

LA MODERNA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL

Lic. Mario Fernández Lobo

1. Introducción:

El libro de texto es un instrumento didáctico. No puede pensarse aislado del proceso educativo. Y este es, a su vez, el resultado de la acción del elemento educador (maestro y ambiente) sobre el alumno, la cual debe manifestarse en cambios positivos de conducta. Sin embargo, para que ese proceso se realice, es fundamental el acto comunicador. O, dicho de otro modo, el hecho educativo es, esencialmente, un acto de comunicación. En la medida en que esa comunicación sea recíproca y eficaz, será más fuerte la influencia educativa sobre el alumno. Y en este acto comunicador, en que se persigue el noble propósito de lograr cambios de conducta mediante los cuales el educando pueda evolucionar hacia formas de cultura superiores, los mensajes verbales son indispensables.

Nuestra época exige, como ninguna otra, que se rescate la validez del mensaje verbal. Inmersos en un mundo de impresiones visuales, adormecidos ante la falsa realidad de la televisión y el cine,

hemos llegado a creer en el equívoco de que la imagen puede superar el dominio de la palabra. Claro que no se habla aquí de la palabra sin contenido, del hueco verbalismo, contra el cual han luchado los pedagogos de todos los tiempos. No se entiende el mensaje verbal en un sentido unívoco, como pretendía Comenio —el célebre autor de la *Didáctica Magna*— en el siglo XVII:

“Colocado el profesor en una alta plataforma, los estudiantes no deben hacer otra cosa que oírlo y contemplarlo. Debe imbuirles la noción de que la boca del profesor es una fuente de donde brotan chorros de sabiduría, por lo que cada vez que la ven abierta, deben poner su atención, como una cisterna, bajo ella, a fin de que no se escape nada.”

Esto solo puede conducir a lo que con tanto acierto califica en 1927 Miller, el autor de *El aprendizaje y la enseñanza creadora*:

“La conferencia es ese misterioso proceso por medio del cual el contenido del libro de notas del profesor se transfiere, al través del instrumento de la pluma-fuente, al libro de notas del alumno, sin pasar por la mente de ninguno de los dos.”

Nos referimos, más bien, a la palabra como medio de comunicación auténtica, y no hay comu-

(1) En este trabajo se desarrollan las principales ideas que, sobre este tema, expusiera su autor en el Seminario sobre Libros de Texto organizado, en noviembre de 1973, por CEREAL y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Con ese marco teórico, se fundamenta la necesidad de preparar modernos libros de texto para la enseñanza del idioma vernáculo, en esta era de auge de los medios de comunicación audiovisual.

nicación auténtica, cuando no se da el diálogo, sino el monólogo perenne. La palabra, como fuente de comunicación dialógica, como lo ha entendido el pensador brasileño Paolo Freyre:

"No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, agotada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción."

Edgar Dale, en su conocida clasificación de los materiales didácticos, ubica el símbolo verbal en la cúspide de su cono de experiencias, en el punto opuesto al de la experiencia sensorial. Pero aunque los materiales concretos, visuales o semiconcretos, amplíen la significación de la palabra, en modo alguno la sustituyen.

Recordemos que la capacidad de pensar se realiza, en el hombre, mediante ideas y signos lingüísticos. Con estos se representan mentalmente las impresiones sensoriales, o aun las formas de conocimiento directo (intuitivas), que le permiten al individuo entrar en contacto con su más inmediata realidad externa o interna. Y aunque a la inversa, el pensar surja por contacto de la experiencia directa y se enriquezca con la imagen visual, no hay peligro de que, por ella, sustituya la formación explícita del concepto verbal. Este representa, a su vez, una forma de realidad viva e insustituible, como señala Walt Whitmann:

"... el lenguaje no es una abstracción del instruido ni de quienes confeccionan diccionarios, sino que es algo que mana de las palabras, hechos, lazos, satisfacciones, afectos y gustos de innumerables gene-

raciones de la humanidad, y tiene sus bases amplias y bajas, muy pegadas al suelo."

Parodiando el texto bíblico, confiamos firmemente en que, así como en el principio fue el Verbo, el Verbo seguirá siendo en la historia del Hombre.

Muchas personas temen que las vívidas imágenes, llenas de color y movimiento, con que nos bombardean continuamente la televisión y otros medios de comunicación colectiva modernos, restrinjan el campo de acción de la palabra. Esto nos obliga, más bien, a plantear de otro modo las relaciones de este mismo campo de acción.

Es preciso rescatar al hombre del embrujo seductor de la imagen, como medio de fácil comunicación, y pertrechar la palabra para que ésta gane en profundidad significativa. Debemos procurar que el lenguaje refleje la experiencia directa, pero a la vez la reflexiva o intuitiva, la comprensión total de nuestro mundo externo e interno, y que su significado quede ampliamente enriquecido por la visión directa que la imagen, que el sonido, que la acción vital, pueden proporcionar. Es peligroso que el culto irrestricto a la imagen nos lleve a conocer el mundo de manera superficial. También es indispensable cultivar los niveles superiores del razonamiento, en un paso progresivo de formas representativas a otras cada vez más simbólicas de expresión.

En otras palabras, el problema reside en tratar la imagen verbal en concordancia con nuestra época. La multiplicidad de imágenes, códigos y valores semánticos en los que está inmerso el hombre contemporáneo, llamado "homo electronicus", implica nuevos enfoques en el estudio de la comunicación educativa y, por ende de la función del lenguaje en nuestro tiempo.

De la misma manera, fuere cual fuere la excitación que generen en nosotros los actuales medios de comunicación colectiva, no debe perder valor el texto de enseñanza de la lengua que se conciba como un medio auxiliar de aprendizaje del idioma entendido en su realidad histórica, social y cultural, pues con ello se están ampliando los horizontes significativos de la palabra.

El texto de lenguaje es siempre útil y necesario en la enseñanza. El problema reside, sin embargo, en que no podemos plantear la praxis de su elaboración, sin antes partir de fundamentos didác-

ticos propiamente dichos. Aunque todavía abundan los autores advenedizos que conciben la redacción de un texto como el “desarrollo de un programa”, —de ahí que se asusten cada vez que se cambian o modifican los programas de estudio—, y aunque todavía muchos Ministerios de Educación “subordinan” los textos “al programa vigente”, y con base en ello, los “recomiendan o los rechazan”, conviene insistir en que es indispensable revisar todos los supuestos teóricos fundamentales a fin de dirigir con acierto la renovación de nuestros textos escolares.

El problema no radica, precisamente, en “hacer” textos. Con el advenimiento de los modernos sistemas de impresión, textos se hacen y se difunden por millones hoy día. Cada maestro en su grado, cada profesor en su cátedra, y cada sistema político procura hacer “sus” propios textos. Pero—como lo mencionábamos en el párrafo anterior—estos “textos” suelen ser, en la mayoría de los casos, breves cuadernos de ejercicios que solo se entienden como “desarrollos de programa”. Y nuestros países hispanoamericanos deben tratar de superar esas limitaciones, e impulsar la elaboración de “textos” que respondan a las nuevas exigencias de la época, y que se conciban en función del hombre actual o de las aspiraciones que abrigamos sobre lo que debe ser ese tipo de hombre.

2. ¿Qué elementos de juicio conviene tener en cuenta?

Estos elementos de juicio son los que surgen de la relación del texto de enseñanza de un idioma con cuatro campos conexos:

- La ciencia de la comunicación;
- Los estudios lingüísticos y literarios;
- Lo que señala la “revolución educativa actual” y
- Lo que enseñan las ciencias relacionadas con la educación: la filosofía, la psicología, la sociología, la economía, etc.

3. Lo relativo a la ciencia de la comunicación

En este sentido, tanto como en los otros mencionados, las implicaciones son de muy variada índole; por ello conviene presentar solo algunos rasgos deducidos de un esquema simple de comunicación interpersonal, de grupo, o de masas.

En esta época, llamada por los comentaristas sociales la época de la manipulación de símbolos (en contraste con el pasado remoto en que los hombres manipulaban más bien “cosas”) la comunicación, en todas sus formas, ha alcanzado un valor extraordinario, pues es un medio para influir y afectar intencionalmente a los seres humanos. Se ahondan sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas; se valoran sus diversas manifestaciones y se alcanzan conclusiones válidas como las que señala David Berlo en su interesante obra *El proceso de la Comunicación*.

