

Guillermo Bustamante Zamudio  
Universidad Pedagógica Nacional

# aná introducción al lisis

## de la reforma curricular en el área de lenguaje

### PRESENTACION



En la comisión de lengua materna del CEBD - Boyacá, surgió la inquietud por revisar los materiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que reformaban el currículo del área de Español y Literatura.

Comencé esa revisión con comentarios —que aquí se reproducen— sobre algunos aspectos de los *Marcos Generales* de la Reforma Curricular en el área. Esta reflexión gana otra vez relevancia en la medida en que actualmente se discute en el país el asunto de los *indicadores de logro* para cada área. Curiosamente, muchas de las caracterizaciones que aquí se hacen de aquel documento del MEN, subsisten en las menciones que la Ley 115/94 hace al lenguaje (ver *La Palabra* No.3: «El lenguaje en la Ley General de Educación»).

Se somete la «Introducción» a los *Marcos Generales* a una lectura crítica, a la luz de teorías lingüísticas y pedagógicas que respalden la propuesta de desarrollo de la competencia comunicativa como eje de la enseñanza de la lengua materna. Así mismo, se interpolan sugerencias sobre posibles métodos alternativos para esta enseñanza.

### UNO NORMA, CONOCIMIENTO Y SIGNIFICACION

El MEN es ambiguo frente a las antinomias norma/descripción y conocimiento/destreza: rechaza implícitamente la norma, pero ésta regresa de manera expresa; confunde reiteradamente conocimiento y destreza lingüísticos, cuando su diferencia es fundamental en las ciencias del lenguaje y, por lo tanto, para quien formula una metodología para la enseñanza de las lenguas. Así mismo, no tiene claridad sobre lo que la significación es, indefinición que le quita peso a su modelo, que pretende ser semántico.

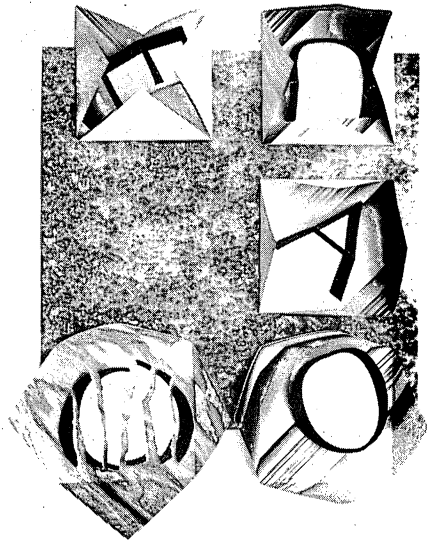
Veámoslo. Al final del primer párrafo, página 33, se afirma:

*La base de la comprensión al escuchar y leer, y de la propiedad y corrección en la expresión oral y escrita, es el conocimiento, por parte del niño, de la relación que existe entre la realidad, el pensamiento y la lengua, o sea la significación.*

1.1 Inicialmente, destaco del párrafo algo que no es central en él, pero que es fundamental para una ubicación general de la reforma curricular: la «corrección» y la «propiedad».

Más adelante, cuando se subraya la adopción de la perspectiva de la lengua como instrumento de comunicación, explícitamente se rechaza una enseñanza teoricista que no conduce al desarrollo de habilidades verbales e, implícitamente, se asume una diferenciación entre conocimiento y destreza. Con esta actitud, se supone que el MEN rechaza el enfoque de gramática tradicional que secularmente ha tenido la clase de lengua materna; esto implica un rechazo de aquello que es característico de tal gramática, la *normatividad*, a favor de las destrezas lingüísticas.

Infortunadamente, vemos aparecer en este párrafo una alusión a «la propiedad y corrección en la expresión oral y escrita». Pero, entonces, nos encontramos ante una flagrante contradicción: inicialmente, porque «corrección» presupone la existencia de una norma con relación a la cual los usos verbales sean correctos o incorrectos; y porque «propiedad» presupone la existencia de hablantes cuyas ideas son plenamente conscientes y se expresan de manera precisa; es decir, hablantes ideales. Ambas equivocaciones eran características de la enseñanza de la lengua materna antes de la reforma curricular y, no obstante, vuelven a aparecer en un modelo que, de palabra, las rechaza.



Por otra parte, el MEN se ufana de explicar el modelo lingüístico utilizado: el modelo Semántico-comunicativo (cf. punto 5). Sin embargo, si una diferencia importante se puede establecer entre la gramática tradicional y las ciencias del lenguaje (lo que incluye el modelo adoptado de palabra) es que éstas no son normativas, sino más bien descriptivo-explicativas.

1.2 Dijimos que, más adelante, el MEN plantea implícitamente una diferenciación entre «conocimiento» y «destreza»; pero en este párrafo lo que se percibe es una ambigüedad entre ambos conceptos, ya que un conocimiento, propiamente dicho, de la relación Realidad/Pensamiento/Lengua, no sería pertinente —ni posible— por parte del niño. Tal comprensión presupondría, por ejemplo, conocer cada uno de los elementos vinculados en la relación, aunque nadie posee semejante «monto» de conocimientos.

