

La asignatura de castellano en la reforma de la educación media

LUIS VAISMAN A.*

INTRODUCCION

Lo que tradicionalmente ha constituido el elemento más llamativo de las reformas educacionales ha sido el listado de las asignaturas, con su distribución a lo largo de los años de estudio y el tiempo dedicado semanalmente a cada una de ellas –esto es, el Plan de Estudios–, así como los objetivos y contenidos de éstas –los Programas de Asignatura–. Hasta tal punto esto es así, que la idea de reforma educacional ha llegado a ser identificada con la de reforma curricular. Pero si bien es cierto que esta última es un elemento fundamental de aquélla, no es el único; ni siquiera, en la práctica, muchas veces el más decisivo. Es lo que ocurrió, por ejemplo, con los cambios en el curriculum de la modalidad humanístico-científica establecidos en diciembre de 1981, por medio del instrumento legal conocido familiarmente como ‘el Decreto 300’. En su texto se ven en operación criterios que avanzan en la misma dirección de la reforma en curso (flexibilización curricular; énfasis en los objetivos más que en los contenidos; y, específicamente en lo que a la asignatura de Castellano se refiere, reordenación de los contenidos

*LUIS VAISMAN A.: Coordinador Lengua Castellana y Comunicación Programa MECE-Media. Profesor de Estética en la Universidad de Chile.

literarios, con una mayor consideración por los intereses de los estudiantes y menos apego a las estrictas cronologías de la historia de la literatura, mayor flexibilidad en la selección de las lecturas, una tímida mayor apertura a la literatura universal, y una mayor funcionalidad en el tratamiento de los objetivos relativos al conocimiento del lenguaje). Todo ello, sin embargo, con muy poco efecto práctico, como se ha podido comprobar por las investigaciones realizadas dentro del proyecto MECE.

En opinión de quien escribe estas líneas, este tan escaso efecto práctico de una buena idea y un mejor propósito se debe a varias razones. Entre ellas, a que no hubo una política de generación de textos escolares apropiados para encauzar y apoyar el trabajo en aula de los profesores en la dirección de la reforma; en la práctica fueron las editoriales las que construyeron el curriculum efectivo al diseñar y producir los textos que ofrecieron al mercado escolar. Tampoco se generó una política sistemática y sostenida de perfeccionamiento del profesorado en metodologías pedagógicas renovadas, así como en criterios y procedimientos de evaluación acordes con el espíritu del cambio que se proponía. Ni se estableció una política de preparación y apoyo para todos los establecimientos de la educación estatal en materias de planificación y gestión que los habilitara para poner en práctica una reforma profunda del sistema.

La reforma en curso, producto del programa MECE, ha operado de manera muy diversa: el marco curricular primero, y los planes y programas a continuación se insertan en, e interactúan con, un conjunto de medidas diversas que fundamentan, apoyan y complementan la dimensión propiamente curricular.

En efecto; se ha ido incorporando progresivamente a la reforma, entre los años 1994 y 1998, esto es, previamente a la aplicación del nuevo marco curricular, a los liceos que reciben aporte estatal –municipalizados y subvencionados–, asesorándolos para que produzcan proyectos de mejoramiento educativo que redunden en un aumento en la eficacia y una modernización de la gestión y de las modalidades y contenidos de la docencia, organizando una red de asistencia técnica en diversos aspectos (de gestión, metodológico-docentes, de actualización en las especialidades) a nivel nacional, y distribuyendo los fondos mínimos indispensables a los establecimientos para que puedan costearlo; con mayor variedad y mejor rendimiento, evidentemente, si se reúnen los fondos de varios establecimientos para resolver problemas que les sean comunes.

Además de la extensión de la jornada escolar esta reforma considera la producción de textos, diferenciados para estudiantes y docentes, en la mayoría de los sectores y subsectores de aprendizaje, con el fin de ser repartidos sin costo alguno para los destinatarios; textos que hasta aquí se han elaborado en términos generales dentro del espíritu y las directrices de la reforma; y que a partir de este año se regirán estrictamente por el marco curricular recientemente decretado. Se han implementado también las bibliotecas de aula en enseñanza básica, y se ha elaborado el repertorio bibliográfico y audiovisual –que se actualiza año a año– del cual los establecimientos, con fondos especialmente asignados para ello, seleccionan anualmente el material que estiman conveniente. Por otra parte, en el plano de la modernización de la infraestructura tecnológica, se ha establecido la red Enlaces, que conectará a todos los establecimientos del área municipalizada y subvencionada tanto entre sí como con la red global de la información.