En el acto comunicador que es el hecho educativo, quien enseña debe recurrir a todos los medios necesarios para facilitar la comprensión y la respuesta crítica del alumno. El libro de texto, es, en este sentido, un instrumento didáctico eficaz, siempre que se tengan en cuenta algunos aspectos relacionados con la ciencia de la comunicación, como, por ejemplo, los siguientes:

- Desde el punto de vista de “fuente” y “receptor” suele darse un significado diferente a “lo pensado” por quien se expresa (que refleja una operación mental de selección de ideas y



Fig. 1: Esquema de comunicación interpersonal

es el resultado de un esfuerzo encaminado a ordenar el complejo mundo interior) y "lo pensado" por quien recibe el mensaje. Ambos deben tamizar éste, no solo a través de habilidades de expresión o recepción variables, sino de diversos factores personales que intervienen como elementos selectivos; en especial, las actitudes "confesables" o "no confesables" de cada individuo interfieren cual poderosas barreras de distorsión. Lo "expresado" dista mucho de reflejar "lo mentado" y el "síntoma" que deviene en "signo lingüístico comunicable", no se recibe como "señal" clara o fidedigna por el receptor. Si no se tienen en cuenta las características personales propias del "receptor" (habilidad de comunicación, estrato socio-económico o cultural al que pertenece dentro de su tipo particular de sociedad, conocimientos y actitudes ante la vida) las posibilidades de relación comunicativa son todavía menores. ¿Pero se toma esto en cuenta cuando se redacta un "texto"? Resulta difícil que los autores de textos acepten que sus libros no se dirigen tanto a "otros profesores o especialistas", como a "alumnos de diferentes condiciones culturales, socio-económicas y hasta geográficas". Pocas veces se procura investigar qué desea encontrar el alumno en el texto, cuáles lecturas prefiere, etc. Por el prurito de ganar prestigio intelectual a través de los "textos", muchos de éstos son "impuestos" y no aceptados críticamente.

b. Desde el punto de vista de los "canales" de comunicación nos encontramos con nuevas limitaciones: los ruidos o interferencias, y la débil señal que resulta de usar un canal único. Esto es frecuente en la comunicación verbal, cuando no se la acompaña con imágenes visuales y colores u otros estímulos perceptivos del mensaje. Por eso hoy día la ilustración ha dejado de ser, en los libros de texto, un simple recurso ilustrativo, utilizándose más bien para destacar el efecto dinámico de la expresión. Los autores inteligentes, o los editores conocedores de este campo, procuran que el dibujo, la ilustración o la fotografía complementen, por decirlo así, la significación verbal, y no que se incluyan solo para rellenar espacios y dar mayor o menor vistosidad. Los colores planos y las figuras estáticas, o las representaciones gráficas que desfigurán la realidad co-

nocida por el educando, hacen, a veces, mucho daño al libro de texto.

Por otra parte, para aprovechar la comunicación multicanal, es deseable que se preste el contenido del "texto" para el empleo de otros materiales audiovisuales complementarios: magnetófonos, proyectores, láminas, etc. pues en la relación audiovisual se intensifica la significación de la palabra. Sin embargo no ha sido fácil introducir estos procedimientos en los libros de lenguaje que (salvo el caso de los destinados a educación primaria) se han basado, por lo general, en la palabra escrita.

c. Hay también otros problemas derivados del fenómeno de la comunicación, que no se deben soslayar en los textos de enseñanza de la lengua: se relacionan con los medios de comunicación colectiva (*mass-media*), pues su influencia debe ser tomada en cuenta para saber en qué medida afectan la realidad social, y, por ende, nuestra más cercana realidad educativa. Al respecto, cabe recordar, entre otras cosas, las siguientes:

El individuo es más perceptivo para la información y para la búsqueda de nuevas y mejores formas de vida; ello lo hace más susceptible a la influencia de los medios de comunicación colectiva.

**

En lugar del sometimiento que genera la información verbal (cuando se escucha a otro, aunque persiste cierta rebeldía interior a aceptar lo que se capta, existe, sin embargo, cierta obligación social de seguir pasivamente el pensamiento expuesto) el hombre se siente más partícipe del proceso de información electrónica mundial.

**

Lo anterior, sin embargo, por el alto grado de credibilidad que se asigna a la imagen visual, puede inducir a cambios de hábitos y conductas bien conocidas por quienes planean la propaganda sectaria o comercial en este siglo, y a su vez acarrea colectivos estados de "alienación" y "de-

pendencia cultural”, o el sometimiento inconsciente a políticas agresivas o deshumanizantes.

**

No obstante ello, esta acción “masificadora” puede también darse en un sentido positivo, para unificar determinadas aspiraciones nacionales, y no solo para esclavizar al ser humano a la voluntad de minorías egoístas. También se puede inducir a la libertad a través de los medios de comunicación masiva y a la búsqueda de formas de conducta superiores. Pero ¿qué papel han jugado al respecto la educación y los libros de texto, los cuales como productos industriales de gran tirada, alcanzan el carácter de medio de comunicación social? Muy escaso. Algunos autores hablan de desarrollar un género de “lenguaje total” que le agregue a la palabra los valores representativos de la imagen visual (para lo cual debemos caer, antes, en la trampa mortal de la utilización masiva, con un supuesto carácter educativo, de los mismos medios de comunicación social). Es preferible aceptar que el texto de enseñanza del idioma cumple un papel positivo en este sentido y que puede aprovecharse como una fuerza poderosa en beneficio auténtico de la colectividad. Además, para tratar de acercar la realidad idiomática exterior al mundo interno del aula, conviene que consideremos la idea de incorporar de algún modo los medios de comunicación masiva en nuestros textos de lenguaje. El análisis de anuncios comerciales, de formas de comunicación cotidiana, usadas en periódicos y radioemisoras, o el aprovechamiento de la televisión y el cine para el mejor análisis de las obras literarias, son otras tantas formas de estrechar este contacto en beneficio de la enseñanza del idioma.

4. Aspectos que conciernen a teoría lingüística o literaria.

Las profundas transformaciones que experimenta el estudio del lenguaje, a partir del siglo

XVIII, hacen necesario, como es lógico suponerlo, el tomar en cuenta estos cambios, tanto en los programas de estudio como en los textos mismos.

Entre otros hechos, recuérdese, por ejemplo, lo relativo a las funciones del lenguaje enunciadas por Karl Bühler:

a. **La representativa o significativa**, que le permite al hombre “traducir” en signos lingüísticos los contenidos subjetivos, o sus representaciones de la realidad percibida sensorialmente. Esto plantea el problema didáctico de que la enseñanza de la lengua lleve al alumno a hablar y escribir con “propiedad” y “objetividad”, y de que los “textos” también las tengan en cuenta aunque resulten sin embargo, características poco “objetivas” en sí mismas. Para Saussure, el signo lingüístico es “inmotivado” y, por lo tanto, no hay completa correspondencia entre significantes y significados. La “propiedad” u “objetividad” debemos entenderla, más bien, como el respeto a un concepto social establecido, sujeto a variaciones temporales, inherentes al dinamismo del lenguaje.

b. **La función apelativa o comunicativa**. Se entiende el lenguaje como instrumento de comunicación social. La enseñanza del idioma ha insistido más en la forma escrita y no se suele tener en cuenta que —como decía Karl Vossler— “en el lenguaje cotidiano o coloquial la palabra se hace acto” o que —al decir de Bally— “en la conversación la lengua parece como un arma que cada interlocutor maneja con miras a la acción para imponer su pensamiento personal”. Esta dualidad de “lengua” y “habla” también se traslada a la elaboración del “texto” del lenguaje. ¿Puede un libro incluir aspectos de lengua oral o formas cotidianas de expresión? Por otra parte, puesto que el “purismo” o atención a las “normas gramaticales aplicables a la lengua escrita” es dable solo en función de ésta, ¿conviene al texto dar lecciones de “purismo idiomático”? ¿Es posible incluir en un “texto” de español, por ejemplo, una transcripción magnetofónica de un “coloquio”, con todos sus modismos y vicios expresivos? En una comunidad lingüística como la costarricense donde el uso del “voseo” es frecuente, ¿cómo debe tratarse éste? ; etc.