El manejo que haga el niño de su relación con la Realidad, el Pensamiento y la Lengua es otra cosa, pues no presupone un conocimiento, sino únicamente una habilidad, una destreza que no tiene por qué ir acompañada de un conocimiento de causa. El caso de la lengua es muy claro: se pueden manejar sus estructuras sin tener aproximaciones teóricas a ellas (esto no implica que los hablantes no tengan hipótesis sobre ellas).

1.3 El párrafo que se comenta también presenta una ambigüedad en relación con una idea desarrollada más adelante en el mismo texto (tercer párrafo de la página 35), donde la significación ya no se desprende solamente de la triple relación citada, sino que también es inherente a los signos: «dichos sistemas poseen reglas a través de las cuales se establecen relaciones de ordenamiento y prohibición entre los elementos significativos...». Esta ambigüedad está en el centro de un debate álgido sobre la especificidad del lenguaje; recordemos que ya en Saussure aparecía este problema: por un lado, la relación significante/significado y su relación con el referente y, por otro, el *valor* del signo. Si el lenguaje significa semánticamente (en relación con la realidad) y semióticamente (por las relaciones internas al sistema), como dice Baena, esto ha de ser discutido ampliamente, pues conduce a actitudes distintas frente al área de lenguaje.

1.4 Por otra parte, el texto que se comenta puede cuestionarse en otro sentido, pues plantea relaciones entre tres elementos cuya diferencia e independencia relativa —condiciones para relacionarlos— está entredicho: vemos que uno de los elementos, la «Realidad», incluye a los otros dos; esta característica convierte en tautológica la relación postulada, pues se está tratando de vincular el todo con sus partes en el mismo nivel analítico. Entre las otras dos partes, «Pensamiento» y «Lengua», tampoco se puede concebir una autonomía que permita diferenciarlas; si se optara, por ejemplo, por la teoría que concibe que el pensamiento se realiza *en palabras* (Vigotsky), la relación sería, de nuevo, tautológica (esta vez reflexiva).

La postulación de la relación realidad/pensamiento/lengua es, pues, poco rigurosa en el texto. Sin embargo, tiene sus ventajas metodológicas para el MEN:

- por un lado, al introducir las «categorías de la realidad» en relación con las «categorías gramaticales» (p.47), el MEN no se ve obligado a justificar éstas últimas mediante una explicación lingüística o de otro tipo, ya que ellas vienen unidas a la realidad, la cual se da como un hecho que no necesita sustentación;

- y, por otro lado, supone un maestro en posesión cognoscitiva de la realidad, lo cual le da una superioridad, al menos metodológica, sobre el estudiante, quien no dispondría de la realidad y a quien sólo le quedaría como alternativa esperar a que su maestro se la brinde. (De otra parte, presentar la relación entre categorías de realidad y categorías gramaticales ha degenerado en un nuevo gramaticalismo en el área).

Sin embargo, el asunto es más complejo: la lengua, siendo parte de la realidad, es un mecanismo de aprehensión de la realidad; por lo tanto, en cierta medida, de auto-aprehensión (es el enfoque que da, por ejemplo, Edgar Morin); razón por la cual no podemos suponer la existencia de un sujeto —profesor, alumno u hombre, en general— frente a la realidad y frente al lenguaje. Sino, más bien, un sujeto dentro de la realidad y a través del lenguaje: nuestra materialidad no es otra que la del lenguaje; estamos hechos de palabras.

Si así se concibiera, se produciría otra actitud hacia los conocimientos y las metodologías; ya no dogmática, como cuando se cree poder constatar la realidad y brindarla al que no la tiene; sino semántica, como cuando se entiende toda práctica discursiva (incluyendo los enunciados científicos) como proceso de significación y, como tal, sometida al cambio.

## DOS FUNCIONES DEL LENGUAJE

### 2.1 Primeras funciones planteadas en el texto

De manera poco sistemática, el MEN plantea algunas funciones del lenguaje en relación con el pensamiento, la expresión y la interacción. Por ejemplo, el segundo párrafo de la página 33 dice:

*El niño debe ser consciente de que las palabras le sirven para construir sus pensamientos respecto a la realidad y expresarlos y para manifestar sus sentimientos frente a la realidad, así como para conocer los pensamientos y sentimientos de los demás.*

2.1.1 Aquí se presenta, de nuevo, una ambigüedad: ¿a qué tipo de conocimiento se refiere el «ser consciente»? De nuevo, habría que señalar la inoperancia de intentar un conocimiento científico sobre el lenguaje, por parte del niño. Ahora, si el MEN entiende que ser consciente es «hablar de», podemos decir que este tipo de aproximación a los hechos lingüísticos puede tener poco valor para efectos de la enseñanza de la lengua. Por otra parte, en ningún momento el texto justifica por qué el niño debe ser consciente de las funciones del lenguaje. En el fragmento que se comenta, parece primordial esa concientización, *antes que los actos mismos* de pensar, expresar pensamientos y sentimientos y conocerlos en los demás. Esto va en contravía de la idea, auspiciada por el MEN, del desarrollo de las habilidades comunicativas. No es extraño, entonces, encontrar clases de lengua materna en las que no se dan las condiciones para llevar a cabo actos auténticos de construcción de conocimiento o de interacción y, sin embargo, se habla sobre el significado de conocer e interactuar.



