

# Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana\*

**Grupo de investigación "Lenguaje, Identidad y Cultura"**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

## Resumen

El artículo expresa de manera crítica y constructiva el punto de vista del Grupo en torno a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, sobre estándares curriculares para la lengua castellana. Se revisan las concepciones teóricas que orientan el documento, los objetivos, los ejes de formación, los estándares propuestos y las temáticas sugeridas. Se ponen de manifiesto las inconsistencias, las contradicciones y los vacíos conceptuales con el ánimo de aportar criterios de reflexión y análisis que posibiliten una discusión más amplia por parte de la comunidad académica que conlleve a su reformulación por parte del Estado.

## Abstract

This article expresses, in a critical and constructive way, the Members Group's point of view about the proposal from the Colombian Ministry of National Education (M.E.N). So, the theoretical concepts are reviewed to guide the reading of the teachers about the general proposal, the objectives, the formation axis and the themes suggested by the «Estándares Curriculares». The inconsistencies, the contradictions, and the conceptual hollows, all of them, are placed on hand with the main purpose to give criteria for reflection and analysis. They could open a possibility for a broader discussion from the academic community that lead to a reformulation from the Government.

## PRESENTACIÓN.

**Recientemente** el Ministerio de Educación Nacional ha puesto en circulación el documento titulado "Estándares curriculares para la lengua castellana en la educación preescolar, básica y media". Teniendo en cuenta que se trata de un documento "de estudio", el Grupo de Investigación "Lenguaje, Identidad y Cultura" de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el ánimo de contribuir su análisis y aportar ideas que lo enriquezcan y cualifiquen, presenta algunas consideraciones relativas tanto a su contenido como a su estructuración.

En primer lugar es importante destacar como positivo el propósito de definir estándares para lograr la equidad social, a través del acceso al sistema educativo, ya que los estándares se postulan como "criterios que especifican lo que todos los estudiantes de educación preescolar, básica y media deben saber y ser capaces de hacer en una determinada área y grado"<sup>1</sup>. Es igualmente significativa la preocupación porque éstos se constituyan en "estándares propios que respondan a nuestra realidad y expectativas, pero sin dar la espalda a los avances y desarrollos que en materia cu-

\* Participaron en la elaboración del presente documento los siguientes miembros del Grupo: María Elvira Rodríguez L., Blanca Bojacá, Gladys Jaimes, Rosa Morales y Raquel Pinilla.

<sup>1</sup> Ministerio de Educación Nacional, "Estándares curriculares para la lengua castellana en la educación preescolar, básica y media", Documento de estudio, Colombia, 2002.



ricular se vienen detectando en diferentes partes del mundo.” (pág. 7).

El artículo condensa la reflexión en torno a la temática teniendo en cuenta nuestra experiencia en la labor de Formación de Docentes en el nivel universitario y en el campo de la Investigación Educativa en Lengua Materna. Desde este punto de vista, se ponen de manifiesto aspectos controvertidos del documento para coadyuvar al establecimiento de una relación coherente entre los fines de la educación expresados en la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares, los Indicadores de Logro y los Estándares. Entendemos que un replanteamiento crítico alrededor de los estándares ayudaría a constituirlos en “referentes para la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa”, tal como lo expresa el documento, y permitiría avanzar en los propósitos comunes de mejoramiento de la calidad en el sistema educativo colombiano. El análisis se centra en los aspectos referidos al conocimiento lingüístico y en consecuencia no plantea la especificidad del campo literario.

### **SOBRE LA NATURALEZA DEL ÁREA Y SU PERSPECTIVA TEÓRICA**

Acogiendo los planteamientos de Luis Ángel Baena, el documento, pertinente en la primera parte, hace explícita una concepción del lenguaje como fundamento de la significación, determinante en la constitución de lo humano, en tanto mediador en la construcción del conocimiento, la interacción y la recreación de la realidad con fines estéticos. En este sentido, las consideraciones sobre la naturaleza del área y la perspectiva teórica del documento toman en cuenta las funciones cognitiva, interactiva y estética del lenguaje.

