



# La competencia literaria en la cartografía de los lineamientos del MEN

Juan Moreno Blanco\*

Docente de la Escuela de Estudios Literarios, Universidad del Valle

## RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de poner en evidencia la red de supuestos conceptuales (la cartografía) que subyace a las formulaciones referidas a la competencia literaria en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación. La conclusión principal es que en este documento se toma la cultura letrada como un fenómeno "natural", lo cual puede tener como consecuencia la exclusión, como objeto de formación y estudio, de otras realidades culturales. Se busca mostrar la contradicción existente entre estas orientaciones expresadas en los Lineamientos del MEN y los principios expresados en la Constitución política de Colombia en lo relacionado con el respeto y la defensa de la diversidad cultural de la nación colombiana.

## PALABRAS CLAVE

Cartografía, representación, lineamientos del MEN, competencia literaria, diversidad cultural, literariedad.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to demonstrate the conceptual assumptions (the cartography) that are behind the formulations concerning the literary competence in the Ministry of Education curricular guidelines. The main conclusion is that in this document the erudite culture is assumed as a "natural" fact, which may bring about the exclusion, as an object of formation and study, of other cultural environments. The idea is to show the current contradiction lying between the positions expressed in the Ministry of Education guidelines and the principles concerning the respect and defense of cultural diversity of Colombia, stated in the political Constitution of Colombia.

## KEY WORDS

Cartography/representation, MEN guidelines, literary competence, cultural diversity, literariety.

RECIBIDO: MARZO 15 DE 2005

ACEPTADO: MAYO 30 DE 2005



\* Docteur en Etudes Ibériques et Ibéro-Américaines,  
Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.  
jmorenofr@yahoo.fr

*“Traer los metalenguajes al primer plano y someterlos a la racionalidad crítica podría ser la única forma en la que podamos escoger nuestra mezcla de lo universal y lo particular como objetos, como objetivos y como lenguajes”.*

*Immanuel Wallerstein (2003: 64).*

En nuestros días, en el contexto colombiano, es indiscutible que al hablar de la enseñanza de la literatura debemos referirnos a los *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*, del MEN (1998). Creo que la obligatoriedad de referencia a este documento nos ha convertido, a nosotros que estudiamos o enseñamos la literatura, en una comunidad de interpretación, y a este texto, en el objeto que interpretamos y sancionamos con nuestras prácticas. Si bien los *Lineamientos* abrieron un debate e hicieron visible un problema, debemos tener en cuenta que este problema existía de modo latente (a saber: ¿Qué textos estudiar? ¿Cómo estudiarlos?), y que no es el documento mencionado, y sus términos modelizadores, lo que debería ser considerado como referencia exclusiva de un debate. Es entonces necesario evitar confundir el problema con el documento que lo alude y suscita el debate a propósito de él, documento que, de paso, ha introducido su propio sendero temático-programático y/o su propia perspectiva teórica. Más bien, resulta muy necesario saber diferenciar las dos cosas, ya que los *Lineamientos* no remplazan el territorio de nuestra práctica y debemos evitar que los trazos de su cartografía puedan aparecer como los únicos trazados visibles y las únicas vías que orienten nuestro caminar.

Los trazados sobre un territorio muchas veces hacen olvidar que es posible pensar en otros trazados, otros senderos, otras cartografías. Los *Lineamientos* fueron vistos en su momento, y lo son aún, y a veces con mucha razón, como una cartografía afortunada que venía a resolver ante los docentes muchas dudas y a darles una coherencia en la formulación de los problemas relacionados con el binomio dialéctico enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. No obstante, al ser el territorio del par dialéctico enseñanza-aprendizaje algo tan vasto, es necesario recordar que esa cartografía, como toda cartografía, está anclada en intereses o visiones que las más de las veces no son evidentes y

que, por tal razón, justifican todo intento de esclarecimiento, todo ejercicio de racionalidad crítica, que nos ayude a comprenderla mejor, gracias al conocimiento y la explicitación de sus anclajes sociales, epistemológicos e ideológicos.

