

ES...TÁN...DAR...ES DE LENGUAJE

Gloria Rincón Bonilla*

El propósito de este artículo es hacer una lectura analítica de este documento a partir de ubicarlo en el desarrollo de la política curricular para la enseñanza de la lengua en Colombia, de describir sus contenidos y propuestas y de interrogarlo a la luz de desarrollos teóricos y propuestas pedagógicas recientes.

1. ¿En qué marco de desarrollo curricular aparecen los estándares del área de lenguaje?

En coherencia con el espíritu de propiciar la participación directa de las comunidades que había proclamado la constitución de 1991, la Ley General determinó la *autonomía* de las instituciones educativas del país. Por esta razón, para el área de Lenguaje –denominado desde ese momen-

* Profesora Escuela de Ciencias del Lenguaje - Universidad del Valle.

to Lengua Castellana-, como para las otras áreas, el Ministerio de Educación no emanaría unos programas, sino unos *Lineamientos Curriculares del área* y unos *Indicadores de Logro Curricular* para orientar, no prescribir los planes de estudio, que estaban incluidos en el proceso de definición de los PEI.

Cuando la Ley General se promulgó, el concepto de estándares no era, como se quiere hacer ver ahora, una condición para la evaluación masiva. El instrumento para lograr los criterios de base para la evaluación eran los dos documentos antes señalados y más precisamente los indicadores (por su carácter más prescriptivo).

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los indicadores comparten la misma base conceptual que, en los Lineamientos, se explicita así:

“para la elaboración de este documento se tuvieron en cuenta planteamientos sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje, principalmente los trabajos desarrollados en estos campos en Colombia” (lineamientos de Lengua Castellana, 1998: 14)

Desde estos desarrollos se consideró válido continuar, para la orientación de la enseñanza de la lengua, con las ideas centrales del enfoque semántico-comunicativo, propuesto en los marcos teóricos de la Reforma curricular de 1977, pero con un enfoque que privilegia la *significación*¹ (Lineamientos curriculares, 1998).

El enfoque semántico comunicativo² -semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de

-
1. Esta orientación hacia la significación ya estaba presente en los últimos trabajos del profesor Baena pero no alcanzó a desarrollarla suficientemente.
 2. Se reconoce como principal exponente de este enfoque al lingüista Luis Angel Baena (1931-1996). Sus principales producciones fueron recogidas en la Revista Lenguaje de la Universidad del Valle, donde era profesor.

tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo-pretendía dar énfasis a los usos sociales del lenguaje y en este sentido, ocuparse de diversos tipos de textos y discursos poniendo atención en ellos, además de los aspectos lingüísticos a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro en el centro de los desarrollos curriculares.

Un enfoque hacia la significación, busca la aproximación a textos no sólo lingüísticos sino materializados en los múltiples códigos y formas de simbolizar; reconoce además que la simbolización se produce en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje. Se plantea así la necesidad de integrar al estudio del lenguaje conceptualizaciones e investigaciones del campo de la semiótica, la lingüística del texto y la pragmática –entre otros campos disciplinares- y se impone como reto educativo ir más allá de la competencia comunicativa.

Los lineamientos proponen cinco ejes que hacen posible pensar componentes del currículo teniendo como horizonte global una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación. Estos son:

- ♦ Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación.
- ♦ Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos.
- ♦ Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.
- ♦ Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.
- ♦ Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

En este sentido, desplazan la pareja Español-Literatura como ejes para pensar la enseñanza de la lengua y abren un abanico que implica una perspectiva más allá de la gramática normativa y de la historiografía literaria.

El suficiente conocimiento, comprensión y discusión de los lineamientos y de los indicadores no fue una labor de las autoridades educativas que sin embargo, hoy los califican como “insuficientes”, “que no permiten hacer la evaluación masiva” y “causa de inequidad”. Afirmaciones como éstas, acompañan diferentes normas que se han venido aprobando en los últimos tres años, cuyo propósito es “desmontar” algunas de las medidas adoptadas en la Ley General. Entre éstas se encuentra el decreto 0230 del 11 de Febrero de 2002 que introdujo nuevas formas evaluativas (volver a una escala de rendimiento) y definió la presencia de *estándares* para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento. Se dio así base jurídica a una imposición del Fondo Monetario Internacional que, como hemos intentado mostrar, no era una necesidad del proceso curricular que se estaba viviendo en Colombia.

Ahora bien, en este camino de desconocer los procesos que se habían efectuado, en vez de promover un proceso de discusión y construcción colectiva –mejor aún al que se vivió para los lineamientos– inicialmente el MEN contrata una ONG para que elabore los estándares. Fue así como en junio del año pasado, se promulgaron los “Estándares Curriculares Para el área de Lengua Castellana”, que, aunque afirmaban tener en cuenta los Lineamientos curriculares en su esencia los desconocían³ y además, ignorando la autonomía institucional se auto definían como “los que el estudiante de dicho grado debe alcanzar al culminar cada año lectivo” (Documento Estándares curriculares para la Lengua Castellana, 2002: 56).