Consecuente con estos planteamientos, se rescata la naturaleza social del lenguaje, su papel en los procesos de socialización de los sujetos, de mediador en la formación de valores y maneras de ver el mundo, así como en la construcción de identidades culturales. Igualmente, destaca su contribución como facilitador para el reconocimiento y resolución de conflictos, en tanto que posibilita comprender la diversidad de mundos generados en distintos contextos de interlocución.

De otra parte, los estándares también plantean la perspectiva teórica del análisis del discurso, que permite una mirada global e integradora del proceso de significación. Se proponen, entonces, siguiendo a Van Dijk, tres niveles de análisis: el semántico-comunicativo, el pragmático y el ideológico, y se postula el texto como la unidad comunicativa fundamental a partir de la cual la escuela debería trabajar los niveles de descripción, explicación e interpretación de la lengua en la relación texto-contexto.

A pesar de la inclusión de las anteriores concepciones sobre el lenguaje y el análisis del discurso, actualizadas y coherentes con documentos oficiales anteriores, también se detectan inconsistencias conceptuales que es necesario precisar, con el objeto de tener referentes claros para orientar la reflexión y la acción de la comunidad educativa.

En primer lugar, no se advierte en el documento la distinción necesaria en torno a los conceptos de *comunicación*, *lenguaje* y *lengua* que, si bien es cierto, comparten rasgos comunes, es necesario distinguir. Así, en la explicación del eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, se consigna:”

## **Los estándares también plantean la perspectiva teórica del análisis del discurso, que permite una mirada global e integradora del proceso de significación**

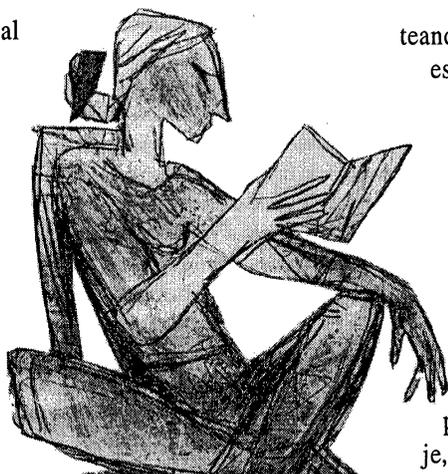
“Un grupo de estándares curriculares responde al eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, es decir, se espera que el estudiante construya las diversas formas mediante las cuales se da la significación y la comunicación en signos, símbolos, reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas pragmáticas, contexto de uso y diversos tipos de lenguajes de expresión (verbal, corporal, de la imagen: cine, publicidad, caricatura, etc.), para que genere la apropiación, el nivel y el control de las reglas de uso necesarias y la explicación del funcionamiento de los sistemas de significación: lectura, escritura, expresión oral, televisión, cine, cómic, pintura, etc.” (pág. 54).

De la anterior formulación se deduce que la construcción de la significación es todo lo que el hombre hace para darle sentido al mundo. Sin embargo, es necesario distinguir qué parte de esa actividad de significación se ejecuta a través de sistemas de comunicación que no se corresponden con el sistema lingüístico, en cuyo caso bien puede hablarse de un sistema de comunicación, por ejemplo, el corporal (movimiento, danza). Por el contrario, aunque otros sistemas visuales manifiestan el predominio de la imagen (cine, publicidad, caricatura, comics), también involucran el lenguaje y esto los hace más complejos.

Para caracterizar el lenguaje como proceso específico de elaboración simbólica del mundo, es importante recalcar que la capacidad humana de significar no sólo se da a través de señales y símbolos, sino por intermediación de los signos, que son las palabras. Sin embargo, no existe un lenguaje universal, ya que los signos se organizan en sistemas de significación particulares, que son las lenguas (español, inglés, francés, etc.). Las lenguas se pueden analizar según los distintos niveles de organización, a saber: el fonológico (de los sonidos), el sintáctico (la articulación de las palabras), el semántico (los significados) y el pragmático (el uso). Así, cuando en la formulación que estamos analizando se plantea que la significación y la comunicación se dan “en signos, símbolos, reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas pragmáticas, contexto de uso y diversos tipos de lenguajes de expresión (verbal, corporal, de la imagen: cine, publicidad, caricatura, etc.)”, no se discriminan las distintas esferas de la acción de significar y, en consecuencia, la enumeración es a todas luces errónea.

