



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica

de Colombia

Colombia

Arias Bedoya, Franklin Yessid; García Romero, María Alejandra
LINEAMIENTOS CURRICULARES, ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS EN LENGUA
CASTELLANA. DE LA INDÓMITA OBJETIVIDAD INDUSTRIAL A LA INOCUA
SUBJETIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES
Praxis & Saber, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2015, pp. 269-289
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216013>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Franklin Yessid Arias Bedoya

Universidad de Antioquia

franklinyessid@hotmail.com

María Alejandra García Romero

Universidad de Antioquia

alejandra.garcia.romero@hotmail.com

LINEAMIENTOS CURRICULARES, ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA. DE LA INDÓMITA OBJETIVIDAD INDUSTRIAL A LA INOCUA SUBJETIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES

Artículo de Reflexión

Recepción: 25 de agosto de 2014

Aprobación: 15 de octubre de 2014



Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

Resumen

La educación por competencias constituye un enfoque curricular que, además de controversial, instaura prácticas y pensamientos específicos en los centros educativos: su origen desde las teorías conductistas y su conexión con el campo económico ponen de manifiesto objetivos formativos que, entre tanto, llevan a reflexionar sobre las prácticas docentes y los currículos institucionales. Estos propósitos ligados a proyectos como la educación para el trabajo y los ciclos propedéuticos, ponen de manifiesto las intenciones implícitas presentes en el sistema educativo, donde las particularidades de los estudiantes ceden ante los imperativos económicos nacionales. En el presente texto de reflexión se busca explorar y determinar el “desfase conceptual” que existe entre una educación marcada por los ideales

de la lógica mercantil, y una dirigida a la formación estética y sociopolítica del sujeto; esto a partir de la lectura de documentos legales como los Lineamientos Curriculares, los Estándares de Competencias de Lengua Castellana, la Ley 39 de 1903, la Ley General de Educación y la lectura de diversos teóricos de la pedagogía tales como Paulo Freire y Gimeno Sacristán.

Palabras clave: competencias, lineamientos curriculares, estándares, lengua castellana.

CURRICULUM GUIDELINES, STANDARDS AND SKILLS IN SPANISH LANGUAGE. FROM UNTAMED INDUSTRIAL OBJECTIVITY TO STUDENT'S HARMLESS SUBJECTIVITY

Abstract

Competency Based Education is a curricular approach that, in addition to the controversy it arises, establishes practices and specific thoughts in schools: its origin from behavioral theories and their connection to the economic field disclose formation objectives that highlight the need of thinking about teaching practices and institutional curricula. These goals linked to projects such as work-oriented education and the propaedeutic cycles reveal the implicit intentions in the education system, where students' specific characteristics yield to national economic imperatives. This reflection paper seeks to explore and define the 'conceptual gap' between an education based on the ideals of trade logic, and one directed to the aesthetic and socio-political formation of the subject, on the basis of legal documents as the Curricular Guidelines, Skill Standards for Spanish Language, Law 39 of 1903, General Law of Education and texts by various educational theorists such as Paulo Freire and Gimeno Sacristan.

Keywords: skills, curriculum guidelines, standards, Spanish Language.

LIGNES DIRECTRICES DU PROGRAMME, NORMES ET COMPÉTENCES EN LANGUE ESPAGNOLE. DE L'INDOMPTABLE OBJECTIVITÉ INDUSTRIELLE À L'INOFFENSIVE SUBJECTIVITÉ DES ÉTUDIANTS

Résumé

L'éducation par compétences constitue une approche du programme qui, en plus d'être controversée, instaure des pratiques et des idées spécifiques dans les centres éducatifs; son origine, depuis les théories comportementalistes, et sa connexion avec le domaine économique mettent en évidence des objectifs formatifs qui, entretemps, nous mènent à réfléchir sur les pratiques des enseignants et les programmes institutionnels. Ces principes, liés à des projets tels que l'éducation par le travail et les cycles propédeutiques, mettent en évidence les intentions implicitement présentes dans le système éducatif, où les particularités des étudiants cèdent devant les impératifs économiques nationaux. Dans le présent texte de réflexion, on cherche à explorer et à déterminer les « lacunes conceptuelles » qui existent entre une éducation marquée par les idéaux de la logique commerciale et celle axée vers la formation esthétique et sociopolitique de l'individu; ceci à partir de la lecture de documents légaux tels que les Lignes Directrices du Programme, les Normes de Compétences en Langue Espagnole, la Loi 39 de 1903, la Loi Générale de l'Éducation et la lecture de plusieurs théoriciens de la pédagogie tels que Paulo Freire et Gimeno Sacristán.

Mots clés: compétences, lignes directrices du programme, normes, langue espagnole.