Para dar un ejemplo de cómo una cartografía se entiende mejor al ver tanto su trazado sobre el territorio como sus anclajes y sus motivaciones sociales e ideológicas, podemos situarnos en un escenario de conflicto donde ésta cumple claramente el papel de instrumento de colonización de un territorio (donde también puede ser instrumento de defensa de un territorio):

**El lenguaje escrito ocurre cuando se necesita, es decir, cuando el lenguaje cara a cara, en el aquí y en el ahora, es insuficiente.**

En 1982, el gobierno de Guyana se propuso limitar el espacio practicado por los indígenas de la zona. Para llevar a cabo esta operación colonizadora del espacio que puso en peligro los mecanismos de subsistencia de la comunidad aborígena, el gobierno se valió de una herramienta de control imperial de larga data: la cartografía occidental. Lo importante es que los amerindios encontraron ayuda a sus problemas en ese tradicional enemigo suyo: la mismísima cartografía que el gobierno esgrimió contra ellos. Una organización llamada Local Earth Observation les facilitó a los indígenas dispositivos GPS (*global positioning system*) portátiles, con los cuales pudieron localizar más de 4.000 sitios de caza y pesca. Con la información recabada por medio de una poco frecuente alianza entre el conocimiento corográfico ancestral de los amerindios y la más sofisticada tecnología occidental, se elaboró un mapa del territorio que los indígenas explotan para su subsistencia. Hoy los amerindios están usando ese mapa en sus reclamos legales ante el gobierno (Verdecio, 2001: 652).

Estaríamos entonces tomando ante los *Lineamientos* una distancia reflexiva<sup>1</sup> que nos hace verlos como una representación, un mapa. Recordemos las palabras de Emilia Ferreiro respecto a la relación del mapa con la representación:

El mapa es una representación de cierta parte del espacio, no es la fotografía del satélite (...). Tomo los mapas porque me parecen un ejemplo claro de representación. No solamente por su carácter bidimensional, sino por su carácter selectivo que tiene lugar para crear una representación: tú no puedes poner todo en el mapa, porque si lo haces el mapa deja de ser útil como mapa (...). Hay un proceso de selección que determina lo que voy a retener del objeto representado y lo que voy a dejar de lado... (Ferreiro, 1999: 112).

De ahí que sea posible y deseable formularse varios tipos de interrogantes sobre la lógica interna y los nexos de los *Lineamientos* con algunos paradigmas y principios teóricos para hacer evidente su calidad de representación/cartografía. Un interrogante sería preguntarnos cómo un aspecto particular de los *Lineamientos* (la competencia literaria) cabe y se hace legible al lado de los elementos de la cartografía que le sirven de contexto; en otras palabras, ver el aspecto que nos interesa dentro de la coherencia teórica

<sup>1</sup> Quien escribe esto ha tenido esa distancia algunas veces. En 1998 escribí, con destino al Ictes, un artículo de reflexión sobre la competencia literaria (Moreno Blanco, 2001), en que formulaba mi adhesión a los rasgos teóricos principales de los *Lineamientos*, señalando que aunque en éstos se presentaba una definición de lo que era lectura crítica relacionada con la competencia literaria (MEN, 1998: 81), no se proyectaba sobre ésta la definición de competencia que el mismo documento exponía (Ibid.: 34), a saber, que toda competencia debe dar origen a una competencia comunicativa. En consecuencia, mi planteamiento buscaba poner en relación la competencia literaria con un hacer comunicativo en el cual el lector iba más allá de su papel como receptor y se convertía en escritor al producir un texto que diera cuenta de su experiencia relacional con los textos literarios. Para hacer este planteamiento me inspiraba en experiencias o concepciones extranjeras. Primero tomaba como ejemplo la noción de "literacy", propia de los países norteamericanos de habla inglesa, evocando los niveles superiores de ésta que son el nivel de "literacy crítica" y el nivel de "literacy creadora". Después daba el ejemplo de lo que en la educación francesa se llama "le groupement de textes" (el agrupamiento de textos), en el cual se concibe como necesaria la creación de una situación didáctica en la cual el profesor desarrolla estrategias de selección de los textos que tiene el proyecto de agrupar ante los estudiantes y con los estudiantes según unos criterios establecidos previamente, tributarios de sus objetivos pedagógicos.

de los *Lineamientos*. Otro interrogante se dirigirá a dilucidar qué tipo de anclajes tiene esa cartografía (esa coherencia teórica) con el conflicto social o las visiones ideológicas propias de nuestra historicidad. Para responder a estos interrogantes debemos sacar a relucir los presupuestos teóricos implícitos o los paradigmas en que se fundan las líneas de esta cartografía.