Ibíd, pág. 54.

Lo mismo ocurre con la enumeración final que intenta explicar el funcionamiento de los sistemas de significación e integra “la lectura, la escritura, la expresión oral, la televisión, el cine, el cómic, la pintura”, expresiones que también corresponden a realidades distintas. Las tres primeras son actividades del lenguaje que remiten a dos sistemas de representación diferenciados, el de la oralidad (expresión oral: hablar y escuchar) y el de la escritura (leer y escribir). La televisión es medio de comunicación, el cine y la pintura son expresiones artísticas. Es claro entonces que la secuencia no define los sistemas de significación y al contrario crea confusión sobre el tópico.



Siguiendo a Luis Ángel Baena (1996), en otra parte del documento se define adecuadamente la construcción de sistemas de significación como “el proceso humano de elaboración de la realidad objetiva natural y social” (pág 45). Sin embargo, a renglón seguido se especifica que este proceso “se asume en términos de categorías conceptuales, pragmáticas y socioculturales”, reformulación que cambia el sentido de la propuesta de Baena, si tenemos en cuenta las siguientes consideraciones: Para Baena, el proceso de significación se inicia con la práctica empírica del hombre en relación con la realidad (objetiva, natural y social) a partir de la cual se elaboran configuraciones conceptuales y lógicas. Pero, según el autor, esta forma de conocimiento de la realidad se hace a través de una lengua; por eso, *la elaboración de la significación asume la forma de las configuraciones semánticas, sintácticas y fonológicas* de una lengua determinada que se actualizan en *configuraciones pragmáticas* cuando se usan en el proceso de interacción comunicativa. Por el contrario, en el Documento de Estándares, se eliminan en la explicación las instancias de configuración lógica, semántica, sintáctica y fonológica, que precisamente corresponden a los niveles de la lengua y son el fundamento del planteamiento de Baena.

Además, se cambia la denominación de *configuración*, que conlleva el sentido de construcción y actividad de los sujetos, por la de *categoría*, que no da cuenta del proceso de significación.

Existen confusiones en la explicación de la relación lenguaje-pensamiento-conocimiento cuando se afirma: “entonces, al potenciar el desarrollo del lenguaje se desarrolla el pensamiento y, por ende, el conocimiento; pues sólo mediante el lenguaje es posible conocer. El lenguaje habla de los objetos de estudio de todas las disciplinas o de todas las ciencias, o se toma a sí mismo como objeto de estudio; no obstante, las maneras como el hombre se acerca a éste son siempre las mismas: lee, escucha, discute, escribe, investiga sobre las temáticas que pretende conocer” (pág.45). Si bien es cierto que el anterior planteamiento enfatiza en la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento, confunde funciones y relaciones, como: el papel del lenguaje en la elaboración del sentido de la realidad y de la construcción de representaciones (función cognitiva); el papel del lenguaje en la formulación de modelos de comprensión de la realidad (ciencia y lenguaje), y la reflexión sobre el mismo lenguaje (el lenguaje como objeto de estudio).

La enumeración final del planteamiento en cuestión (“lee, escucha, discute, escribe, investiga sobre las temáticas que pretende conocer”) incluye actividades básicas del lenguaje (lee, escucha, escribe) pero no es claro, pues olvida la primigenia, *hablar*, o la confunde con *discutir*. Posteriormente se pretende precisar, plan-

teando: “En consecuencia, el área de lenguaje debe estar orientada, principalmente, al desarrollo de las competencias comunicativas básicas (hablar y oír, leer y escribir” (pág. 47), pero de nuevo, erróneamente, se incluye, como actividad de la lengua, *oír*, en vez de *escuchar*. Tampoco se aclara que se agrupan en dos sistemas de representación: el de la oralidad y el de la escritura.

