada. La búsqueda de tal cuerpo organizador no responde a una exigencia improvisada por las características de la asignatura sino al desarrollo contemporáneo de las

disciplinas que estudian la lengua y la literatura, desarrollo que ha llevado al desenvolvimiento paralelo de una ciencia general que integre en su seno los objetos de estudio mencionados, reconociendo sus relaciones mutuas y particulares.

El marco teórico de los programas debe revisarse a la luz de los recientes avances de la semiótica que proporcionan una visión más coherente de la asignatura y más cercana al estado que actualmente tienen los estudios en el campo. Desde las modernas teorías del comportamiento de los sistemas sgnicos en la vida social se podría enfrentar el desarrollo de la comunicación en la sociedad contemporánea y ubicarse críticamente en relación con estos procesos.

Ciertamente, el objetivo de la clase de español es enseñar lengua española más que teorizar sobre ella. No obstante, los contenidos deben estar organizados coherentemente a partir del conocimiento de la lengua y la literatura alcanzado en la actualidad. Se debe partir de los fundamentos teóricos más consolidados por los estudios literarios y la teoría gramatical de tal modo que el estudiante logre comprender la naturaleza, características y posibilidades de la lengua que utiliza.

La necesaria integración de la visión pragmática a partir de elementos que permitan una adecuada unidad de la materia no debe interferir en la visión particular de las disciplinas comprometidas en el programa. Los métodos y teorías propios de un campo o área del conocimiento no pueden trasladarse a otro sin quebrantar su naturaleza y función específica o, al menos, forzar la realidad estudiada.

La adecuación de la asignatura al desarrollo de las disciplinas particulares permite trabajar con una definición más rigurosa del objeto de estudio. No se trata de plantear una discusión teórica en el aula, convirtiendo en otro contenido el fundamento teórico de cada disciplina, sino de organizar los contenidos del programa de secundaria a partir de los logros indiscutibles alcanzados por la ciencia en estos campos.

La visión sociohistórica de la literatura es un enfoque novedoso y serio del pensamiento actual. Dentro de esta orientación, la literatura se considera como una manifestación cultural inseparable de otros terrenos del quehacer humano. Sólo esta visión permite interpretarla en su significación humana, comprenderla y disfrutarla. Al tomar en cuenta todos los determinantes que explican la producción literaria, esta corriente los incorpora como elementos del texto que marcan su estructura en todos sus niveles. Solo así se logra una verdadera comprensión de los rasgos formales de la obra, de sus características estéticas.

Por otra parte, un apropiado enfoque de los temas lingüísticos del programa de español permitiría una verdadera toma de conciencia del carácter histórico de la lengua y de la variación lingüística. Las variaciones geográficas, sociales y funcionales de la lengua dejarían de ser vistas como tendencias degradantes, viciosas y de mal gusto en relación con una

pretendida lengua pura y superior, inexistente en la realidad, y serían ubicadas en su real dimensión lingüística, histórica y social. Los demás temas, si fueran ordenados y presentados con toda la riqueza y posibilidades que han descubierto las corrientes más modernas del análisis lingüístico, permitirían rescatar la lengua española de la visión pragmatista desde la cual se ha enfocado últimamente y darle su lugar también como objeto científico con grandes posibilidades de contribuir al desarrollo de las capacidades analíticas, reflexivas y de creatividad del estudiante.

Al conocer las condiciones de la producción cultural, el estudiante logra entender el despliegue de la evolución humana, logra desarrollar su conciencia histórica al percibir el origen y desarrollo de los hechos. Comprender la imbricación existente entre los diversos niveles de la obra y la realidad social o entre los múltiples aspectos del fenómeno del lenguaje, permitirá al estudiante percibir la existencia de una causalidad múltiple que supera la relación directa de causa- efecto. Accedería así a otras formas de pensamiento: globalizador, abierto a la abstracción, con capacidad para relativizar. La recepción pasiva y los análisis simplistas podrían ser superados gracias a una experiencia que le permita al estudiante profundizar sus estructuras cognoscitivas y responder creativamente. A partir de los avances de las disciplinas es posible ver la literatura y la lengua como fenómenos complejos, dinámicos, plurales y de atisbar su posible utilización crítica.

Para que los programas tengan una verdadera coherencia interna, es necesario darles un ordenamiento lógico y pedagógico que afirme la necesidad de una complejidad progresiva que vaya enriqueciendo el marco de análisis de los hechos, adecuándolo al objeto de estudio. El programa debe considerar los estadios de desarrollo del estudiante y señalar el nivel de profundización que se desea. Hay que definir la secuencia adecuada y los criterios de ordenamiento y combinación que rigen cada programa.

Debe considerarse la acumulación de experiencias en el estudiante y la particularidad del tema tratado, así como el nexo con unidades anteriores y posteriores. En la enseñanza de los temas gramaticales, los programas caen en incongruencias lamentables al proponer el mismo tipo de actividades para la ejercitación y asimilación de los más diversos contenidos. Debería resultar obvio, por el contrario, que los diferentes temas gramaticales, por su naturaleza y función en la estructura del idioma requieren un acercamiento metodológico particular. Los contenidos fonológicos, por ejemplo, no pueden enfrentarse didácticamente de la misma forma que los sintácticos o que los de carácter semántico. La lingüística ha evolucionado lo necesario en cada campo como para ofrecer alternativas adecuadas para el estudio y sistematización de los diferentes datos.

Un aspecto fundamental para el logro de la coherencia es la adecuación de la asignatura a las características de las otras materias del

plan de estudio. Respetando la especificidad de las disciplinas implicadas, las materias deben interrelacionarse en cuanto a contenidos y estrategias con el fin de unificar el proceso de conocimiento y aprovechar y reunir esfuerzos. Una adecuada correlación en este sentido ayudaría a sostener el principio fundamental de la unidad de la expresión y el contenido. Sería ilógico que la asignatura de español se empeñara en enseñar formas adecuadas de comunicación sin contenidos que comunicar. Es imposible y absurdo pretender que se hable bien y con propiedad formal sobre temas que se desconocen. En el campo de la expresión oral y escrita es donde más debe provocarse una singular relación entre el español y las demás asignaturas. También el estudio de la obra literaria, su contexto histórico y sus múltiples relaciones significativas, aportarían, bajo esta nueva visión, excelente material para ricas y variadas actividades que favorezcan una visión más unitaria de la realidad y un adecuado desarrollo de cada asignatura particular.

Se ha caracterizado además la edad del colegial como la etapa de su vida en la que se le posibilita aún más la adquisición de conceptos y la abstracción de significados. En este sentido el ordenamiento apropiado de los contenidos permitiría una adecuación progresiva a mayores niveles de abstracción. Una de las críticas mejor fundamentadas que se hacen al programa de español vigente es la que establece la falta de gradación y dosificación de los contenidos en todas las áreas. Con ello no se estimula el desarrollo de la capacidad de abstracción, ni se hace justicia al poder explicativo de la teoría.

Es urgente realizar un replanteamiento de los contenidos del programa en el sentido apuntado, teniendo como base un criterio uniforme que lo sistematice desde la teoría misma.

El método de enseñanza del español debe ser sobre todo activo. El mayor error en que se puede incurrir al estudiar la lengua materna es convertir en fósil el poderoso y continuamente activo instrumento de comunicación diaria que es la palabra. El docente no debe preocuparse tanto de crear situaciones ficticias para enseñar técnicas y actividades comunicativas, sino aprovechar la vida cotidiana del joven como taller de experimentación. Al fin y al cabo, no se trata de alcanzar mejores y adecuados niveles de lengua en la clase sino en la vida social.

También la literatura, al enfrentar al lector a un mundo heterogéneo y complejo, le permite superar la visión simplista y lineal de la realidad. Aprende a apreciar los procesos que percibe en la obra literaria y la concibe como una manifestación dinámica. El proceso de lectura que lo involucra en forma activa y lo lleva a identificarse como un producto del texto, exige de él una actitud participante que supera la recepción pasiva a que lo han sometido los medios de comunicación de masas.

De manera que el acercamiento sistemático a la complejidad del sistema lingüístico que maneja inconscientemente, el descubrimiento de la

vitalidad y omnipresencia del lenguaje en la vida social y las posibilidades que éste le ofrece para un desarrollo pleno de sus necesidades comunicativas favorecerán el rompimiento de moldes simplistas y fijos de asumir los hechos y la valoración de la realidad en sus dimensiones complejas con una actitud más reflexiva.

Los componentes del programa, además de ser adecuados a la etapa del desarrollo del estudiante, de sostener una adecuada dosificación a través de los distintos años del proceso educativo y de ser ordenados según los principios de la ciencia general y de las ciencias implicadas, deben contribuir a la formación de valores dirigidos al desarrollo integral del joven.

La enseñanza del español debe permitir el desarrollo y fortalecimiento de la personalidad plena. Una adecuada orientación del contacto con la literatura y de los estudios gramaticales permite el desarrollo de dimensiones éticas y sociales del individuo. Una formación integral requiere superar la oposición tradicional entre ciencia y humanismo, entre lo útil y lo bello, entre el entendimiento y el trabajo, entre la adquisición de destrezas y la formación de aptitudes. Un enfoque que comprenda la importancia de la literatura y la lengua en relación con las necesidades del joven y de su formación integral, no las empobrece en el afán de lograr ciertas destrezas prácticas, sino que reconoce en el arte y la lengua todo su poder transformador.

Por otra parte, un adecuado enfoque de estos temas favorece la formación democrática, el respeto a la dignidad humana y a los diversos puntos de vista sobre la realidad. En efecto, la enseñanza de la literatura posibilita la concreción de estos valores por cuanto esta producción textual, en sus niveles más profundos, siempre los incorpora como materia de discusión permanente. Al constituirse en un cruce de hablas diversas, de múltiples perspectivas, de posiciones heterogéneas y hasta contrarias, el texto literario estimula la actitud dialógica: el estudiante se acerca a la riqueza humana que representa la existencia de diversas posiciones al verlas enfrentarse en el texto. Aprende así a apreciar la pluralidad como valor central de una democracia.

La iniciativa y la creatividad del estudiante deben orientarse hacia el diagnóstico y la solución de los problemas de la sociedad. La educación ha de responder a las necesidades nacionales tanto en un nivel ético como económico y político. Una de estas necesidades es la consolidación de la identidad histórica del pueblo costarricense, de su acervo cultural. Es incuestionable el aporte que la literatura y la enseñanza de la lengua pueden dar en este sentido, al posibilitar el encuentro reflexivo con nuestra cultura y otras culturas.

Los documentos básicos que definen el perfil esperado en el costarricense que ha vivido la experiencia del proceso educativo formal se orientan al logro de una plena participación social, consciente y crítica, al

desarrollo integral de la persona, al fortalecimiento y respeto de los valores democráticos, a la preparación del joven para que contribuya en el futuro a la solución de los problemas nacionales y a la consolidación de la identidad cultural e histórica del pueblo. Es difícil imaginar siquiera la posibilidad de alcanzar estos fines sin un adecuado desarrollo de las destrezas relacionadas con el lenguaje. No podría pensarse, por ejemplo, en una participación activa y consciente de un ciudadano limitado en su capacidad de comunicación y uso de su lengua materna. Sería tan irreal como concebir la existencia de una sociedad sin una lengua que la aglutine y la posibilite.

Las alternativas esbozadas no representan por tanto más que una reorientación de la asignatura que la acerque a los fines de nuestra educación. En este marco, el estudio del español adquiere su real dimensión y su papel preponderante en la vida de la sociedad y en su sistema educativo.