LINEAMENTOS CURRICULARES, STANDARDS E COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA CASTELHANA. DA INDÔMITA OBJETIVIDADE INDUSTRIAL À INÓCUA SUBJETIVIDADE DOS ALUNOS

Resumo

A educação por competências constitui um enfoque curricular que, além de gerar controvérsia, instaura práticas e pensamentos específicos nos centros educativos: sua origem desde as teorias condutuais e sua conexão com o campo econômico põem de presente objetivos formativos que levam a refletir sobre as práticas docentes e os currículos institucionais. Estes propósitos ligados a projetos como a educação para o trabalho e os ciclos propedêuticos, põem de manifesto as intenções implícitas presentes no sistema educacional, onde as particularidades dos alunos cedem aos imperativos econômicos nacionais. No presente texto de reflexão se busca explorar e determinar a “diferença conceitual” que existe entre uma educação marcada pelos ideais da lógica mercantil, e uma dirigida à formação estética e sociopolítica do sujeito; isso a partir da leitura de documentos legais como os Lineamentos Curriculares, os Standards de Competência de Língua Castelhana, a Lei 39 de 1903, a Lei Geral de Educação e a leitura de diversos teóricos da pedagogia tais como Paulo Freire e Gimeno sacristán.

Palavras chave: competências, Lineamentos Curriculares, Standards, Língua Castelhana

Introducción

Los sistemas educativos son espacios en los que convergen múltiples intereses, propósitos y visiones. Las concepciones prácticas, teóricas, técnicas, emancipadoras, etc., configuran un campo de litigios por la hegemonía que gracias a políticas públicas específicas, en su mayoría basadas en modelos económicos, instituyen ciertas dinámicas en los escenarios escolares que dan primacía a determinados conocimientos sobre otros según la línea axiológica a la que se adscriban. No es extraño entonces que en el campo tecnocrático primen los saberes exactos, racionales y globales (matemáticas, ciencias, idiomas modernos, la lengua desde una perspectiva netamente funcional...) sobre las ciencias humanas y “espirituales” (humanidades, la cultura clásica, idiomas “poco productivos”), pues estas nociones se validan en tanto permiten controlar y regular los procesos naturales y sociales para generar valor económico y/o monetario. Cabe pues reflexionar sobre las implicaciones que tiene la preponderancia de dicho horizonte formativo en los centros de educación, esto realizado mediante un análisis crítico de los discursos hallados en algunos documentos legales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Nos centraremos específicamente en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los estándares básicos de la misma área, y un articulado legal que da cuenta de la historicidad del enfoque financiero en la educación. Se pone la mirada entonces sobre el concepto de competencia, así como en los supuestos objetivos de la educación en «español y literatura» instituidos en dicho currículo prescriptivo.

El título del artículo aproxima a la línea de sentido escogida para el análisis, de esta manera, hablar de indómita objetividad industrial es pensar en el carácter bravío, fiero y tenaz de una economía aplastante que irrumpie en todos los campos, discursos y pericias de la vida diaria, donde la educación, aparato ideológico del Estado por excelencia, vende sin darse cuenta, obsecuente e implícitamente, la inofensiva subjetividad de los educandos; una individualidad que al estar en construcción tiende a ser maleable con mayor facilidad. Son las asignaturas y los ideales pertenecientes al enriquecimiento del ánima (las artes, la comprensión, la lectura, etc.) los que tienen que ceder ante los objetivos del neoliberalismo, pues constituyen esferas poco rentables para la sociedad. Esta afirmación se evidencia en la estructura curricular establecida para la media académica y técnica, allí asignaturas como artística, ética, religión, se reducen al mínimo de horas por semana y, otras como lengua castellana, sucumben ante tareas instrumentales como la creación de presentaciones en Power Point, los conocimientos gramaticales para «hablar bien» y, sobre todo, la preparación de los estudiantes para exámenes como las pruebas PISA, Icfes, etc.

De otra parte, es menester mencionar que el texto responde a una metodología cualitativa, en la cual se procede a identificar sentidos, visiones y nociones (patrón subyacente) detrás de una serie de textos jurídicos. Esto, aplicando el proceso metodológico del análisis documental: diseño e investigación, gestión, selección de la información y contraste con teóricos de la pedagogía y el currículo, para concluir con la comunicación de los resultados.

Competente, competitivo, comparado, contratado: nociones y críticas a la educación por competencias

Dado que en el discurso educativo colombiano el concepto de competencias constituye un fundamento y un referente esencial, se pretende que en este apartado se obtenga una mirada general sobre dicho tópico y se analicen las consecuencias o posibles incidencias de este dentro de los diferentes contextos educativos. Por lo tanto, la primera postura a tenerse en cuenta es, sin duda, la del Ministerio de Educación Nacional (s.f.), quien en su texto sobre los «Fundamentos conceptuales» las define como: “Un elemento que integra aspectos que tienen que ver con los conocimientos, habilidades y valores, es decir, comprende aspectos de tipo cognitivo, procedural y actitudinal, interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto; desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora” (2).

El organismo mencionado propone que la noción de competencia en la que se sustenta el sistema educativo es un concepto que apunta al saber y al saber hacer, implicando, según el MEN, poder usar el conocimiento en la realización de acciones o la elaboración de productos, además, establece una clasificación de las antedichas catalogándolas en:

Tabla: paráfrasis, taxonomía de competencias

Competencia	Implicaciones
Básicas	Permiten el ingreso al trabajo o a la educación superior.
Genéricas o transversales	Aquellas necesarias para un trabajador profesional.
Específicas	Requeridas para la ocupación de un cargo concreto, aportan al estudiante o al trabajador los conocimientos, actitudes y habilidades para su quehacer laboral.