Al respecto, la oralidad y sus modalidades conversacionales y dialógicas, como expresiones fundamentales primarias del lenguaje, no solamente son consideradas, en algún momento, como deficitarias (pág. 47), sino que ocupan un espacio muy limitado en las perspectivas teóricas del documento. De esta manera se desconoce que la oralidad, por ser un saber-hacer, común a la mayoría de los aprendices, se constituye en soporte de las actividades de la escritura y, al igual que ésta, sirve a los propósitos de desarrollo del pensamiento y la interacción y en consecuencia debe constituirse en objeto de aprendizaje no sólo en el nivel de preescolar sino en todo el ciclo.

En relación con la escritura, se le otorga la posibilidad de permitir al sujeto comunicar sus formas de vivenciar el mundo, pero no se presenta en el documento una concepción sobre los procesos de lectura y de escritura y los saberes que integran. Por el contrario, las temáticas sugeridas para algunos estándares reflejan no sólo una concepción tradicional de estos aprendizajes: “reconocimiento de la diferencia que existe entre los diversos grupos de grafías”, sino errores conceptuales: “reconocimiento de que cada grupo de grafías tiene un significado diferente” (pág. 59).

Igualmente, se confunde la enunciación con la producción oral cuando se escribe:

“En este orden de ideas, el universo representado en la producción escrita de cada sujeto revela cómo (desde su imaginación) elabora una red que, posiblemente, le satisface más que aquella que está viviendo en el momento mismo de la enunciación” (pág. 51). En otros momentos se equipara texto con lengua escrita, por oposición al habla: “La tarea clásica del análisis del discurso es... analizar, describir y explicar las estructuras específicas del texto y del habla.” (pág. 50).

En lo relativo a la *concepción de lengua* ya se especificó la ausencia de explicación de sus componentes o niveles (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático). Tampoco se incluyen aspectos referidos a su funcionamiento para explicar cómo se integran los distintos componentes para producir la significación y menos aún se plantea su función. Teniendo en cuenta que estos planteamientos han circulado de manera constante en la comunidad educativa del área, como referentes conceptuales del Enfoque Semántico Comunicativo, y que no se conocen disposiciones que hayan variado en lo esencial esta alternativa teórica, sería importante retomarlos en la propuesta de estándares.

Como no se especifica en qué marco conceptual se sitúa la propuesta, se incluyen denominaciones de la Lingüística Estructural de Saussure de manera equívoca: “El lenguaje debe manejarse como un sistema de signos; por eso cuando se trabaja con el significante (los códigos orales y escritos), siempre debe hacerse referencia al significado”. (pág. 47) Aunque es válido mencionar la importancia del significado para poder trabajar con los significantes, éstos no se pueden equiparar con los códigos, ya que para Saussure son dos conceptos distintos: el *significante* es la forma



que asume el significado, o sea su manifestación, que para el caso del lenguaje es fonética (en la oralidad) y gráfica (en la escritura). Los *códigos* son las gramáticas que permiten la estructuración de palabras y oraciones en una lengua dada para constituir el sistema lingüístico.

Un concepto que tiene íntima relación con la concepción de lengua es el de competencia, al cual se alude en dos oportunidades. En las consideraciones sobre la naturaleza del área se plantea de manera clara la diferencia entre competencia lingüística y competencia comunicativa; entendida la primera como capacidad o conocimiento de la lengua, y la segunda, como posibilidad de utilizarla para interactuar con otros (pág. 48). Sin embargo, en la perspectiva teórica se cambia el concepto de competencia lingüística, formulado ahora erróneamente como aquel que "permite decodificar enunciados" (pág. 51) y se sustituye la denominación de competencia comunicativa por la de retórico-pragmática. Consideramos que estas diferencias conceptuales y de denominación no contribuyen a la comprensión del asunto y siembran dudas sobre la apropiación de los conceptos y la coherencia del documento.