Todas estas iniciativas, algunas con mejor fortuna que otras por el momento, forman una impresionante batería de recursos destinados a interactuar, potenciándose mutuamente para contribuir a hacer posible el objetivo de llevar a la práctica la reforma curricular. Y precisamente porque no hay que perder de vista que esta reforma apunta a cambios muy profundos tanto en el plano de los objetivos y métodos docentes como en la noción misma de contenidos, es preciso tener en cuenta que una empresa de esta envergadura no se pone en marcha sin problemas, dificultades y contratiempos de envergadura e índole variadas.

Pero no cabe duda que, a pesar de ello, la reforma avanza y lo hace, en términos generales, en la dirección prevista.

OBJETIVOS GENERALES DE LA REFORMA

El objetivo más abarcador que orienta toda la reforma es el que se cobija bajo la sigla del programa MECE: se trata de un proyecto de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación, lo que significa que “el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una Educación Media de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona

libre y responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo”¹.

Perseguir el desarrollo de cada uno como persona libre y responsable requiere promover y afianzar la autoestima, la confianza en sí mismo y en general un sentido positivo ante la vida². Proponerse el afianzamiento de la autoestima del educando, a su vez, impone la aceptación, la no discriminación, la valoración y el respeto por las condiciones sociales, culturales –incluido el nivel de habla cuyo uso habitual haya adquirido el alumno o la alumna en su medio de origen–, étnicas, etc., con las que llegue al liceo; esto es, impone al sistema escolar la necesidad del respeto a la diversidad, actitud que, también con el ejemplo, deberá imbuir en los y las estudiantes como uno de los comportamientos valóricos más relevantes alcanzado como resultante por el proceso educativo en su totalidad.

El principio de respeto a la diversidad debe materializarse teniendo a la vista el equilibrio de dos propósitos aparentemente contradictorios: por una parte el de ampliar considerablemente el espacio de decisiones descentralizadas en el complejo proceso educativo; por otra parte, el de establecer y garantizar con firmeza el principio de equidad y calidad de la educación para toda la nación en su conjunto. Para servir a ambos propósitos es que se ha creado en esta reforma una instancia anteriormente inexistente en la práctica normativa de la educación nacional: el marco curricular. Este establece de manera perentoria e ineludible los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para cada uno de los niveles de la Educación Media³, dejando en libertad a los diferentes establecimientos para proponer sus propios programas, aceptar los ofrecidos por el Mineduc, o proponer modificaciones a éstos. Gracias a esta libertad, cada establecimiento o agrupación de ellos podrá programar y planificar su trabajo docente atendiendo tanto a la necesidad de respetar íntegramente el marco curricular que garantiza la unidad de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a nivel nacional y, por ende, la equidad

¹*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Mineduc, 1998, p.3.

²Ib. p. 21.

³En el primer ciclo de la Enseñanza Básica cada nivel comprende dos años (1º-2º y 3º-4º); en el segundo ciclo de Básica y en Educación Media cada nivel corresponde a un año.

y calidad exigida por el Estado, como a la necesidad de tomar en consideración, respetar y valorar positivamente las condiciones culturales, socioeconómicas, geográficas, étnicas, productivas del medio en el cual el establecimiento se encuentre inserto. Esto último es particularmente relevante si se desea contextualizar significativamente para el estudiante –esto es, en relación a su mundo real y sus propios intereses– los diversos procesos de aprendizaje, y utilizarlos como anclaje y punto de partida para una globalización graduada y eficaz del conocimiento. Corresponde así al proyecto educativo de cada establecimiento identificar y precisar la calidad de la formación que la comunidad escolar respectiva procura desarrollar, de acuerdo con su concepción de vida y las finalidades que le asigne a la enseñanza y al aprendizaje. Sin embargo, las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto deben compatibilizarse, como ha quedado dicho, con las finalidades más generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, de manera que en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada establecimiento escolar de Educación Media se conjuguen la singularidad institucional o local y la identidad nacional⁴.