Instrumentales	Brindan las herramientas claves tanto para el aprendizaje como para el desempeño del trabajo.
Interpersonales	Permiten mantener buenas relaciones sociales y un adecuado comportamiento ciudadano.
Sistémicas	Visión de conjunto y capacidad de gestionar integralmente los procesos organizacionales.

Fuente: Elaborado por los autores.

Teniendo en cuenta dichas categorías y desde una postura crítica cimentada en las ideas de Freire en lo correspondiente a la educación como práctica de libertad, y de Sacristán en lo que respecta a la educación como metáfora de la industria, pueden destacarse algunos elementos relevantes que, entre tanto, desglosan problemáticas específicas del concepto y su campo semántico:

1. Es importante examinar los referentes teóricos desde donde fundamenta el Ministerio de Educación Nacional el término competencia. Se encuentran definiciones hechas por el Proyecto Tuning Europa¹, el Modelo Australiano de Formación Técnica, la Organización Internacional del Trabajo, la UNESCO, el Consejo Federal de Cultura y Educación Argentina, etc. Nótese cómo los organismos base son de corte económico, político y técnico, dados dichos contextos de producción, no es extraño que estas conceptualizaciones orienten la educación hacia aspectos laborales, la instrucción de carácter conductista y de competitividad a nivel nacional e internacional. Ya lo menciona Félix Angulo (2008) en el libro *Educar por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* compilado por Sacristán:

Tuning se erige a su vez como el impulsor de lo que denominan *un cambio de paradigma* en el que se abandona —presumiblemente por obsoleta— la educación centrada en la enseñanza, a la que equiparan con adquisición de contenidos académicos y que es la que se supone ha prevalecido, por una nueva educación centrada en el *aprendizaje*. Conviene resaltar esto último porque si nos quedamos con el titular retórico perdemos de vista lo que en realidad quiere decir. Se trata de insistir y enfatizar el aprendizaje, o mejor dicho: “los resultados de aprendizaje” y, por ende, en una evaluación que se basaría fundamentalmente en “las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionados con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y su articulación con los perfiles profesionales definidos” (181).

1 “El concepto de competencia manejado en este proyecto pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo” (Martínez, 2008: 107).

Vale decir además que el concepto de competencia surgió en el mundo empresarial para designar el cúmulo de elementos que son necesarios para que un individuo alcance el éxito profesional, McClelland (1973) fue el primero en acuñar el término a partir de su artículo ‘Testing for Competence rather than for Intelligence’, en donde establece que la identificación y evaluación de habilidades por parte de los trabajadores puede realizarse a partir de pruebas de desempeño y entrevistas de eventos conductuales, elementos que no escapan a lo mencionado con anterioridad.

1. El lenguaje no es inocente, puesto que “el universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad” (Sacristán, 2008: 17), en consecuencia, el campo conceptual que rodea a la noción de competencia (habilidad, calidad, eficiencia, eficacia...) no hace menos que reproducir la alegoría de la educación como fabricación en la escuela. No solo con la utilización del vocablo específico, sino con todas aquellas acciones que implica la educación por competencias se hace un tipo de retorno a lo que fue el modelo educativo planteado por Bobbitt (1918) y Tyler (1970), en el que la escuela debe funcionar igual que una empresa comercial o industrial bajo unas medidas netamente técnicas.
2. Las competencias tienen su fundamento en las categorías y la exclusión: sus estructuras diferenciadoras suponen lógicas instrumentales y «racionalistas» que en la actualidad dejan entrever secuelas del conductismo, reemplazando las experiencias pedagógicas por enfoques empresariales, en los cuales la evaluación se acuña de acuerdo con ideas de comportamientos observables y de cambios conductuales a partir del control contextual. Por lo tanto, las políticas educativas se discuten desde la perspectiva de la «garantía de calidad», de los «incentivos laborales» como motor para obtener un buen producto, del «rendimiento de cuentas» o «accountability», de la «formación por competencias» y sus estándares correspondientes. Este modelo se valúa con un sistema de «índicadores» justificados por la responsabilidad, los resultados de administradores y ejecutores de las tareas de enseñanza y la especificación de taxonomías preestablecidas para funcionar bien en una sociedad que debe competir en buenas condiciones (Martínez, 2008).
3. El objetivo de las competencias no consiste en lograr que los estudiantes busquen una teorización profunda de los diferentes tópicos

pertenecientes a las diversas disciplinas, la naturaleza de aquellas es, en cambio, de carácter utilitarista. De esta manera la educación se circunscribe a alcanzar unos estándares básicos de suficiencia que cimenten el accionar de los educandos en el campo laboral, hecho que se concreta en comportamientos y capacidades normativizadas que a partir del actuar preconfigurado aumentan la productividad y reducen la autenticidad (la praxis humana, esto es, las prácticas pensadas). Aquí debe situarse al maestro como un mediador, su tarea consiste en formar seres humanos íntegros en lo cognitivo, social y afectivo, deben buscar que los estudiantes respondan a las necesidades societales pero que, de igual manera, estén en las capacidades de criticar, razonar, luchar y «acercarse al mundo de manera ético-estética». El docente debe aproximar a los aprendices al mundo y sus tensiones, tratando al máximo de salvaguardar sus subjetividades e intereses.