En general, la ausencia de sistematicidad para caracterizar el proceso de significación, la comunicación, el lenguaje y sus actividades y la lengua en sus niveles, tiene serias repercusiones en la definición de estándares para cada grado, como se analizará posteriormente, ya que no se especifica cuáles son los conceptos básicos que se intenta construir y qué saberes se relacionan con cada uno de ellos

### LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y APRENDIZAJE

Resulta contradictorio que la formulación tenga como lema "*Estándares para la excelencia en la educación*" y sin embargo no se hagan explícitas en la propuesta las concepciones sobre la educación, la pedagogía y el aprendizaje. En relación con la educación, sólo se hace una alusión sobre la necesidad de privilegiar la formación integral por encima de los contenidos de las áreas de conocimientos (pág. 48), pero los estándares del área están concebidos sobre este segundo aspecto. Se desconocen así las propuestas que abogan por una educación que forme en el conocimiento (aprender a conocer), la convivencia (aprender a vivir juntos) y en las posibilidades expresivas (aprender a ser)<sup>2</sup> para las cuales el área de lenguaje es espacio privilegiado, si tenemos en cuenta que en el lenguaje se construye no sólo el conocimiento, sino también el sentido de lo humano, a través de la interacción y la recreación de la realidad. Toma fuerza aquí el pensamiento de Jacques Delors cuando propone "superar los sistemas educativos formales, que únicamente dan prioridad a la adquisición de conocimientos, hacia la concepción de la educación como un TODO en la que se propenda por otras formas de aprendizaje que giran alrededor de los procesos que nos definen como seres humanos"). Lineamientos curriculares, pág. 41).

Otra carencia del documento es de conceptualización sobre la pedagogía y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido no es claro por qué tipo de escuela propendemos, qué clase de interacciones son más propicias para la construcción del conocimiento y cómo se pueden concebir y construir acciones creativas en el aula para contribuir al desarrollo de las competencias

## En el discurso de la cotidianidad se actúa sobre verdades asumidas y establecidas

aludidas en el objetivo del área.

De manera notoria y lamentable está ausente la propuesta de trabajo por proyectos, contemplada desde la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares y otros documentos oficiales, como espacio de formación de sujetos autónomos, creativos y críticos, como espacio de aprendizajes sociales y de construcción interactiva de conocimientos. El documento sugiere la combinación del área de lengua castellana con las otras áreas, manifestando así una visión reducida del trabajo interdisciplinario implicado en la pedagogía de proyectos, que no significa solamente contacto entre disciplinas, sino construcción conjunta y compleja de saber. Evidentemente, en la medida en que se articulen diversas disciplinas y saberes comprometidos en la explicación, descripción y comprensión de diversos fenómenos y problemáticas de los sujetos —mediante el trabajo por proyectos—, el lenguaje se constituye en el eje transversal del currículo, con lo cual se lograrían significativos avances en una visión holística del área y del conocimiento escolar en general.

Estas ausencias, aunadas al planteamiento de las temáticas "sugeridas" como fundamento de los estándares, corren el riesgo de regresar a un enfoque tradicional en la pedagogía, en el que se privilegia la exposición magistral de contenidos por parte del profesor, la organización del currículo alrededor de listados de temas, la atomización de los campos de conocimiento, la imposibilidad de compartir e intercambiar roles entre docentes y alumnos, la ausencia de las voces de los estudiantes en términos de sus intereses y necesidades, el desconocimiento de la negociación para definir los tópicos, los objetivos, los tiempos y los espacios adecuados para la construcción de los aprendizajes.

Resulta paradójico que, en lugar de proponer pasos adelante en relación con los lineamientos curriculares previos, la propuesta de estándares sea regresiva en la dimensión de la formación, limitada y confusa en la dimensión conceptual y reduccionista en la dimensión del currículo.

### SOBRE EL OBJETIVO DEL ÁREA

En el documento se afirma que a la concepción de lenguaje expuesta en los Estándares le subyace la misma planteada en los Lineamientos Curriculares, lo cual significaría que se tiene "*una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar*". Sin embargo, la definición del objetivo del área, expresado en términos del "*aprender, desarrollar o mejorar la capacidad de comunicarse (o de comprender la comunicación de alguien sobre algo)*" (pág. 47), reduce las metas de la significación a lo comunicativo, dejando de lado las dimensiones estética, cognitiva, social e ideológica implicadas en el proceso de construcción del sentido, a las cuales sí se hace referencia en otra parte del documento.