c. **La función expresiva (o artística).** Por ella la palabra se convierte en instrumento de belleza. Se plantean así todos los interrogantes relativos a las diferencias entre lenguaje literario y científico o cotidiano, y las más interesantes aún de estilo y estilística en la dirección de Bally (estilística de la lengua) o de Vossler (estilística del habla). Se descubre el valor de la obra literaria individual. En relación con los "textos" cabe preguntarse: ¿Es conveniente estudiar la literatura como algo separado y aun se debe "regionalizar" esta literatura como se acostumbra en los planes de estudio universitarios, o ligarla con el contexto total del idioma? ¿Qué valor alcanza aquí la llamada "unidad de la lengua"? La polémica no termina por resolverse y menos se resolverá en estos países en donde los programas de "castellano" "y" "literatura" se cambian constantemente. Aun dentro de los predios de la "literatura" los textos reflejan las ideas predominantes: ¿Estudio extrínseco o estudio intrínseco de la obra? ¿Análisis de características formales, o, mejor aun, indagaciones de validez estructuralista? ¿Cuál finalidad educativa se le da entonces a la biografía del autor, al estudio de las condiciones socio-económicas que lo rodean, al fenómeno creador, etc.? ¿Es propio distinguir entre "literatura universal" y "literaturas regionales"? ¿Cómo combinar en el texto la multiplicidad de autores con la necesidad de síntesis? ¿Puede incluirse la obra literaria costumbrista que es, de por sí, rica en elementos de estudio ortológico? Los "textos" modernos no salvan su responsabilidad, en este sentido, con sola la aplicación de un correcto método de estudio. No basta seguir el programa vigente. Es necesario sugerir cambios, cuando es indispensable.

Ahora bien, desde el punto de vista lingüístico hay otros aspectos que inciden en la redacción de un buen libro de lenguaje. Por ejemplo, lo que concierne a cuál posición lingüística debe seguirse o cuál tratamiento gramatical conviene más. Superadas las limitaciones de la llamada "gramática tradicional" (término muy ambiguo para designar la tendencia de raíz grecolatina, renovada en el Renacimiento por estudiosos como Nebrija) que deriva luego en gramática lógica o conceptual, cuyo mayor error es el de partir de lo extralingüístico y

afirmar la tesis del perfecto paralelismo entre el pensar y el hablar, cuando identifica las categorías lógicas como gramaticales, se llega hoy a los más recientes intentos por explicar la estructura y el funcionamiento de los esquemas lingüísticos. La gramática entonces se ocupa más de las formas y funciones que de los elementos conceptuales. Cuando los esquemas "estructuralistas" no satisfacen por completo, se salta —en época más reciente y particularmente dentro de la lingüística norteamericana a partir de la obra capital de Noam Chomsky— a la gramática "generativa" o "de transformaciones", y aun a la gramática de casos. Atraídos por la novedad que estos cambios implican se han desbordado muchos programas de estudio (y libros de "texto") por rutas impredecibles. Fernando Lázaro Carreter denuncia los abusos que se están cometiendo en España en este sentido, al extremo de que la literatura ha pasado a ser algo secundario en la enseñanza, para dar paso al análisis de los esquemas teóricos más en boga hoy día:

"Ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios, de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección, se están exhibiendo en centenares de centros españoles las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta Chomsky, en abigarrada y desorientadora promiscuidad. Conozco a algún colega que se siente dichoso con esta que imagina elevación de rango de sus programas; pero son por fortuna más, muchísimos más, los que asisten con dolor a esta destitución colectiva de los estudios literarios.

Me creo con algún derecho a no ser considerado parcial si me expreso con inevitable vehemencia. En años aún recientes, cuando se concedía a la enseñanza de la lengua española un lugar enteco en los grados medios e, incluso, en la Universidad, frente a una hipertrofia histórico-literaria, me pronuncié contra esta desproporción, en demanda de una atención mayor a la formación idiomática — ¡no en Lingüística teórica! — de los escolares. Pero las cosas se han descompensado últimamente en sentido contrario, de tal modo, que obligan a clamar de nuevo." (De El lugar de la literatura en la educación).

5. Los supuestos pedagógicos.

No es fácil hacer una síntesis de los elementos deducidos de la moderna pedagogía que deben tenerse en cuenta para elaborar textos escolares. Sin embargo, conviene recordar que la renovación educativa actual procura equilibrar las relaciones existentes entre educador y educando, las cuales se han regido, en nuestros sistemas de enseñanza, por un esquema de subordinación pasiva ante las informaciones verbales del educador.

Considerado esencialmente como un "depósito" de conceptos, se va acostumbrando el alumno a ser receptivo, estático y "adaptable" socialmente. Y en una época de "masificación" como ésta, ¿qué podemos esperar de semejante práctica educativa, sino seres dóciles, obedientes a los dictados superiores, porque es difícil superar años de sometimiento verbal continuo? Por fortuna los pedagogos han sabido denunciar este hecho y han encauzado la educación por derroteros humanistas. De todos es conocida, en América, la voz de Paolo Freyre, quien propugna una enseñanza dialógica, como fundamento de una verdadera educación para la libertad. Educación "revolucionaria" que transforme al hombre en ente crítico, capaz de mantenerse en constante examen de la realidad en que vive inmerso y en actitud de "praxis" humanizante.

Desde fines del siglo pasado se trata de dar una respuesta formal a la necesidad de crear un individuo crítico, activo, partícipe de la transformación de su realidad. Pero por causas diversas, la educación, si bien se proclama "renovada" o "activa", ha venido en gran parte a servir como un medio de dócil sometimiento de las mayorías, como un "instrumento de domesticación" que imposibilita el auténtico cambio social. Si miramos en torno, no vemos ese individuo crítico luchar contra los excesos de la sociedad de consumo. Y menos aun en Hispanoamérica en donde es imperativo realizar el proceso irreversible de la independencia cultural y espiritual, que nos libre de influencias extrañas, ajenas a nuestra particular idiosincracia.

Se precisa un cambio educativo de carácter realmente "revolucionario" que no solo despierte la conciencia del hombre —en vez de dejarlo vegetar en su inconsciencia y en su pasiva receptividad— sino que lo incorpore a un proceso de autoeducación permanente, que le permita asimilar los grandes fenómenos de nuestro tiempo:

- a. El ensanchamiento del espacio que, borrando las fronteras geográficas, trasciende al dominio de lo sideral.
- b. La velocidad de las comunicaciones colectivas.
- c. Lo más triste tal vez: el menoscabo que sufre en el mundo la solidaridad internacional.

Corresponde a la "nueva" educación liberar a las masas (domesticadas por la propaganda política, comercial e ideológica) para hacerlas partícipes del cambio, y desarrollar su plena capacidad de comprensión del ensanchamiento geográfico del hombre, del valor exacto de la información mundial, y de la necesidad de salvaguardar la solidaridad humana entre los seres de todas las naciones, como única fórmula de supervivencia en este maltracho planeta.

Lo anterior presupone la necesidad de examinar los elementos fundamentales del hecho pedagógico:

Ya fuera del marco de una educación subordinante, que siga la tónica instructivo-verbalista tradicional, basada en conceptos verbales, cuyo signi-



Fig. 2: Una interpretación gráfica de la "domesticación" educativa

ficado no siempre se concatena con la vida misma, esta nueva educación dialógica, de participación y realización humanas, implica cambios necesarios en técnicas y métodos pedagógicos, de modo que se intensifique la comunicación interpersonal o de grupo, en contraste con el esquema del "sometimiento" verbal: de investigación permanente y de relación creadora, en suma, en vez de las odiosas dependencias.

Es preciso también revisar los contenidos programáticos, de manera que satisfagan la necesidad crítica de examen de la realidad. Así, se evitarán aquellos contenidos que tengan carácter de "islas", para insistir en los campos interdisciplinarios, a través de los cuales se logra una visión de conjunto del saber humano.

Los materiales didácticos que se propongan, no deben seguir el marco tradicional del "libro" único, que a lo sumo maneja el profesor. Se debe preferir el libro del alumno, en el cual éste pueda manifestarse plenamente y no solo ampliar las explicaciones de clase.