Pero, pese a lo que ocurra en el aula, las funciones del lenguaje se llevarán a cabo, de una u otra manera, así no se dé la mencionada concientización; de donde se concluye que la jerarquización de la importancia entre las funciones y su concientización se presenta de manera invertida. Además, el ser consciente no necesariamente contribuye a la realización de tales funciones, pues ellas dependen de una inserción en las prácticas comunicativas (con deseos y proyectos, con diferencias y acuerdos) y no de una concientización. Es más, determinados contextos de «concientización» o «teorización» inhiben la expresión de los estudiantes.

2.1.2 El párrafo plantea las funciones de «pensar» y «comunicar los pensamientos», por un lado, y «manifestar los sentimientos», por otro. Pero, así como para comunicar los pensamientos es necesario, inicialmente, pensar (y esta producción se considera una función lingüística), se espera que para manifestar los sentimientos haya que sentir previamente, producir los sentimientos. Pero aquí se ve claramente una falta de simetría en el enunciado: «sentir», ¿no es una función del lenguaje? ¿Por qué? El texto se limita a registrar la expresión de los sentimientos, independientemente de su producción. Esto tiene que ver con un comentario que hace Baena en una entrevista realizada por

la revista *Glotta*: Searle compara el lenguaje con el sistema circulatorio que transmite la sangre a todo el cuerpo. Frente a lo cual Baena objeta que al corazón no le corresponde *fabricar* la sangre, mientras que el lenguaje construye aquello que transmite.

Estas funciones que se comentan, como se ve, hacen referencia al emisor. La función de recepción se limitaría a «conocer los pensamientos y sentimientos de los demás». Evidentemente, este «conocer» se parece más a un «enterarse de...», pues no se refiere al tipo de conocimiento que más adelante (párrafo 6) se plantea para la lengua. Esto manifiesta que la reforma curricular hacía un énfasis desigual entre emisión y recepción, modelo que hoy la semiótica cuestiona (cf. *De los medios a las mediaciones* de Jesús Martín Barbero). En consecuencia con el tratamiento de los conocimientos como mera información que no afecta a nadie ni se construye en la escuela, el MEN concibe la función de recepción como limitada a «enterarse de...». Trágica idea, pues el estudio de la comunicación y del psiquismo, nos habla de que sólo si el receptor es un agente (es decir, que desencadena eventos) conformará, no sólo la individualidad, sino también todas las prácticas culturales.

## 2.2 Otras funciones del lenguaje y adaptación social

Aunque no se hace de manera expresa, en el tercer párrafo de la página 33 se agregan otras funciones del lenguaje, cuando se plantea que la nueva programación pretende:

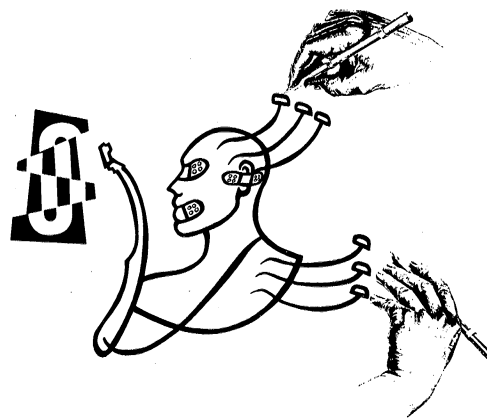
*colocar la enseñanza de la lengua al servicio de la acción social siendo portadora de mensajes cívicos y promotora de la educación para el trabajo.*

2.2.1 La lengua como portadora de mensajes cívicos, con fidelidad a las funciones sociales de la educación, es la lengua al servicio de la «adaptación social», que en nuestro caso sería adaptar para la intolerancia, la violencia, la corrupción y las ansias de poder político y económico a costa de los demás. Aunque la educación —como dice Bernstein— no puede suplir las fallas de la sociedad, podría contribuir a pensar los conflictos; pero no asumir esto claramente o hacerlo con fórmulas ambiguas («portar mensajes cívicos»), contribuye al mantenimiento de la situación imperante. En lugar de solamente promover para el trabajo, podría además promover la discusión sobre los modelos de desarrollo. En un sentido muy amplio, la lengua, por sí misma, no estaría en ningún «bando», pero es necesario aclarar en qué sentido consideraríamos su uso para acercarnos a la tolerancia y al manejo de los conflictos de nuestra sociedad.

