

Flora E. Ovares R.

Jorge A. Alfaro P.

Margarita Rojas G.

Sonia M. Mora E.

Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica)

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CRISIS

I. Inequivocos presagios

“Nadie podía entender tantas coincidencias funestas”.

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

Cerca de un 64 por ciento de los profesores de Español considera que su materia se relaciona poco o nada con los intereses del educando; un 62 por ciento opina que la asignatura responde muy escasamente a las necesidades del alumno; un 65 por ciento cree que prácticamente no se adecúa al grado de madurez de éste. Al mismo tiempo, el 83 por ciento afirma que la enseñanza del Español casi no contribuye a la preparación del educando para sus estudios en la educación superior.

Estos datos, obtenidos por el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) de una muestra de 102 profesores de Español del país¹, indican claramente no sólo el grado de crisis de la enseñanza de esta materia, sino la conciencia de los profesores en relación con ella.

1. IIMEC, **Informes finales**. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación. p. 8. Esta muestra corresponde, según el IIMEC, al 20 % del total de los colegios del país y a la vez se representan en ella el 20 % de cada una de las regiones educativas del país.

Con respecto a la adecuación entre la asignatura y las necesidades de la comunidad, un 72 por ciento de los docentes considera que el Español responde poco o nada a tales requerimientos. Por otra parte, los mismos especialistas en esta materia y los asesores opinan, en el 76 por ciento de los casos, que la asignatura da escasa atención a los aspectos sociales. Enfatizan, entre otros factores, la existencia de programas alejados de la realidad, la tendencia excesiva a teorizar sobre la comunicación y a mantener la utilidad de la asignatura en el ámbito estrecho del aula. La ausencia de una estructuración de los conocimientos que colabore en la formación de un pensamiento crítico se juzga otra de las causas de lo que puede considerarse consecuencia dramática del proceso de enseñanza: “individuos incapaces de disentir, de problematizar”².

Efectivamente, la crisis de la enseñanza del Español no es una situación imaginada por investigadores de las Universidades, ni sólo un tema recurrente de ciertos discursos disconformes, sino una realidad concreta del sistema educativo actual percibida por los profesores, los asesores, los especialistas y los investigadores.

Dentro de este contexto, **La palabra al margen**, el libro que esta ponencia quiere presentar, propone no sólo describir la situación problemática sino fundamentalmente explicar sus componentes, su dinámica, su génesis. 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 libro y que se sintetiza al final. Esta espera el concurso de muchas voces para constituirse claramente y enriquecer un campo continuamente cambiante.

Precisamente el objetivo central de esta ponencia es mostrar algunas conclusiones a las que llegamos en el libro, con el fin de iniciar desde ya este diálogo que debe ser continuado y enriquecido.

La certeza de que se trata de un problema que inquieta a una amplia mayoría, y el convencimiento de que los estudiantes y profesores costarricenses tienen derecho a una enseñanza más cercana a sus capacidades y necesidades, es lo que nos autoriza y anima en la empresa, y no el fácil desvío al señalamiento de un culpable.

2. IIMEC, *Op. cit.* p. 27.

II. La impronta sobre la arena

“La historia se complica, querido Adso”.

Umberto Eco, *El nombre de la rosa*.

El libro que presentamos se propuso el estudio de los siguientes aspectos: las condiciones que impone a la enseñanza del Español la sociedad de consumo, que opone el humanismo a la ciencia; los programas de estudio, orientados por un cuerpo teórico empobrecido y cuya estructura genera serios problemas de orden pedagógico; los manuales más usados en la asignatura y la situación de los educadores, influidos y constreñidos por los condicionantes anteriores y más que nunca enfrentados a la urgente tarea de redefinir su función de profesores de lengua materna.

Replanteemos, pues las interrogantes que nos llevaron a escribir el libro.

Una primera pregunta que podemos hacer al interrogarnos sobre la calidad de la enseñanza del Español en nuestro país es: ¿cuál es el objeto de estudio que profesores y alumnos se proponen en la asignatura?

Una revisión inicial de programas y textos nos enfrenta por ejemplo al siguiente contenido: “Lenguaje corriente y literario: diferencias” (Programa de octavo año). Como se puede observar en este ejemplo, escogido entre muchos otros, se concibe la literatura como una variante más elaborada y adornada del lenguaje cotidiano, se propone implícitamente una gradación que va del lenguaje vulgar al corriente y al literario. Lo anterior explicaría la presencia de las figuras literarias prácticamente como único contenido de esta área en el programa del tercer ciclo.