4. La evaluación intrínseca a la competencia es mayoritariamente de tipo sumativo: valoración que encarna una problemática insoslayable ya que deja de lado la subjetividad, la formación ética, estética y cognoscitiva del individuo y se centra en los resultados meramente informativos, esto, en función de la promoción, acreditación y/o certificación de ciertos aspectos del «saber» y del «saber hacer». Dicha dinámica evaluativa desplaza elementos como la crítica y la comprensión en los escenarios académicos.

Indicado lo anterior, es menester mencionar que esa visión empresarial de la educación, pese a presentarse con «banderas innovadoras y matices distintos», posee una historicidad política, sustentada en evidencias legales que arrojan, de una u otra forma, ideas sobre la proveniencia y permanencia de los modelos técnicos en la formación académica. Antes que nada se debe tener en cuenta la Ley 39 de 1903, ‘sobre la instrucción pública’, donde se decreta que esta será organizada bajo los principios de la Religión Católica (art. 1) dividiéndose en primaria, secundaria, industrial y profesional (art. 2). En consonancia con la actualidad el texto dictamina que “La Instrucción Secundaria será técnica” (art. 11) con el fin de procurar que los alumnos de los establecimientos de enseñanza secundaria adquieran las nociones suficientes “en los principios fundamentales aplicables a la industria, la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros **prácticos, más pedagogos que eruditos**” (art. 15). Nótese explícitamente que el ideal propuesto no es formar sujetos con conocimientos profundos sobre los tópicos, menos, individuos problematizadores y pensantes, sino operarios que

a nivel de la praxis puedan desempeñar e instruir en un arte u oficio, mirada que supervive en la actualidad.

En esta misma línea de sentido y, con el fin de enseñar «a hacer en contexto», se creó bajo dicha ley “un taller para la enseñanza gratuita de un arte u oficio por lo menos que, según las necesidades, las condiciones y las costumbres de la respectiva localidad, convenga difundir de presencia en ella” (art. 17); por lo tanto y paragonando este artículo con la actualidad se encuentra que la llamada “media técnica”, ceñida bajo una óptica cuyos propósitos se circunscriben a la formación para el «hacer» más que para el «pensar», se fundamenta en ideas de dicha normativa, bien lo plantea Freire (1969): “El educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces, es todo lo contrario a “hacer pensar” [...]” (13). En la sección IV, artículo 27 de la Ley 115 de 1994, que trata de la educación «media», se establece la finalidad de la «media» técnica, destacando como sus fines “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo”; en el artículo 32 del mismo documento se instituye que “la educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior”, articulados que menos que ser facsímiles legales encarnan una ideología recurrente en las escuelas colombianas. En esta misma ley se introduce la noción de «Educación no formal», aquella “que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales” (art. 36, Ley 115), donde, siguiendo la linealidad en los planteamientos desde la Ley 39, “se podrán ofrecer programas de formación laboral en artes y oficios, de formación académica y en materias conducentes a la validación de niveles y grados propios de la educación formal, definidos en la presente Ley” (art. 38, Ley 115). Finalmente en el año 2006 la Ley 1064 remplaza la denominación de Educación no formal mencionada anteriormente por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano; en aquella se busca formar técnicos laborales y expertos en las artes y oficios. Nótese entonces que estas ideas no son nuevas, son adaptaciones redundantes a las exigencias contemporáneas en materia económica y social.

El énfasis de este modelo de instrucción y, generalizable a la educación centrada en habilidades, se encuentra puesto sobre la instrucción para el empleo y la sujeción a los aspectos económicos e industriales: “la educación viene a caracterizarse, pues, como un entrenamiento que facilita la formación

de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una sociedad industrial” (Gimeno, 1982: 5). De esta manera las instituciones educativas siguen teniendo un objeto base: proporcionar técnicos (mano de obra) en distintas ciencias y profesiones para dar una respuesta rápida y precisa a los menesteres monetarios, esto, en la medida en que sean admitidos por la sociedad. Bien lo plantea Gimeno Sacristán (2008), dicha óptica educativa corresponde a una concepción particular del mundo, en la cual se razona desde la tesis: “La vida humana se puede analizar en términos de actividades —lo mismo que un trabajo se desglosa en tareas— y si la educación tiene que preparar para la vida, entonces el currículo lo que debe procurar es preparar para esas actividades” (5). No queda duda de la posición instrumental de la educación, la cual se constituye como una institución simbólica a merced de la reproducción económica.