Todo lo anterior, sin embargo, depende, en última instancia del educador mismo. Y si éste no ha sido "preparado", ni "condicionado" —aceptemos la gravedad del término— para una comprensión diferente de esos elementos, toda idea renovadora que se quiera imponer "desde fuera" o "desde arriba" —por vía administrativa— no tiene sentido. De ahí que las Escuelas de Educación tengan tanta importancia en este caso: de su labor depende, en gran parte, la calidad y sentido social del educador que en ellas se prepare profesionalmente.

6. Las ciencias auxiliares de la educación.

En las líneas anteriores hemos dejado entrever un meollo más del problema que afecta directa o indirectamente la elaboración de los textos; por ende, con más fuerza, la de los libros de enseñanza del idioma. ¿A qué "fines" supremos debe subordinarse la acción educativa?

De todos es sabido que la educación es un instrumento de formación de las sociedades. Por ella la sociedad relaciona a las nuevas generaciones con los arquetipos propios de su cultura. Ahora bien, los "fines" de un sistema educativo particular, los fija el "Estado", ese ente abstracto y, a la vez, poderosamente "concretizante", que rige nuestros destinos presentes en todos los países del orbe. Esos "fines" no se formulan de cualquier

modo. Los encargados de enunciarlos deben tener en cuenta el tipo de hombre que se aspira a formar dentro de la sociedad. Cuando los "fines" y "objetivos" tienen en cuenta al hombre como "sujeto" inmerso en una realidad histórica, social y cultural, se vuelven tangibles, y no simples enunciados teóricos. ¿Pero se tiene en cuenta en los sistemas educativos hispanoamericanos al hombre tangible, o solo a un ideal de hombre? ¿Se ha perfilado el sistema educativo, necesariamente, como un realizador del cambio, o solo como un medio de "acomodamiento" social? Todo esto obliga a una examen crítico de los "fines" educativos y, a nuestro juicio, cuando no se resuelva satisfactoriamente la cuestión, es deber ineludible, al redactar los textos de enseñanza, tomar en cuenta ese "sujeto-hombre" y aprovechar las ventajas de la tirada masiva, para infundir en las mentes juveniles los ideales superiores que permitan la formación de un hombre nuevo, menos egoísta y más consciente de las necesidades sociales.

Se aduce, en respuesta a lo anterior, que todo esto corresponde más bien a las "reformas" o a los "planes nacionales de desarrollo educativo", donde cabe plantear y responder esas preguntas. Hispanoamérica vive en el presente una verdadera "fiebre" de cambios educativos: en Perú, Costa Rica, Panamá, etc. En varios de nuestros países, grupos de educadores redactan planes más o menos ambiciosos para responder estas interrogantes. Muchos de esos planes son excelentes. El problema es que no siempre se responde en ellos a las necesidades sociales internas, o falta, por diversas razones, la adecuada comprensión de esas finalidades. Tal vez porque, en la mayoría de los casos, se trata de "imponer" dichas reformas, como "decretos oficiales", y no a la inversa: partiendo del educador para que éste, por convicción, sienta la necesidad del cambio. En última instancia, toda reforma depende de los educadores y no de las leyes que la sustenten.

Si ya existe conciencia clara del cambio y la meta está bien trazada, el libro de texto deberá resolver "prácticamente" los principios de esa doctrina que se identifique con la "educación como práctica de la libertad auténtica del hombre". De ahí nuestra natural reserva frente a los "textos" que solo se constituyen en obedientes "desarrollos de programa": Atienden a los contenidos de una disciplina determinada, los presentan en "unidades de aprendizaje", sin embargo carecen de ese núcleo

integrador que en última instancia llamaríamos “la filosofía del texto”, la cual se refleja en los recursos que —a través del libro y de su correcto empleo— permitan la mayor “humanización” del hombre. Sin contar con el hecho de que los programas suelen no ser bien elaborados, que frecuentemente responden a las particulares preferencias de sus redactores o a las del mismo Ministerio, etc. Libros de ese tipo se apegan a un concepto ya superado del texto escolar: lo conciben como un “trasplante del índice del o los libros más autorizados en la asignatura correspondiente”; por ende, como “desarrollos parciales o sistemáticos de los contenidos del programa vigente”. Para nosotros el libro de enseñanza de una lengua se integra en torno a un principio unificador (la “filosofía del texto”) y debe redactarse en tal forma que sirva a los distintos cambios de programa que se dan en un país. Esto es, “flexible” en cuanto a la interpretación de los contenidos del programa (no se entienda esto, claro está, como no tomarlos en cuenta, pues entonces carecería de “funcionalidad”); “unitario”, con respecto a su intención y a su concepto del hombre.

En este sentido resulta inapreciable la ayuda que brindan ciencias auxiliares de la educación, como la *filosofía* (concepto del hombre), la *psicología* (conocimiento de las etapas del aprendizaje y de los aspectos psicológicos de la comunicación y de las características mentales propias del alumno a quien el texto se dirige), la *sociología* (estudio de las condiciones socio-culturales, del grado de dependencia cultural y de los estratos de composición social propios del país al cual va destinado el texto). Y estos conocimientos son importantísimos, si se quiere fijar en forma clara sus características. Para citar solo un ejemplo, ya no de tipo filosófico, sino sociológico, la elaboración de textos en los países hispanoamericanos debe tener en cuenta, inclusive, las posibilidades de tipo adquisitivo de la familia promedio; los libros caros resultan inaccesibles para las grandes mayorías empobrecidas. Lo más conveniente es equilibrar los dos extremos: “textos” de primera calidad, con las mejores ilustraciones y características tipográficas, y a la vez, a los más bajos precios de venta posible; para asegurar su empleo entre los grandes sectores de la población.

7. El libro de texto de lenguaje. Problemas específicos

Se ha definido el libro de “texto” como una ayuda didáctica —del orden de los sistemas de co-

municación simbólico verbal— que facilita el acto comunicador entre educadores y educandos. En términos generales se identifica modernamente el “libro de texto” como “un instrumento didáctico que permite al educando adquirir experiencias y obtener información, contribuyendo así al desarrollo del currículum en una asignatura o área a través del trabajo realizado en un período escolar”.

Pero sea que se mire desde el ángulo del proceso comunicador, desde el punto de vista del alumno, o del servicio que presta al desarrollo del currículum, es conveniente que también represente, por sí mismo, un instrumento al servicio de los grandes ideales humanos.

En esta medida, el texto de lenguaje no completa su función didáctica, en tanto no difunda un mensaje renovador y constituya una fuerza de cambio social. Su contenido no puede limitarse a conservar una herencia cultural: la lengua misma. Debe estar concebido de tal suerte, que sirva a la acción transformadora del hombre, y por la cual se evidencien las contradicciones profundas de la realidad en que vive.

Conviene, sin embargo, antes de tratar lo anterior, tener en cuenta aspectos como los siguientes:

a. Delimitación de conceptos.

El término “idioma” puede entenderse: como “idioma vernáculo” o como “idioma extranjero”. Si nos referimos al “texto de lenguaje” en la primera de esas acepciones, vale recordar ahora lo que el extinto educador costarricense don Hernán Zamora Elizondo señalara con singular acierto:

“El profesor de lengua materna debe estar persuadido de que sus actividades no constituyen solamente una de las tantas asignaturas del plan de estudios, sino que son el medio más eficaz para alcanzar el desarrollo intelectual y emocional del estudiante, ya que el idioma es, en la escuela, el medio de pensar acerca de las demás materias, de entenderlas y comunicarlas. Por estas razones, el profesor de lengua materna no alcanzará buen éxito, si no trata su materia como la manera de desarrollar la capacidad de pensar, de desear y de sentir del educando, así como la habilidad de expresarse adecuadamente.”

La lengua vernácula, es, no solo un instrumento de comunicación social, sino el medio natural a través del cual se entienden los conocimientos todos (matemáticos, científicos, histórico-geográficos, artísticos, etc.). De ello resulta que preparar libros para la enseñanza de la "lengua vernácula", es una tarea compleja y difícil, que entraña incluso una seria responsabilidad social.