Pilar fundamental de la consolidación de esta última son, además de los Objetivos Fundamentales (verticales) y Contenidos Mínimos Obligatorios propios de cada sector o subsector de aprendizaje, los Objetivos Transversales; esto es, aquellos que, por pertenecer a varios o a todos los sectores y subsectores de aprendizaje, cruzan transversalmente el curriculum. Estos objetivos corresponden a las esferas del crecimiento y la autoafirmación personal (desarrollo de la autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida, por ejemplo), del desarrollo del pensamiento (habilidades comunicativas, de investigación, de análisis, síntesis e interpretación de la información y el conocimiento, y de resolución de problemas), de la formación ética (por ejemplo: respeto por la diversidad de modos de ser y de pensar, adquisición del hábito de realizar actos de generosidad y solidaridad) y de las relaciones de la persona con su entorno (comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual; desarrollar la iniciativa personal,

⁴Op. cit., p. 3.

la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable, entre otros)⁵.

EL SUBSECTOR LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACION

Si se considera escépticamente que muchos cambios onomásticos rimbombantes corresponden al gatopardesco propósito de que todo cambie para que todo quede igual, a poco de comenzar a revisar en qué consiste la reforma para la tradicional asignatura de Castellano se constatará que no es éste el caso.

En términos generales, el subsector Lengua Castellana y Comunicación, en el plano del componente lengua, se organiza a lo largo de los cuatro años de la Educación Media atendiendo a las necesidades de alumnos y alumnas de comprender discursos orales y escritos cada vez más complejos, siempre significativamente contextualizados por los estudiantes. Es decir, producidos y recibidos en situaciones relacionadas con sus experiencias directas en la vida real, las que por esa razón tienen pleno sentido para ellos. Este proceso se organiza en una secuencia establecida de acuerdo con el grado de complejidad y la mayor o menor cercanía de dichos discursos a los que se usan en la comunicación habitual: predominantemente dialógico e informativo en el Primer Año; centrado, aunque no de modo excluyente, en el discurso expositivo en el Segundo Año; retomando, ahora de manera más formal y sistemática que en los años anteriores, el ejercicio y la reflexión en torno al discurso argumentativo en Tercero; e integrador de todos ellos en la más compleja estructura de los discursos enunciados en situaciones públicas, en Cuarto Año. La reflexión sobre las situaciones de comunicación y los discursos, así como sobre los fenómenos gramaticales y ortográficos acompañará permanentemente los procesos de producción y recepción de discursos orales y escritos con el fin primordial de que los estudiantes adquieran clara conciencia de ellos, adviertan usos inadecuados y sean capaces de corregirlos.

El componente literario del subsector se orienta a aproximar a los alumnos y alumnas a obras significativas de la literatura para estimular en

⁵Op. cit., pp. 21 y ss.

ellos el interés y el gusto por la lectura habitual, favoreciendo su formación como lectores interesados y activos. Se entiende el concepto de ‘obras literarias significativas’ en un doble sentido: por una parte, se trata, en la medida de lo posible –y esto de ‘lo posible’ lo discutiremos más adelante–, de obras que representen algo de valor en la historia de la literatura; por otra parte, lo significativo apunta también a destacar que lo que los estudiantes lean deberá adquirir sentido y tener real interés para ellos en su mundo de hoy. Veremos más adelante que esta última acepción de la noción de significatividad usada en este contexto puede, en casos extremos, adquirir provisoriamente mayor importancia relativa que la primera.

Ampliación de la noción de ‘contenidos’

Una de las novedades importantes –que no tiene que ver solamente con este subsector, sino con todos– es el notable enriquecimiento que ha experimentado el concepto de ‘contenido’ en el contexto de la actual reforma: “De acuerdo con el Artículo 2º de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), el fin último de la educación nacional es el ‘desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad’. En consecuencia, los OF y los CMO de la Educación Media se refieren no sólo al conocimiento como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos”⁶.