En la sección de los *Lineamientos* titulada Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura (pp. 79-88), hay unos paradigmas y criterios de canonicidad que no están presentados de manera explícita, sino más bien implicados por las propuestas y las orientaciones expuestas. Creo que el paradigma principal implícito es el de la *literariedad* o, en otras palabras, la presunción de que hay algo que hace que ciertos textos sean considerados como *literarios*; de ahí se deriva el horizonte del conjunto de obras *principales* y, por eso, ineludibles (canónicas); es la presunción de que hay un conjunto de textos literarios que, en vez de un corpus, conforman *el* corpus de objetos que se deben estudiar. Por supuesto, todo esto (unos paradigmas, un canon y un corpus) está de manera implícita, y no podía suceder de otro modo, pues los *Lineamientos* no eran un escenario de discusión de teoría literaria, teoría que por lo demás es aceptada por gran parte de la comunidad de los estudios literarios. Sin embargo, es necesario que sepamos ver en esa orientación expositiva adoptada en los *Lineamientos* una *petición de principio*; es decir, que para ese entonces hubimos de aceptar que la literatura es la literatura o que lo literario es lo literario. También aceptábamos que, en consecuencia, había unos textos literarios que correspondían a nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra experiencia histórica y nuestra nación, y lo único que quedó faltando es que hiciéramos su lista. Hoy es necesario que explicitemos esta apuesta teórica para propiciar, ahora sí, un debate sobre las peticiones de principio y su pertinencia y su conveniencia en nuestro contexto.

El inconveniente de asumir algunos conceptos como absolutos, así sea de manera implícita, es que esa elección comporta muchas veces la puesta en juego de valores

que se asumen como universales pero que no son universales. En su libro *Le démon de la théorie. Littérature et sens común (El demonio de la teoría. Literatura y sentido común)* (1998), Antoine Compagnon ve la literariedad como un prejuicio pues no le halla rasgos que sean privativos de la literatura. Así, afirma que “no sólo los rasgos reputados como los más literarios se encuentran también en el lenguaje no literario, sino que allí son incluso a veces más visibles, más densos, que en el lenguaje literario, como es el caso con la publicidad” (46). E insiste en que, en el fondo, la cuestión determinante para hablar de literariedad es simplemente “una preferencia”: “toda teoría reposa sobre un sistema de preferencias, consciente o no” (47); “una definición de la literatura es siempre una preferencia (un prejuicio) erigida en universal (por ejemplo, la desfamiliarización)” (47); “la literariedad, como toda definición de

**El inconveniente de asumir algunos conceptos como absolutos, así sea de manera implícita, es que esa elección comporta muchas veces la puesta en juego de valores que se toman como universales sin que lo sean.**

literatura, compromete de hecho una preferencia extraliteraria. Una evaluación (un valor, una norma) está de modo inevitable incluida en toda definición de literatura, y por consecuencia del estudio literario” (47). Y la preferencia depende de los sujetos que la ejercen, es algo variable, como lo es la variabilidad de las personas, entonces “no hay esencia de la literatura, la cual es una realidad compleja, heterogénea, cambiante” (48). ¿De qué depende entonces la definición de literatura? Compagnon responderá: “La definición de un término como literatura nunca dará otra cosa que el conjunto de ocurrencias dentro de las cuales los usuarios de una lengua aceptan emplear ese término” (48). De modo que la razón de ser de tal definición habrá de buscarse en las coocurrencias que acompañan la aceptación del término literatura. Ahora bien, los *Lineamientos* en su extensión total pueden servirnos para ejemplificar esas coocurrencias que sirven de contexto al presupuesto de que existe algo que se define como “literatura”.