Ahora bien, si nos referimos al texto de lenguaje en el sentido de adquisición de un "idioma" como lengua extranjera, se plantean, a su vez, problemas específicos, que serán considerados por la Lic. Elsa Orozco en el siguiente artículo de esta misma Revista.

b. *Tipos de "textos" de enseñanza de la lengua "vernácula".*

Limitando el problema a este marco de referencia de la "lengua propia de un país", surge de inmediato, la necesaria distinción de esos materiales didácticos, por su finalidad implícita. Hay textos de diversa índole, según se destinen a:

- * El conocimiento y la ejercitación de las destrezas idiomáticas básicas de lecto-escritura.
- * La "alfabetización" de adultos.
- * El desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas expresivo-receptivas.
- * Los diversos niveles de especialización lingüístico-literaria.

8. **El vocabulario básico: un problema común de los "textos" de iniciación de las destrezas idiomáticas básicas y de los de "alfabetización" de adultos.**

Aunque no vamos a referirnos a los materiales de iniciación de lectura y escritura, ni tampoco a los de "alfabetización" de adultos, conviene señalar un problema común que afecta la elaboración de ese tipo de libros: el llamado "vocabulario básico" o, su otra modalidad, "el vocabulario controlado".

Un primer paso de aproximación con el símbolo verbal es, como se sabe, el estímulo gráfico puro. Así, en los libros de "aprestamiento de lectura y escritura", se prefiere el estímulo gráfico propiamente dicho, del cual deben surgir las vincu-

laciones sensorio-motrices que faciliten la posterior adquisición del símbolo verbal escrito.

Cuando se ha superado esa etapa —necesaria en todo aprendizaje de lecto-escritura— se inicia el conocimiento de la palabra escrita propiamente dicho. No se restringe, sin embargo, la relación con las representaciones concretas, pues, como se sabe hoy, no es sino hasta más allá de los diez años que el niño está capacitado para el llamado "pensamiento operacional de tipo conceptual", realizándose hasta ese momento las operaciones mentales por constante referencia "concreto-formal". Esto mismo nos señala los alcances y necesidad del "vocabulario básico."

Por "vocabulario básico" se entiende la lista de palabras (o aun de expresiones) que constituyen el sustrato lingüístico común, o de mayor empleo, entre los individuos de un grupo socio-cultural en determinada escala de desarrollo o actividad humana. Por tanto, puede darse un "vocabulario básico" de niños de 7 a 9 años, como también de campos técnicos (electricidad, mecánica automotriz, etc.); un "vocabulario básico" campesino, o de grupos marginados suburbanos, etc. La lista es interminable. Y esto mismo nos obliga a situar el problema en términos de investigación. No hay, todavía, suficientes indagaciones en ese campo. Como trabajos serios, se cuentan los de García Hoz, en España, y los de Rodríguez Bou, en Puerto Rico, pero son experiencias locales, cuyas conclusiones no deben extenderse en su totalidad a otros países, como se ha querido hacer a veces. En Centro América, por ejemplo, este tipo de investigaciones está en una etapa de incipiente desarrollo. Estos trabajos se limitan más en sus alcances, pues deben realizarse en un momento dado de evolución de la lengua, y se retraen a la época y al grupo humano que sirvió de fundamento a la investigación. Pero se refieren al lenguaje que está en constante proceso evolutivo. No obstante todo ello, la elaboración de textos de iniciación de destrezas básicas —tanto como los de alfabetización— tienen que afrontar el problema y resolverlo de algún modo: o bien sustentándolo en experiencias foráneas, como se ha hecho frecuentemente: ejemplo de los textos de ODECA-ROCAP, o realizando labores de campo con las limitaciones consiguientes. Una vez logrado el muestreo de "voces", el siguiente paso es convertirlo en "vocabulario controlado", esto es, en cuidar que su empleo en los libros "seriados" sea

eficaz y contribuya a la "ampliación o perfeccionamiento del vocabulario".

El problema se plantea en términos de parecida dificultad en los "textos" de alfabetización de adultos. En la preparación de estos materiales, conviene recordar las ideas orientadoras de Freyre, para el cual la tendencia a "erradicar" el analfabetismo, como si este fuera un "mal", arranca de una apatía natural (visión ingenua de la realidad) en vez de concebirla (visión crítica) como un estado socio-cultural, que afecta en mayor o menor medida nuestras comunidades hispanoamericanas, y el cual se acostumbra superar "desde el adulto" y "por acción exterior". En otras palabras, la visión ingenua del problema resuelve que con "depositar" palabras (traídas de fuera) en la mente del adulto analfabeto, se "erradica el mal" y éste deviene en hombre culto. Hay así "silabarios" para adultos de tipo "domesticador", en los cuales su experiencia real no cuenta para nada. No nos referimos aquí a la simpleza cometida en algunos países nuestros, de enseñar a los adultos a leer y escribir con los mismos textos de los niños, sino ya tomando en cuenta materiales escritos para ellos, pero "desde" la visión ingenua de un escritor culto, para el cual no es vivencia el estado analfabeta. De ahí el error de señalarle al adulto cuales son las palabras que debe adquirir y de referirlo a un vocabulario ajeno tal vez a su experiencia propia. Freyre afirma, al respecto:

"La alfabetización sólo es auténticamente humanista, sólo en el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, cuando, sin temer la libertad, se instaura como un proceso de búsqueda, de creación, de recuperación por el alfabetizado, de su palabra, de su derecho "a ser alguien".

Freyre hace notar que deben descartarse esas expresiones con las cuales el adulto "alfabetizado" trata de aproximarse al que no lo está: "trabajo en la fábrica", "siembro la tierra" y cosas por el estilo, que son generalizaciones vacías de significado concreto. En su lugar, se refiere a las "palabras generadoras" que surgen del contacto del hombre con su mundo, del "analfabeta" con su realidad social.

Las "palabras generadoras", para serlo verdaderamente, las debe tomar el redactor del texto

—hombre culto que no experimenta el estado vivencial del "analfabetismo"— del analfabeta mismo, de su habla natural y espontánea.

En otras palabras: de la investigación experimental, debe surgir, por cuidadoso muestreo, la esencia de ese vocabulario. El más útil procedimiento será el de grabar muestras del habla conversacional y luego rastrear los términos comunes en el transcurso de la conversación viva que logre suscitarse, dentro del contexto geográfico y social natural; esto es, quien prepara el material de "alfabetización" debe "ir" al medio, compenetrarse con él, y jamás pretender interpretarlo desde su cómoda posición urbana de hombre "culto y alfabetizado".

El estudio del coloquio, recogido en condiciones de garantía y fidelidad (grabaciones magnetofónicas) no solo permite deducir conclusiones como las señaladas; también favorece el examen de situaciones reales y verdaderamente significativas para el alumno. En los estudios experimentales de coloquio realizados con estudiantes de nuestros Cursos de Técnicas de Comunicación, de la Universidad de Costa Rica, se comprueba ya la enorme

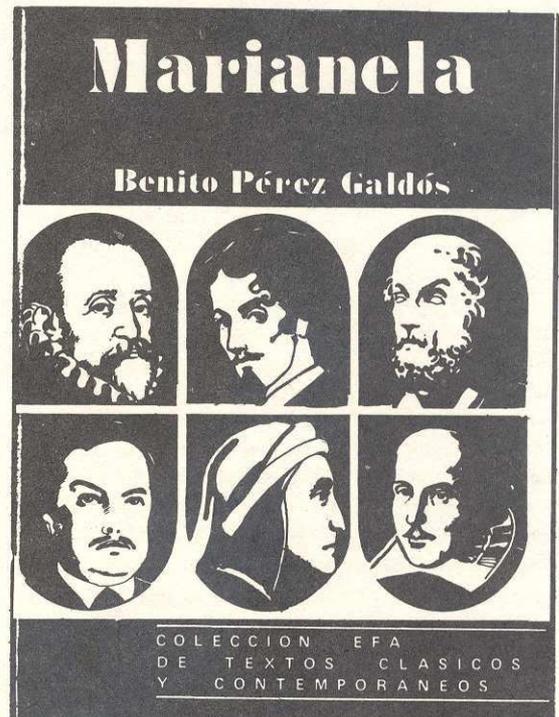


Fig. 3: Muestra de la "Colección EFA de textos clásicos y contemporáneos"

distancia que existe entre el lenguaje que se aprende en los libros y la realidad idiomática que viven nuestros niños y adolescentes de hoy. El examen de esa realidad hace a veces risibles ciertas situaciones que se plantean, no solo en algunos textos de aprendizaje de destrezas básicas de lectura y escritura, sino, como señalábamos, en los destinados a la "alfabetización".