2.2.2 El párrafo complementa, a nivel social, unas funciones del lenguaje que se habían comenzado a plantear a nivel individual (del emisor y el receptor; cf. punto 2). Pero hay un divorcio total entre las funciones «individuales» y las funciones «sociales» del lenguaje. No se plantea una interacción entre ambos órdenes de funciones; por ejemplo, no se ve cómo los hombres (las funciones individuales) pueden forjar ese «civismo» y ese «trabajo» (funciones sociales) que pide el MEN. Y, en sentido inverso, tampoco se ve cómo la sociedad influye en ese «pensar» y «expresar» de los hombres; es decir, cómo las funciones sociales del lenguaje determinan las funciones individuales. La aclaración sobre estos aspectos es decisiva a la hora de jerarquizar los diversos contextos comunicativos en los que el desarrollo de las aptitudes verbales se pretende desarrollar en la escuela.

### TRES LA LENGUA COMO INSTRUMENTO Y COMO OBJETO

Los párrafos 5 y 6 (página 33) plantean, respectivamente, que en la primaria el alumno aprende a manejar su lengua como *Instrumento* de comunicación, pensamiento y conocimiento; y que, en la secundaria y media vocacional, los estudiantes pasarán a tomar la lengua como *Objeto* de conocimiento.



3.1 No se entiende si el manejo de la lengua como instrumento es algo que ocurre espontáneamente en el niño del nivel primario, o si, por el contrario, es una nueva disposición del MEN, al tiempo que una recomendación para los maestros. Se anota esta duda porque es evidente que, hasta ahora, la lengua se ha enseñado en la primaria sin tener mucho en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño. Además, así esté el niño en edad o en capacidad de realizar cierta operación lingüística, la escuela puede impedirselo. Por ejemplo, es sabido que las correcciones gramaticales y ortográficas a los primeros intentos literarios pueden conducir a una inhibición de la creatividad.

Por otra parte, desde este momento, el MEN comienza a desvirtuar las partes afectiva y poética: la lengua debe ser instrumento de comunicación (pero pasiva), de pensamiento (pero solitario, sin determinaciones sociales) y de conocimiento (pero reducido a mera información). En este panorama, ¿dónde quedan la emotividad y las manifestaciones culturales?

3.2 Al pasar de la primaria a la secundaria, el niño no deja de utilizar su lengua; es más, ninguna función del lenguaje desaparece o se detiene durante el curso de la vida. Por lo tanto, la lengua instrumental no debería ser un objetivo explícito para la primaria únicamente, sino para todo el paso por la escuela, incluyendo la educación superior.

El MEN no justifica por qué debe convertirse la lengua en objeto de conocimiento (párrafo 6) al pasar a la secundaria y a la media vocacional. Es necesaria tal aclaración, pues no es cierto lo que queda implícito: que el estudio de la lengua sea condición para cualificar los usos y las capacida-

des lingüísticas. Esta cualificación se puede lograr sin tener acceso a ese estudio; basta con que las necesidades comunicativas sean lo suficientemente exigentes. Por eso es posible encontrar grandes escritores (muchos de los cuales son puestos como ejemplos de buenos usos verbales) que no han hecho carreras universitarias en la especialidad de su lengua materna; o profesores con una gran solvencia verbal y una buena interacción comunicativa, siendo que su especialidad no es el lenguaje.

Esto no rechaza la idea de que «un conocimiento del instrumento mejora su utilización»; más bien la idea es que el conocimiento de la lengua debe ser una maduración de su utilización. Los niños reflexionan sobre la lengua desde que comienzan a hablar; la investigación sobre el aprendizaje de la lengua escrita muestra la presencia y el desarrollo de hipótesis metalingüísticas. El problema, en consecuencia, no ha sido que se tome a la lengua como objeto de conocimiento, sino la forma como esto se ha hecho.

#### CUATRO LA POSICION DEL MEN FRENTE A LA LITERATURA

El séptimo párrafo de la página 33 de la «Introducción» dice:

*Al mismo tiempo que el educando maneja y estudia su lengua materna, se familiariza con la literatura, aprende a disfrutar de ella y a utilizarla como fuente de conocimiento, y desarrolla su creatividad hasta producir obras de algún valor literario.*

4.1 Aquí se manifiesta cierto menosprecio por la literatura. De ella queda una «familiarización», un «disfrute», una «utilidad» (fuente de conocimiento) y «algún valor literario» de lo que produce el educando. Es decir, de las funciones del lenguaje, las únicas que merecen consideración son las referenciales; como si en los contextos emotivo y poético no hubiera, en general, un desarrollo de habilidades comunicativas, y como si, en particular, una competencia emotiva y poética no fuera necesaria para el desarrollo de las personas.