Tal vez la coocurrencia de modo evidente más solidaria con la presunción de que hay algo que puede definirse como literatura, sea otro presupuesto teórico que entrevemos cuando, al hablar de “aspectos fundamentales en este estudio de la literatura”, en los *Lineamientos* se identifica la cultura con el texto literario: “La literatura como representación de la(s) cultura(s) y suscitación de lo estético” (79). Es decir, se evoca la cultura para verla como entidad que existe en el texto literario. Se alude así a la cultura, en general, identificándola con las dimensiones privativas de la cultura letrada, escenario imprescindible de la literatura.

Hay en los *Lineamientos* otro lugar donde se evoca la cultura (51) cuando se enumeran los diferentes tipos de competencias. Se dice que hay “una competencia pragmática o sociocultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación”.

Sin embargo, me parece que en esta competencia se evoca más la relación con lo que la pragmática llama “coordenadas situacionales de la enunciación” que con la esfera más amplia de apropiación y cosmovisión del mundo. En vez de hablar de la pertenencia cultural, se habla de la capacidad de adecuación a los contextos.

Sí encontramos evocada la relación entre lengua y cosmovisión en el aparte “Diversidad étnica y cultural”:

Los fundamentos y principios que rigen la construcción de las lenguas de los pueblos indígenas no coinciden necesariamente con la enseñanza de la lengua castellana porque son concordantes con la metodología de los sabios de estos pueblos que obtienen y reproducen el conocimiento a través de la lectura del mundo que los rodea, de la naturaleza, para transmitirla de generación en generación por medio de la palabra viva. Esta lectura se ordena en la cosmovisión y las cosmogonías de cada pueblo”<sup>2</sup> (93).

<sup>2</sup> Es necesario recalcar que en el apartado citado se hace tangencialmente alusión a los sujetos del aprendizaje (“de generación en generación”), lo cual es infrecuente en los *Lineamientos*, ya que en ellos se privilegia el abordaje del hemisferio de la enseñanza y muy poco el del aprendizaje, el de los sujetos que tienen “una situación” que precede a su experiencia como sujetos a los que apunta la enseñanza.

Esta taxonomía de las culturas, por un lado la “nuestra” y por otro la del “otro”, seguramente ha de causar extrañeza en los docentes de las múltiples regiones de Colombia donde lo uno coexiste con lo otro y donde, sobre todo, el castellano y la cultura letrada no constituyen el mayor peso específico de la cultura.

La consideración de la cultura como si ésta fuera de manera exclusiva fenómeno “letrado” se hace también (otra vez en forma implícita) cuando se define lo que es un texto. En la página 76 se nos presentan tres definiciones de texto de las cuales sólo la tercera deja pensar que se está hablando principal o exclusivamente del texto escrito. A continuación, casi de inmediato leemos: “Cuando se concibe el texto de esta manera se identifican también diferentes factores que facilitan u obstaculizan su comprensión por parte del lector...”. Resulta evidente que toda la extensión de lineamientos ha tomado partido respecto a una sola tipología de textos: los textos escritos. Es de señalar que hay definiciones de texto, que no se proyectan de manera exclusivista sobre el texto escrito, así, una definición de texto como la de Jean-Paul Bronckart. (que nos hubiera parecido más conveniente, por ser más amplia), incluye la realidad cultural del lenguaje oral:

En las ciencias del lenguaje contemporáneas ese término designa toda producción verbal coherente y terminada, sea ella oral o escrita y sea cual fuese su largo (de un solo enunciado a los miles que pueden componer una novela). Los textos pueden ser considerados como “formas comunicativas”, en la medida en que combinan aspectos lingüísticos y aspectos extralingüísticos (entonación, gestualidad para los textos orales; puntuación, diagramación, ilustraciones, tableros, etc.) para los textos escritos. (Bronckart, 1998: 23).