Según esto, los contenidos dejan de estar centrados casi exclusivamente en el conjunto de informaciones de tipo conceptual, susceptibles de ser transmitidas de manera memorística –en muchos casos a través de dictados o copias del pizarrón– e ilustradas por ejemplos las más de las veces abstractos y descontextualizados, para integrarse, en una relación dialéctica, con contenidos relativos a habilidades o destrezas ligadas al desarrollo del pensamiento (contenidos designados con el neologismo ‘procedimentales’ en el idiolecto pedagógico) –propias del subsector (verticales) o compartidas

⁶Op. cit., p. 6.

por la totalidad del currículo (transversales)—, y con la formación de hábitos y actitudes positivas en los planos de la autoafirmación y crecimiento personal, de la formación ética y de la integración con el entorno social (identificados como ‘contenidos actitudinales’ en la misma jerga técnica). Entendidos así los contenidos, no es posible ya concebir los métodos adecuados para su aprendizaje de otro modo que estrechamente conectados con las experiencias e intereses de los educandos y con las oportunidades que les brinda su mundo real: el más familiar y cercano de su comunidad primero; posterior y progresivamente, el que ofrece la sociedad global.

La comunicación, un nuevo componente y un nuevo enfoque: los medios de comunicación de masas y la perspectiva comunicacional

a) Los medios de comunicación de masas

Otra novedad —y ésta, muy evidente, pues aparece en lugar privilegiado en el nombre del subsector— es la adición de la palabra ‘comunicación’ a ese nombre, indicando que se agrega a sus contenidos un componente que hasta ahora no existía: los medios de comunicación. Para ello, se han incorporado objetivos y contenidos destinados a desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para comprender y procesar críticamente las funciones y efectos de los medios masivos de comunicación y para ‘leer’ adecuadamente los mensajes que éstos entregan. Dichos objetivos y contenidos deberán ayudar a los estudiantes a resignificar crítica y creativamente, desde su experiencia, los proyectos culturales que los medios difunden. Se trata de que los estudiantes aprendan a dominar una tendencia a la contemplación pasiva ante los medios audiovisuales, y lleguen, en la medida de lo posible, a una interpretación de ellos como fenómeno social e ideológico. Apuntan de este modo a favorecer la formación de un receptor activo, capaz de comprender e interpretar los mensajes y de plantearse reflexivamente frente a ellos; capaz, además, de utilizar de manera sencilla elementos y recursos propios de los medios en algunas de sus creaciones, lo que plantea un modo diferente del ya mencionado de adquirir competencias comunicativas no verbales para ponerlas en operación al servicio de la comunicación lingüística, escrita en este caso, tales como la diagramación y el uso de tablas, gráficos y colores en

el diseño de páginas por medio del computador, tanto si se le utiliza como procesador de textos como si se desea instalar alguna página web en Internet. Se generan de esta suerte por añadidura múltiples oportunidades para establecer procesos de aprendizaje intersectoriales, altamente valorados por su capacidad enormemente potenciadora de la significatividad y la eficacia de los aprendizajes; en este caso, por ejemplo, con los sectores de Artes y de Tecnología.

b) El enfoque comunicacional del lenguaje

Pero la adición del término ‘comunicación’ no sólo indica que se agrega un componente nuevo; expresa además que los componentes que ya existían –lengua y literatura– cambian de manera bastante radical en relación con el modo de abordarlos durante los últimos treinta años, debido a la adopción de una perspectiva comunicacional respecto de ellos.

Esto ha ocurrido porque se ha estimado que ya es hora de hacerse cargo de algo que todos de alguna manera ya sabíamos, pero que la exigencia científica de una clara distinción disciplinaria –particularmente en materia de estudios lingüísticos y literarios de raigambre saussuriana, formalista y estructuralista– hacía difícil asumir. Y ello es que si bien es cierto que la lengua es el más completo y complejo medio de comunicación de que los seres humanos disponemos, y también el más estudiado y el que mejor se conoce, no es menos cierto que no es el único ni cumple en general su cometido práctico sin el complemento de otros medios, como son las expresiones faciales (fruncimiento del ceño, risa o sonrisa de vario matiz, alzamiento de una o las dos cejas, mirada fija o esquivada, expresiones globales como las de las máscaras de la comedia y la tragedia antiguas), los gestos corporales (encogimiento de hombros, cruzamiento de las piernas, la riquísima variedad de que son protagonistas las manos: extender las palmas arriba, esconderlas, girar los pulgares, empuñarlas, agitar una amenazando, llamando, despidiendo, batir un dedo conminatorio, etc.), y los alejamientos y acercamientos variados, que pueden llegar al tacto agresivo o acariciador. Lo habitual es que estos medios de comunicación se utilicen como refuerzo, relevo, especificación, matización, incluso ironización y hasta negación de la comunicación lingüística a la que acompañan, pero también pueden ser medios de expresión y comunicación usados independiente-

mente, como lo hacen los niños pequeños, el antiquísimo arte de la pantomima, o ciertos rituales.