Esto se fraguaba desde el principio: cuando se tiene a mano la realidad, el pensamiento y el lenguaje, de cuya relación derivaría la significación, ya no hay lugar para la literatura. El pensamiento se aplicaría a la realidad; la lengua sería para expresar el conocimiento y los sentimientos frente a la realidad; y, por último, la realidad estaría allí, fría, asimilable a unas categorías gramaticales. En este contexto, no cabe la imaginación. Ella sería un infortunado engaño, un pensamiento fallido que debe tener, en algún rincón, una realidad escondida que lo motiva (o, de lo contrario, el modelo Realidad /Lengua/ Pensamiento se viene abajo).

4.2 Esa «familiarización» en relación con la literatura es como el «enterarse de...» asignado por el MEN a la función semiótica de la recepción, y como la «información» científica que ofrece la escuela a sus usuarios: datos que no afectan a los participantes. De tal concepción nunca se desprenderá una valoración real de la cultura ni, mucho menos, una producción cultural.

4.3 El «disfrute» de la literatura planteado por el MEN no tiene respaldo analítico alguno. En relación con el lenguaje, propone que la lingüística, como ciencia, entre a formar parte de los contenidos del área. Por el contrario, en el caso de la literatura no se plantea respaldo conceptual alguno. Como si bastara con dar autorización para disfrutarla. Un dato cuantitativo es muy dicente: esta «Introducción» a los *Marcos Generales* que se comenta dedica un párrafo para la literatura y dos páginas para la lengua materna. La lengua materna se estudia y se maneja; la literatura se ojea con indiferencia.

4.4 Por otra parte, utilizar la literatura como fuente de conocimiento es una antigua idea, anterior a la reforma curricular. En el fondo, se pretende manejar la cultura con un criterio utilitario: aquello que se hace debe producir resultados tangibles y contables; de lo contrario, es pérdida de tiempo. Ya que la literatura no arroja tales resultados en la enseñanza básica, tal concepción pretende, por lo menos, exprimirle su cuota de conocimiento. Pero, aún así, la inversión es una pérdida, pues cualquier tratado sobre un tema específico enseña más que una obra literaria. Lo que interesa de la literatura es aquello que la hace arte y la distancia de ser otra cosa; es decir, sus datos históricos, geográficos o de cualquier otra índole no definen su especificidad.



5.1 Evidentemente, es muy cierto que esto no se había hecho, y es también muy necesario que se explicite el (los) modelo(s) teórico(s) utilizado(s) en cualquier propuesta curricular. Pero ¿hay correspondencia uno a uno? A cada enfoque no le corresponde, necesariamente, una metodología. Si la metodología es la «técnica» del modelo, es decir, el instrumento para intentar la verificación de sus asertos, se concluye que, a diferencia del modelo, la metodología es más elástica, pues debe experimentar en varios sentidos. Explicitar el modelo teórico de la enseñanza de la lengua, entonces, no conduce a una sola metodología, sino que supone varias. Es la única forma de ser un modelo vivo. Cualquier modelo que conduzca a una y sólo una metodología, no funciona racionalmente sino, muy probablemente, de manera dogmática.

Entonces, tal actitud utilitarista desconoce la especificidad de la literatura; por eso no contribuye a su justa ponderación ni a su producción. En la imposibilidad creativa y en la indiferencia por la cultura parece tener la educación, pues, una cuota de responsabilidad.

4.5 Los estudiantes llegarán a producir obras «de algún valor literario», dice el documento. En otras palabras, nunca llegarán a ser escritores. El sistema escolar, el MEN en su nuevo currículo, no tiene en sus propósitos la idea de producir (o, por lo menos, de dejar que se produzcan) artistas o personas inclinadas al arte. Todos hablarán y escribirán con corrección y propiedad, escucharán y leerán comprensivamente... pero sólo harán literatura con algún valorcito literario. Otros, los especialistas, serán los encargados de hacerla; la comunidad, el maestro y el educando —por definición— harán remedos. Con esto se da otra lección implícita: la cultura es para consumirla como cualquier valor de uso, producirla es una especialización para dotados.

Por otra parte, explicitar el enfoque, siendo algo positivo y necesario, no garantiza su presencia en las ideas del maestro. Éste adapta el enfoque de acuerdo con sus modelos de concebir la lengua y su enseñanza, la sociedad, el aprendizaje, etc., produciéndose muchas veces una desvirtuación del modelo teórico. Esto sería muy claro si hubiera consistencia entre unos *Fundamentos* del currículo y el resto de la propuesta curricular, pues se sabría que «enunciar la «verdad» no constituye automáticamente en el receptor una aprehensión de ella. Con esta carencia frente al ejecutor de sus políticas, el MEN lleva al maestro a que reproduzca la situación con el alumno: enunciarle la verdad basta para que se entienda, lo demás es pereza.