Cabe añadir que los "vocabularios básicos" o el desarrollo del "vocabulario controlado" también es muy necesario en los manuales de aprendizaje ortográfico, así como en las series de desarrollo de destrezas de lectura. Sin embargo, no se toma tanto en cuenta en los materiales destinados a enseñanza del idioma en niveles superiores de aprendizaje. Entonces el joven está en continuo contacto con el vocabulario total, el cual debe sondear constantemente en el uso oral de su lengua nativa, interpretándola a través de la lectura de diarios, revistas, libros y tratados, y del empleo, por referencia, del vocabulario técnico.

9. Libros destinados a niveles de especialización lingüística o literaria. Paralelismo con los "textos" tradicionales.

Si se piensa que, en el pasado, la mayoría de los "textos" destinados a la enseñanza calzaban en el patrón de "desarrollos de programa" o trasplantes de "índices" de libros especializados, se explica que todavía se siga esa tendencia, que solo es recomendable cuando se preparan materiales destinados a niveles de especialización lingüística o literaria.

Estos libros, bien se utilicen para el perfeccionamiento de destrezas (lectura, ortografía, expresión escrita, etc.) o como desarrollos sistemáticos de tipo gramatical, lingüístico o literario, se caracterizan por su contenido informativo y, por lo general, muy especializado. Salvo que se trate de folletos sin muchas pretensiones en que se suelen reunir apuntes de clase, los buenos trabajos de esta índole se caracterizan por incluir mucho material informativo y abundantes elementos de comprobación. Cuando los redactan autores serios y responsables son, desde luego, muy útiles, siempre que se les destine a los niveles que corresponde. Así, tenemos, por ejemplo, la "Ortografía pedagógica moderna etimológica y técnica" de Nicolás Gaviria, el "Manual de Redacción" de Martín Vivaldi, e incontables materiales destinados a la enseñanza de

aspectos gramaticales, lingüísticos y literarios. En este último campo hay textos dirigidos al desarrollo de métodos de trabajo ("Cómo se comenta un texto literario" de Correa Calderón y Lázaro Carreter) y obras específicas de comentario: "El comentario de texto" de Editorial Castalia, etc. Este tipo de textos se aprovechan con toda propiedad para el estudio sistemático de la literatura. Se caracterizan por sus estudios sobre autores y escuelas literarias y van seguidos, por lo común, de comentarios y sección antológica. Se suelen presentar con variadas ilustraciones como mapas lingüísticos, diagramas históricos, y fotos de autores. Se editan en volúmenes económicos (como los que se incluyen en la Colección EFA de "Textos clásicos y contemporáneos" o en la de "Textos de lectura y comentarios" que se publican en Costa Rica, bajo nuestra dirección), o aun con vivísimos estímulos gráficos como es el caso de los "Atlas de literatura" de Ediciones Jover, S.A. de Barcelona, en que a cada página de información literaria sigue otra a color de fotografías, portadas, manuscritos, etc. que hacen más atractivo el estudio del tema.

Su limitación está en que corresponden a niveles de especialización y por tanto debe saberse en qué momento del aprendizaje conviene recurrir a ellos. Es siempre un error utilizarlos en estadios tempranos de desarrollo de destrezas, pues entonces el alumno tiende a apreciar el cúmulo de información especializada y aplicarlos más como instrumentos de aprendizaje mecánico, que como materiales atractivos de perfeccionamiento idiomático.

Conviene hacer referencia a las "series" de estudio literario que se han puesto muy en boga en todos nuestros países y con las cuales nos inunda la industria editorial local y de la España peninsular. Hay "antologías" y también "crestomatías". Las primeras son específicamente literarias; las segundas, en cambio, tienen en cuenta definidos propósitos educativos. En este último caso no se selecciona siempre lo más representativo desde el punto de vista literario, sino, a veces, lo más aprovechable en sentido didáctico. Debe tratar de escaparse en estas obras — todos los autores de textos literarios hemos caído en esa trampa — de los ensayos interpretativos o de carácter crítico, pues, como el juicio valorativo suele ser parcial o no resultar definitivo, llega el momento en que se cae en apreciaciones absolutas que dañan mucho la comprensión correcta de la obra literaria. Lo mejor es destacar rasgos del estilo, con sentido objetivo, sin

adentrarse muchos los autores del texto en el análisis estilístico, propio de otro tipo de publicaciones especializadas. Naturalmente, no descartamos aquí la posibilidad de extraer juicios valorativos de grandes comentaristas, que sí han alcanzado el valor de juicios definitivos. (Por ejemplo: la interpretación de Dámaso Alonso de los textos gongorinos).

10. Prototipo del libro en que el idioma es tratado como instrumento de comunicación expresivo-receptivo.

Estos modernos tipos de "textos" de idiomas nos han interesado especialmente y les hemos dedicado nuestros mayores esfuerzos, en especial porque representan, hasta ahora, un campo de trabajo muy reciente, o en que se sigue, en nuestros países de habla española, un esquema tradicional. Frecuentemente se emplean a partir del tercer grado de enseñanza primaria, libros de lectura y de lenguaje, como series separadas, caracterizándose estos últimos por sus contenidos de gramática normativa y de ortografía y con algunos consejos de cómo hablar o escribir, según los cánones de la enseñanza preceptiva. Se llega a aplicar, en los tres primeros años de la enseñanza media, textos avanzados correspondientes a niveles más altos de perfeccionamiento idiomático, cuando no los típicos "folletos" de desarrollo, que se prefieren por razones diversas. Frecuentemente ocurre que el educador no ha sido preparado todavía para entender el idioma como lengua de comunicación y se desenvuelve con más seguridad en el esquema tradicional de enseñanza: cursos independientes de cada una de las formas escritas (de redacción, ortografía, gramática y literatura).

La nueva modalidad de libros de lenguaje, a que hacemos referencia, destinados al desarrollo de las habilidades expresivo-receptivas, tienen una característica fundamental: se concibe en ellos el idioma como una totalidad, en que debe dársele importancia tanto a la comunicación oral como a la escrita. Por otra parte están redactados como instrumentos de aprendizaje para uso de los alumnos, se sustentan en una adecuada exploración de sus intereses, y tienen muy en cuenta las características del medio socio-económico y cultural en que esos estudiantes se desenvuelven. En Costa Rica hemos ensayado en esa dirección, con nuestra conocida serie de *Libros del idioma*.

11. La preparación de este tipo de textos.

a. Fase de diagnóstico y examen de supuestos básicos.

En una fase de indagación previa a la elaboración (o revisión) de este tipo de textos de lenguaje, se examinan los principios teóricos enunciados en párrafos anteriores, para determinar los elementos relativos a la teoría de la comunicación, a las bases idiomáticas o literarias y a los recursos didácticos que deben ser tomados en cuenta en el desarrollo del texto.

Muy útiles serán, en este sentido, las observaciones que se realicen sobre condiciones socio-económicas de la población escolar, así como sobre el desarrollo de la enseñanza de la lengua en el país y del posible nexo de comunicación que se pueda establecer con los docentes. Se sabe que la difusión del texto está relacionada en gran parte con el grado de contacto que se tenga con los educadores.

Será indispensable realizar también un examen "desde el punto de vista de los alumnos" a quienes se dirige el texto: qué desean encontrar en él, qué tipo de dibujos o lecturas les agrada más, cuáles inquietudes esperan hallar en sus páginas, qué grado de comprensión muestran por el estilo en que se escribe el texto, etc. Esto ayuda a que el material didáctico proyectado se acepte con agrado y hasta con genuino interés.

Los programas vigentes deben tomarse como marcos de referencia, pues la idea es que el "texto moderno" debe ser aplicado por el educador y por los alumnos, con un claro concepto de interpretación flexible de los contenidos de la asignatura.

b. La filosofía del texto.

Este aspecto debe ser tratado con primordial interés, ya que de él deriva el sentido de unidad que el texto ofrezca.