3. Por ejemplo, en el eje referido a la literatura, mientras los Lineamientos Curriculares están orientados desde una perspectiva intertextual. En estos Estándares se instauraba una secuencia cronológica ascendente según la cual en sexto grado se inicia con el clasicismo y en undécimo grado se termina con las obras literarias y artísticas del siglo XX. Para ampliar estas críticas puede leerse el texto “Frente a los estándares”, Magisterio-RED Colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje, 2003.

Gracias a que poco a poco se ha ido constituyendo una comunidad académica en relación con la enseñanza de la lengua, la divulgación de este documento generó una fuerte reacción que impidió que se impusieran, quedando como documento de estudio. Para remediar este traspiés, en Noviembre de 2003, el Ministerio nos llamó, a varios de los que nos opusimos, para hacer unos nuevos estándares. Si bien, no compartimos la idea de homogenizar que evoca la palabra estándar, estábamos dispuestos a promover una amplia discusión a nivel nacional que permitiera precisar unos *criterios* fundamentales para la enseñanza de la lengua. El Ministerio no aceptó nuestra propuesta y nos imponía como condición elaborarlos entre diciembre y enero, cuando los maestros estaban en vacaciones. Esto en otras palabras era desconocer la base magisterial, hacer justamente lo que hemos criticado. Por eso no aceptamos y escogieron a otros profesores universitarios, que junto con tres maestros de educación básica de Bogota, constituyeron el equipo autor de los “Estándares Básicos de Lenguaje” (2003) que el MEN viene divulgando por todo el país.

2. ¿Qué contienen los “Estándares de Lenguaje (2003)?

En la presentación se afirma que “estos estándares sólo ofrecen unos referentes básicos para el trabajo en el aula. Jamás pueden verse (no es ésa su motivación) como una prescripción de corte curricular. Mucho menos podrán asumirse como un currículo abreviado (o como un plan de estudios, si se quiere).

Se presentan organizados a partir de cinco factores:

- 1) Producción de textos: Dividido en textos orales y textos escritos.
- 2) Comprensión de textos: Dividido en textos no literarios y medios de comunicación masiva.
- 3) Literatura como abordaje de la perspectiva estética del lenguaje.

4) Otros sistemas simbólicos.

5) Ética de la comunicación.

Además, están definidos por ciclos así: 1-3, 4-5, 6-7, 8-9 y 10-11. Para cada ciclo se plantea un estándar por eje, es decir que en total son siete por ciclo. Desde séptimo hay dos para el eje de la literatura, para un total de ocho.

La estructura de cada estándar es así: Primero *un enunciado identificador* del estándar, en el que como lo dicen los autores, “se exponen un *saber específico* y una *finalidad* inmediata y/o remota de ese saber” y luego, una serie de *subprocesos básicos* “para hacer evidente el estándar”.

En los subprocesos para el estándar de producción de textos se precisa un orden en los tipos de textos en los que se debe hacer énfasis: En tercero texto descriptivo, en quinto texto informativo, en séptimo texto narrativo, en noveno texto explicativo, y en undécimo texto argumentativo.

Como se dice en los marcos conceptuales, “esto no significa que sólo será, por ejemplo, en el grado noveno cuando los estudiantes comprenderán y producirán textos explicativos. Lo que ocurre es que en este ciclo se hará un trabajo consciente, detallado y más complejo que el que se ha venido haciendo en los años anteriores, en relación con los textos de carácter explicativo. Reiteramos: **todos los tipos de textos serán abordados en todos los cursos**, atendiendo a los intereses de los estudiantes, a sus necesidades comunicativas y al PEI que esté orientando las acciones de los agentes del proceso educativo”.

Sobre la *estética del lenguaje*, en los subprocesos se plantea que en tercero se lean fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro tipo de texto literario; en quinto, diversos tipos de textos literarios: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales. Para la secundaria, en sexto y séptimo se plantea que se inter-

pretarán obras procedentes de la literatura oral; en octavo de la literatura colombiana y en noveno, obras y autores del ámbito latinoamericano. En décimo y undécimo, hacer lectura crítica de obras y autores de la literatura universal, reflexionando acerca de las dimensiones éticas, estéticas y filosóficas de las obras, así como realizando labores de cotejo intertextual y dando cuenta de algunos aspectos de la teoría literaria que ayudan en el proceso de interpretación textual.

3. ¿Qué aspectos críticos se pueden plantear sobre estos estándares?

A diferencia de la versión del 2002, el documento de Estándares de lenguaje divulgado en el 2003, no desconoce los lineamientos ni los indicadores; por el contrario, hace explícita la intención de establecer continuidad con estos documentos. Es así como se retoma la decisión de hacer los estándares por ciclos y no por grados –aunque no en el mismo orden en el que se habían planteado en los indicadores que integraban primaria y secundaria en el ciclo 4,6-; tener en cuenta los ejes –uno se toma como eje transversal y otro se divide en dos-, así como la concepción de currículo como proceso.

Ahora bien, tanto en el discurso y en las prácticas a través de los cuáles este documento está “entrando” en la vida escolar, así como en su contenido, creo que se pueden ubicar varias tensiones.