<sup>2</sup> Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Unesco.

<sup>3</sup> Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos curriculares, Área Lengua Castellana, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

Esta falta de claridad sobre el objetivo del área presupone la llegada a la escuela de niños que “no saben” comunicarse y por eso “llegan a aprender”, o de niños que se “comunican mal” y, sobre este falso supuesto, obviamente deben “mejorar”. Una vez más, el documento desconoce los avances pedagógicos alrededor de los conocimientos previos con los cuales el niño ingresa a la educación formal y, más específicamente, sobre el proceso de adquisición de la lengua materna, anterior a la escolaridad. Así, se plantea que los niños pequeños establecen comunicación con “un alguien inmediato, que está enfrente”, o que con ellos se debe hacer referencia a “significados muy concretos e inmediatos”, olvidando que los niños hablan de objetos ausentes desde las primeras etapas de su desarrollo cognitivo y lingüístico; esto es, cuando descubren que las cosas tienen nombres y pueden operar con las palabras como sustitutos de los objetos.

Para hacer coherente la propuesta de estándares con la de los lineamientos en torno al objetivo del área sería necesario, entonces, hacer énfasis en el papel de la escuela como mediadora en los procesos de desarrollo de los sujetos, reconociendo que todo niño cuando ingresa a ella ya maneja el mundo simbólico de su cultura y domina formas comunicativas que ha aprendido a utilizar, gracias a las experiencias de interacción, las cuales ha tenido oportunidad de vivenciar y compartir con otros. Se trata entonces de orientar los aprendizajes escolares como acciones significativas conducentes al logro de mayores niveles de desarrollo (cognitivo, social, expresivo), a través de la apropiación y el dominio de sistemas de mediación con la realidad, que en cada grado asuman mayores niveles de complejidad.

### **SOBRE LA PERTINENCIA DE LOS EJES**

Con la presencia de los ejes alrededor de los cuales se proponen los estándares, también se pretende retomar el sentido de los Lineamientos Curriculares asumiéndolos como un “horizonte global, una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación”. Sin embargo, el documento que nos ocupa presenta sólo cuatro de los cinco ejes allí propuestos. Se descarta el eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento, pues, de acuerdo con los autores del documento, éste es transversal a los demás, “ya que proyecta el avance de los procesos cognitivos según el nivel de escolaridad y pensamiento en el que se encuentra el estudiante. De esta manera logra apropiarse de las herramientas del lenguaje y la cognición necesarias para la interacción social y la construcción del aprendizaje...” (pág. 53). Lo anterior refleja una escasa comprensión del desarrollo cognitivo, al equipararlo con el proceso natural y espontáneo de pensar-conocer, sin considerar que la construcción de nociones y conceptos, de relaciones y categorías conceptuales, propias de todo proceso de construcción de conocimiento, se hace de manera sistemática por la actividad cognitiva de los aprendices con intermediación del lenguaje y, en consecuencia, corresponde a la escuela promover una propuesta didáctica específica para alcanzar estas metas.

En cuanto a la pertinencia de los otros ejes, consideramos que el referido a los procesos de construcción de sistemas de significación globaliza a los demás y, por lo tanto, si se trata de ubicarlo en una rejilla, ocuparía una posición de encabezamiento central en la misma, pues en él se encuentran las claves para la construcción de procesos simbólicos y lingüístico que permiten distinguir y articular saberes sobre la comunicación, el lenguaje y la lengua, con sus niveles e instancias de funcionamiento.