5.2 El párrafo plantea que la metodología es la auxiliar del maestro para cumplir los objetivos del MEN. Decir *la* auxiliar supone que existe sólo esa. No interviene el estudio del maestro, ni la lingüística propuesta como parte del marco teórico. Es la única metodología que se desprendería del único modelo, y que ya vienen dados en el texto. De ahí que el maestro sólo deba obedecer y no se vea en la necesidad de analizar y de producir. Por su parte, la idea que se forma el alumno es la de la fidelidad a las notas que copia en clase, a la palabra del maestro y al libro de texto; por lo tanto, se genera en él la imposibilidad de criticar y de crear algo. En consecuencia, los llamados hechos por el MEN, en los párrafos siguientes al que se comenta, suenan demagógicos.

5.3 También se enuncia, como tarea del maestro, la de conducir al niño al desarrollo de su competencia comunicativa y de su aptitud verbal. El MEN viene de hacer alarde de la explicitud del modelo teórico en la nueva propuesta, pero este objetivo que encontramos en la página 34 la desmiente: serían diferentes «competencia comunicativa» y «aptitud verbal», de otra forma no aparecerían enunciadas en objetivos distintos. Si competencia comunicativa es la capacidad de utilizar la lengua y otros signos en contextos comunicativos dados, allí estaría incluida la «aptitud verbal». La utilización de esta noción no lingüística sería, entonces, un paso atrás en relación con la asunción del concepto, competencia comunicativa.

## CINCO MODELO EXPLICITO Y OBLIGACIONES DEL MAESTRO

Dice, en el primer párrafo de la página 34, que las anteriores programaciones habían dado importancia a la enseñanza de la lengua materna, insistiendo en el desarrollo de las habilidades comunicativas, pero que:

*en ellas no se había explicitado suficientemente un enfoque teórico de la enseñanza de la lengua, del cual se desprendería una metodología coherente, que se convirtiera en un auxiliar del maestro, para conducir al niño al desarrollo de su competencia comunicativa y aptitud verbal.*



## SEIS IMPOSICION MEMORISTICA DE NOTACIONES METALINGÜISTICAS

El segundo párrafo de la página 34 plantea que, pese a las recomendaciones de programaciones anteriores, en el sentido de desarrollar las capacidades comunicativas:

*En la escuela primaria se continúa haciendo énfasis en la enseñanza memorística de abstracciones lingüísticas no recomendables para niños que apenas inician su escolaridad.*

6.1 En este párrafo, el concepto «abstracciones lingüísticas» es polivalente. Inicialmente, puede estarse refiriendo al lenguaje-objeto, en cuyo caso habría que aclarar que las abstracciones a las que se hace referencia son, más bien, de naturaleza «metalingüística». En segundo lugar, puede referirse a que son abstracciones venidas de la disciplina científica llamada Lingüística, en cuyo caso también habría que aclarar algo: lo trabajado en la escuela no viene de esa ciencia, sino de una vieja disciplina, que podríamos considerar precientífica: la «Gramática tradicional».

Pero, además, se hace un uso coloquial, no apropiado, del término «abstracción», en tanto todo aprendizaje que el niño haga es en tal sentido; o sea, la abstracción propiamente dicha no es algo a evitar, es el sentido mismo de la actividad racional. En cambio, las nociones enseñadas memorísticamente sobre la lengua materna (o sobre cualquier tema) no son abstracciones. A tal proceso no se puede llegar por memorización. De modo que lo que se continúa haciendo en la escuela no es la «enseñanza memorística de abstracciones lingüísticas», sino la *imposición memorística de nociones meta-lingüísticas*.

6.2 Al decir que enseñar memorísticamente abstracciones lingüísticas no es recomendable para niños que comienzan su escolaridad, queda implícito en el párrafo que tal enseñanza sí sería recomendable para niños más avanzados en su escolaridad. Sin embargo, ninguna «enseñanza memorística» es plausible. Tampoco las nociones metalingüísticas lo son cuando el niño no tiene los medios cognoscitivos suficientes.

6.3 Sería interesante averiguar por qué, a pesar de que antes se recomendaba expresamente orientar al estudiante al desarrollo de las capacidades comunicativas, los maestros hicieron otra cosa. Y sería bueno saberlo porque la reforma curricular, que volvió a recomendar lo mismo, no logró que los estudiantes fueran competentes con la lengua en el contexto que la escuela dice exigirle. ¿Qué nos garantiza que los maestros no vuelvan a la imposición memorística de nociones metalingüísticas, hoy que la Ley 115/94 plantea los mismos propósitos? Tal efecto puede deberse a que, además del enfoque teórico (explícito o no), están los modelos moral, ideológico, político, irracional, cognoscitivo, etc., del maestro. Habría que empezar por debatir estos modelos, antes de implementar otros que, por muy buenos que sean, siempre se mezclarán con aquéllos para producir resultados de cuya predecibilidad sólo podemos saber su aspecto negativo.