En el caso de nuestros *Libros del idioma* se consideraron básicamente las siguientes ideas como ejes unificadores:

* Como elemento de organización formal, se recalcó la necesidad de respetar *la unidad* del idioma. Al tratar éste como un instrumento de comunicación, sus contenidos expresivos y receptivos deben valorarse como un "todo" organizado y coherente: así las habilidades de

lengua oral (expresión oral, escucha, prosodia y ortología) como las de lengua escrita (expresión escrita, ortografía, gramática, lectura y literatura). Esto, a su vez planteó dos problemas secundarios que fue necesario resolver también:

****** *¿Cómo incluir “lo oral” dentro de un texto “escrito”?*

Se incluyen los ejercicios de lengua oral a manera de información, incentivos o guías de desarrollo para las prácticas orales propiamente dichas. Esta solución se siguió en los materiales de enseñanza media. Ahora bien, en los de enseñanza primaria, se ha preferido grabar ejemplos vivos de descripciones, narraciones, ejercicios de escucha, realizados por los mismos niños y de ellos se extrajo el material incluido en el texto, respetando al máximo la lengua infantil. De ese modo los niños obtienen una muestra viva de esa experiencia que deben realizar en clase. Véase, por ejemplo, esta bella muestra de “descripción oral” hecha por una niña costarricense de nueve años:

“Aquí hay un venado; detrás del venado se ven mucho más; abajo del venado grande, del de adelante, está otro más pequeño . . . Hay pajaritos que van, pajaritos van; el color . . . del de adelante, del más grande, del venado más grande, es café. Los de atrás son como anaranjados. El pequeño tiene las orejas rosadas. La cola, rosada y café. Tiene pequitas blancas y los pajaritos son verdes.”

Dudamos sinceramente que un escritor de libros infantiles llegue a imitar con exactitud la pureza expresiva de esa niña.

****** *Dentro de la pauta de lengua de comunicación ¿qué criterio debe privar para escoger el contenido de los ejemplos y de los textos aplicados?*

Considerar el idioma como una “unidad” plena de expresión obliga a aprovechar al máximo las relaciones interdisciplinarias, de donde lo mismo pueden escogerse trozos descriptivos, narrativos o expresiones del habla

diaria, como páginas literarias o muestras de las más diversas asignaturas: estudios sociales, matemáticas, ciencias, etc. Recuérdese que el idioma es el medio de conocer y comprender las demás materias. Así que en nuestros libros se aprovechan poemas, cuentos y leyendas, muestras de coloquio transcrito magnetofónicamente o ejemplos de otras disciplinas.

* Como eje unificador de contenido, se estableció un propósito común que pudiera articular los diversos ejercicios en una meta de mejoramiento de la realidad social. Se pensó en el idioma, en su carácter de “patrimonio cultural heredado” y de “medio de comunicación actual”, por medio del cual el hombre de la América Hispánica exprese su talento creador y, a la vez, desarrolle su conciencia crítica. Recordábamos en esto las palabras sabias del psicólogo ginebrino Jean Piaget:

“La meta principal de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, y no repetir simplemente lo que han hecho otras generaciones —hombres creadores, imaginativos y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentalidades que puedan ser críticas, que puedan comprobar, y no aceptar, todo lo que se les ofrece. El gran peligro de hoy son los slogans, las opiniones colectivas, corrientes de pensamiento prefabricadas. Tenemos que ser capaces de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre lo que está demostrado y lo que no lo está.”

c. *Aprovechamiento didáctico del texto.*

En tanto que la función del texto tradicional se limitaba al “repaso” de las informaciones dadas en clase por el profesor, esos nuevos libros cumplen en cambio propósitos diversos en el proceso de enseñanza—aprendizaje.

Como aspecto primordial hemos señalado que debe ser un material para uso del alumno. Pero, aceptado esto, deben tenerse en cuenta por lo menos las siguientes funciones auxiliares:

* *Para información o motivación previa del tema.*

A la moderna enseñanza de la lengua no le

interesa ofrecer conocimientos “novedosos” al alumno, sino procurarle un intenso y constante ejercicio idiomático. Al perder valor la clase de tipo informativo, resulta de gran utilidad que el tema de estudio sea conocido de antemano por el alumno, antes de ser expuesto por el profesor o ejercitado en el aula.

Este conocimiento previo es muy importante, tanto si se trata de temas sencillos que pueden ser comprendidos con la sola lectura del texto de referencia, como de otros más difíciles, que requieren atención en clase y explicaciones adicionales del profesor. Se obtiene así una motivación anterior al desarrollo de los temas de estudio, o de los ejercicios expresivo-receptivos, de gran valor para la correcta comprensión de los mismos.

* *Para trabajo en clase*

El texto debe brindar al alumno oportunidad constante de prácticas, bien para seguir una explicación del educador, evitando distraerse con la toma de notas, o para realizar ejercicios diversos de comunicación idiomática. Con ese fin se incluyen en el “texto” renglones en blanco, pruebas de reconocimiento, cuestionarios guías de investigación, estímulos gráficos, etc. A la vez es indispensable tener en cuenta la posibilidad de trabajo individual, o de grupo.

* *Para tareas y repasos de curso*

También pueden ser usados estos “textos” para revisar temas tratados en distintos momentos del curso, o para señalar diversas “tareas” que puede hacer el alumno en su casa, completándolas en los libros mismos, o en cuadernos auxiliares de trabajo.

d. *Otros elementos de juicio que deben definirse en el plan de la obra:*

Entre los más importantes están los siguientes:

* ¿Se trata de un texto “único” o de una serie en que las destrezas muestran la adecuada secuencia? Es preferible planear “series” de libros de texto: representan un esfuerzo más organizado y coherente.

* ¿Es una obra hecha por coautores o por un solo autor? ¿Hay un autor responsable y un equipo de personas que él coordina? ¿Cómo conseguir que las diversas colaboraciones se unifiquen dentro de un plan y un estilo homogéneos?

* ¿Cuáles son los recursos gráficos y tipográficos a que debe acudirse? Esta clase de libros de lenguaje destinados al perfeccionamiento de destrezas expresivo-receptivas, requiere de las ventajas de la ilustración y de las modernas técnicas tipográficas; se logra así que el símbolo verbal gane en profundidad y significado. Además de las formas tradicionales de ilustrar libros de lenguaje (fotografías, portadas, esquemas gramaticales, mapas lingüísticos, etc.) es importante acudir al dibujo dinámico que refleja o reproduce el movimiento. En algunos casos el dibujo expresa un significado por sí mismo. O completa la expresión lingüística propiamente dicha.

* También es necesario tener en cuenta, que estas prácticas expresivo-receptivas generalmente aprovechan una serie de recursos auxiliares (por ejemplo, el magnetófono, o el to-

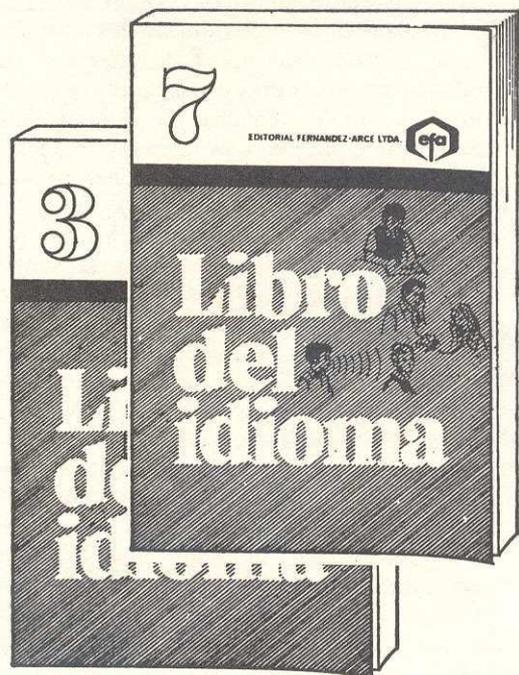


Fig. 4: La serie de los “Libros del idioma”.

cadiscos); en el proyecto de la obra, se incluyen estos elementos como también los estímulos gráficos correspondientes.

Los vestidos deben representar la moda de la época, y estar de acuerdo con los gustos de la joven generación. Si es posible —y deseable—, aprovechar la impresión a color, entonces podrá escogerse, o la policromía, o bien el empleo del sistema de impresión a dos tintas, con tramas de variados puntos. Es una labor en la cual autores, ilustradores y editores, deben ponerse enteramente de acuerdo, pues de ello depende la presentación final de la obra.