De otra parte no es extraño encontrar en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de centros con media técnica, indicadores que ponderan dicho componente sobre otras esferas cognoscitivas, bien de manera implícita con conceptos como calidad, habilidades, competencias laborales, desarrollo, etc., bien con declaraciones abiertas y explícitas sobre sus propósitos y visiones educativas. Es importante mencionar que en este ámbito se establecen «aptitudes» particulares que el estudiante debe alcanzar; como lo establece el MEN (2008) en su artículo periodístico ‘Sujetos competentes en el nuevo milenio’:

En todos los países, las empresas reclaman el desarrollo de competencias básicas: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Asimismo, de competencias transversales: segundo idioma (inglés), facilidad de adaptación, capacidades para resolución de problemas, pensamiento crítico, manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y trabajo en equipo (1).

Se puede advertir que el componente de la lengua castellana termina circunscribiéndose bajo esta concepción a la comunicación, en esta “Impera el saber pragmático, instrumental, técnico automatizado. Las habilidades se ligan a las funciones. La competencia se traduce en la adquisición de habilidades que se deben demostrar y que aseguran [...] la mayor rentabilidad del capital y obtener el mayor beneficio” (Martínez, 2008: 116). Aún hallamos vestigios coloniales en el saber (se instituye el modelo de aprendizaje estadounidense), en el ser (la imposición de unos hábitos y pensamientos específicos a interés de los poseedores del poder), en la lengua (inglés como lengua extranjera

obligatoria) y el actuar (la función social de los educandos no es leer ni pensar, es operar, hacer). Aclaremos que no proponemos la separación total de la escuela y la «sociedad industrial», pues, quiérase o no, el capitalismo es parte de la realidad de los estudiantes, de los docentes y de las instituciones; buscamos en cambio acudir al eclecticismo, apuntar a las articulaciones coherentes y, sobre todo, a que en la escuela se propicie el libre desarrollo de la subjetividad, a que no sea la educación encargada de las “ciencias del espíritu” la que ceda ante el capitalismo despótico, sino que se medie apuntando a lo cardinal (sustancial) tanto en lo práctico y teórico como en lo estético.

Ahora bien, y adentrándonos en la disciplina que convoca el presente texto, la lengua castellana, se han de poner en evidencia algunas problemáticas que se producen con la implementación del modelo por competencias en el área del «español». Al respecto se presentará la mirada que tienen documentos legales como los Lineamientos Curriculares (1998) y Estándares de Lenguaje (2006) sobre la lectura, la escritura y la lengua en general. Ante esto es relevante mencionar que ambos textos proponen una amplia mirada del lenguaje que trascienda lo meramente gramatical, para llegar hasta una simbolización del mundo. Pero, como tal, cada uno formula unas competencias específicas que deben desarrollarse plenamente en lo que respecta al área de lenguaje.

El lenguaje y la lectura vistos desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Los Estándares del Lenguaje son un documento institucional que “especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal, se consolidan como una meta y una medida [...] que expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse” (MEN, 2002:1). Dicha política pública busca, además, propiciar una comprensión teórica y conceptual de cada área específica del saber, a la vez que intenta instituir un plan metodológico que guíe a las instituciones y, por ende, a los docentes, por una ruta específica y «conveniente» en el transcurso de lo que se denomina como educación primaria, básica y media. Así pues, se hace necesario dilucidar a partir de qué miradas se están entendiendo concepciones como lenguaje y lectura en dicho instrumento legal:

- **Lenguaje:** como eje principal de interés dentro de dicho texto, es concebido como una capacidad de vital importancia dentro de lo que ha sido el proceso evolutivo del hombre, puesto que se ha posesionado como el medio por el cual las civilizaciones han creado diversas maneras de simbolizar el mundo. En este

sentido se plantea una idea según la cual este tiene un doble valor: responde, por un lado, a lo subjetivo, que al ser construido por cada individuo permite que este reconozca una realidad e interactúe con ella de diversas maneras; y, por otro, a lo cultural, que, al ser construido, validado y utilizado dentro de cada una de las diferentes esferas sociales, posibilita la creación de códigos comunes que propician el buen entendimiento. Por lo tanto ha de decirse que dicha conceptualización se hace amplia y compleja, puesto que se entiende que el lenguaje se concibe desde las múltiples manifestaciones que puede utilizar un grupo o individuo para significar su entorno y no meramente lo concerniente a la lengua. Ante tal panorama empieza a desarrollarse una perspectiva del lenguaje que apunta a la capacidad interpretativa de los estudiantes en donde estos exteriorizan aquello que está consolidado como conocimientos adquiridos y, además, son capaces de significar teniendo en cuenta las relaciones intersubjetivas.

- **Lectura:** si bien dentro de los estándares no hay un apartado, «factor» ni «enunciado identificador» que mencione de manera explícita el componente de la lectura, se pueden tomar los ítems de interpretación y comprensión de textos y literatura como sus constituyentes. Una de las problemáticas del modelo por competencias y, por lo tanto, por estándares, es que todo aprendizaje debe verse reflejado conductualmente, por lo tanto, sentires, experiencias con la lectura y demás elementos internos de significación resultan irrelevantes en los escenarios educativos inmiscuidos en ópticas de la educación sustentados a partir de este modelo. Si se observa la malla para 10.^º y 11.^º se llegará a la conclusión de que los subprocesos sugieren una perspectiva ante todo lingüística, lo que demarca la preponderancia de la gramática en algunas construcciones legales y que se refleja en las aulas de clase; mientras el «lenguaje» está casi que circunscribiéndose a lo comunicativo, al uso, a lo observable, al saber utilizar la «lengua», la lectura presenta bastantes carencias de lo sociocultural, irónicamente es un enfoque interpretativo que se sitúa más desde una mirada formalista e historicista que desde una óptica hermenéutica (la comprensión se reduce a identificaciones y esquemas).