Paralelamente, la definición que se hace del lenguaje como medio de comunicación verbal que hace uso de la palabra “para representar las ideas” (**Libro del Idioma 8**, p. 5) no aclara la autonomía significativa de la lengua y abarca cualquier manifestación semiótica vigente en una comunidad. Nunca se diferencia este sistema de otros, ni se define su importancia o aquellas características que lo hacen tan complejo y poderoso frente a los demás sistemas. La instrumentali-

zación de la lengua, a la que no es ajena la literatura, deja la materia de Español sin campo de estudio propio: se estudia lectura pero no se leen obras literarias, se estudia cómo realizar una mesa redonda, pero no hay de qué hablar en ella.

Estos y muchos otros ejemplares que se analizan en **La palabra al margen** van mostrando la imprecisión al definir el objeto de estudio como uno de los primeros aspectos de la problemática a que nos acercamos.

En un segundo momento podemos preguntarnos cuál es el enfoque o los enfoques que se proponen para abordar ese objeto de estudio.

En cuanto a la literatura se refiere, al final de los programas se inserta una lista de obras en la que éstas se organizan en grupos, tales como el siguiente:

“El moto, de García Monge
 Marcos Ramírez de Fallas
 Juan Varela de Adolfo Herrera
 El Lazarillo de Tormes (anónimo)
 El árbol enfermo de Gagini” (7º, 13).

Este hecho, sumado al tipo de contenidos que aparecen en el programa y a los que ya nos hemos referido, completa el cuadro de una literatura ubicada más allá del acontecer humano, de toda función histórica y significación cultural. Lo mismo puede señalarse en el lenguaje, concebido desde una visión normativa e individualista, que no da cuenta de su carácter colectivo y social; la variación lingüística se reduce a “vicios del lenguaje”, y el campo del idioma a una serie de destrezas comunicativas descargadas de contenidos.

A las constataciones anteriores añadimos la siguiente pregunta: ¿qué instrumental teórico-metodológico se utiliza en la asignatura?

Partamos ahora de un ejemplo bastante ilustrativo. Cuando se estudian los accidentes gramaticales del sustantivo, naturalmente se incluye en ellos el género. No obstante, se comete una falacia referencial y se identifica el género gramatical con el sexo natural. Esta

noción se define así: “Es el accidente gramatical que sirve para designar el sexo de las personas y los animales, y el que se atribuye a las cosas, o bien para indicar que no se les atribuye ninguno” (**Libro del Idioma 8**, p. 242).

Esta relación inmediatista que se postula entre lengua y realidad, apunta a un problema específico que es necesario señalar. Se acusa una marcada simplificación de normas y conceptos; en algunos casos una noción se define desde alguna posición teórica y a la vez desde el sentido común; otras veces categorías más o menos novedosas, como los conceptos de narrador y visión del mundo, se trivializan o asimilan a marcos analíticos superados.

Finalmente, ¿qué criterios se utilizan para ordenar los problemas que se abordan en la asignatura? ¿De qué manera se estructura el problema?

Un recuento preliminar sobre los programas de Español nos enfrenta a los siguientes datos:

En el tercer ciclo hay un promedio de repetición de los objetivos de un 51 % en séptimo año, un 65 % en octavo año y un 55 % en noveno año.

- En el cuarto ciclo hay un promedio de repetición de los contenidos del 100 %, excepto en el área de literatura.
- En el tercero y cuarto ciclos persisten numerosos objetivos que aparecen igualmente formulados en primero y segundo ciclos; así por ejemplo, el objetivo “Escribirá en forma legible” que aparece cinco veces en primaria y tres en secundaria, y “acentuará correctamente”, presente tres veces en primaria y en todos los niveles de secundaria.
- De séptimo a undécimo año no sólo hay una disminución cuantitativa de objetivos y contenidos (de 103 objetivos en séptimo se pasa a 26 en undécimo), sino una clara simplificación cualitativa. Así por ejemplo, mientras que en séptimo año se propone como objetivo reconocer las funciones de los complementos (Nº 32) y en noveno usarlos correctamente y aplicar formas de

ampliación (N° 10 y 11), en décimo año el último objetivo del programa dice textualmente: “Reconocer un complemento en una oración” (N° 36).

- En el tercer ciclo un 50 % de los contenidos carecen de objetivos.

Cabe preguntarse entonces si realmente se han utilizado criterios disciplinarios o pedagógicos para conseguir un ordenamiento, y si éste realmente existe.