## SIETE EL PAPEL DEL MAESTRO

### 7.1 El análisis

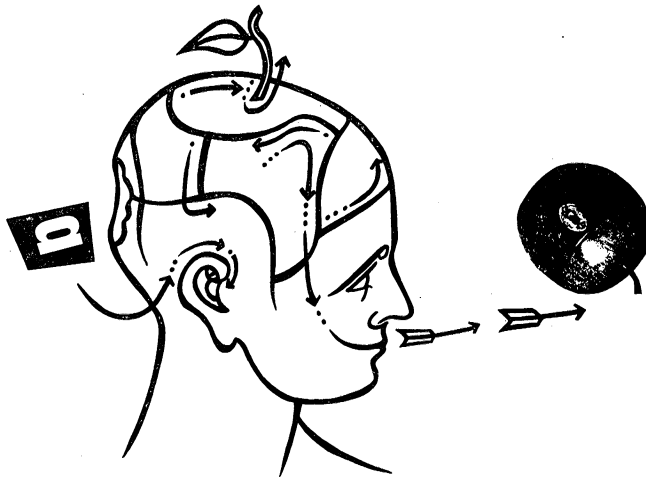
El tercer párrafo de la página 34 dice que el educador debe: abordar críticamente la programación que se le brinda para la enseñanza del español y la literatura. Para ello debe realizar una lectura analítica de los objetivos, las actividades y sugerencias metodológicas, en fin, de todos los componentes del programa. De su habilidad como educador depende la posibilidad de que la programación se enriquezca permanentemente, de que los niños y los jóvenes asuman posiciones y sean capaces de transformar la sociedad con su acción y muevan a otros, con su palabra, a transformarla.



7.1.1 El ya comentado primer párrafo de la página 34 propone que la metodología es auxiliar del maestro para cumplir los objetivos planteados hasta entonces. En cambio, aquí no se dice cuál es el auxiliar para que el maestro cumpla el nuevo objetivo de abordar críticamente la programación. Los programas serían lo fundamental, por eso se brinda la metodología. El abordaje crítico es secundario, por eso se le deja a la capacidad del maestro; capacidad que no fue tomada en cuenta cuando se vio la necesidad de proporcionarle la herramienta metodológica.

En otras palabras, el sistema educativo sigue formando al maestro como siempre lo hizo: mediante el «soplete» («chancuco», «machete») en las determinaciones importantes. De allí a que los educandos hagan lo mismo, hay sólo un paso; pero contra esto también está el enfoque implícito —y su metodología— del regaño y el llamado al orden moral y la responsabilidad, cuando lo que exhiben el MEN y el maestro es otra cosa.

7.1.2 El MEN hace depender de la habilidad del educador el enriquecimiento de la programación; es decir, su habilidad nunca podrá cuestionar la programación misma, que ya se da por correcta; a lo sumo podrá «enriquecerla». Si, por alguna razón, tal habilidad no aparece, no se enriquece la programación; pero, por lo menos —cree el MEN—, se salva la que ya está hecha, que es lo importante. Si el maestro no puede cuestionar, mucho menos podrá producir una programación (esta es la «tecnología educativa» en acción: el diseño instruccional está hecho a prueba de maestro).



7.1.3 El mentado objetivo de desarrollar las capacidades comunicativas resulta no ser el único. Desordenadamente, el MEN hace aparecer objetivos por doquier. En este párrafo, aparece otro: que los educandos asuman posiciones y transformen la sociedad.

Este objetivo no se compadece con la caracterización de Realidad/Pensamiento/Lengua y sus relaciones, ni con la tabla de categorías de la realidad frente a categorías gramaticales, donde todo está dado y no se ve por parte alguna la necesidad de transformar lo existente. Por otra parte, la decisión de transformar la sociedad, necesariamente ha de estar sustentada en el análisis de ella. Sin embargo, en el texto que comentamos, el MEN no ha hecho este diagnóstico, como para proponer como objetivo dicha transformación. Entonces, ¿por qué llevar al educando a «asumir posiciones»? ¿por qué llevarlo a «transformar la sociedad»? ¿en qué sentido debería transformarla?, ¿para qué?

Hay una sospechosa «transformación» crónica en los ámbitos académicos. Nadie, ni ninguna instancia o entidad académica se queda sin postular una transformación, así con sus actos esté condenando a la permanencia a las situaciones existentes o, lo que es peor, a una transformación por la vía del azar hacia mayores niveles de entropía.