NOTAS

- (1) Isaac Felipe Azofeifa, "Lengua y cultura", en I. F. Azofeifa y otros, *El hombre y la sociedad en el mundo de hoy*, (Antología), San José, Nueva Década, 1982, p. 306.
- (2) Syria Poletti, "Aproximaciones a una nueva literatura infantil", ponencia al *II Simposio internacional de literatura*, San José, 1984.
- (3) Pedro Salinas, "Lenguaje y utilitarismo", en I. F. Azofeifa y otros, *El hombre y la sociedad en el mundo de hoy*, (Antología), San José: Nueva Década, 1982, p. 310.
- (4) Teresa Avelleyra-Sadowska, "Problemas de la literatura infantil en la actualidad latinoamericana", ponencia al *II Simposio de literatura*, San José, 1984.
- (5) Rodolfo Meoño, "Fundamentación filosófica de un programa de mejoramiento de la enseñanza de la ciencia", ponencia al *Simposio sobre la enseñanza de la ciencia y la matemática*, San José, UNA, 1984.
- (6) Angel Rama, "Sistema literario y sistema social en Hispanoamérica", en Fernando Alegria y otros, *Literatura y praxis en América Latina*, Caracas: Monte Avila, 1974.
- (7) Luis Fernando Quijano, "Sustentación teórica para un programa de español (mimeo)", San José: Ministerio de Educación Pública, 1974, p.3
- (8) Carlos Monge y Francisco Rivas, *La educación: fragua de una democracia*, San José: Editorial Universitaria de Costa Rica, 1978, p. 130.
- (9) Ministerio de Educación Pública, *Planeamiento del desarrollo educativo, Diagnóstico*, San José, 1971, p. 9.
- (10) *Ibid.* p.7.
- (11) Uladislao Gámez S., *La estrategia del desarrollo de los recursos humanos como factor determinante de la reforma educativa y planeamiento integral de la reforma educativa en Costa Rica*, San José, CEDAL, 1971.
- (12) Edgar Faure y otros, *Aprender a ser: la educación del futuro* (2da. edición), Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- (13) John Childs, *Pragmatismo y educación*, Buenos Aires: Editorial Nova, 1956. p. 13.
- (14) Harry Wells, *El pragmatismo: filosofía del imperialismo*, Buenos Aires: Editorial Platino, 1984, p. 24.
- (15) Childs, *Op. Cit.*, p. 30.
- (16) María Celina Chavarría, *La importancia del lenguaje para el desarrollo integral del joven*, (MIMEO), Heredia: UNA, 1984.
- (17) Para el análisis de cada una de estas series, cfr. Flora Eugenia Ovares y otros, *Análisis de la ideología en los textos de la literatura de secundaria*, Heredia: UNA, 1980.

- (18) Pierre Guiraud, *La stylistique*, "Que sais-je" n. 646, París, (ed. española: *La estilística*, (4a. edición), Buenos Aires: Editorial Nova, 1970, pp. 48-49).
- (19) *Ibid.*, pp. 84 y 91.
- (20) Víctor Manuel Aguiar e Silva, *Teoría da literatura*, 1967, (ed. esp.: *Teoría de la literatura*, Madrid: Gredos, 1974, p. 456).
- (21) Luis Fernando Quijano, *Op. cit.*
- (22) *Ibid.*, p. 9.
- (23) *Ibid.*, p. 8.
- (24) *Ibid.*, p. 10.
- (25) *Loc. cit.*
- (26) Mario Kaplún, *El comunicador popular*, Quito: Ciespal, 1985, p. 32.
- (27) Citado por Kaplún, *Op. Cit.*, p. 41.
- (28) A. Greimas y J. Courtés, *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, París: Classiques Hachette, 1979, (ed. esp.: *Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1982).
- (29) *Ibid.*, p. 72.
- (30) IIMEC, *Tercer informe final. Diagnóstico evaluativo de la enseñanza de las ciencias generales, el español y el inglés, en la educación general básica y en la educación diversificada: planeamiento*, (mimeo), San José: Universidad de Costa Rica, 1984, p. 60.
- (31) Mario Fernández Lobo, *La enseñanza del español*, San José: Editorial Trejos Hermanos, 1966.
- (32) Mario Fernández Lobo, *Textos de lectura y comentarios*, San José: Editorial Trejos Hermanos, 1964. Los libros de esta versión se numeran del 1 al 5; se citarán de la siguiente manera: LC (*Textos de lectura y comentarios*), seguido por el número del libro y la página.
Mario Fernández Lobo, *Textos de lectura y comentarios*, San José: Editorial Fernández-Arce, 1985. Los libros de esta serie se numeran del 7 al 11; las citas se harán así: LC (*Textos de lectura y comentarios*), seguido por el número del libro y el de la página.
- (33) Para el análisis de este fenómeno, cfr. Manuel Picado, *Literatura/ ideología/ crítica*, San José: Editorial Costa Rica, 1983.
- (34) A. Greimas y J. Courtés, *Op. Cit.*, p. 332.
- (35) Nicos Hadjinicolaou, *Histoire de l'art et lutte des classes* Paris: Librairie François Maspero, 1979, (ed. esp.: *Historia del arte y lucha de clases*. México: Siglo Veintiuno, S. A., 1976, p. 20).
- (36) Al respecto, Lotman ha escrito lo siguiente: "La ciencia descriptiva del verso y la poética descriptiva parten de la noción de la construcción artística como la suma mecánica de una serie de "procedimientos" que existen de un modo independiente. El análisis literario se entiende como enumeración y evaluación ideológico-estilística de aquellos elementos poéticos que el investigador descubre en el texto. Esta metodología de análisis es corriente en la práctica escolar. Las metodologías y manuales abundan en expresiones: "colegiremos los epítetos", "hallad las metáforas", "qué quiso decir el escritor en tal episodio?", etc. "Yuri Lotman, *Struktura judozhestvennongo teksta*, Moscú: Editorial Iskussivo, 1970, (ed. esp.: *Estructura del texto artístico*, Madrid: Ediciones Istmo, 1978, p. 124).
- (37) Cfr. Angel Rama, *Op. cit.*
- (38) Aura Rosa Vargas y Virginia Sandoval, *Apuntaciones críticas sobre los textos de español al uso en la educación media costarricense*, San José: Centro de Complementación Educativa, 1984.
- (39) Mario Fernández Lobo y Guiselle de Trejos, *Libros del idioma*, San José: Editorial Fernández- Arce, 1973. Mario Fernández Lobo, *Textos gramaticales programados*, San José: Editorial Fernández- Arce, 1984. Los libros de esta

serie se enumeran del 7 al 11 y se citarán de la siguiente manera: L1 seguido por el número del libro y la página de la cita. Los libros de la segunda serie se enumeran del 7 al 11 y se citarán como TGP seguido por el número del libro y la página correspondiente.

- (40) Ana María Rodino y Ronald Ross, *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense*, San José: EUNED, 1985.
- (41) Mario Kaplún, *Op. Cit.*, p. 40.
- (42) Gastón Gaínza, "La productividad semiótica de los lenguajes verbales", ponencia al *I Congreso de Filología*, San José, 1984.
- (43) Frederick Newmeyer, *Linguistic Theory in America- The First Quarter-Century of Transformational Grammar*, *Academic Press, 1980*, (ed. esp.: *El primer cuarto de siglo de la gramática generativo-transformacional (1955-1980)*, Madrid: Alianza Editorial, 1982).
- (44) Al respecto señala Lotman: "... la complicada estructura artística, creada con los materiales de la lengua, permite transmitir un volumen de información completamente inaccesible para su trasmisión mediante una estructura elemental propiamente lingüística. . . una información dada (un contenido) no puede existir ni transmitirse al margen de una estructura dada. . . Así, pues, el método de estudio por separado del "contenido" y de las "particularidades artísticas" tan arraigado en la práctica escolar, se basa en una incomprensión de los fundamentos del arte y es perjudicial, al inculcar al lector popular una idea falsa de la literatura como un procedimiento de exponer de un modo prolijo y embellecido lo mismo que se puede expresar de una manera sencilla y breve. Si se pudiera resumir en dos páginas el contenido de *Guerra y paz*. . . la conclusión lógica sería: no hay que leer obras largas, sino breves manuales. A esta conclusión empujan no los maestros malos a sus alumnos indolentes, sino todo el sistema de enseñanza escolar". Lotman critica el dualismo estético de la fórmula:

$$\frac{\text{literatura}}{\text{ideas}} \sim \frac{\text{forma}}{\text{contenido}} \sim \frac{\text{vicio}}{\text{vicio}}$$

y propone cambiarla por esta:

$$\frac{\text{vida}}{\text{tejido vivo}} = \frac{\text{función de la estructura}}{\text{una estructura física}} \sim \frac{\text{literatura}}{\text{estructura artística}}$$

Op. Cit. pp. 22-23.

- (45) Flora Ovares y otros, *Proyecto de interacción con los profesores de español*, (mimeo), Heredia: UNA, 1984 y 1985.
- (46) Cfr. Umberto Eco, *La struttura assente*, Milano: Bompiani, 1968. (ed. esp.: *La estructura ausente*, Barcelona: Editorial Lumen, 1978).
- (47) Roland Barthes, "Le discours de l'histoire", *Poétique* (Paris), 49, (1982), pp. 13- 21, (ed. esp.: *El discurso de la historia*", en Barthes y otros, *Estructuralismo y literatura*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1972, pp. 8- 22); *S/Z*, París: Editions du Seuil, 1970, (ed. esp.: *S/Z*, México: Siglo veintiuno, 1980).
- (48) Jacques Leenhardt, *Lecture politique du roman* París: Les Editions du Minuit, 1973, (ed. esp.: *Lectura política de la novela* México: Siglo Veintiuno, 1975).
- (49) M. Bajtin señala la presencia de múltiples perspectivas que coexisten en el texto literario. Cfr. "La palabra en la novela", *Ciencias Sociales* n. 11, (1978), pp. 167- 179).
- (50) A este respecto tiene particular interés el análisis que sobre el proceso de lectura —entre otros— realiza R. Barthes en su libro *S/Z*.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar e Silva, Vitor Manuel, *Teoría de literatura*, 1967, (ed. esp.: *Teoría de la literatura*, Madrid: Gredos, 1975).
- Alfaro, Jorge y otros, "Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura y la lengua en secundaria", ponencia al Seminario-Taller *Desarrollo de la creatividad en la enseñanza*, San José; CONICIT, 1984.
- Alegría, Fernando y otros, *Literatura y praxis en América Latina*, Caracas: Monte Avila, 1974.
- Alonso, Amado, *Materia y forma de la poesía* (3a. edición), Madrid: Gredos, 1969.
- Alonso, Dámaso, *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, Madrid: Gredos, 1950.
- Alonso, Martín, *Gramática del español contemporáneo*, (2a. edición), Madrid: Guadarrama, 1974.
- Aveleyra-Sadowska, Teresa, "Problemas de la literatura infantil en la actualidad latinoamericana", ponencia al *II Simposio internacional de literatura*, San José, 1984.
- Azofeifa, Isaac Felipe y otros, *El hombre y la sociedad en el mundo de hoy*, San José: Nueva Década, 1982.
- Bajtin, Mijail, *Estetika slovesnogo tvorcestva*, Moscú: Editorial Iskusstvo, 1979, (ed. esp.: *Estética de la creación verbal*, México: Siglo Veintiuno, 1982).
- Barthes, Roland, *Critique et vérité*, Paris: Editions du Seuil, 1966, (ed. esp.: *Crítica y verdad*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1972).
- , *S/Z*, Paris: Editions du Seuil, (ed. esp. *S/Z*, México: Siglo Veintiuno, 1980).
- Baudelot, Christian y Roger Establet, *L'école capitaliste en France*; Paris: Librairie François Maspero, 1971, (ed. esp.: *La escuela capitalista*, México: Siglo Veintiuno, 1977).
- Berutto, Gaetano, *La Sociolingüística*, Bologna: Nicola Zanichelli S., 1974, (ed. esp.: *La sociolingüística*, México: Nueva Imagen, 1979).
- Boggio, Ana y otros, "La ideología en los textos escolares peruanos", *Comunicación y cultura* (Santiago), n. 1, (1973).
- Bosh, Rafael, *El trabajo material y el arte*, México: Grijalbo, 1972.
- Bosque, Ignacio, *Sobre la negación*, Madrid: Cátedra, 1980.
- Calero Mercedes y otros, "Los textos escolares en primaria", *Cuadernos de educación*, n. 16. (1974).
- Carratela, Ernesto, *Morfosintaxis del castellano actual*, Barcelona: Labor, 1980.
- Castro Alonso, Carlos, *Didáctica de la lengua española*, Madrid: Anaya, 1969.
- Contreras, Heles, *El orden de las palabras en español*, Madrid: Cátedra, 1978.
- Childs, John, *Pragmatismo y educación*, Buenos Aires: Editorial Nova, 1956.
- Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*, La Haya: Mouton & Co., 1957, (ed. esp.:

- Estructuras sintácticas*, (4a. edición), México: Siglo Veintiuno, 1978).
- _____, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press, 1965, (ed. esp.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid: Aguilar, 1976).
- D'Introno, Francesco, *Sintaxis transformacional del español*, Madrid: Cátedra, 1979.
- Eco, Umberto, *Trattato di semiótica generale*, Milano: Bompiani, 1975, (ed. esp.: *Tratado de semiótica general*, México: Editorial Lumen y Editorial Nueva Imagen, 1978).
- _____, *Lector in fabula*, Milano: Bompiani, 1979, (ed. esp.: *Lector in fabula*, Barcelona: Lumen, 1981).
- Faure, Edgar y otros, *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- Fernández, Sonsoles, *Didáctica de la gramática*, Madrid: Narcea, 1983.
- Fernández González, Angel, *Introducción a la semántica*, Madrid: Cátedra, 1979.
- Fernández Lobo, Mario, *La enseñanza del español*, San José: Editorial Trejos Hermanos, 1966.
- _____, *Textos de lectura y comentarios 1-5*, San José: Editorial Trejos Hermanos, 1966.
- _____, *Textos gramaticales programados 7, 8, 9*, San José: Editorial Fernández Arce, 1984.
- _____, *Textos de lectura y comentarios 7-11*, San José: Editorial Fernández-Arce, 1985.
- Fernández Lobo, Mario y Jézer González, *Libros del idioma 1-5*, San José: Editorial Trejos hermanos, 1964.
- Fernández Lobo, Mario y Ghiselle Trejos, *Libros del idioma 7-11*, San José: Editorial Fernández-Arce, 1974-1985.
- Gaínza, Lisandro Gastón, "La lingüística y la práctica comunicativa de los hombres" *Estudios en memoria de Gastón Carrillo-Herrera*, Bonn: Saez Godoy, 1983.
- _____, "La productividad semiótica de los lenguajes verbales", ponencia al *I Congreso de filología*, San José, 1984.
- Gámez, Uladislao, *La estrategia del desarrollo de los recursos humanos como factor determinante de la reforma educativa*, San José: CEDAL, 1971.
- Goldmann, Lucien, *Pour une sociologie du roman*, Paris: Gallimard, 1964, (ed. esp. *Para una sociología de la novela*, Madrid: Ciencia Nueva, 1967).
- _____, *Marxisme et sciences humaines*, Paris: Gallinard, 1970, (ed. esp. *Marxismo y ciencias humanas*, Buenos Aires: Amorrortu, 1971).
- Guiraud, Pierre, *La stylistique*, "Que sais-je?", n. 646, Paris, 19, (ed. esp.: *La estilística* 4a. edición, Buenos Aires: Nova, 1970).
- _____, *La sémiologie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1971, (ed. esp.: *La sémiología*, 4a. edición, México: Siglo Veintiuno, 1976).
- Gutiérrez, Francisco, "Escuela y sociedad", *Praxis* (Heredia), 5-6, (1977), pp. 25-32.
- Gutiérrez, Claudio y Abelardo Brenes (ed.), *La teoría del método en ciencias sociales*, San José, EDUCA, 1976.
- Hadjinicolaou, Nicos, *Histoire de l'art et lutte des classes*, Paris: Librairie Françoise Maspero, 1973, (ed. esp.: *Historia del arte y lucha de clases*, (5a. edición, México: Siglo Veintiuno, 1976).
- Hadlich, Roger, *A transformational grammar of Spanish*, New York: Prentice-Hall, 1971, (ed. esp.: *Gramática transformativa del español*, Madrid: Gredos, 1979).
- Hauser, Arnold, *Teorías del arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna*, Madrid: Guadarrama, 1975.
- IIMEC, *Informes finales sobre evaluación de la enseñanza secundaria* (mimeo), Universidad de Costa Rica, 1985.
- Kaplún, Mario, *El comunicador popular*, Quito: CIE:SPAL, 1985.
- Krauskopf, Dina, *Adolescencia y educación*, San José: EUNED, 1982.
- Kovacci, Ofelia, *Tendencias actuales de la gramática*, Buenos Aires: Marymar, 1977

- Labarca, Guillermo. "En examen al examen: escuela secundaria en Chile", *Comunicación y cultura*, n. 1, (1973), pp. 89-101.
- Labov, William, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972, (ed. esp.: *Modelos sociolingüísticos*, Madrid: Cátedra, 1983).
- Langacker, Ronald, *Fundamentals of Linguistics Analysis*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- , *Language and its Structure*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973.
- Lyons, John, *Introduction to Theoretical Linguistics*, London – New York: Cambridge, University Press, 1969, (ed. esp.: *Introducción a la lingüística teórica*, 4a. edición, Barcelona: Teide, 1977).
- Lázaro Carreter, Fernando. *Teoría y práctica de la lengua*, Madrid: Anaya, 1975.
- Leenhardt, Jacques, *Lecture politique du roman*, Paris: Les Editions de Minuit, 1973, (ed. esp.: *Lectura política de la novela*, México: Siglo Veintiuno, 1975).
- Lotman, Yuri. *Struktura judozhestvennogo teksta*, Moscú: Editorial Iskussivo, 1970, ed. esp.: *Estructura del texto artístico*, Madrid: Ediciones Itsmo, 1978).
- Luján, Marta, *Sintaxis y semántica del adjetivo*, Madrid: Cátedra, 1980.
- Manacorda De Rosetti, Mabel, *La gramática estructural en la escuela secundaria*, Buenos Aires: Kapelusz, 1964.
- Méndez, Zayra y otras, *Desarrollo del pensamiento formal en estudiantes de enseñanza secundaria del área metropolitana de San José, Costa Rica*, San José: EUNED, 1981.
- Méndez, Zayra y Aida Mainieri, *Consideraciones psicogenéticas sobre el aprendizaje de la lecto-escritura*, (mimeo), San José, 1985.
- Meoño, Rodolfo. *Fundamentación filosófica de un programa de mejoramiento de enseñanza de la ciencia*, (mimeo), Heredia: UNA, 1984.
- Ministerio de Educación Pública, *Planeamiento del desarrollo educativo*, San José, 1971
- Monge, Carlos y Francisco Rivas, *La educación: fragua de una democracia*, San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 1978.
- Monteforte Toledo, Mario y otros, *Literatura, ideología y lenguaje*, México: Grijalbo, 1976
- Mora, Sonia y Flora Ovares, "Leer, pensar, jugar", ponencia al *I Congreso de Filología*, San José, 1984.
- Nervi, Ricardo, *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*, Buenos Aires: Kapelusz, 1969.
- Nethol, Ana María y Otros, "El libro de lectura de la escuela primaria en Argentina", *Comunicación y cultura*, no.1, (1973), pp. 115-145.
- Newmeyer, Frederick, *Linguistic Theory in America – The first Quarter– Century of Transformational Grammar*, Academic Press, 1980. (ed. esp.: *El primer cuarto de siglo de la gramática generativo-transformatoria*, (1955-1980), Madrid: Alianza Editorial, 1982).
- Ovares Flora y otras, *Análisis de la ideología en los textos de español en secundaria*, (mimeo), Heredia, UNA, 1980.
- Poletti, Syria, "Aproximaciones a una nueva literatura infantil" ponencia al *II Simposio de literatura*, San José, 1984.
- Porrás, Alvaro, *Español básico* (serie), San José: Editorial Trejos Hermanos. 1981.
- Quijano, Luis, "Sustentación teórica para un programa de español", (mimeo), San José, Ministerio de Educación Pública, 1974.
- Quintero, Pilar y otros, "La colonización cultural y la colonización ideológica a través de los nuevos programas de educación primaria y los textos de primaria" *Cuadernos de educación*, n. 31, (1976), pp. 14-17.
- Real Academia Española, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid Espasa Calpe, 1977.

- Rivero, María Luisa, *Estudios de gramática generativa del español*, Madrid: Espasa-Calpe, 1977.
- Rodino, Ana María y Ronald Ross, *Problemas de la expresión escrita del estudiante universitario costarricense*, San José: EUNED, 1985.
- Sánchez de Zavala, Víctor (comp.), *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria/1*. Madrid: Alianza, 1974.
- , *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria/2*. Madrid: Alianza, 1976.
- Sankoff, David (ed.), *Linguistic Variation, Models and Methods*, New York: Academic Press, 1978.
- Schane, Sanford, *Generative Phonology*. New Jersey: Prentice-Hall, 1973, (ed. esp.: *Introducción a la fonología generativa*, Barcelona: Labor, 1979).
- Scherer, Laus and Howard Giles (ed.), *Social Markers in Speech*, Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Scholtz, Erika, "Ciencia e ideología en la enseñanza de las ciencias naturales: algunos ejemplos", *Praxis*, (Heredia), n. 5-6, (1977).
- Trudgil, Peter, *Sociolinguistics. An Introduction*, New York: Penguin Books, 1974.
- Vargas, Aura y Virginia Sandoval, *Apuntaciones críticas sobre los textos de español al uso en la educación media costarricense*, San José: Centro de Complementación Educativa, 1984.
- Wells, Harry, *El pragmatismo: filosofía del imperialismo?*, Buenos Aires: Editorial Platino, 1964.
- Zemskov, Valeri, "Sobre las relaciones históricas culturales de América Latina y Occidente. El conflicto de Calibán y Próspero", *América Latina*, ns. 2-3-4, (1979).

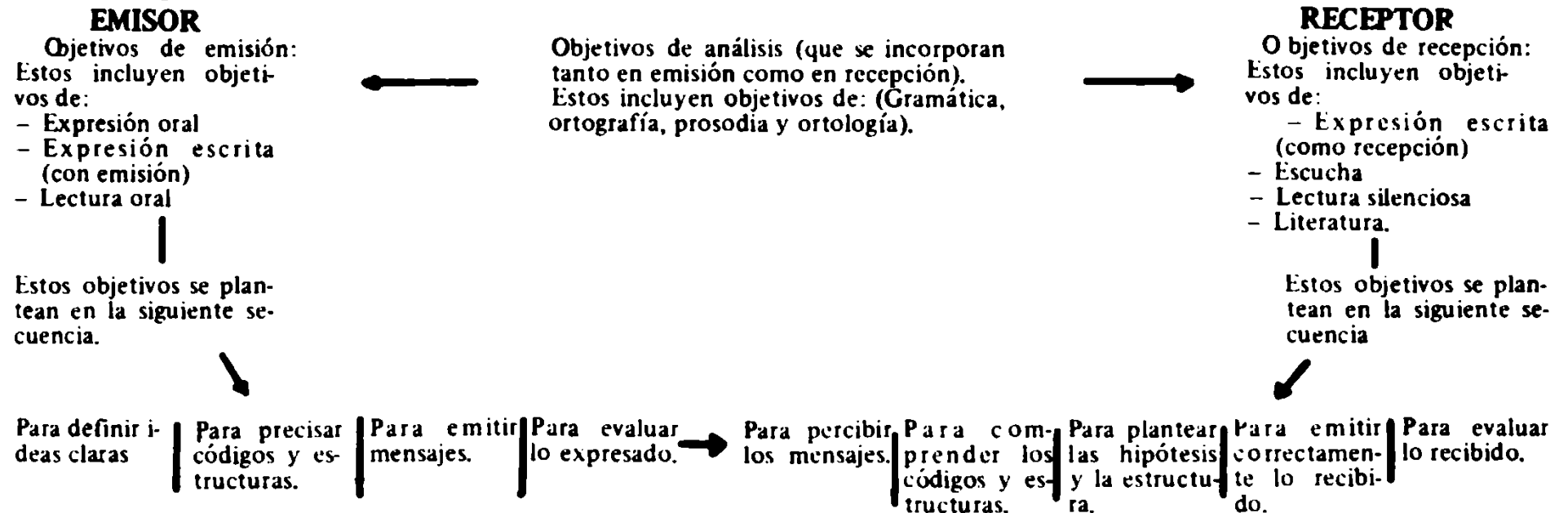


APENDICES

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
Dirección General de Educación Académica
Departamento de Asesorías y Supervisión
San José, Costa Rica

Aprobado por el Consejo Superior
de Educación según:
SESION: No. 9-79, Art. VI, Pto. 2
FECHA: 29 de enero de 1979

APENDICE I* PROGRAMA DE ESPAÑOL DE TERCER CICLO, 1979 ESTRUCTURA DEL PROGRAMA



(*) El texto de los programas se transcribe respetando la ortografía, puntuación y redacción del original.