Observaciones e inquietudes como éstas fueron las que desencadenaron un proceso de análisis, cuyas conclusiones generales se resumen a continuación en forma necesariamente breve.

III. El hilo del laberinto

*“Es verosímil que esos graves misterios
puedan explicarse en palabras”.*

Jorge Luis Borges, *La biblioteca de Babel*

Un primer examen de los manuales de la asignatura, de los programas y de las reflexiones críticas de algunos profesores de Español, mostraba la reiteración de una serie de problemas referidos a las disciplinas implicadas y a la cuestión propiamente pedagógica.

En términos generales, y a un nivel más o menos evidente, observamos, como ya se ha dicho, una inseguridad al definir los objetos de estudios propios de la asignatura, la cual se materializa en múltiples definiciones imprecisas y hasta contradictorias; la eliminación de aspectos y áreas básicas de las disciplinas, que se combina con una exposición aparentemente arbitraria, cuyos criterios de estructuración parecen inexistentes; la atomización de elementos que apuntan al objeto de estudio y que nunca logran reconstruir su complejidad.

Esta visión, que niega toda especificidad a los objetos estudiados, se acompaña de una simplificación extrema en su enfoque. La simplificación y desarticulación de conceptos y la reducción de nociones fundamentales a simple terminología, ponen en evidencia la falta de un cuerpo teórico riguroso que organice y oriente el proceso de conocimiento. Paralelamente, y casi como necesaria consecuencia

de lo anterior, los manuales y los programa reactivan todo instrumento técnico-metodológico ya superado e incluso empobrecen los principios asumidos al movilizarlos en el análisis concreto.

Las principales consecuencias de un acercamiento que se realiza con las carencias descritas son la fragmentación de la realidad estudiada, la inmovilización y descontextualización de los objetos abordados.

¿Qué lógica profunda, qué principios ideológicos y esquemas conceptuales organizan un quehacer que no por ser institucionalizado —o quizá por ello mismo— muestra en forma inmediata su trabazón interna? Contestar esta pregunta y reconstruir esos esquemas fue el objetivo del libro. Pero antes de referirnos a ellos es necesario resumir las carencias observadas en las propuestas siguientes:

- El desconocimiento de que las lenguas históricas y la literatura constituyen sistemas semióticos específicos, con estructuras, leyes y dinamismo propios.
- La ignorancia de que tales sistemas semióticos sólo existen en formaciones históricas específicas que los estructuran y determinan.
- Consecuentemente, el olvido del hecho de que dichos sistemas son objeto de estudio de disciplinas particulares.

Este escamoteo de las disciplinas y de la historia que se concreta en un quehacer —la enseñanza del Español— construye una visión de la lengua y la literatura regida por varios principios ideológicos básicos.

Fuera de la historia los sujetos se conciben como formas autónomas, primeras, libres, capaces de utilizar un discurso que transparente la realidad. Se produce así la ilusión verosimilizante de un conocimiento directo de los objetos, y da una lengua instrumento sin espesor ni determinaciones que utiliza a voluntad el sujeto libre. El privilegio otorgado a un sujeto concebido de esta forma —sujeto autónomo y sin determinaciones para quien el discurso-instrumento carece de opacidad— implica que el conocimiento que obtenga de la realidad es único, indiscutible y definitivo.

IV. El argumento de la defensa

“Estoy segura de que esas no son las palabras exactas”.

Lewis Carroll, *Aventuras subterráneas de Alicia*.

Tanto este efecto de forma-sujeto, como la ilusión de referencialidad, la deshistorización y la tendencia al sentido único se materializan e interrelacionan en el esquema de la comunicación de David Berlo, matriz de todo el discurso pedagógico que constituye la enseñanza del Español.

La estructura teórica de la comunicación de Berlo, enunciada como el intercambio de un mensaje entre un emisor y un receptor —modelo que organiza los programas de Español—, postula desde una visión mecanicista estas tres posiciones como lugares vacíos. Se privilegia al emisor, al que se considera protagónico, y se le asigna a la recepción un papel secundario. Según este modelo, de “alta productividad”, el principal fin es el logro de una comunicación eficaz. Esta visión simplificada, estática y unidireccional del proceso comunicativo aísla el hecho de toda determinación histórica, de toda complejidad y de toda pluralidad de sentido, y oscurece cualquier noción ligada a lo social o colectivo, como la de código o ideología.

La trilogía emisor/mensaje/receptor se reproduce en la de autor/obra/lector, de consecuencias análogas, que centra el estudio literario en la figura del autor y en la unicidad del mensaje por él creado. Ambos modelos, directivos y verticalistas enfatizan los resultados y no los procesos y afirman los valores del individualismo, el voluntarismo, la pasividad y la visión mecanicista de la realidad.