Vemos aquí que se hace una relación entre lengua y cultura que no implica ningún exclusivismo central de lo “letrado” y, en consecuencia, se evoca la lectura como una experiencia que no está únicamente en relación con el texto escrito. Es decir, se reconoce la existencia de comunidades de interpretación para las cuales es necesario concebir la creación verbal y la construcción de mundos relacionadas con el lenguaje oral. Lo sintomático de esta situación es que sólo se reconoce este orden de cosas de lo cultural-verbal a propósito de las comunidades-otras. Aquéllas que parecen de manera implícita

definirse por estar fuera del radio de la lengua castellana. Así, llegamos a la conclusión de que durante toda la extensión de los *Lineamientos* se presume que somos una comunidad mayoritaria que sólo se relaciona con la lengua escrita. Al respecto, consideremos por un momento lo escrito por Kenneth Goodman para una sociedad homogéneamente moderna:

El lenguaje escrito se aprende, un poco más tarde, en la vida tanto de los individuos como de las sociedades, pero esto no significa que sea menos natural en el desarrollo personal y social de los seres humanos que el lenguaje oral. **Esto teniendo en cuenta que el proceso por el cual el lenguaje escrito se desarrolla es el mismo que se lleva a cabo en el desarrollo del lenguaje oral.** Los dos se desarrollan como resultado de la necesidad de los seres humanos de pensar simbólicamente y de comunicarse en una serie de contextos y funciones, en tanto individuos y sociedades. El lenguaje escrito es una extensión del desarrollo del lenguaje humano que ocurre cuando se necesita, es decir, cuando el lenguaje cara a cara, en el aquí y en el ahora, es insuficiente. (Goodman, 2003: 78) [el resaltado es nuestro].

Goodman y los autores de los *Lineamientos* parecieran estar hablando del mismo tipo de sociedad, lo cual es más que ilustrativo de una cierta tendencia etnocéntrica que nos deja la inquietante sensación de que estas ideas están animadas por una implícita visión evolucionista de la cultura. Habida cuenta de la evidente apuesta de los *Lineamientos* por el ámbito sociocultural que esta citación presume (la cultura letrada), se impone la pregunta para ser resuelta por los actores de la educación en nuestro contexto sociocultural: ¿Cuáles son los saberes y los conocimientos que nos definen como comunidad de interpretación y que deben ser puestos en circulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela?

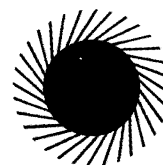
De hecho, esta pregunta debería sacarnos de las preguntas más convencionales respecto a los textos, a saber: ¿Qué dice un texto? ¿Cómo lo dice? Para llevarnos a preguntas más globales, como: ¿Cuáles son los textos que hay que estudiar? O más ideológicas, como: ¿Desde dónde escogemos los textos que deben tomarse como referencia de la comunidad de interpretación a la que pertenecemos y que queremos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formar y/o prolongar?

Esto último debería ser el centro de nuestras preocupaciones y llevar a nuestra racionalidad crítica a preguntarnos: ¿Desde qué cartografía se pronuncian los autores de los *Lineamientos*?

Si nos situamos al exterior de su propuesta, entonces, ¿desde cuál cartografía hacemos la crítica? Y, desde esa cartografía, la nuestra, ¿qué textos proponemos?

En nuestro alegato haremos el ejercicio de postular las condiciones mínimas que a nuestro juicio darían a una cartografía condiciones de aceptabilidad para nuestro contexto histórico-cultural.

- 1) Sin implícitos y en términos absolutos, apuntaremos a una visión claramente político-ideológica que nos parece la principal: nuestra cartografía debe enunciarse desde la Constitución política de Colombia y respetar sus principios fundamentales (Título I), sobre todo el artículo



7 (“El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”); el artículo 8 (“Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación”); el artículo 10 (“El castellano es el idioma oficial de Colombia: Las lenguas y dialectos (*sic*) de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”). Desde este principio, es inadmisibles un control social de la interpretación, viniere de donde venga, que pretenda dar carácter subalterno, fuere cual sea el pretexto, a algunas de las variopintas vertientes del árbol genealógico de nuestra palabra, nuestra memoria y nuestra cultura.