OBJETIVOS DE ORDEN COGNOSCITIVO

OBJETIVOS DE ORDEN NO COGNOSCITIVO

OBJETIVOS DE ORDEN PROFESIONAL

RELACION

Formación de actitudes racionales y críticas frente a la naturaleza, la sociedad, la tecnología. Adquisición de técnicas de información y autoaprendizaje para el descubrimiento y el análisis científico y motivación para utilizarlas. Descubrimiento de lo tecnológico a través del análisis y la síntesis de los objetos (funcionales y estructurales), así como los aspectos estéticos. Capacidad para formular las propias observaciones y descubrimientos.

NATURALEZA

Información científica y humana sobre la realidad del propio sexo. Inserción del organismo humano en el conjunto de la biosfera.

YO

Estudio sistemático de los elementos, estructuras y funciones sociales. Introducción a la inserción de la tecnología con la organización social.

SOCIEDAD

Adaptación creativa de los enigmas científicos de micro y macrogrupos. Motivación para la autoseparación permanente de los conocimientos y el aprendizaje y para su utilización en beneficio del desarrollo. Formación para el buen uso del tiempo libre.

Aceptación humana del propio sexo en su funcionalidad individual y social. Concientización del compromiso personal del hombre, como sujeto de ética y como miembro de un grupo social.

Aplicación sistemática de la realidad social (dimensión cívica) de los principios éticos personales. Educación para el consumo. Formación para el buen uso del tiempo libre (actividades culturales, artísticas, deportivas, de servicio a la comunidad, artesanales . . .).

Capacitación genérica para una ulterior formación profesional. Cultivo de la aptitud para la aplicación de lo aprendido. En capacitación técnica iniciación en una técnica profesional con perspectivas de ocupación profesional. Formación básica para la participación en la vida económica y la utilización de los servicios públicos.

APORTE DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL AL LOGRO DE LOS OBJETIVOS GENERALES DIFERENCIALES

El programa de Español de tercer ciclo, dado que continúa la política trazada en el primero y segundos ciclos, permite un cambio drástico de actitudes frente a la naturaleza: el lenguaje es un instrumento para el análisis. La adquisición de conocimientos mediante el lenguaje es indiscutible: lectura, redacción, lenguaje oral, todos ellos ayudan al hombre a comprender el mundo que lo rodea. Es aquí donde el idioma fija su acción.

Por otra parte, la autosuperación personal y los hábitos de aprendizaje se basan, en gran medida, en un mayor conocimiento del lenguaje.

Ya dijo una vez Unamuno que el idioma era ‘sangre del espíritu’; un libro, más conocido aún, comienza: “En el principio era el verbo . . .”

OBJETIVOS GENERALES DEL ESPAÑOL

Partiendo de algunos conocimientos, el alumno emitirá con bastante eficiencia “mensajes claros. La emisión de tales mensajes se hará de tres formas: en forma oral y propiamente dicha. Al leer oralmente. En forma escrita.

Partiendo de algunos conocimientos, el alumno recibirá mensajes con bastante eficiencia. La recepción de tales mensajes se hará en tres formas: en forma auditiva. Al leer en forma silenciosa un texto. Al escribir lo que se lee o escucha.

Partiendo de algunos conocimientos, el alumno analizará las leyes que rigen la lengua. Partiendo de algunos conocimientos, el alumno comentará obras literarias. Partiendo de los conocimientos y experiencias que posee, el alumno creará, empleando el idioma, obras nuevas.

PERFILES DE SALIDA

Descripción del adolescente que ha cursado la unidad educativa:

Al terminar esta unidad de avance, el adolescente sabrá emplear la Teoría de la comunicación, lo que le permitirá comprender el lenguaje escrito o hablado como un proceso susceptible de análisis y mejoras. Habrá desarrollado una mejor conciencia acerca de la necesidad de teorizar sobre la lengua y utilizará técnicas para leer, escribir o escuchar correctamente. Conocerá –en forma elemental– algunos principios de estilo y análisis literario, para conocer lo creado por escritores connotados o bien para emplearlos en obras que él mismo hace. Asimismo, habrá perfeccionado hábitos psicomotores para evaluar la calidad de comunicación que él u otros manifiesten.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA.

- * Definirá términos como axioma, mensaje, párrafo, entre otros.
- * Explicará la Teoría de la Comunicación.
- * Organizará lo que desea leer, hablar o escribir.
- * Será crítico al leer, hablar, escribir o escuchar.
- * Aplicará las normas que rigen el lenguaje.
- * Reconocerá figura y géneros literarios fundamentales.
- * Hará sencillos comentarios al texto.
- * Aceptará que es necesario tener algunos conocimientos básicos del idioma para expresarse mejor.

- * Cumplirá con las normas del idioma vigentes.
- * Será creativo con el lenguaje.
- * Articulará correctamente la voz.
- * Empleará correctamente el lenguaje verbal.
- * Escribirá en forma legible.

Descripción del adolescente que ha cursado el año de enlace:

Al terminar este año, el adolescente sabrá aplicar la Teoría de la Comunicación a procesos de comunicación mediante el lenguaje, a efecto de saber en dónde ha fallado él o el receptor del mensaje. Se habrá informado un poco más a fondo acerca de las leyes del lenguaje y habrá perfeccionado las técnicas de lectura, expresión oral y escrita y escucha. Sus actitudes de crítica y autocrítica estarán más definidas, por ello mismo aceptará más fácilmente –con respecto a la unidad anterior– que se ha equivocado. Sabrá hacer comentarios de texto de un mayor número de géneros literarios y creará con el lenguaje, del que tendrá una mayor valoración como vehículo del hombre para expresar su ser. Los hábitos psicomotores ya están mecanizados, de forma que usará más correctamente la voz, el lenguaje gesticular y la letra.

OBJETIVOS DEL AÑO DE ENLACE

- * Definirá términos como sustantivo, receptor, entre otros.
- * Aplicará la teoría de la comunicación a situaciones concretas.
- * Usará técnicas para leer, hablar y escribir.
- * Será crítico al leer, hablar o escribir o escuchar.
- * Aplicará las normas estudiadas que rigen el lenguaje.
- * Analizará críticamente el lenguaje.
- * Hará comentarios de texto de diversos géneros literarios.
- * Aceptará la importancia de la Teoría de la Comunicación.
- * Aceptará que es necesario tener conocimientos básicos del idioma para expresarse mejor.
- * Valorará la importancia del lenguaje como medio de expresión del ser hombre.
- * Será consciente de la necesidad de ser objetivo en la decodificación de mensajes.
- * Aceptará críticas razonables del trabajo que realiza.
- * Será creativo con el lenguaje.
- * Articulará correctamente la voz.

- * Empleará correctamente el lenguaje gesticular.
- * Escribirá en forma legible.

OBJETIVOS

Al concluir el año, el alumno
Para definir ideas claras:

1. Precisará concretamente lo que desea escribir o decir.
2. Valorará la importancia que tiene la clara definición del objetivo que per-

7o AÑO CONTENIDOS

SUGERIDOS

Objetivo al expresarse: definición

ACTIVIDADES

El alumno: **SUGERIDAS**

Analiza lo expresado por otros, ante todo, la organización del mensaje y su eficacia. Discute acerca de la importancia de un objetivo claramente establecido antes de ex-

- sigue el que se expresa.
3. Manifestará la intención que lo mueve a expresarse oralmente o por escrito.
 4. Valorará la importancia que tiene la clara definición de la intencionalidad por parte del que se expresa.
 5. Recordará la necesidad de la precisión al expresarse oralmente o por escrito.
 6. Expresará de varias formas una idea, sin variarla, oralmente o por escrito.
- Para precisar elementos y estructuras:
7. Usará correctamente el vocabulario.
 8. Estará consciente de la necesidad de enriquecer su vocabulario.
 9. Reconocerá los términos técnicos del lenguaje estudiados durante el año.
 10. Usará correctamente los signos de puntuación durante el año.
 11. Valorará la importancia que tiene la puntuación.
 12. Puntuará correctamente cuando escribe.
 13. Utiliza correctamente el alfabeto.
 14. Empleará correctamente la mayúscula.
 15. Usará correctamente las consonantes desde el punto de vista ortográfico.
 16. Analizará las palabras empleadas en determinado contexto para deducir reglas ortográficas.

Delimitación de la intencionalidad: exhortativa, etc.

Uso del diccionario: de la lengua y técnica.

Vocabulario técnico del lenguaje: (términos gramaticales, etc.).
Punto, coma, punto y coma, dos puntos, raya, guión, comillas y asterisco.

El alfabeto.
Uso de la mayúscula.

Uso ortográfico de las consonantes.

presarse.
Varía la intencionalidad de los mensajes y analiza los contextos resultantes de este cambio.
Discute acerca de la importancia de la intencionalidad: sus implicaciones en la comunicación.
Verifica con sus compañeros, si su mensaje se expresó tal como lo había planificado.

Expresa un mismo mensaje de varias formas.

Indaga con personas o en diccionarios, sobre el correcto significado de las palabras.
Narra experiencias en que la falta de vocabulario le ha ocasionado problemas de comunicación.
Pregunta o indaga sobre los términos estudiados.
Hace redacciones, aplicando el empleo de la puntuación.
Enumera las ventajas de aplicar correctamente la puntuación y discute su importancia.
Varía la puntuación en un texto para indagar la variación en el cambio de sentido del mensaje.
Ordena palabras alfabéticamente.
Revisa el empleo de las mayúsculas en lo que se redacta, de acuerdo con la información que se posee.
Revisa el empleo ortográfico de las letras que ha estudiado.
Revisa la aplicación de letras, finales de palabra, etc., para deducir reglas ortográficas tanto en textos que lee como en redac-

17. Reconocerá diferentes sufijos derivados.
18. Reconocerá sinónimos y antónimos.
19. Discriminará el acento prosódico del ortográfico.
20. Usará correctamente el acento ortográfico.
21. Clasificar los casos de concurrencia de vocales que encuentre.
22. Reconocerá los tipos de entonación.
23. Reconocerá las palabras formadas por composición o por onomatopeya.
24. Reconocerá las preposiciones usadas con frecuencia.
25. Reconocerá las diferencias entre lenguaje corriente y vulgar.
26. Reconoce los vicios de lenguaje.
27. Usará las normas correctas del idioma estudiadas.
28. Aceptará que las normas del idioma, permiten una expresión más clara y precisa.
29. Aplicará correctamente los conocimientos prosódicos y ortológicos aprendidos.
30. Reconocerá oraciones simples.

Sufijos: ción, sión, azo, etc.

Sinónimos y antónimos
Acento prosódico y acento ortográfico.

Agudas, graves y esdrújulas.

Hiatos, diptongos y triptongos.

Entonación afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa.
Composición y onomatopeya.

Preposiciones A, PARA... DE, CON, POR: uso.
Lenguaje corriente y vulgar: características
Vicios de lenguaje locales o de la comunidad.

La oración simple.

ciones que hace.
Revisa las palabras que tienen sufijo derivativo para escribirlas correctamente.
Aplica esta información cuando escribe.
Aplica la información que posee para escribir correctamente, para reconocer ritmos en poesía y para otros usos que encontrará.
Discrimina auditivamente las agudas, graves y esdrújulas y revisa el empleo que hace del acento ortográfico en redacciones.