Es perjudicial, entonces, la inmersión de las competencias (por lo menos como están concebidas), con todas sus implicaciones discursivas y prácticas, en algo tan subjetivo y experiencial como el acto de leer; al respecto dice Barnett (2001): “Las ideas de competencia, resultados, desempeños y actividades no encajan bien con la comprensión. Resulta tentador decir que esta no es observable. Al estar tan interesado en la acción y el comportamiento como tales, deja de lado por completo [...] el modo como la acción se carga de pensamiento, de acción y comprensión” (115).

Finalmente y, en cuanto a lo literario, es necesario mencionar que, al igual que en el componente interpretativo, no se logra vislumbrar al sujeto, ya que este se resume en un agente pasivo que lee, identifica (aspectos históricos, escuelas literarias, elementos éticos, políticos, estéticos...) y compara.

Lineamientos Curriculares, lenguaje y lectura: aproximaciones, contrasentidos y matices

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, entendidos como los marcos curriculares generales que orientan los desarrollos académicos en dicha área, entrañan coyunturas y contradicciones que son importantes de destacar. Estos, en su búsqueda de propender hacia aprendizajes holísticos, completos y complejos, han acudido a mezclar diferentes enfoques dentro de su construcción curricular. En la noción de lenguaje que plantean han encontrado convergencias tanto de la línea lingüística, comunicativa, pragmática y semiótica, como por competencias. Es necesario entonces poner de manifiesto las nociones de lenguaje y lectura que buscan orientar los lineamientos:

- **Lenguaje:** Visto desde la óptica de la significación, es entendido más allá de las competencias lingüística y comunicativa, se orienta hacia un enfoque de los usos del lenguaje, los discursos en situaciones reales (perspectiva semántico-comunicativa), la configuración del universo simbólico y cultural, la interacción del sujeto consigo mismo, con su entorno, con los otros; el diálogo con la cultura; la conexión mente-discurso, etc. “En este sentido, estamos planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa [...] Consideramos hablar de significación como una orientación relevante” (MEN, 1998: 25)
- **Lectura (leer):** una de las cuatro habilidades comunicativas; para los fines del documento legal que se trata es entendido como un “proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998: 27).

Ahora bien, conociendo ambos conceptos es lícito exponer algunas de las contradicciones internas de dicho documento. Principalmente se observa una ruptura entre sus proposiciones explícitas enfocadas a la significación y los postulados observados en las competencias que los mismos lineamientos

proponen, esta desavenencia se produce debido a que, mientras las primeras (las proposiciones) se refieren a discursos en situaciones reales de comunicación, a observar una dimensión ética, estética y significativa del lenguaje (conversión de experiencia en significado), los segundos (los postulados), que se cimientan en las cuatro habilidades propuestas en el mismo texto (leer, escribir, hablar, escuchar), atomizan el abordaje de los contenidos y no logran soslayar lo prescriptivo. Si se mira cada «potencialidad» se puede encontrar que:

- Las competencias gramatical, textual y semántica se ciñen a elementos técnicos e instrumentales, «la lengua» como artefacto que debe conocerse y usarse «adecuadamente». Se refieren a las reglas sintácticas, semánticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas; a los «mecanismos» que garantizan la coherencia y cohesión, a los aspectos estructurales del discurso, al uso de conectores; a reconocer y aplicar el léxico de manera pertinente según el contexto, a observar campos semánticos, tecnolectos e idiolectos. Nótese cómo todos los ítems giran en torno al conocimiento de la lengua para su utilización «correcta». Dando validez a lo anterior, se enuncia de forma manifiesta en los lineamientos curriculares que las competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de la competencia significativa son, entre tantas:

Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro) [...] Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnolectos o idiolectos particulares (MEN, 1998: 28).

Nos encontramos frente a una divergencia bastante palpable, mientras en la fundamentación inicial realizada en los lineamientos curriculares se toma la lengua como herencia y construcción social, en el punto 3,4 donde se halla la propuesta por competencias esta continúa con su matiz utilitarista. Al respecto el MEN (1998) afirma:

La lengua más que tomarla solo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural: Por patrimonio cultural me refiero no solo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la **enciclopedia** que

las actuaciones de esa lengua ha creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo (48).