Tomar en consideración la interacción comunicativa integral, sin abstraer de partida sólo la interacción lingüística para hacer de ella el objeto exclusivo de estudio del componente lengua del subsector, puede resultar una innovación bastante espectacular que tal vez inquiete a muchos profesores; sin embargo, si se considera la comunicación lingüística en su contexto real habitual, en el que todos nos comportamos como comunicantes integrales, y no como incorpóreos emisores de fonemas, morfemas, sememas y oraciones metacomunicativas, reponer la consideración de la comunicación lingüística en su contexto natural no es otra cosa que parar sobre su base el famoso huevo de Colón, habiéndolo, naturalmente, tal como hizo él, cocinado primero.

Porque tomar en consideración la comunicación como un fenómeno más complejo que la sola comunicación lingüística no quiere decir que de aquí en adelante los profesores de castellano deban estudiar primero y enseñar sistemáticamente después semiología general y aquellas semióticas especiales que estudian lo que Pierre Guiraud llama los 'signos y códigos sociales'⁷ (señales de identidad, signos de cortesía, la moda, etc.); sólo quiere decir que tendrán que poner mayor atención a aquellas formas de comunicación que operan generalmente de manera concomitante con el lenguaje. Algunas de ellas, como las que son el dominio de la prosodia (entonación, énfasis, etc.), han estado desde muy antiguo ligadas a la elocución y, por lo tanto, a la práctica del lenguaje oral; vuelven ahora al primer plano de la atención en la medida en que los programas reformados dedican mayor preocupación y tiempo que los anteriores a la práctica de la oralidad y a su reflexión. Otras, como los gestos y ademanes (objeto hoy día de la semiótica especial denominada 'kinésica'), son ya incluidos por muchos profesores y profesoras dentro de los aspectos prácticos del comportamiento oral.

Atraer la interacción comunicativa integral como el contexto inmediato natural de toda comunicación lingüística tiene otros efectos de gran relevancia para los modos de enfocar el proceso de aprendizaje de la lengua: desde tal perspectiva se revelan en alta medida inoperantes y deformadores los métodos de enseñanza basados en la transmisión de información

⁷*La semiología*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1975 (4ª. Ed.), pp. 107-126.

puramente conceptual y abstracta acerca de fenómenos fonológicos y morfosintácticos, ejemplificados con frases descontextualizadas que nadie dice realmente a nadie en ningún lugar; por eso, aparece como mucho más eficaz aprender y reflexionar sobre el lenguaje descubriéndolo a través del uso efectivo en situaciones habituales de comunicación que la planificación docente debe considerar como indispensable promover: comunicarse entre los compañeros para organizar y llevar adelante variados tipos de trabajo colectivo, como proyectos productivos, diarios murales, encuestas de opinión, por ejemplo; informar por escrito y oralmente acerca de su avance, dificultades y resultados; solicitar fundadamente ante la autoridad pertinente el permiso para realizar visitas a industrias, museos, hospitales, y enviar con posterioridad los agradecimientos de rigor, son algunas de las circunstancias de comunicación similares a las que los estudiantes encontrarán en su vida extra- y post-escolar que pueden generarse en el aula para motivar el uso lo más natural posible del lenguaje.

El privilegio metodológico concedido a las situaciones habituales de comunicación en contextos reales, en vez de los artificiales y abstractos habituales en muchas clases de la asignatura tradicional de Castellano, tiene como consecuencia lógica también el reconocer y apreciar la validez y pertinencia de distintos niveles o registros del habla, y estimarlos perfectamente adecuados a diferentes tipos de espacios sociales y situaciones de comunicación. Se tratará, entonces, de aprender a identificar los diversos niveles y de reconocer los diferentes tipos de situación en que cada uno de ellos puede resultar apropiado, y no de derogar la validez de las diversas normas informales tildándolas de usos incorrectos del idioma. No es incorrecto usar la norma informal en situaciones informales; todo el mundo lo hace, y en todos los idiomas. Lo indeseable es no conocer otras normas, más formales, y ser incapaz de darse cuenta de las variaciones en las situaciones comunicativas, que las exigen. Porque tan obstaculizador para una comunicación eficaz resulta la utilización de un lenguaje formal en una situación altamente informal, como lo contrario: la utilización de una norma lingüística informal en una situación comunicativa rigurosamente formal.