Enumera los usos que pueden darse a la información que posee.
Varía la entonación en una misma frase, a efecto de reconocer variantes.

Analiza o crea palabras compuestas y por onomatopeya.
Reconoce preposiciones en un texto.

Indaga las diferencias entre los citados lenguajes, tanto en libros como en forma oral.
Evalúa su precisión y corrección al hablar.
Revisa lo que dice o escribe para verificar si se adecúa a las normas del idioma.
Discute las ventajas de usar las normas del lenguaje.

Evalúa el empleo que hace de sus conocimientos prosódicos y ortográficos.

Reconoce oraciones en cualquier tipo de contexto y analiza el uso práctico de tal conocimiento.

- | | | |
|---|--|---|
| 31. Reconocerá el sujeto y el predicado. | Sujeto y predicado. | Analiza diversos contextos y recupera en ellos el sujeto, el predicado de la oración. |
| 32. Reconocerá la función de los complementos. | Concepto de complementos: estudios y aplicaciones (sin clasificación). | Reconoce los complementos y analiza su uso práctico, por ejemplo, para ampliar oraciones. |
| 33. Reconocerá las partes de la oración estudiadas. | Sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, artículo. | Reconocer la función y el uso de cada una de las partes de la oración de modo que además del conocimiento, posea una noción de cómo aplicar lo que sabe.
Enumerará las ventajas de conocer a fondo la gramática. |
| 34. Aceptará que es necesario tener conocimientos básicos de la lengua. | | Analiza frases ambiguas que puedan mejorar gracias a conocimientos gramaticales. |
| 35. Valorará el uso práctico de la gramática. | Gramática: uso práctico. | Analiza y evalúa redacción de rótulos, anuncios, etc. y revisa lo que redacta. |
| 36. Usará correctamente la estructura de la frase. | Estructura de la frase: uso. | Discute acerca de las desventajas que ocasiona el expresarse mal. |
| 37. Aceptará que es necesario tener conocimientos sobre la forma de estructurar la frase para expresarse mejor. | | Revisa la aplicación gramatical en los mensajes que emite. |
| 38. Aplicará los conocimientos gramaticales adquiridos para construir correctamente los mensajes. | | Utiliza los géneros tradicionales al crear con la palabra.
Discrimina entre cuento, novela, et c. |
| 39. Cumplirá con las normas establecidas para cada género literario. | | Estudia: el Aparato Fonador y su función. |
| 40. Distinguirá las características de los diferentes géneros literarios en que puede escribir. | Cuento, novela, poesía: características fundamentales. | Determina parámetros o pautas fijas para determinar exactamente las faltas cometidas.
Enumera las razones por las cuales es importante el uso adecuado de la voz.
Hace prácticas de articulación y las evalúa valiéndose de lo aprendido. |
| Para emitir mensajes: | | |
| 41. Analizará en forma sucinta el funcionamiento del Aparato Fonador. | El Aparato Fonador. | |
| 42. Usará técnicas para emitir correctamente la voz. | Uso de la voz en la frase: proyección, entonación y claridad de la voz, velocidad o ritmo. | |
| 43. Reconocerá la importancia del uso adecuado de la voz. | Uso de la voz: pautas expresivas al hablar y signos de puntuación al leer oralmente. | |
| 44. Articulará correctamente la concurrencia de vocales. | | |

45. Valora la importancia de articular los sonidos para prevenir afecciones del Aparato Fonador.
46. Mecanizará las técnicas de emisión y articulación correcta de las vocales.
47. Analizará las técnicas para mejorar la posición y los gestos.
48. Adoptará la posición corporal más adecuada, cuando se expresa o cuando lee oralmente.
49. Será natural al expresarse.
50. Reconoce la sílaba.
51. Usará técnicas básicas para expresarse oralmente, por escrito y mediante la lectura oral.
52. Será consciente de que al escribir o al hablar debe ser preciso.
53. Valorará el hecho de expresarse correctamente por las ventajas que se obtienen en cuanto a claridad y orden sobre la base de la información que trae el programa.
54. Valorará el hecho de comunicarse con los demás.
55. Aceptará que las técnicas de expresión oral pueden mejorarse.
56. Gustará comunicarse oralmente con sus compañeros.
57. Usará adecuadamente los tipos de expresión.

El Aparato Fonador: noción elemental de su funcionamiento.

Uso de los gestos faciales y manuales; movimientos corporales y uso de la mirada.

La sílaba.

Esquema de ideas o minuta: empleo.

La comunicación: noción elemental.

Diálogo oral o escrito, presentación, discusión. Cartas sencillas (familiares).

Discute acerca de las posibles enfermedades del Aparato Fonador y como prevenirlas.

Hace prácticas de emisiones de la voz que evalúan los compañeros y guía el profesor. Hace prácticas de exposición y evalúa cuáles gestos, etc., coadyuvan en la mejor expresión de la idea y hace prácticas de expresión corporal.

Evalúa las diferentes formas de colocar el cuerpo cuando se habla para concluir en cuáles ayuda al mensaje.

Discute y evalúa las ventajas de ser natural al expresarse y analiza por qué conviene actuar así cuando uno se comunica.

Identifica sílabas y divide palabras.

Realiza prácticas de emisión oral o escrita y analiza mediante cuáles técnicas se hace mejor la emisión.

Verifica si expresó lo planeado originalmente.

Enumera y analiza las ventajas de expresarse correctamente.

Discute las ventajas de saber comunicarse con los otros.

Investiga, junto con sus compañeros, nuevas técnicas para expresarse mejor oralmente.

Enumera y analiza las ventajas de comunicarse con los otros.

Realiza diálogo, etc., relacionados con su asignatura y otras ramas del saber o sobre temas de su interés particular.

58. Escribirá en forma legible.

59. Reconocerá que existen métodos para crear con el lenguaje.

60. Expresará creativamente sus ideas o experiencias por medio de la palabra.

61. Será consciente de su capacidad para crear con el lenguaje.

62. Reconocerá sus limitaciones para crear.

Para evaluar lo expresado:

63. Reconocerá los errores frecuentes al escribir o hablar.

64. Evaluará sus creaciones literarias.

65. Autocorregirá sus emisiones orales, basándose en los aspectos vistos.

66. Evaluará de acuerdo con listas de cotejo.

OBJETIVOS DE RECEPCION

Para percibir los mensajes.

67. Distinguirá entre oír y escuchar.

68. Usará técnicas adecuadas al escuchar.

69. Aceptará escuchar y no sólo oír.

70. Aceptará que las técnicas de escucha pueden mejorarse.

71. Será consciente de la necesidad de percibir todos los códigos escritos.

72. Enumerará todos los elementos relevantes que trae un contexto escrito.

Estudio de la escritura del alfabeto: y "script" y cursivo.

Anfibología, repetición de sonidos o palabras, desviación tema.

Lista de cotejo: uso

Oír y escuchar: distinción.

Código en general: signos convencionales, tipos de letra (versalita, negrita, etc.)

Indaga con los compañeros si su letra es o no legible y en qué trazos falla. Hace caligrafía.

Empieza métodos indicados por el profesor, inventa y prueba otros.

Hace creaciones artísticas empleando la palabra.

Crea obras literarias y discute con los compañeros las dificultades que se dieron al crear.

Enumera sus limitaciones para crear y las analiza.

Evalúa lo escrito para corregir posibles errores.

Hace "talleres literarios" donde se analiza y evalúa la creación de los alumnos.

Evalúa de acuerdo con las técnicas y conocimientos adquiridos.

Precisa los aspectos que van a evaluarse y los criterios con que van a calificarse.

Comenta casos concretos en que se escucha o se oye.

Hace prácticas de escucha y selecciona las técnicas más eficientes.

Enumera las ventajas de escuchar.

Propone nuevos sistemas para practicar la escucha.

Indaga sobre la necesidad de conocer todos los códigos que trae un texto dado para comprenderlo cabalmente.

Indica oralmente todos los códigos que tiene un texto y que podrían variar el mensaje.

Para comprender los códigos y la estructura del contexto:

73. Interpretará correctamente los signos de puntuación.
74. Reconoce la influencia decisiva de los signos de puntuación en el mensaje que se escribe.
75. Interpretará correctamente el significado del vocabulario que lee.

76. Indagará el significado de las palabras que no entiende al escuchar o al leer.
77. Interpretará los signos gráficos estudiados.
78. Interpretará los gestos del emisor en relación con lo que se expresa.

79. Explicará el significado de una frase o de una figura literaria dentro de un contexto.
80. Reconocerá las figuras literarias estudiadas.
81. Reconocerá los párrafos de un texto.
82. Reconocerá la idea central de un párrafo.
83. Analizará el contenido de los mensajes que escucha o lee.

84. Identificará la estructura global que tiene el contexto que lee para interpretarlo mejor.
85. Reconocerá la estructura y el contenido de un mensaje oral para su correcta interpretación.

Signos convencionales, gráficos, dibujos esquemas, otros signos convencionales.
Lenguaje gesticular.

Lenguaje literario: el sentido de las figuras literarias dentro de un contexto.

Personificación, símil, metáfora, anáfora.

Párrafo: concepto, uso y reconocimiento.

Idea central: concepto, uso y reconocimiento.

Presentación, índice, párrafo, etc. Mensajes básicos de un cartel, dibujos ilustrados.

Interpreta los textos que se le dan, apoyándose en la puntuación.

Revisa textos que modifican el sentido al cambiar la puntuación y descubre el por qué de ello.

Verifica, mediante consulta en un diccionario, el empleo que hace del vocabulario; además, revisa el valor contextual de los términos.

Busca el significado de palabras técnicas, en diccionarios y consulta a personas que saben el tema.

Interpreta los signos gráficos de acuerdo con el contexto en que se encuentran.

Pregunta al compañero que expresó algo gestualmente, si interpretó bien el mensaje emitido.

Explica en lenguaje corriente lo que quiere decir un autor, dando razones válidas.

Señala en un texto las figuras literarias que tiene.

Reconoce párrafos.

Reconoce ideas centrales y analiza el hecho de poseer tal habilidad.

Analiza la tesis que escucha o lee, mediante la revisión de las ideas en que se fundamenta.

Analiza la estructura del contexto que lee y lo esquematiza.

Reconoce en forma esquemática las ideas que expresa un expositor.

86. Reconocerá las partes del libro estudiadas.
87. Leerá a la velocidad de 180 palabras por minuto, con un 70 por ciento de comprensión como mínimo.

Para plantear la hipótesis y verificarla:

88. Plantea el posible tema o tesis de un contexto dado.
89. Comparará los puntos de vista planteados en determinadas exposiciones.
90. Aceptará las ideas cuando se fundamenten en razones válidas.
91. Será crítico al escuchar mensajes orales.
92. Reconocerá los diferentes tipos de lectura, su uso específico.
93. Será crítico al leer libros o pensamientos, en forma escrita.
94. Aplicará el comentario de texto.
95. Valorará el hecho de comentar obras literarias.

Para emitir correctamente lo recibido:

97. Expresará con sus propias palabras lo que lee o escucha.
98. Usará técnicas adecuadas para redactar ideas que escucha o lee.
99. Clasificación de fichas de lectura de acuerdo con determinado criterio.
100. Trabaja ordenadamente cuando emplea fichas.

Para evaluar lo recibido:

101. Usará técnicas adecuadas cuando aplica la lectura silenciosa.

Lectura veloz, técnicas básicas: aumento en la percepción visual, ejercicios para aumentar la percepción, ejercicios para practicar velocidad y comprensión.

Tema o tesis: concepto, uso y reconocimiento.

Lecturas de información, pesquisa, estudio.

(Lista de libros al final).

Toma de apuntes, paráfrasis, glosas, fichas.

Fichas de resumen, de esquema y bibliografía (de cita textual).

Lista de cotejo: uso.

Práctica, en diversos libros, la búsqueda de índices, etc.
Hace prácticas de lectura veloz.

Reconoce el tema o tesis de un autor.

Examina, junto con sus compañeros, los puntos de vista expuestos por varios de ellos.
Analiza los puntos de vista expuestos por un expositor.
Hace críticas razonadas de lo que escucha.