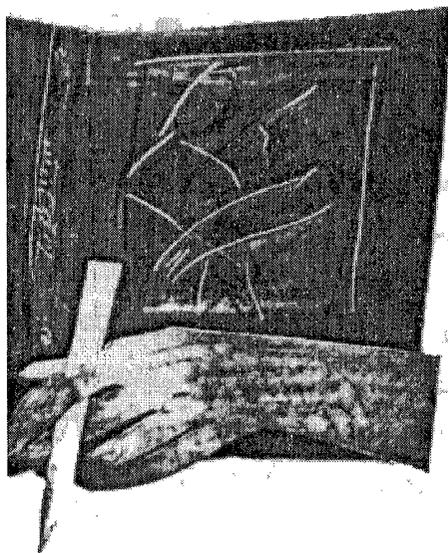
Con respecto a la distribución de los estándares en cuatro ejes, es necesario formular algunas consideraciones para su revisión a la luz de las conceptualizaciones que les preceden; para tal efecto, planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Hasta qué punto es conveniente proponer para cada eje un estándar sin una articulación clara entre ellos?
- ¿La presencia de solamente dos ejes en los grados de preescolar, primero y segundo significa que en estos niveles de escolaridad no es posible trabajar los procesos culturales, estéticos y éticos de la comunicación?
- Ante esta ausencia, ¿cómo pueden los maestros entablar un diálogo entre los indicadores de logro, los lineamientos pedagógicos y los estándares?
- La fragmentación, tal como se presenta, ¿no revive la vieja dicotomía entre Español y Literatura?
- ¿Por qué en el eje referido a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación no se plantean, en todos los grados, estándares que orienten al desarrollo de los aspectos éticos y axiológicos presentes en la comunicación?
- ¿Por qué solamente se reclama a los estudiantes de los grados 10° y 11° la adopción de una posición crítica en la interpretación del mundo?

### **SOBRE LOS ESTÁNDARES Y LAS TEMÁTICAS SUGERIDAS**

Los estándares curriculares son definidos en el documento, como “criterios que especifican lo que todos los estudiantes de preescolar, básica y media deben saber y ser capaces de hacer en una determinada área y grado. Se traducen en formulaciones claras, universales, precisas y breves, que expresan *lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse*” (pág. 7). La anterior afirmación amerita el análisis de los presupuestos subyacentes.

En primer lugar, es acertado proponer que los estándares sean criterios que especifican saberes; pero es inadmisibles aceptar, que el dominio de la acción sea *el deber ser escolar*, que se expresa en formulaciones u órdenes, ya que así se pierde el sentido del criterio y no se da otra opción que la sujeción a la norma. Por el contrario, tal como lo plantea Inostroza, podrían entenderse los estándares como “un conjunto sistemático y fundamentado de dominios, criterios y descripciones” que orienten la acción escolar hacia las metas de calidad propuestas. En este sentido, más que especificar qué se debe hacer y qué tan bien debe hacerse”, po-





drían albergar metas a alcanzar, como compromisos de la escuela para lograr que la educación no establezca diferencias entre estratos sociales, instituciones y sectores y por el contrario, se logre algún tipo de equidad para los niños y jóvenes que ingresan al sistema educativo.

En segundo lugar, la concepción de estándar del documento alude al conocimiento como un producto acabado, dado de antemano e independiente de los procesos que llevan a su construcción. Por eso, los estándares son contenidos del área articulados a temáticas y no dominios del saber articulados a niveles de desarrollo integral de los sujetos en formación. En este sentido es notorio que no se encuentre en el documento alusión alguna a los hablantes, sujetos enunciadoreos o interlocutores, términos que recrean el sentido del lenguaje como actividad. Se alude con frecuencia al saber-hacer, pero en sentido instrumental y no como elemento de una competencia global compleja. Lo anterior demuestra la dificultad de formular estándares curriculares sin una concepción de desarrollo humano y aprendizaje escolar. Así, las “temáticas sugeridas” toman más la forma de actividades a realizar en el aula y a menudo resultan incongruentes con lo propuesto en el estándar respectivo.