12. Fase de preparación de los originales.

Una vez realizado el diagnóstico anterior, y como pensamos en libros que forman parte de un programa seriado, con objetivos claramente definidos, es preciso someter la redacción de la obra a un plan como el siguiente:

a) Elaborar un cuadro de referencia, en que se anoten no solo los contenidos que corresponden al libro o libros, sino las conclusiones deducidas del diagnóstico. Cuando se trabaja en un plan editorial coordinado es conveniente, al preparar este marco de referencia, que trabajen unidos, autores, ilustradores y editores, de modo que mientras los primeros señalan lo que conviene a su respectiva especialidad, el editor hace sus observaciones relativas a diagramación, tipo de tirada, acabado de impresión y posible coste del libro. En esta forma se determina qué posibilidades de composición se darán en la obra, si se admiten pocas o profusas ilustraciones, si la impresión se hará a una o dos tintas, o si se aprovecha también la policromía. La colaboración del editor es inapreciable y evita la pérdida o la reevaluación de los materiales redactados.

b) Con base en ese cuadro de referencia se hace una conveniente distribución de responsabilidades, según se trate de un autor o de varios autores, para saber qué parte del texto preparará cada uno, o bien, cuánto tiempo probable se dará para la redacción de la totalidad de la obra. Es fundamental considerar el tiempo de elaboración; un libro de texto debe estar editado al inicio de cada curso lectivo.

c) ¿Cómo organizar el texto y sus conteni-

dos? En este sentido, cada autor tiene su criterio al respecto. En el pasado, el problema se resolvía fácilmente siguiendo el orden de desarrollo lógico de los índices de libros especializados. Actualmente se prefiere la distribución de contenidos por “unidades didácticas”, mediante las cuales se agrupan los temas según intereses de los alumnos o de la materia en estudio. En el caso concreto de los libros de lengua vernácula a que venimos haciendo referencia, se ha seguido un criterio mixto: algunas veces, organización por “unidades didácticas”; otras, estricta secuencia de temas “gramaticales” (algunos “textos” de Edit. Anaya) o bien una mixtificación de lo literario y lo gramatical, que sin dejar de ser desarrollo lógico de temas, da idea de “unidades de contenido” (por ejemplo, los textos de Lacau—Rossetti de Edit. Kapelusz.).

Con respecto a nuestros *Libros del idioma* se ha preferido ofrecer una división en tres partes por “aspectos de comunicación”. Primera: *expresión oral, escucha, prosodia y ortología*; Segunda: *Lectura, literatura*; Tercera: *Expresión escrita, ortografía, gramática*. Se presentan ejercicios seriados que el profesor puede aprovechar en cualquier momento de su curso, sin que sea preciso seguir un estricto desarrollo de secuencia. Según el plan de clase y los intereses de grupo, puede escogerse una u otra parte de estudio y aplicación; sin embargo, el texto muestra las ventajas de una clara organización lógica y psicológica. Al hacer la distribución de los contenidos, no limitamos unos aspectos en detrimento de los otros. En 1928 Rankin llamó la atención acerca del hecho de que nuestra actividad comunicativa se reparte en un 42% en escuchar, un 32% en hablar y un 26% en leer y escribir; no obstante ello, en los textos tradicionales de lengua vernácula se sigue dando a lo escrito una importancia excesiva.

d) ¿Y el problema del “estilo”? Mucho se ha llamado la atención acerca de este asunto y de la necesidad de escribir con una precisión tal que se usen apenas las palabras necesarias para expresar lo que se quiere. Los rodeos, las explicaciones ambiguas o demasiado técnicas, dan oscuridad al “texto” y a menudo lo hacen impreciso. Por eso conviene que quien redacte un texto de lenguaje sea necesariamente un

escritor: solo una persona que se haya desenvuelto en su lengua nativa con probada propiedad, elegancia y estilo, puede constituirse en un modelo seguro de aprendizaje idiomático para otros. Por otra parte, el "escritor" de libros de texto, requiere también asesoramiento didáctico, o, si él mismo conoce de técnicas didácticas, mejor aún. Esto le permitirá ajustar la seguridad y belleza de su estilo, a las necesidades comunicativas y receptoras de los estudiantes. Se necesita una rara simbiosis de "escritor-educador", para dar con el estilo preciso de un libro de texto. Por lo general, es muy conveniente el empleo de oraciones breves. Los "neologismos" pueden emplearse con tino y el respeto normativo debe llevarse hasta los extremos compatibles con la claridad. Es importante no incurrir en el uso de "barbarismos" o voces locales, que limiten el empleo del material.

Las guías didácticas para el educador:

Es este el momento de proponerse la tarea de la redacción de las guías didácticas, en las cuales se les da a los educadores idea clara acerca de las metas que el texto se propone alcanzar y de la mejor forma de lograr esos objetivos. Estas guías didácticas no deben improvisarse; se conciben más bien como instrumentos flexibles de aplicación; en vez de ofrecer una profusión de datos especializados, conviene referir al educador a aquellas publicaciones en las cuales encuentre mayor información sobre el tema de estudio. Incluyen además los recursos necesarios que permiten una adecuada aplicación de las técnicas propuestas en el "texto" de enseñanza de lenguaje.

BIBLIOGRAFIA

- Aranguren, J.L., *La comunicación humana*, Madrid: Editorial Guadarrama, 1972.
- Beal - Bowhler - Baugh, *Conducción y acción dinámica del grupo*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1974.
- Berlo, D., *El proceso de la comunicación*, Buenos Aires: El Ateneo, 1968.
- Dale, Edgar, *Métodos de enseñanza audiovisual*, México: Editorial Reverté Mexicana, S.A., 1966.
- Fernández Lobo, Mario, *Libros del idioma 7, 8 y 9*, San José, C.R.: Editorial Fernández-Arce, 1975.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo: Editorial Tierra Nueva, 1971.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la comunicación*, Montevideo: Editorial Tierra Nueva, 1970.

13. Fase de comprobación de muestras o de materiales experimentales.

Una vez redactado el original, es conveniente someter, sino todas sus partes, por lo menos algunas, a una fase de experimentación. Esta práctica es utilísima para ajustar el "texto" a la realidad. La labor puede realizarse enviando el material a otras personas que no sean los autores, con el fin de que viertan su opinión al respecto; mejor aun, eligiendo algunos centros docentes de aplicación, con el objeto de que en ellos, algunos educadores experimenten las muestras recibidas y remitan sus observaciones al centro editor. El mismo procedimiento se sigue en cuanto a las ilustraciones. De ese modo se alcanza la fase final: impresión del texto, con la gran seguridad de que será un material bien aceptado, no solo por los educadores, sino también por los alumnos.

Conclusión

A manera de síntesis, señalamos que, en los nuevos libros de enseñanza del idioma vernáculo, debemos procurar el acercamiento espiritual a este patrimonio cultural inapreciable que es el idioma, y, a la vez, el cultivo adecuado de todas sus formas expresivo-receptoras, en beneficio del pensamiento creador y de la actitud crítica del hablante hispanoamericano.

La lengua es el vínculo más fuerte que une a los habitantes de este Hemisferio, en todas sus latitudes. Como educadores y autores de textos, tenemos el deber de fortalecerlo vigorosamente, para fortalecer así nuestras más genuinas corrientes de pensamiento y nuestros sinceros propósitos de solidaridad continental.

- Fromm, Erich, *El miedo a la libertad*, Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968.
- Gauquelin, Françoise, *Saber comunicarse*, Bilbao: Edic. Mensajero, 1972.
- Lázaro Carreter, Fernando: "EL lugar de la literatura en la educación". En: *El comentario de texto* de Editorial Castalia, Madrid, 1973.
- Mattelart, Armand y otros, *Comunicación masiva y Revolución socialista*, México: Edic. Diógenes, S.A., 1974.
- Momdzian, J., *El dinamismo de nuestro siglo*, Moscú: Editorial Progreso, 1969.
- Piaget, Jean, *Psicología, Lógica y Comunicación*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1967.
- Stewart Daniel K., *Psicología de la comunicación*, Buenos Aires: Edit. Paidós, 1970.