Identifica cada tipo de lectura y el uso específico que se le da.
Verifica la calidad y veracidad de la información entre otras cosas.
Hace comentarios de texto.
Enumera las ventajas que obtiene en cuanto a enriquecimiento personal, a partir de la lectura.

Resume lo oído empleando diversos procedimientos escritos.
Identifica los esquemas que emplea el emisor.
Clasifica las fichas cuando hace un trabajo.
Clasifica las fichas cuando hace un trabajo.

Lee empleando fichas, haciendo anotaciones u otros medios para recordar lo leído.

102. Confrontará lo escrito con lo dicho por el emisor.

103. Evaluará las emisiones orales de otros, basándose en criterios definidos.

Lectura completa durante el curso lectivo de:

- a. UN LIBRO DE CUENTOS, LEYENDAS O RELATOS y
- b. UN LIBRO DE POESIA de los autores recomendados en el programa y
- c. DOS NOVELAS y
- d. UNA OBRA DE TEATRO de las sugeridas en el programa.

SETIMO AÑO

- a. Cuentos:
Carmen Lira
María de Noguera
Carlos Luis Sáenz
Horacio Quiroga
Narraciones y leyendas costarricenses
Fabián Dobles

- b. Poesías:
Julián Marchena
Arturo Agüero
Claudia Lars
Gabriela Mistral
Lisímaco Chavarría
Aquileo J. Echeverría

- d. Teatro:
Pedro Pérez, Candidato, de V.M. Arroyo
Don Concepción, de Gagini
Algo más que dos sueños, de Alberto Cañas

- e. Miscelánea:
Analizar muestras, libremente escogidas de por lo menos tres autores costarricenses de Literatura Miscelánea.

Compara las ideas del emisor con lo que escribió para verificar la exactitud del mensaje recibido.
Elige los aspectos y criterios que empleará en las listas de cotejo.

- c. Novelas:
El Moto, de García Monge
Marcos Ramírez de Fallas
Juan Varela de Adolfo Herrera
El Lazarillo de Tormes (anónimo)
El árbol enfermo de Gagini.

OBJETIVOS

OBJETIVOS DE EMISIÓN

Para definir ideas claras:

1. Organizará lo que desea expresar en forma oral o escrita, de acuerdo con un fin u objetivo.

Para precisar elementos y estructuras:

2. Usará correctamente el vocabulario.
3. Enriquecerá su número de vocablos.
4. Valorará la utilidad práctica del lenguaje en la vida del trabajo.
5. Valorará su idioma.

8º AÑO CONTENIDOS

Nuevas palabras y acepciones.

ACTIVIDADES

Planifica las ideas que usará en un cartel, una presentación, etc.

Indaga sobre nuevas acepciones.
Busca acepciones que desconoce.
Discute acerca de la utilidad del lenguaje en la vida diaria.
Discute la importancia de la lengua que

- | | | | |
|-----|--|--|--|
| 6. | Reconocerá los términos técnicos. | Vocabulario técnico del lenguaje (términos gramaticales, etc.) | habla y lee ensayos acerca del lenguaje. Pregunta o indaga los términos estudiados. |
| 7. | Ordenará adecuadamente el mensaje, de acuerdo al receptor, sea aquel oral o escrito. | | Enumera las ventajas de planificar lo que va a decir o escribir. |
| 8. | Valorará el hecho de planificar lo que va a expresarse. | | Enumera las ventajas de planificar lo que va a decir o escribir. |
| 9. | Identificará las diferencias entre el lenguaje corriente y vulgar. | Lenguaje corriente y vulgar: diferencias. | Escucha la radio, revisa los periódicos y escucha a la gente para clasificar los diferentes lenguajes. |
| 10. | Reconoce los vicios del lenguaje. | Vicios del lenguaje propios del país. | Enumera y reconoce los vicios del lenguaje del país. |
| 11. | Reconoce vocales y consonantes. | Vocales y consonantes. | Identifica vocales y consonantes. |
| 12. | Usará correctamente la mayúscula. | Usos de la mayúscula. | Evalúa el uso de la mayúscula en lo que escribe. |
| 13. | Usará correctamente las consonantes desde el punto de vista ortográfico. | Uso ortográfico de las consonantes. | Revisa la ortografía. |
| 14. | Usará correctamente el acento ortográfico. | El acento ortográfico: reglas. | Revisa el uso del acento ortográfico en lo que escribe. |
| 15. | Reconocerá las palabras formadas por derivación y parasíntesis. | Formación de palabras: derivación y parasíntesis. | Enumera palabras y reconoce cómo están formadas. |
| 16. | Reconocerá diferentes sufijos derivativos. | Sufijos: aje, ivo, illo, etc. | Hace prácticas de derivación empleando los sufijos estudiados. |
| 17. | Reconocerá sinónimos, antónimos y parónimos. | Sinónimos, antónimos y parónimos. | Aplica esta información cuando escribe. |
| 18. | Reconocerá los triptongos. | Triptongos: estudio. | Reconoce y aplica el conocimiento de triptongos. |
| 19. | Dividirá las palabras correctamente. | División de palabras: estudio. | Revisa la división de las palabras. |
| 20. | Analizará la concordancia. | La concordancia: uso. | Revisa la concordancia en lo que escribe. |
| 21. | Discrimina entre oración gramatical y psicológica. | La oración gramatical y psicológica: diferencias. | Distingue ambos tipos de oración y usa este conocimiento al escribir. |
| 22. | Reconocerá oraciones atributivas y predicativas. | Oraciones atributivas y predicativas. | Hace prácticas en diversos contextos. |
| 23. | Reconocerá las partes de la oración. | Conjunción, pronombre. | Reconocerá las partes estudiadas y discute su uso. |

24. Aplica las formas de ampliar núcleos y complementos, aprendidos durante el año.
 25. Usará correctamente las conjunciones y pronombres.
 26. Distinguirá las características del ensayo.
- Para emitir mensajes:
27. Aplicará las nociones gramaticales aprendidas, al emitir un mensaje.
 28. Aceptará que sin conocimientos básicos de la lengua, es difícil expresarse correctamente.
 29. Articulará correctamente las consonantes y las uniones de consonantes.
 30. Usará correctamente el lenguaje gesticular.
 31. Se expresará con naturalidad.
 32. Usará adecuadamente los tipos de expresión oral o escrita.
 33. Empleará técnicas para expresarse en forma oral y escrita.
 34. Escribirá en forma legible.
 35. Usará correctamente los signos de puntuación.
 36. Aceptará su capacidad para crear.
- Para evaluar lo expresado:
37. Se autoevaluará por medio de listas de cotejo, cuando emite mensajes.

OBJETIVOS DE RECEPCION

Para percibir:

38. Usará técnicas de escucha considerada.
39. Reconocerá la importancia de la escucha.

Ampliación de núcleos y complementos.

Conjunciones y pronombres.

Ensayo: características

Lenguaje gesticular: estudio.

Descripción, narración e informe orales y escritos.

Modelos de letra manuscrita.

Signos de exclamación e interrogación, paréntesis.

La escucha: técnicas.

Amplía lo que redacta utilizando lo aprendido.

Revisa la aplicación de las conjunciones y pronombres en lo que escribe o dice. Enumera las características del ensayo.

Evalúa el empleo que hace de sus conocimientos. Enumera las ventajas de conocer la lengua para expresarse correctamente.

Hace prácticas de lectura o expresión oral para evaluar cómo articula. Analiza la influencia del lenguaje gesticular en el contenido del mensaje. Analiza los factores que restan naturalidad al expresarse.

Hace prácticas y analiza si usó correctamente cada tipo de expresión escrita. Se cuestiona las técnicas que emplea para mejorarlas.

Revisa su letra en los escritos.

Revisa el empleo que hace de los signos de puntuación.

Hace poemas, cuentos, etc. previa guía del profesor.

Evalúa lo que dice mediante listas de cotejo.

Análisis crítico de la radio y TV.

Enumera las desventajas de ser crédulo.

- Para comprender código y estructura:
40. Interpretará correctamente los signos de puntuación.
 41. Reconocerá por la voz y los gestos el estado de ánimo del hablante.
 42. Interpretará los signos convencionales estudiados.
 43. Indagará el significado de las palabras que no comprende al escuchar o al leer.
 44. Usará las partes del libro estudiado.
 45. Leerá a la velocidad de 180 palabras por minuto, con un 80 por ciento de comprensión.
 46. Discriminará el lenguaje corriente del literario.
 47. Reconocerá las figuras literarias estudiadas.
- Para plantear la hipótesis del mensaje y verificarla:
48. Reconocerá el mensaje que dice su interlocutor.
 49. Verificará el posible mensaje o tema en el texto.
 50. Verificará datos inciertos o dudosos al leer.
 51. Será crítico al recibir mensajes.
 52. Analizará la correlación entre imágenes, signos, etc. y el texto.
 53. Usará el comentario de texto.
 54. Valorará una obra literaria sólo después de hacerle un comentario de texto.

Signos de puntuación estudiados.

Estudio de signos convencionales (mapas, etc.).

Pie de página, glosario, índice en general.

Lenguaje corriente y literario: diferencias.

Hipérbole, hipérbaton.

Interpreta los matices de sentido logrados, mediante los signos de puntuación.
Interpreta el estado de ánimo del hablante por sus gestos.
Interpreta los signos convencionales que encuentra al leer.
Pregunta o indaga en un diccionario el significado de los términos que desconoce.

Enumera las partes del libro estudiadas e indica su uso.
Hace prácticas de lectura veloz.

Analiza las diferencias entre el lenguaje corriente y literario.
Reconoce o interpreta las figuras literarias estudiadas.

Escribe o comenta lo que dice un conferencista, etc.
Analiza el texto para verificar si el mensaje se expresa en éste.
Consulta libros, enciclopedias, etc., para verificar los datos.
Lee o escucha mensajes con actitud crítica.
Indaga si existe correlación entre los gráficos que trae el texto y éste.
Hace comentarios de texto, previa explicación del profesor.
Elogia o rechaza una obra literaria, dando razones, después de analizarla.

Para emitir correctamente lo recibido:

55. Clasificará las fichas de acuerdo con un criterio.
56. Comentará la tesis de un expositor o de un libro.
57. Expresará con otras palabras lo leído o escuchado.
58. Aplicará los tipos de expresión escrita adecuados, al recibir mensajes.

Resumen, acta, esquemas, ficha crítica.

Para evaluar lo recibido:

59. Evaluará el empleo de la lengua en un texto que lee, de acuerdo con los conocimientos que posee.
60. Evaluará los mensajes emitidos, mediante listas de cotejo.

Establece posibles criterios para clasificar las fichas.

Reconoce la tesis de un autor y la comenta.

Traduce a sus términos o a su lenguaje personal, lo que lee o escucha.

Toma nota de lo que dice un compañero en una conferencia, discusión, etc. y luego lo revisa.

Aplica los conocimientos gramaticales que posee para evaluar el empleo del idioma.

Evalúa mediante criterios definidos.

Lectura completa durante el curso lectivo de:

- a. UN LIBRO DE CUENTOS, LEYENDAS O RELATOS y
- b. UN LIBRO DE POESÍA de los autores recomendados en el programa y
- c. DOS NOVELAS y
- d. UNA OBRA DE TEATRO de las sugeridas en el programa.

d) Teatro:

La casa de Bernarda Alba, de García Lorca
Las fisgonas de Paso Ancho, de Rovinsky
La segua, de Alberto Cañas.

OCTAVO AÑO

a) Cuento:

Juan Rulfo
Uslar Pietri
Rafael Arévalo Martínez
Baldomero Lillo
Valle Inclán
Quince Duncan

b) Poesía:

Jorge Debravo
Isaac Felipe Azofeifa
Nicolás Guillén
Rubén Darío
Alfonsina Storni
Pablo Neruda

c) Novela:

Los de abajo de Mariano Azuela
Los perros hambrientos, de Ciro Alegría
Doña Bárbara, de Rómulo Gallegos
Pedro Páramo, de Juan Rulfo
El sombrero de tres picos, de Alarcón

e) Ensayo:

José Martí
Isaac Felipe Azofeifa
Azorín

OBJETIVOS

OBJETIVOS DE EMISION

Para definir ideas claras:

1. Organizará la forma de emisión, de acuerdo con la intención o el objetivo que se busca al expresarse.
2. Valorará la importancia que tiene la determinación del objetivo y la intención que busca al expresarse.