Centrar el trabajo escolar con el lenguaje en el uso antes que en la abstracta y general disponibilidad que es la lengua trae de manera natural algunas consecuencias sobre la conveniencia de incorporar determinados contenidos específicos que hasta aquí habían estado ausentes; como por

ejemplo, esos productos verbales que J.L. Austin identificó y denominó ‘actos de habla’, llamando la atención sobre el hecho que al hablar no solamente *nos referimos* a cosas, sino que también, en determinadas circunstancias lingüísticas y extralingüísticas, *hacemos* cosas. Hoy son ya famosos los ejemplos que muestran cómo verbos como ‘prometer’, ‘jurar’, ‘bautizar’, ‘legar’, etc., usados en la primera persona del modo indicativo (yo juro, prometo, lego, bautizo), no sólo describen la acción, como lo harían las formas verbales ‘yo como’, ‘yo subo’, ‘yo amo’, sino que la cumplen por el mero hecho de su enunciación. Para, habiendo entrado soltero a la oficina de un oficial del Registro Civil, salir de allí casado, es necesario haber dicho, como respuesta a la tradicional pregunta, “Sí; acepto”. En este caso la palabra ‘acepto’ no describe simplemente la acción de aceptar: la ejecuta; al decir ‘yo acepto’, yo acepto. Lo que por cierto –y por suerte o por desgracia– no ocurre necesariamente si digo ‘yo amo’, o ‘yo venzo’. Esta capacidad del lenguaje no sólo de ‘decir’ la realidad, representarla, sino de ‘hacerla’, constituir la por el mero hecho de hablar, plantea la necesidad de un uso responsable de él en los actos de habla que realizamos. Tanto más cuanto que no solamente tienen esa capacidad algunos verbos como los que acabamos de ejemplificar –y que por eso reciben el nombre de verbos performativos⁸– sino muchas otras formas de uso del lenguaje en las cuales, sin decirlo directamente –y por eso precisamente– estamos haciendo algo (les estamos haciendo algo a otros con quienes estamos hablando), sin percatarnos de ello las más de las veces. Una buena parte de los actos de habla que se efectúan habitualmente constituyen tanto acciones de apoyo, refuerzo o celebración, como de descalificación, menosprecio, burla y hasta insulto más o menos disfrazado. En esta segunda dimensión, los actos de habla la mayor parte de las veces obstaculizan el buen éxito de la comunicación, y son una fuente permanente de perturbación y deterioro de las relaciones humanas. Comprender este modo de uso del lenguaje y habituarse a considerar los posibles efectos de los actos de habla que nos disponemos a emprender, morigerando sus potenciales consecuencias negativas por medio de indicadores de subjetividad como los ‘modalizadores’ (‘creo que’, ‘en mi opinión’, ‘seguramente’, por ejemplo) resulta muy necesario para facilitar la buena disposición del interlocutor y, con ello, la eficacia de la comunicación. Por eso,

⁸Del inglés ‘perform’=realizar.

también se han agregado a los contenidos del subsector las modalizaciones lingüísticas.

Este tipo de consideraciones, que introducen una perspectiva ética en relación al uso responsable del lenguaje, muestran de qué manera el subsector Lengua Castellana y Comunicación se hace cargo naturalmente de muchos de los Objetivos Transversales del currículo. En este mismo plano, cumplen función semejante las normas básicas que es necesario adquirir para desempeñarse con provecho en espacios de conversación y de discusión: el derecho de todos a emitir libremente y sin interrupciones su opinión, a disentir sin ser ofendidos o agredidos; el compromiso de argumentar fundadamente y con honestidad. A esto se suma el reconocimiento, valoración y respeto por la diversidad, que, como veremos, es en gran medida responsabilidad del componente literario del subsector.