Cabe entonces preguntarnos: ¿Hasta qué punto es coherente la preponderancia de los componentes gramaticales en dicho currículo prescriptivo si se parte de la noción de lengua como enciclopedia? Para comprender las implicaciones de esta perspectiva y visualizar mejor la discordancia conceptual en el interior de los lineamientos esclarecedor observar los planteamientos que Umberto Eco (1990) realiza respecto de este término:

La enciclopedia es un postulado semiótico; es el conjunto registrado de todas las interpretaciones, concebible objetivamente como la biblioteca de las bibliotecas; la actividad textual transforma con el tiempo la enciclopedia misma y además la enciclopedia, como sistema objetivo de sus interpretaciones, es ‘poseída’ de diferentes maneras por sus distintos usuarios (133).

Por lo anterior se resalta la importancia de sobrepasar los cercos de la gramática e incursionar en el campo hermenéutico, contextual (histórico, cultural...), ficcional, sociolingüístico. Se debe buscar, desde esta óptica, una comprensión no netamente estructural sino subjetiva y estética del mundo. En definitiva, se debe retomar la concepción significativa de los lineamientos llevándola a la práctica, y evitando al máximo que esta sucumba ante los ideales de la educación para el trabajo.

- La competencia pragmática o, abiertamente “sociocultural”, se refiere al reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación, a la identificación de intenciones, contextos y códigos sociolingüísticos, entre otros elementos. En relación con esto vale aclarar que lo sociocultural no se circunscribe a la identificación y al uso, lo sociocultural más que una cuestión utilitarista se refiere también a las prácticas pensadas, reflexivas, razonadas, a las construcciones y entramados sociales, no es una cuestión netamente comunicativa sino que se instaura en el espacio de lo simbólico, es un aspecto relevante dentro de toda lectura, intrínseco a todo aprendizaje significativo, “es ver la lectura (escritura) como una práctica social, como una tarea cultural, como algo que puede desarrollarse con lengua y con procesos cognitivos, pero que tiene una dimensión que va más allá del individuo, una dimensión de comunidad, una dimensión social” (Cassany, 2007: 11).

- Las competencias enciclopédica y poética que se refieren al léxico y a su puesta en práctica y a la capacidad del estudiante para «crear con las palabras» respectivamente, continúan con la idea del lenguaje como objeto que hay que utilizar.

No se busca de ninguna manera deslegitimar el trabajo y las potencialidades de los Lineamientos Curriculares, documento que recoge un esfuerzo de los docentes por apuntar a lo significativo sin dejar de lado lo lingüístico y comunicativo; no obstante, esa fragmentación por competencias entra en discordancia con sus potencialidades educativas. A diferencia de la mirada instrumental que se produce en lo relacionado al área de lengua castellana con la implementación del concepto “competencia”, la lengua, más que un objeto netamente comunicativo, es un objeto estético, emotivo, fértil, que configura la “materia prima” necesaria para que el sujeto lleve a cabo procesos de pensamiento, es decir, elabore conceptos a partir de los significados recibidos en la transmisión cultural, relacionándolos entre sí, formulando nuevos conocimientos, comprendiendo, identificando e influyendo en su realidad: “Es algo más que darle (al estudiante) un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración como sujeto de su historia y de la historia” (Freire, 1969: 15).

Prueba de que los signos lingüísticos configuran nuestras perspectivas, nuestro actuar y nuestro despliegue en el entorno circundante es el mismo concepto sobre el que ha versado el presente texto; la noción de competencia, más que ser netamente una forma para categorizar los aprendizajes, trae consigo unos ideales y estructuras específicas, puesto que “la educación se reduce allí a un mero entrenamiento en coherencia con la extrapolación del modelo industrial, donde formación es, ante todo, adquisición de destrezas concretas y útiles” (Gimeno, 2008: 6). En dicha lógica todo aprendizaje encuentra sentido en lo observable, los conocimientos son inapelables y deben ser reproducidos fielmente por los educandos, allí se crean dinámicas escolares específicas en las que los mismos educandos internalizan ciertos referentes de ser y de estar en el mundo como los referidos a competitividad, trabajo para la premiación, entre otros, que les servirán para su desenvolvimiento en la sociedad.

Esta óptica, a excepción de lo que le pueda ser de utilidad para la formación laboral, descuida todo aquello que se refiere al contexto sociocultural, se centra en el establecimiento de aparatos de medición exactos, en la impartición de los saberes suficientes para desempeñarse en un trabajo específico, no pone

la mirada en la comprensión, de allí que, como se estableció en el apartado anterior, encuentre diferentes contradicciones en una disciplina encargada de lo subjetivo, lo cognitivo, lo estético, lo cognoscitivo, lo social, lo crítico, etc..

Al observar cómo este modelo, las implicaciones de la educación media técnica, y los intereses en específico de las asignaturas convergen en el aula de clases, se logra identificar que, indudablemente, quien cede a las presiones y “necesidades” sociales es el área disciplinar; de esta manera, la lectura en específico se mercantiliza, la literatura se simplifica e, incluso, se omite, pues este no es uno de los fines de la educación técnica, las artes pierden cabida en los escenarios escolares, la escritura se circunscribe a la hechura de informes, al llenado de formatos, a la creación de diapositivas. Con esta perspectiva de la educación para el trabajo, de la formación por competencias, no queda menos que la desnaturalización de los actos lectores y escritores; la pérdida de los referentes conceptuales, hermenéuticos y críticos es inmanente, toca pues que los docentes en general busquen estrategias para hacer frente a la globalización que de manera campante está convirtiendo las instituciones educativas en «preindustrias» o centros económicos en miniatura.