Los estándares y la temáticas propuestas para cada grado reflejan también contradicciones con la perspectiva teórica inicial. De esta manera, el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación se asocia solamente con la función de denominación del lenguaje, que incluso se reduce a la designación del mundo y la rotulación de los objetos mediante las palabras. Lo anterior se advierte en la siguiente secuencia de estándares: “Establece relaciones con la realidad y los signos” (preescolar); “establece relaciones entre la realidad y los signos lingüísticos” (grado 1°); “ nombra la realidad con signos lingüísticos” (grado 2°); “identifica en sus producciones textuales que la realidad es nombrada por signos lingüísticos y que cada uno de ellos cumple una función” (Grado 5°).

No se especifican en estos niveles estándares referidos a la función interactiva y estética del lenguaje, lo que manifiesta segmentación e incompreensión del proceso de significar.

En el ciclo de preescolar y básica, con excepción del grado 4°, no se evidencian estándares relacionados con los componentes semántico y pragmático de la lengua. Estas ausencias corroboran, una vez más, la prelación otorgada al sistema formal (componentes fonológico y sintáctico) y la mirada microestructural de la lengua, que privilegia la realización de ejercicios sobre unidades descontextualizadas cuya mayor extensión es la oración.

De la misma manera, cuando se hace énfasis en el léxico de la lengua, se desconoce que se sitúa en un nivel de análisis pero que siendo el texto la unidad de sentido, es referente obligado de los procesos de significación a través del lenguaje. Esta visión lexical y tradicional de la lengua también se hace palpable en las temáticas que sugieren la clasificación de palabras según categorías morfológicas (sustantivo, verbo) y según funciones lógicas (eventos, cualidades, relaciones...) desligadas de los sistemas y las funciones de significación.

De otra parte, hay falta de rigor en el establecimiento de tipologías textuales, teniendo en cuenta que se presentan criterios diferentes para su clasificación. Este caso se observa concretamente para el Grado 6°, en el eje referido a los procesos de comprensión y producción de textos, en el cual se señala: “comprende textos históricos, científicos e informativos...”, es decir, se mezclan criterios pragmáticos y temáticos en la clasificación, pues un texto



histórico puede ser informativo, argumentativo y, además, tener carácter científico. Igualmente ocurre con el grado 3° en el eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, cuando, en relación con el papel de la literatura, la temática sugerida plantea: “para el análisis de textos literarios se puede trabajar sobre: comprensión de cuentos, poemas y textos informativos”. A nuestro juicio, resulta difícil clasificar un texto informativo como un texto literario comparable a un cuento o a un poema.

Con respecto a la argumentación, sugerida tanto en los estándares como en las temáticas, se observan incongruencias y falta de claridad sobre las funciones, características superestructurales y semánticas de esta modalidad de texto. Pareciera que al decir “caracterización léxica de textos argumentativos” (Grado 8°), “empleo de oraciones indeterminadas como estrategia argumentativa” (Grado 8°); “repetición de enunciados con fines argumentativos” (Grado 4°), se limitara el proceso argumentativo a un ejercicio con visos mecanicistas, atendiendo fundamentalmente a la dimensión local, sin hacer referencia ni al contexto enunciativo, ni a la superestructura, ni a las modalidades de los textos argumentativos.

Así, se manifiesta la necesidad de operar con referentes conceptuales claros, que permitan especificar los dominios del saber para cada uno de los grados, y que den cuenta de la progresión en la adquisición y desarrollo de competencias para construir la significación.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las anteriores consideraciones tan sólo tienen un carácter preliminar y han sido formuladas por el grupo en el espíritu de contribuir a una discusión que hasta ahora se inicia y de la cual deben derivarse los replanteamientos necesarios en torno a aquellos aspectos que la comunidad académica juzgue convenientes, a partir de un criterio crítico y constructivo.

Valoramos como fundamental replantear el carácter monológico y unidireccional del documento y situar a los maestros, no sólo como responsables de “organizar las temáticas” o de “crear proyectos de aula”, sino como gestores del cambio, para lo cual se requiere ampliar los espacios de participación de los docentes en la formulación de las políticas educativas e incentivar el sentido de profesionalidad que los sitúa en el compromiso colectivo de lograr mayores niveles de calidad educativa.