c) El enfoque comunicacional de la literatura

Una forma especial de comunicación es la que se produce entre lector y obra literaria. En cuanto ésta es creación de lenguaje, se presenta al lector como una compleja construcción verbal, una red de relaciones entre signos a través de la cual se proponen sentidos para la realidad y la experiencia humana. El lector, por lo tanto, es convocado por la obra para percibir los signos y las variadas relaciones que entre ellos se establecen y para que, desde su personal sensibilidad, experiencia y competencia lectora, los interprete y de esa manera participe en la tarea de postular sentidos para la realidad que las obras literarias proponen. El acto de lectura se constituye así en una actividad semejante a la del intérprete musical respecto de la partitura, en la que el lector, convocado y guiado por los signos que le ofrece el texto, interviene interpretándolos, es decir, confiriéndoles sentido.

La lectura literaria es así una actividad dialógica, de intercambio entre el texto y el lector, que exige de éste activa participación para interpretar el texto. Ello le demanda poner en operación su sensibilidad, su capacidad comprensiva lingüística, sus conocimientos, experiencias, sentimientos, emociones, en fin, su bagaje cultural. De ello se deduce que mientras más amplio y rico sea ese conjunto de elementos que se ponen en operación en la lectura, mayor y mejor será la competencia interpretativa y la capacidad para postular sentidos para las obras que se lean; y más enriquecedora y

profunda, la capacidad formativa que se alcanza con la lectura de obras literarias.

Todo el proceso de desarrollo de la lectura literaria en los cuatro años de Educación Media se encamina, gradualmente, a constituir al estudiante en un lector competente, verdaderamente activo y participativo, que haga de la lectura de obras literarias una actividad habitual, que sea para él fuente de agrado y experiencia decisiva y permanentemente renovada de formación y crecimiento personales.

Al servicio de este objetivo se plantea la investigación por el estudiante de los contextos de producción de las obras, y su conocimiento de algunos elementos de estudio analítico dirigidos estrictamente a la profundización y enriquecimiento de la competencia lectora: “Esta indagación se plantea, en todos los años de la Educación Media, como trabajo de investigación sobre épocas, autores, contextos histórico-culturales, y relación de las obras leídas con otras manifestaciones de la cultura de la época. Esto permite a los alumnos y alumnas comprender y valorar las obras en relación con el contexto en que se escribieron y vincularlas con los seres humanos y la sociedad respectivos. La investigación de las situaciones y contextos de producción literaria permitirá a los estudiantes percibir, además, las constantes y los cambios de visiones e imágenes de mundo, modos de representación y expresión, valores, etc., que se manifiestan en obras de distintas épocas, y así adquirir conciencia del proceso de la literatura en su historia, y de sus épocas, períodos, tendencias.

Se propone así un tratamiento de las obras literarias sin sujeción obligada a esquemas de ordenamiento histórico-cronológico. Ello no significa desvincularlas de la red de relaciones que ellas establecen con los distintos componentes de sus contextos de producción; al contrario, la indagación en ellos constituye actividad esencial de la práctica de la lectura interpretativa que desarrollarán los estudiantes, esto es, una lectura enmarcada y orientada por el potencial significativo de las obras y estrechamente relacionada con la situación de recepción en que cada estudiante se encuentra, y que requiere de él una participación activa”⁹.

⁹*Ojetivos fundamentales y contenidos...*, pp. 38 y s.

d) El repertorio de lecturas literarias

“En conformidad con los criterios señalados, la selección de obras y la secuencia de las lecturas a lo largo de los cuatro años de Educación Media, se establecerán considerando básicamente los intereses de los estudiantes y su relación con los contenidos de las obras, en una progresión que avanza desde la esfera más próxima al mundo personal del estudiante, hasta aquellas que lo proyectan en ámbitos más amplios de la experiencia humana y de la cultura, y a los niveles más exigentes de la calidad literaria”¹⁰.