La primera, tiene que ver con el modo como en las instituciones educativas se asumen los documentos que llegan desde el Ministerio de Educación: las directivas educativas tienden a imponer su cumplimiento sin fomentar su reflexión. Por esto, por ejemplo, en el caso de los estándares basta con tener el cuadro correspondiente al ciclo al que corresponde el grado en el que se está laborando: no hay necesidad de leerlos y analizarlos en su conjunto y menos aún de discutir sus marcos teóricos. Este modo de actuar elimina cualquier virtud que los estándares puedan tener. Es desde una mirada que ponga en relación lo que se propone para un ciclo con el que le precede o sucede, que confronte la propuesta con los

marcos teóricos en las que dice apoyarse, y que además, contextualice en el desarrollo de la política educativa este documento, que es posible tomar posición, estar o no de acuerdo, vivirla como *propuesta* (así la presentan los autores en el marco teórico, que desafortunadamente no ésta siendo divulgado) sin asumir este término como mera “retórica”.

Una segunda es, justificar la existencia y definición de estándares como una condición para que se produzca la “equidad” en las instituciones educativas colombianas (en el sentido de que ahora si será posible que los niños de todo el país aspiren a que les enseñen lo mismo), es una falacia. Creo que las causas para que exista inequidad en la educación en nuestro país, son de orden social y económico y no únicamente académicas. En este sentido, esta consideración tendría sentido si va paralela con proyectos que tengan como propósito la justicia social. Un documento y su aplicación ciega no es el camino para lograr la equidad, como tampoco lo es pensar que abordar en la enseñanza los mismos contenidos es lo que nos hace iguales ante el conocimiento y desarrollo intelectual.

Ahora bien, creo que el mayor problema de este documento es que puede conducir a apoyar prácticas de enseñanza de la lengua caracterizadas por su falta de funcionalidad, sentido y significatividad, características que se han estado intentando superar en los últimos años. Dado que el formato en el que se presentan los estándares son listas, un conjunto de prescripciones y no van acompañadas de ejemplos con las situaciones y las condiciones didácticas que las pueden hacer posibles, se pueden leer como “lo que hay que hacer”.

En este sentido, enunciados como “**describirá** personas, objetos, lugares, etc. en forma detallada”; “**describirá** eventos de manera secuencial”; “**elaborará instrucciones** que evidencien secuencias lógicas en la realización de las acciones”, pueden volverse la justificación para la clase para “**describir personas**” porque sí, de hacer la clase para “**elaborar instrucciones**” porque toca. Si bien no es este el espíritu que animó a los autores del **documento**, en condiciones de interpretación sustentadas en una tradición **curricular** en el que muchas actividades son impuestas y no razona-

das, un documento como éste puede legitimar el cumplimiento de la orden y no la reflexión sobre lo que se propone, condición fundamental de la labor pedagógica.

Por ejemplo, si se trata de atender la descripción como un modo de organización discursiva, como producto textual con determinadas características discursivas para cumplir determinadas intenciones comunicativas, su enseñanza debe planearse mediante situaciones comunicativas auténticas en las que describir sea necesario, en la que se “habla” así porque se necesita detallar, mostrar, hacer un corte en la temporalidad para “congelar” un ser o situación, etc. De modo que la situación ideal puede presentarse, por ejemplo, no en la clase de lenguaje sino, en la clase de Matemática (porque se necesita hacer clasificaciones de objetos, por ejemplo, a partir de sus características). Además, es muy importante pensar en las consignas que se dan, en las exigencias de la tarea, en los propósitos de lo que se está haciendo para analizar las características de las descripciones que los niños hacen y cómo contribuir a que las mejoren, o a que avancen en su comprensión y producción.

En fin, lo que queremos plantear es que ofrecer “listas” a maestros que continuamente están obligados -y por esta vía enseñados- a obedecer, puede ser un camino para reforzar prácticas que queremos transformar.

Otras tensiones tienen que ver con la propuesta que se hace para “ordenar” la producción de textos o con la que se hace para la enseñanza de la literatura. Para no extender más este artículo sólo quiero dejar estas preguntas: En qué se sustenta la propuesta de introducir en tercero de primaria un texto tan complejo como la descripción –si no lo reducimos a la enumeración- y dejar para séptimo la profundización en el texto narrativo, sobre el que nuestra cultura nos proporciona muchas más experiencias? ¿Por qué volver a la enseñanza de la literatura desde clasificaciones geográficas, ignorando la propuesta mucho más reciente y argumentada del abordaje temático, que además de consultar el interés de los estudiantes, facilita la intertextualidad?

Para finalizar, creo que no se trata de hacer la guerra a los estándares o de hacerles venias. Se trata de discutir, de analizar, de proponer y elaborar diseños curriculares en los que se expliciten las situaciones de enseñanza y aprendizaje en que ellos pueden ser logrados así como las condiciones didácticas para que ellos puedan ser vivenciados en las aulas. Y esta es una tarea en la que todos los maestros estamos obligados a participar a través de la escritura de experiencias, de la confrontación entre éstas, de la construcción de currículos que atienden las necesidades de las comunidades reales y concretas con las que trabajamos.