Para precisar elementos y estructuras:

3. Usará correctamente el vocabulario técnico del Español, correspondiente a su nivel.
4. Usará correctamente el vocabulario común.
5. Reconoce los vicios del lenguaje.
6. Reconocerá las formas no verbales.
7. Usará correctamente las formas no verbales.
8. Valorará la importancia de la ubicación de las palabras en la frase.
9. Aceptará la necesidad de conocer la estructura gramatical de la frase.
10. Usará correctamente los complementos.
11. Aplicará las formas de ampliar núcleos y complementos aprendidos durante el año.
12. Discriminará entre sonidos y signos del alfabeto.

9º AÑO CONTENIDOS

Objetivo e intención del mensaje escrito y hablado.

Vocabulario técnico de la asignatura español, estudiado durante el año.

Vocabulario común: uso.

Vicios del lenguaje del país y de Latinoamérica.
Participio, gerundio e infinitivo.

La estructura de la frase: sujeto y predicado. Complemento directo, indirecto y circunstancial.

Sonido y signos del alfabeto.

ACTIVIDADES

Organiza cuidadosamente lo que expresará, según un plan adecuado.

Revisa si su objetivo e intención están claramente expresados.

Consulta en diccionarios especializados, o con personas entendidas en la materia, todos los términos que va conociendo.
Amplía y emplea el vocabulario común.

Enumera y reconoce los vicios del lenguaje estudiados.
Reconoce las formas no verbales en un texto.
Aplica correctamente lo aprendido.

Evalúa, mediante el cambio de palabras de un texto, los cambios de sentido que se dan.
Discute las modificaciones de sentido que producen los cambios sintácticos.

Enumera los usos de los complementos y los utiliza.

Distingue entre sonido y signos de una letra del alfabeto.

13. Usará correctamente los artículos, interjecciones y adverbios.
14. Usará correctamente los pronombres relativos.
15. Dividirá las palabras correctamente.
16. Reconocerá las partes de la oración.
17. Reconocerá antónimos, parónimos y homónimos.
18. Reconocerá las locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas.
19. Usará correctamente las locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas.
20. Reconocerá el matiz atributivo y predicativo de las oraciones.
21. Discriminará oraciones simples de compuestas.
22. Aplicará la concordancia.
23. Usará correctamente el párrafo.
24. Aceptará que los conocimientos básicos de la lengua contribuyen a mejorar su expresión.
25. Aceptará que puede mejorar sus conocimientos del idioma.
26. Usará correctamente los signos de puntuación que ha estudiado.
27. Usará correctamente las mayúsculas.
28. Usará correctamente las consonantes, desde el punto de vista ortográfico.
29. Usará correctamente el acento ortográfico.
30. Reconocerá vocablos extranjeros de uso frecuente.
31. Analiza el habla hampesca.

- Artículos, interjecciones y adverbios.
- Pronombres relativos: uso.
- División de palabras: estudio.
- Interjección, artículos y adverbios.
- Antónimos, parónimos y homónimos.
- Locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas.
- Matiz atributivo y predicativo de las oraciones.
- Oraciones simples entre sujeto y verbo.
- La concordancia entre sujeto y verbo.
- El párrafo.
- La supresión de párrafo, el párrafo.
- Usos de la mayúscula.
- Uso ortográfico de las consonantes.
- El acento ortográfico: reglas.
- Vocablos extranjeros de uso frecuente. (anglicismos, galicismos, etc.)
- El habla hampesca.

- Revisa el uso que hace de lo estudiado.
- Revisa el empleo que hace de lo aprendido.
- Evalúa el uso de la división de palabras al escribir.
- Reconoce en un texto las partes de la oración.
- Aplica esta información cuando escribe.
- Reconoce en un texto lo aprendido.
- Revisa el empleo que hace de lo estudiado.
- Usa lo aprendido al redactar.
- Discrimina, en textos, oraciones simples de compuestas.
- Analiza el empleo de la concordancia.
- Redacta párrafos y los revisa.
- Recorre a libros de gramática, etc., para mejorar sus conocimientos.
- Discute las ventajas de conocer más a fondo su lengua.
- Hace prácticas de los signos de puntuación.
- Evalúa el uso que hace la mayúscula.
- Revisa la ortografía.
- Revisa el uso del acento ortográfico.
- Observa y escucha los medios de comunicación, para anotar las palabras extranjeras.
- Traduce los términos hampescos a un len-

32. Se informará de la historia del idioma español.
33. Valorará su idioma.

Para emitir mensajes:

34. Articulará correctamente la emisión de la voz.
35. Usará correctamente el lenguaje gesticular.
36. Aplicará adecuadamente las técnicas de expresión oral que se han estudiado.
37. Participará adecuadamente en las prácticas de expresión oral.
38. Usará técnicas estudiadas en cursos anteriores para expresarse oralmente.
39. Tendrá presente la importancia de la precisión del mensaje oral o escrito.

40. Expresará críticamente sus ideas, empleando las técnicas ya estudiadas.
41. Aceptará observaciones o evaluaciones críticas, respecto a exposiciones orales o escritas.
42. Escribirá en forma legible.

Para evaluar lo expresado:

43. Reconocerá los errores frecuentes al escribir.
44. Se autoevaluará por medio de listas de cotejo, cuando expresa mensajes.

OBJETIVOS DE RECEPCIÓN

Comprende códigos y estructuras:

45. Interpretará correctamente los signos de puntuación estudiados.

Historia sucinta del idioma español: estrato latino y árabe.

Articulación de la voz: estudio.

Lenguaje gesticular: uso.

El debate parlamentario, la explicación.

Modelos de letra manuscrita

Vaguedad en las ideas, repeticiones, etc.

Lista de cotejo

guaje social aceptado y analiza las desventajas sociales derivadas de usar tal habla. Lectura de un esquema histórico de la evolución del Español. Lee libros y artículos que destacan la importancia de su idioma.

Cuida la articulación, cuando habla o cuando lee oralmente. Evalúa, según criterios definidos, el lenguaje gesticular. Hace debates y da explicaciones.

Enumera las ventajas de estudiar técnicas para hablar. Hace descripciones, etc., estudiadas en años anteriores. Evalúa lo que expresa para evitar vaguedades o imprecisiones.

Redacta comentarios, etc., críticamente.

Participa en talleres literarios o concursos de oratoria, donde se critica lo que expresa. Evalúa la legibilidad de letra que emplea, con base en los modelos estudiados.

Revisa lo que escribe.

Evalúa expresiones orales con listas de cotejo o bien escritos.

Analiza el empleo que se hace de los signos de puntuación.

46. Interpretará los signos convencionales estudiados.
47. Indagará el significado de las palabras que no comprende al escuchar o leer.
48. Reconocerá las características del lenguaje técnico y científico.
49. Valorará el lenguaje técnico y científico.
50. Criticará la tesis de un autor o de un libro.
51. Revisará las partes del libro estudiadas.
52. Reconocerá las figuras literarias estudiadas.
Para plantear la hipótesis del mensaje y verificarla:
53. Analizará ensayos, etc. y diversos escritos de acuerdo con el nivel que posea.
54. Empleará técnicas para interpretar la tesis de un autor o de un expositor.
55. Se comportará críticamente al recibir mensajes.
56. Leerá a una velocidad de 230 palabras por minuto, con un 80 por ciento de comprensión.
57. Verificará lo que lee.
58. Comentará literariamente los cuentos propuestos, etc.
Para emitir correctamente lo recibido:
59. Explicará con otras palabras lo leído o escuchado.
60. Clasificará las fichas de acuerdo con determinado criterio.
Para evaluar lo recibido:

Signos convencionales utilizados en las ciencias y en la técnica.

Lenguaje técnico y científico: características.

Presentación del autor, prefacio (o prólogo), apéndice, partes en que se divide el libro (párrafos o capítulos).

Aliteración; reduplicidad.

(La lista de lecturas se incluye al final del programa).

Busca el significado de símbolos o signos que desconoce.

Busca el significado de términos que desconoce.

Enumera las características de los lenguajes técnico y científico.

Enumera las ventajas del lenguaje técnico y del científico.

Lee un libro, saca su tesis y la refuta.

Emplea las partes del libro para deducir su importancia.

Reconoce en textos lo que ha estudiado.

Analiza lo que lee.

Analiza sistemas de interpretación y emplea el que mejor le parece.

Objeta mediante razonamientos lo que dice un autor.

Hace prácticas de lectura veloz.

Confronta lo resumido con lo leído.

Lee y comenta las obras propuestas.

Traduce a sus palabras lo que recibe.

Clasifica las fichas que hace al leer un texto.

61. Evaluará el empleo de la lengua en lo que recibí, de acuerdo con los conocimientos que posee.
62. Evaluará los mensajes recibidos mediante listas de cotejo.
63. Evaluará lo expresado por alguien respecto a una obra.

Lista de cotejo.

Evalúa lo que lee.

Lectura completa durante el curso lectivo de:

- a) UN LIBRO DE CUENTOS, LEYENDAS O RELATOS y
 b) UN LIBRO DE POESÍA de los autores recomendados en el programa y
 c) DOS NOVELAS y
 d) UNA OBRA DE TEATRO de las sugeridas en el programa.

Marianela, de Pérez Galdós
 Noche en vela, de Rima Valbona
 Murámonos Federico, de Gutiérrez Mangel

Teatro:
 "Prohibido suicidarse en primavera", de Alejandro Casona.
 "Hoy es fiesta", de Bucro Vallejo.
 Una obra seleccionada libremente en teatro latinoamericano actual entre las siguientes: "En la diestra de Dios Padre", de Enrique Buenaventura, "Sempronio" de Agustín Buzzani, "El fabricante de deudas", de Sebastián Salazar Bondy y "La repetición" de Anton Arrufat, respectivamente autores colombianos, argentinos, peruanos y cubanos.

NOVENO AÑO

b) Poesía:

- a) Cuento:
 Carlos Salazar Herrera
 Magón
 Borges
 Camilo J. Cela
 Pío Baroja
 Daniel Sueiro

Roberto Brenes Mesén
 Cardona Peña
 Federico García Lorca
 Antonio Machado
 Juan Ramón Jiménez

- e) Ensayo:
 Roberto Brenes Mesén
 Jorge Ortega y Gasset
 Pedro Salinas.

c. Novela:

Las buenas conciencias, de Carlos Fuentes
 El Coronel no tiene quién le escriba, de García Márquez

APENDICE 2

PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA EDUCACION DIVERSIFICADA (10 y 11 AÑO) 1981)

Que el alumno: Objetivos generales para la educación diversificada:

Aplique un análisis morfológico.

Aplique un análisis sintáctico.

Distinga errores idiomáticos frecuentes en forma de expresión oral o escrita.

Se exprese correctamente en forma oral.

Se exprese correctamente en forma escrita.

Lea correctamente en forma oral o silenciosa.

Intérprete a un mínimo de seis palabras por segundo.

Lea a un mínimo de seis palabras por segundo.

Reconozca las características fundamentales de los principales movimientos literarios en lengua española, desde el siglo XI hasta nuestros días.

Comente literariamente una obra.

OBJETIVOS

Explicar las características de un romance.
Reconocer un romance.
Explicar las características del romance.
Explicar el concepto de épica.

Comentar literariamente las obras propuestas.

Explicar las características del clasicismo.

Comentar literariamente las obras propuestas.

Explicar las características del barroco.
Reconocer las características del barroco.

Reconocer las características del barroco.
Comentar literariamente las obras propuestas.

CONTENIDOS

LECTURA, EXPRESION ORAL Y ESCUCHA. Se aplicarán el resto de los aspectos del español.