- 2) Ninguna cartografía se justifica que haga la promoción de la cultura letrada monolingüe como “cultura principal”, tanto más porque ello implica un desconocimiento de la riqueza cultural

inherente a nuestra historicidad y a la historicidad de casi todo el planeta.

(Si se toma un mapamundi observas que los niños que crecen en contextos bilingües, trilingües o plurilingües son la mayoría de la humanidad: toda África, casi toda Asia, todos los países pequeños de Europa, la población indígena de América, las islas del Pacífico, y buena parte de la población migrante instalada en los países del “Primer Mundo” (Ferreiro, 1999: 145).

3) En vez de una concepción evolucionista de la cultura que pretenda jerarquizar una con relación a otra, necesitamos practicar la “contemporaneidad como coexistencia, con relaciones o sin relaciones, de mundos culturales que tienen sus propias formas de pensamiento, representación y actuación” (Chartier, 2003: 100).

4) Para estar seguros de que la escuela no forma sólo en el conocimiento de prácticas discursivas dominantes, es necesario que el contexto deje de ser una abstracción “universal” que hace pensar que el texto está en un espacio neutro y que se profundice en una visión del contexto de los discursos donde:

Éste emerge del conjunto de negociaciones que desarrollan los participantes en determinadas interrelaciones sociales dentro de una sociedad complejamente constituida. La contextualización —ya no el simple “contexto”— involucra, entonces, un proceso activo donde los participantes contribuyen al surgimiento de los discursos que supuestamente les pertenecen (Vich y Zavala, 2004: 14).

Así, desde el texto habrá de tomar cuerpo el lugar cultural, en vez del espacio del texto literario, que no siempre está en relación con la experiencia histórica de los sujetos.

5) En necesario tomar distancias con relación a los prejuicios etnocéntricos que desvirtúan el valor cultural del lenguaje oral.

La idea de que las tradiciones orales se las puede tratar como monólogos que se repiten de boca en boca es una fantasía y, sobre todo, una proyección de la literatura escrita Vich y Zavala, 2004: 12).

En muchos lugares de Colombia el lenguaje oral es el único “archivo” y ello la hace blanco estratégico de procesos

formativos que busquen construir identidad, sentido de pertenencia y valores de sociabilidad.

El lenguaje oral es una de las instancias mediante las cuales las sociedades construyen un archivo de conocimientos destinados a interpretar y negociar el pasado. Actualizadas en situaciones concretas, algunas *performances* orales funcionan como rituales que escenifican las experiencias vividas y aspiran a intervenir en las políticas de la memoria (*Ibid.*: 18).

En estas condiciones mínimas de una cartografía que en nuestro alegato consideraríamos aceptable, se nos ha *extraviado* tanto la literatura como la competencia literaria. ¿Será que en realidad, para nuestra modernidad heterogénea, nos conviene más hablar de competencia cultural que hablar de competencia literaria?

### Bibliografía

Bronckart, Jean-Paul. 1998. Langage et représentation, *Sciences Humaines*. Hors série, No. 21, junio-julio.

Compagnon, Antoine. 1998. *Le démon de la théorie. Littérature et sens comun*, Edition du Seuil.

Chartier, Roger. 2003. *Cultura escrita, literatura e historia*. FCE, México.

Ferreiro, Emilia. 1999. *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. FCE, México.

Goodman, Kenneth. 2003. El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, *Enunciación*, No. 8, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, agosto.

MEN. 1998. *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Moreno Blanco, Juan. 2001. El agrupamiento de textos. Una aproximación a la competencia literaria, *Revista de la Universidad de Medellín*, No. 73, Medellín.

Verdecio, Gustavo. 2001. Todo lo que es sólido se disuelve en la academia: sobre los estudios coloniales, la teoría poscolonial, los estudios subalternos y la cultura material, *Revista de Estudios Hispánicos*, No. 35, Tomo XXXV, Washington University.

Vich, Víctor y Zavala, Virginia. 2004. *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura. Norma, Bogotá.

Wallerstein, Immanuel. 2003 [1996]. *Abrir las ciencias sociales*. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, México, Siglo XXI.