Considerar básicamente los intereses de los estudiantes para la determinación de las obras y autores que se han de leer tiene varias consecuencias, algunas de las cuales tocan cuestiones altamente sensibles en el ámbito cultural no sólo nacional sino de Occidente en su conjunto: el del ‘canon literario’; es decir, la estructura del museo imaginario que contiene las obras maestras de la literatura de todos los tiempos, desde Homero y el Antiguo Testamento hasta los grandes autores contemporáneos vivos –estos últimos incluidos hace no demasiado tiempo–. Sin entrar a discutir aquí la inmortalidad de las obras maestras y sus autores, ni su modo de ascender a los altares de la eternidad –materia a mi juicio por demás opinable–, resulta conveniente dedicar unas reflexiones al problema, en el estricto contexto de la reforma de la asignatura de Castellano y su transformación en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación.

Quejas generalizadas de los docentes, encuestas, confesiones ingenuas de los propios educandos y de sus padres, revelan que el hábito de la lectura no coercitiva –no sólo de la literaria– entre la juventud de nuestro país ha descendido hasta casi desaparecer. Lo poco que de él queda no se destina espontáneamente a la lectura ordenada de la ‘gran literatura’, sino de algunos autores –y autoras, por supuesto–, la mayor parte de ellos contemporáneos y no necesariamente hispanoescribientes. El resto de su contacto con lo que podríamos llamar el universo de la ficción lo obtienen de la televisión (telenovelas, videoclips, incluso publicidad), del cine y del amplio universo de los ‘comics’. Recuperar –casi reinventar– el placer de la lectura, pasando sin duda por afirmar la endeble comprensión lectora de nuestros

¹⁰Ibíd., p. 39.

educandos, 'conditio sine qua non' de la lectura literaria y de su placer, resulta ser entonces la orden del día.

Establecer un repertorio de lecturas literarias para la Educación Media no debe confundirse con proponer un canon –tradicional o rupturista–, porque no es ése el asunto que está en juego. Lo que está en juego es la recuperación de la juventud para la irremplazable experiencia de la lectura literaria y su formidable capacidad de desarrollar la imaginación, la inteligencia, la competencia estética, el juicio moral; y por último, pero no menos importante, la riqueza, variedad y profundidad del lenguaje. Sólo si alumnos y alumnas alcanzan a percibir las obras que deban leer como estrechamente ligadas a sus intereses, preocupaciones, experiencias y problemas, si les hablan de personajes y asuntos que puedan reconocer, les proponen historias, imágenes y temas que logren conmoverlos, entonces –ojalá– irán poco a poco retornando a la lectura de obras literarias y desarrollarán el hábito de leerlas por placer. Será responsabilidad compartida de los programas y el profesorado el delicado proceso de elevar y ampliar progresivamente las exigencias de calidad del corpus literario, según lo establecido en general por el marco curricular. Cada liceo, cada región, cada grupo curso tendrá problemas diferentes y –es de esperar– pergeñarán soluciones diversas también para conseguirlo.

Por eso, el marco curricular ofrece un repertorio muy amplio y variado. En él están, por supuesto, los clásicos; pero también están los autores contemporáneos –consagrados o no– que los adolescentes, cuando leen, prefieren; aunque no escriban originalmente en castellano. Y autores chilenos no consagrados, pero pertenecientes a la cultura regional de los estudiantes; a quienes ellos pueden ver y tocar, escuchar sus recitales y con los cuales conversar acerca de sus –y otras– literaturas. Dejándose, además, un amplio espacio para que los profesores y profesoras agreguen lo que su irremplazable olfato y experiencia les sugieran.

Así, la experiencia de la lectura literaria, la propia y la de los compañeros y compañeras, y el compartir y comparar la mirada de cada cual, constituirá un espacio privilegiado para ensayar, descubrir y apreciar el valor de la diversidad: variedad de mundos representados en la literatura, variedad de interpretaciones acerca de las obras literarias, variedad de opiniones acerca de esas interpretaciones. Cada lectura se convierte de esta suerte en ese espacio en un hecho cultural indispensable. Cada ser humano, decía Ortega, es indispensable; sin su perspectiva irremplazable, el mundo que se devela

a la mirada de la humanidad no estará completo. Adquirir esa conciencia e incorporarla a la autoestima en expansión de cada alumna y cada alumno y al respeto y solidaridad hacia los demás, es una de las contribuciones –y no la menor– que el componente literatura del subsector Lengua Castellana y Comunicación hace al cumplimiento de los Objetivos Transversales del currículo reformado en nuestro país.