ORTOGRAFIA: repaso de lo visto en años anteriores (uso de la mayúscula, el acento ortográfico y de las letras en general).

LITERATURA: Literatura Medieval.

El romancero, características generales.
Lectura de dos romances, mínimo.
Concepto de épica.

La épica: características.

LIBRO DE LECTURA OBLIGATORIA:

Anónimo: El Cantar del Mío Cid.

SIGLOS DE ORO:

Clasicismo: concepto y características.

Lectura y comentario de:

Garcilaso: égloga. Fray Luis de León: una

Barroco: concepto y características

Lectura y comentario de los sonetos de cada uno de estos autores: Lope de Vega, Calderón de la Barca, Luis de Góngora, Sor Juana de Inés de la Cruz, Francisco de Quevedo.

Fragmento (estudio en la versión de Dámaso Alonso) de las "Soledades" o la "Fábula de Polifemo y Galatea".

ACTIVIDADES

Estudiarán las características de un romance, las reconocerán en las obras escogidas.
Estudiar las características del romance.
Estudiarán el concepto y características de épica y las reconocerán en las obras escogidas.

Estudiarán el concepto y características del clasicismo y los reconocerán en las obras escogidas.
Comentarán literariamente las obras propuestas.

Estudiarán el concepto y características de barroco y los reconocerán en las obras escogidas.

Comentarán literariamente las obras propuestas.

Comentar literariamente las obras propuestas.

Explicar las características del neoclasicismo.

Comentar literariamente las obras propuestas.

Distinguir los errores ortológicos más frecuentes en nuestro medio.
Redactar un informe de investigación.
Redactar un proyecto.

LIBRO DE LECTURA OBLIGATORIA:
Miguel de Cervantes: Don Quijote de la Mancha.

También de lectura obligatoria: léase: una de las siguientes obras: Lope de Vega: Fuenteovejuna; El Mejor Alcalde, el rey; el Caballero de Olmedo.

Neoclasicismo: concepto y características.

LIBRO DE LECTURA OBLIGATORIA:
Leandro Fernández de Moratín: El sí de las niñas.

ORTOLOGIA Y PROSODIA: errores prosódicos y ortológicos del medio:

EXPRESION ESCRITA
Informes de investigación.
Redacción de proyectos.

Comentarán literariamente las obras propuestas.

Estudiarán el concepto y características del neoclasicismo y los reconocerán en las obras propuestas.
Comentarán literariamente las obras propuestas.

Harán informes de investigación
Harán proyectos

GRAMATICA

Reconocer un sustantivo.

Reconocer un adjetivo
Definir qué es un adjetivo.

Definir un artículo

Primer semestre: Lo nominal

1. El sustantivo:
 - a. Concepto y funciones.
 - b. El caso (las preposiciones como nexos nominales).
 - c. Accidentes del sustantivo.
 - d. Distintos tipos de sustantivación.
2. El adjetivo:
 - a. Concepto y función
 - b. Clasificación
 - c. Accidentes y concordancia
 - d. Colocación y grados de comparación.
 - e. Adjetivos.
3. El Artículo:

Harán ejercicios para explicar, definir o conocer el sustantivo y sus funciones, accidentes, etc.

Harán ejercicios para reconocer y definir adjetivos y su función, clasificación, etc.

Harán ejercicios para definir y reconocer

Reconocer un artículo

Definir qué es un verbo
Reconocer un verbo
Usar un verbo

Definir qué es un pronombre.
Reconocer qué es un pronombre.
Usar un pronombre.

Reconocer un adverbio
Usar un adverbio
Reconocer una conjunción
Usar una conjunción
Reconocer una preposición
Usar una preposición
Reconocer un complemento en una oración.

Segundo Semestre: Lo Verbal.

4. El verbo:
 - a. Concepto y función
 - b. Accidentes verbales
 - c. Derivados verbales
 - d. Paradigmas
 - e. Verbos regulares, irregulares y defectivos.
 - f. Auxiliares SER y HABER; perífrasis verbales.
5. El pronombre:
 - a. Concepto, función y clasificación.
 - b. Los pronombres personales en el sistema verbal.
6. El adverbio:
7. La conjunción (nexo verbal).
8. La preposición:
9. Repaso del concepto de complemento.

artículos.

Harán ejercicios para reconocer y definir el verbo y su función, accidentes, etc.

Harán actividades para definir y reconocer pronombre, así como para usarlo.

Harán actividades para definir y reconocer un adverbio, así como para usarlo.
Harán actividades para definir y reconocer una conjunción, así como para usarla.
Harán actividades para definir y reconocer una preposición, así como para usarla.
Harán actividades para reconocer los complementos de una oración (sin clasificación).

PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA 11 AÑO (EDUCACION DIVERSIFICADA)

LECTURA, EXPRESION ORAL Y ESCUCHA. Se aplicarán al resto de los aspectos del español.

ORTOGRAFIA: Repaso de lo visto en años anteriores. (Uso de mayúscula, acento ortográfico y las letras en general).

LITERATURA: Cuadros de costumbres, realismo y naturalismo.

Explicar las características de un cuadro de costumbres.

Explicar las características del realismo.

Reconocer las características del realismo. Explicar las características del naturalismo.

Reconocer las características del naturalismo. Comentar literariamente las obras propuestas.

Explicar las características del modernismo. Reconocer una obra modernista. Comentar literariamente las obras propuestas.

Explicar las características de la Generación del 98. Comentar literariamente las obras propuestas.

Comentarán literariamente las obras propuestas.

Cuadros de costumbres: concepto y características fundamentales.

Realismo: concepto y características fundamentales.

Naturalismo concepto y características fundamentales.

Lectura y comentario de: Esteban Echeverría. El matadero (fragmento), Mariano José de Larra: Dos cuadros.

LIBROS DE LECTURA OBLIGATORIA:

Léase uno de estos libros.

Pérez Galdós: Misericordia, Trafalgar, Doña Perfecta, Nazarín.

Augusto D'Halmar: Juana Lucero

Carlos Lobeira: Juan Criollo

Magón: La Propia.

Modernismo: Concepto y características fundamentales.

Lectura y comentario de Rubén Darío: cuatro poemas, Julio Herrera y Reissig: dos poemas, Leopoldo Lugones: dos poemas.

Generación del 98: Concepto y características fundamentales.

LECTURA OBLIGATORIA DE:

Pío Baroja: Paradox Rey. También de lectura obligatoria: Léase UNA de estas obras. Miguel de Unamuno: Nada menos que todo un hombre; Sn. Manuel Bueno, Mártir; La Tía Tula.

Valle Inclán: Sonata de Primavera.

Estudiarán el concepto y características del cuadro de costumbres y reconocerán en los textos escogidos.

Estudiarán el concepto y características del realismo y los reconocerán en los textos.

Estudiarán el concepto y características del naturalismo y los reconocerán en los textos.

Harán comentario de texto en las obras propuestas.

Estudiarán el concepto y características del modernismo y los reconocerán en los textos.

Harán comentario de texto en las obras propuestas.

Estudiarán el concepto y características de la Generación del 98 y los reconocerán en los textos.

Apreciar la importancia histórico-literaria del creacionismo y del ultraísmo en las literaturas española e hispanoamericana.

Comentar literariamente las obras propuestas.

Explicar las características del superrealismo.

Reconocer las características del surrealismo.

Comentarán literariamente las obras propuestas.

Entonar correctamente las frases.

Reconocer los errores prosódicos u ortológicos del medio.
Analizar los errores prosódicos u ortológicos del medio.

Redactar un informe de investigación.
Redactar un proyecto.

Azorín: Las confesiones de un pequeño filósofo

Creacionismo y Ultraísmo: Importancia histórico-literaria de tales movimientos.

Lectura, sin comentario de texto, de algunos poemas de: Antonio Espina, Guillermo de Torre, Vicente Huidobro.

Superrealismo: concepto y características.

Lectura y comentario de: Muestras, escogidas por el profesor del "informe sobre ciegos", del libro "Sobre héroes y tumbas" de Ernesto Sábato.

Poemas de: Pablo Neruda, César Vallejo, Octavio Paz, Marco Antonio Montes de Oca, Nicanor Parra.

LIBRO DE LECTURA OBLIGATORIA:
Federico García Lorca: Bodas de Sangre.
La Casa de Bernarda Alba.

Alternativas de lectura y de obras contemporáneas (también obligatoria la lectura de UN libro): Alejo Carpentier: El Reino de este mundo, Mario Vargas Llosa: Los Cachorros, Adolfo Herrera G.: Juan Varela.

ORTOLOGIA Y PROSODIA

Entonación de la frase en español: análisis.

Errores prosódicos y ortológicos del medio:

Análisis de los mismos.

EXPRESION ESCRITA

Informes de investigación.

Redacción de proyectos

Estudiarán la importancia transitoria que tuvieron los movimientos literarios denominados creacionismo y ultraísmo y su influencia literaria posterior.

Estudiarán el concepto y características del superrealismo y los reconocerán en los textos.

Comenzarán literariamente las obras propuestas.

Evaluarán la entonación de frases en las lecturas orales en expresión oral.
Recogerán, mediante investigaciones, errores prosódicos y ortológicos del medio.

Harán informes de investigación.
Harán proyectos.

Hacer un análisis morfológico.

Explicar el nacimiento y evolución del español.
Reconocer los diferentes tipos de formación de palabras.
Analizar sintácticamente las oraciones simples.

GRAMÁTICA

Repaso del concepto y funciones de: El sustantivo, el adjetivo, el verbo, el pronombre, la preposición, la conjunción, el artículo y el adverbio.

Nacimiento y evolución del español. Formación de palabras.
Reconocimiento textual de las partes de la oración.
Análisis sintáctico de oraciones intransitivas.
Análisis sintáctico de oraciones transitivas.
Análisis sintáctico de oraciones impersonales.
Análisis sintáctico de oraciones pasivas y cuasi-reflejas.
Análisis sintáctico de oraciones compuestas.
Yuxtaposición
Coordinación
Subordinación

Harán análisis morfológicos en diversos contextos.

Leerán la información necesaria para conocer el nacimiento y evolución del español.
Reconocerán las partes de la oración en diversos contextos.
Harán análisis de oraciones simples y compuestas en diversos textos.

INDICE

Presentación	5
Prólogo	9
I. El signo vacío: problemática de la lengua y la literatura	13
La retórica del anuncio: la enseñanza del Español hoy	13
La lengua marginada: la instrumentalización del Español	15
II. La heráldica profunda: fundamentación del referente	17
Lo útil es verdadero: el pragmatismo	19
La delicia estética: la estilística	21
III. La crítica de la razón práctica: análisis de los programas	25
El cuarto de los espejos: la fundamentación del referente	26
El reflejo vacío: la orientación pedagógica	35
IV. Una retórica sin orden: análisis de los textos	43
Unos lentes oscuros: los textos de literatura	43
Luciérnagas por linternas: los textos de gramática	53
V. La orden del silencio: los modelos de educador y estudiante	63
La escucha perfecta: los educandos	63
Una retórica sin empleo: los educadores	65
VI. La razón práctica de la crítica:	
notas para una propuesta alternativa	71
NOTAS	79
BIBLIOGRAFIA	82
APENDICES	86
1. Programas de Español de Tercer Ciclo	86
2. Programas de Español de la Educación Diversificada	106

El libro que presentamos se propone un análisis crítico del estado actual de la enseñanza del español a partir del estudio de los siguientes aspectos: las condiciones que impone una sociedad de consumo regida por los valores llamados “prácticos”, que opone el humanismo a la ciencia y que reduce la enseñanza de la lengua y la literatura a una actividad de escasa utilidad social; los programas de estudio, orientados por un cuerpo teórico empobrecido y hasta contradictorio que reduce el campo del idioma a una serie de destrezas, y cuya estructura propicia serios problemas de orden pedagógico; los textos o manuales más utilizados en la asignatura, que acusan una considerable debilidad teórica y una peligrosa simplificación de principios y conceptos; los educadores, influidos y constreñidos por los condicionantes anteriores y más que nunca enfrentados a la urgente tarea de redefinir el papel de la escuela y su propia función de profesores de lengua materna.