A modo de conclusión se plantea una propuesta orientada a la resignificación del concepto de competencia. Se debe insistir en que, si bien todo el artículo versó sobre una crítica cáustica y determinista a la noción mencionada, la intención, más que contravenir y refutar un vocablo en específico, consistía en visibilizar críticamente la “ideología” instrumental, mecánica y vacía, si se quiere, que esta ha respaldado en las políticas públicas, específicamente en el área de Lengua Castellana. No obstante, era necesaria una mirada reconstructiva y decostructiva de «las competencias» ya que, dice Freire (1969): “No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, «reflexión y acción». En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad” (16). Acudimos a un «rito» de creación de nuevas significaciones para el cual era necesaria la reflexión y crítica de las implicaciones actuales del concepto y su despoje “histórico” de las ligaduras con el campo económico.

Así pues y, teniendo en cuenta que todo signo lingüístico se compone de un significante, un significado y una significación, lo que se pretende aquí más que eliminar el vocablo (ste), es reconfigurar el concepto (sdo) y lograr mediante diferentes estrategias una nueva valorización del mismo tanto en las políticas públicas (macropolíticas) como en los sujetos del acto educativo

(micropolíticas). De esta manera se busca ampliar el concepto de competencia llevándolo más allá del saber hacer, una idea orientada particularmente al campo laboral, lo cual posibilitaría que el sujeto al educarse tenga competencias básicas y profundas de diversos temas.

A la luz de lo anterior, la concepción de Philippe Meirieu (1992) sobre el concepto en cuestión resulta pertinente para la presente propuesta; dicho pensador francés propone que las competencias son equivalentes al conjunto de saberes complejos, conocimientos profundos y representaciones críticas del sujeto, siendo una categoría distinta de las capacidades, a las que define como el saber hacer. Esto supone no solo el manejo de técnicas, procedimientos e información útil para las labores y necesidades prácticas, sino también una praxis reflexiva donde el individuo conoce las causas y consecuencias de aquello que hace, identifica las dinámicas sociales, políticas y económicas en las que se halla inmerso, visibiliza problemáticas y propone soluciones, sabe que puede aspirar a oportunidades mayores a las que le ofrece el medio inmediato, sabe leerse a sí mismo en diferentes contextos, «se ha de saber capaz porque sabe ser, sabe saber y sabe hacer».

Proponemos además los siguientes puntos de recapitulación:

- Las palabras no son solo ardides para la comunicación; estas configuran campos conceptuales particulares que se inmiscuyen en las prácticas y las tendencias de los individuos; de allí que sea necesario revisar y reflexionar acerca del término “competencia”, pues tiene sus cimientos en los procesos económicos, conductistas, prácticos, etc.
- Un enfoque como el cuestionado (capacitación técnica, reproducción, calidad), desatiende, para el caso específico de las apuestas formativas en el área de la lengua y la literatura, la formación humanística, las dimensiones estéticas, otras posibilidades de significación humanas.
- Los lineamientos curriculares, pese a que muestran un notable avance en materia de «guías» educativas, deben prescindir de las «aptitudes» («competencias») y poner como foco de atención las experiencias «reales», «socioculturales» o, mínimamente, «verosímiles».

Referencias

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia; el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BOBBITT, F. (1918). *The currículum*. Illinois: The University of Illinois Library.
- CONGRESO DE COLOMBIA (1903). *LEY 39 de 1903*. Recuperado el 5 de agosto de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2006). *Diario Oficial 46341 de 2006, Ley 1064*. Recuperado el 5 de agosto de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_pdf.pdf
- ECO, U. (1990). *Semiotica y filosofia del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- GIMENO, J. (1982). 'El «culto a la eficiencia» y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico'. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3-9). Madrid: Morata.
- _____. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- _____. (2010). '¿Qué significa el currículum?' GIMENO, J. [coord.] *Saberes e incertidumbres sobre currículum* (21-43). Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, J. (2008). 'La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos'. SACRISTÁN, G. *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (103-142). Madrid: Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*. Recuperado el 24 de junio de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- _____. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- _____. (2002). *Normas Técnicas Curriculares* [(12)]. Recuperado el 24 de junio de 2013 de Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87801.html>
- _____. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado el 13 de junio de 2013 de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- _____. (2007). *Decreto 2888 de 2007*. Recuperado el 21 de junio de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-130244_archivo_pdf.pdf
- _____. (2008). 'Sujetos competentes en el nuevo milenio'. *Al tablero* [(48)]. Recuperado el 25 de junio de 2013 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183897.html>

- ____ (2010). *Lineamientos para la articulación de la educación media*. Recuperado el 25 de junio de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf
- ____ (s.f.). *Fundamentos conceptuales*. Recuperado el 13 de junio de 2013 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-299611.pdf>.
- McCLELLAND, D. (1973). *Testing for Competence Rather than for Intelligence*. Massachusetts: Harvard University.
- TYLER, R. (1970). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.