## 7.2 Otras funciones del maestro

En el último párrafo de la página 34, que culmina la «Introducción», plantea el MEN que cada programa contendrá:

*recomendaciones generales que ayudan al maestro a interpretar el programa; objetivos generales del grado que se desprenden de los objetivos de la Educación Básica; contenidos del área para este grado; objetivos específicos derivados de los objetivos generales del grado; indicadores de evaluación, los cuales sirven de base para que el docente elabore los ítems para evaluar a sus alumnos; actividades y sugerencias metodológicas concretas para el logro de cada objetivo y bibliografía para el desarrollo del programa del grado.*

7.2.1 En el punto anterior comentábamos la postura del Ministerio frente a una actividad, exigida al maestro («el maestro debe realizar una lectura analítica») que, finalmente, no conduce al docente a analizar. Ahora propone otra que denomina «interpretar el programa». No dice si son actividades distintas, pero, en cualquier caso, esta última se propone con el mismo espíritu de la anterior: no de brindar instrumentos que enriquezcan la lectura —lo cual supone una complejización—, sino de mostrar la única vía (venida, además, de la autoridad legisladora) más unas «recomendaciones gene-



rales» que «ayudan al maestro a interpretar el programa»; como quien dice, a descifrarlo. ¿Cómo pedir, a un maestro así considerado, que analice, sea creativo y contribuya a transformar el mundo?

Todo está hecho. Los objetivos se van a lograr («...y sugerencias metodológicas para el logro de cada objetivo»), nunca están en tela de juicio; por lo tanto, la «lectura analítica» nunca moverá una letra del MEN. ¿Qué análisis está destinado, de antemano, a no cambiar nada?

7.2.2 Por otra parte, el MEN plantea un proceso evaluativo unilateral: «los indicadores de evaluación sirven para que el docente elabore los ítemes para evaluar a sus alumnos». En otras palabras, la evaluación no la hace el maestro a propósito de todo el proceso escolar; él sólo tiene la función de hacer una prueba con los ítemes que le dan. Esto contradice totalmente la dinámica del proceso de conocimiento, en la que las instancias, el saber y las metodologías están todas en posibilidad de cambiar. Es más, se necesita que cambien. Si en la escuela se mueve el conocimiento, y, con mayor razón, si pretende manejar una ética de carácter racional; la evaluación debe ser para todos los elementos comprometidos; es la única forma de tener un seguimiento positivo de sus transformaciones.

7.2.3 Después de que el MEN establece todas las reglas de juego, los objetivos, la forma de leer y analizar, las actividades «concretas», etc., da al maestro una bibliografía «para el desarrollo del programa del grado». Esto no tiene sentido, pues una bibliografía se justifica allí donde hay un hombre con deseo de búsqueda y allí donde ese hombre espera incidir con algunas transformaciones. Estas condiciones, como ya se ha comentado, están negadas para el maestro en el espíritu de la reforma curricular; por lo menos en lo que hemos podido analizar de la «Introducción» a los *Marcos Generales* en el área de Español y Literatura.

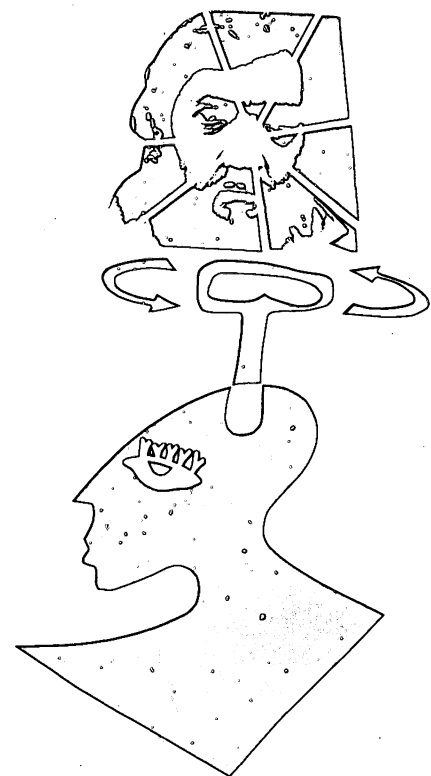
## OCHO A MANERA DE CONCLUSION

- Aunque el MEN pretende tomar un modelo lingüístico explícito para la enseñanza de la lengua materna, no se ha apropiado consistentemente de él.

- El MEN considera al maestro incapaz de llevar a cabo una reforma y, en consecuencia, le da todo hecho y lo restringe a una aplicación «crítica» que no puede incidir sobre los aspectos fundamentales de la reforma.

- El MEN sigue subvalorando a la literatura (como antes de la reforma curricular).

La lectura crítica que aquí se ha hecho sirve de justificación para que un análisis de los documentos del MEN alimenten la discusión actual sobre indicadores de logro para la educación nacional, particularmente en el área de lengua materna.



## BIBLIOGRAFÍA

BAENA, Luis Angel. «Lingüística y Significación». En: *Revista Lenguaje*. No.6. Cali: Univalle, 1976.

BUSTAMANTE, Guillermo. «Competencia Comunicativa y enseñanza de la lengua materna». En: *Revista Cuadernos de Lingüística*. No.3. Tunja: UPTC; 1989.

MEN. *Marcos Generales*. Bogotá: MEN, 1984.

OMEDO, Tito. «Gramática y Comunicación». En: *Revista Educación y ciencia*. No. 2. Tunja: UPTC, 1986.