Las manifestaciones escritas y orales se sujetan a un modelo único de lengua, y las obras a un solo sentido. Correspondientemente, y en el terreno pedagógico, este normativismo y monosemia se muestran en una posición verticalista y autoritaria que fortalece la creencia, fuertemente arraigada en otros niveles ideológicos, de la existencia de una verdad: un objeto-lengua y un objeto-literatura, y una sola posibilidad de hablar sobre ellas.

V. Los artífices del laberinto

“Aquí hay uno que no quiere que los monjes decidan por sí solos adónde ir, qué hacer y qué leer”.

U. Eco, *El nombre de la rosa*.

¿Cuál es el origen de estos esquemas conceptuales que, como hemos visto, organizan la diversidad de aspectos tan dispersos a nivel inmediato pero tan coherentes a la luz del análisis?

A lo largo de **La palabra al margen** la filosofía pragmatista y la teoría del aprendizaje conductista se descubren como las bases filosóficas y psicológica de la asignatura. A partir del pragmatismo las nociones de conveniencia y utilidad llegan a ser los criterios de la ciencia y la verdad. La ciencia se convierte en un problema de hechos y no de leyes, y estos hechos se manifiestan en instrumentos prácticos, útiles y convenientes. En correspondencia con el pragmatismo, que reivindica la acción frente a la conciencia, se ubican los principios teóricos y técnicos del conductismo. Este propone una enseñanza programada que trata de lograr los cambios previstos en la conducta del educando mediante el estímulo y el refuerzo en el proceso.

Ambas corrientes actúan en la práctica de la asignatura, la cual se centra en un modelo de comunicación que se desarrolla en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial y que llega a América Latina en la década de los 60 como instrumento de modernización para lograr un aumento en los índices de productividad. Mario Kaplún resume así los propósitos pretendidos con esa innovación metodológica.

“Hay que lograr un resultado: no que la persona piense, discuta la cuestión y tome una decisión libre y autónoma (porque eso lleva tiempo y hay serio peligro de que al final termine rechazando la propuesta), sino persuadirla, condicionarla, ofrecerle el cebo de una recompensa, para que adopte de una vez el cambio que se desea imponer”³.

3. Mario Kaplún, *El comunicador popular* (Quito: CIE SPAL, 1985), p. 36.

En Costa Rica es el proyecto desarrollista de los años 50 y 60 el que propicia la adopción de este modelo en el marco de un proceso de modernización de la enseñanza que se replantea el problema de la alta funcionalidad de la educación. No es pues casual que se trate de un modelo unificador de disciplinas distintas, tendencia que según Enrique Leff no responde por lo general a un problema interno de conocimiento sino a un imperativo de carácter ideológico y tecnológico⁴.

VI. Los senderos que se bifurcan

“Todos imaginaron dos obras; ¡nadie pensó que letra y laberinto eran un solo objeto!”

J. L. Borges, *El jardín de los senderos que se bifurcan*.

El verticalismo, el énfasis en los efectos y la deshistorización son algunos de los rasgos del modelo educativo que claramente lo ligan con los esquemas a que nos han acostumbrado los medios de comunicación de masas.

La realidad en los medios de comunicación de masas aparece estática, ahistórica y natural. Los objetos y situaciones se ven como resultados, desligados de su génesis; lo que interesa son las conductas y los efectos, no los procesos de constitución de los fenómenos. Hay en ellos una tendencia generalizada hacia el sentido único, hacia las posiciones homogéneas y la disminución del espacio para disentir.

La enseñanza del Español, tal y como se ha descrito, y la comunicación de masas mostrarán aún más que increíbles puntos de contacto en los efectos producidos en el destinatario: la asimilación pasiva y la respuesta mecánica, la mistificación de las condiciones de la producción humana, la ilusión de un yo esencialmente libre, alejado de toda determinación, y la reafirmación de una absoluta credibilidad como un atributo del destinatario.

La escuela y los medios de masas, pese a su aparente diversidad, coinciden así en reafirmar una combinación de características desa-

4. Citado por Néstor Braustein, *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis. (Hacia Lacan)* (Médico: S. XXI, 1986), p. 82.

fortunadas en la formación de ciudadanos del Tercer Mundo. El estudiante y el profesor ven enajenarse sus posibilidades de respuesta y actuación, y el estímulo del pensamiento y la creatividad siguen siendo un privilegio de minorías.