

# El tratamiento de la textualidad en la política curricular de lengua materna en Colombia

**Giohanny Olave**

Universidad Industrial de Santander. Docente de planta

[olavearias@gmail.com](mailto:olavearias@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6794-6472>

**How to cite this paper:**

Olave Giohanny (2020) **El tratamiento de la textualidad en la política curricular de lengua materna en Colombia**. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 18-01.

**Doi:** 10.15665/encuent.v18i01.1675

*Recibido: 8 de marzo de 2019 / Aceptado: 19 de diciembre de 2019*

## RESUMEN

Este texto propone una reflexión crítica sobre la presencia de un enfoque de la lingüística textual en los Lineamientos curriculares de lengua castellana. El objetivo es contribuir a las revisiones que viene planteando el sector académico acerca de la política curricular vigente en esta área, a dos décadas de su última reforma general. Se problematiza el tratamiento de la textualidad en el documento pedagógico referido, así como su reducción a la noción de competencia textual. Se concluye que es necesario reorientar los lineamientos curriculares actuales hacia una concepción de la textualidad más preocupada por el uso de la lengua como actividad social, cultural, histórica y política.

**Palabras claves:** educación lingüística, educación por competencias, aplicacionismo, transposición didáctica.

## The processing of textuality in the native language curriculum policy in Colombia

### ABSTRACT

This paper proposes a critical reflection about an approach to textual linguistics in the Curricular Guidelines of the Spanish Language. The aim is to contribute for the revisions that the pedagogical academy has been asking about the current curricular policy in this area, two decades after its last general reform. It deals with the problem of textuality in the pedagogical document referred to, as well as the reduction of textuality to the notion of textual competence. Is necessary to reorient curricular guidelines towards a conception of textuality more concerned with the use of language as a social, cultural, historical and political activity.

**Key words:** linguistic education, education by competences, applicationism, didactic.

# O tratamento da textualidade na política curricular da língua materna na Colômbia

## RESUMO

Este texto propõe uma reflexão crítica sobre a presença de uma abordagem da linguística do texto nas Diretrizes curriculares da língua espanhola. O objetivo é contribuir para as revisões que o setor acadêmico vem propondo sobre a política curricular em vigor nessa área, duas décadas após sua última reforma geral. O tratamento da textualidade no referido documento pedagógico é problematizado, bem como sua redução à noção de competência textual. Conclui-se que é necessário reorientar as diretrizes curriculares atuais para uma concepção de textualidade mais preocupada com o uso da linguagem como atividade social, cultural, histórica e política.

**Palavras-chave:** educação linguística, competências, aplicabilidade, transposição didática.

## 1. Introducción

A dos décadas de la aparición de los Lineamientos curriculares de lengua castellana en la política educativa de Colombia, la academia, los maestros y sus redes vienen revisando críticamente la actualización y vigencia de esas directrices (Jurado, 2017; Olave, 2018; Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2003, 2014, 2016, 2017; RedLecturas, 2013; Vallejo, 2009). Este artículo, derivado de una investigación ya finalizada,<sup>1</sup> contribuye a esos esfuerzos necesarios, haciendo foco en la perspectiva lingüístico-textual desde la cual se pretendió renovar la enseñanza de la lengua materna en el país.

Destacaré un caso particular: los aportes tomados de las primeras obras traducidas al español de Teun van Dijk, un autor de referencia en la lingüística textual, a finales de la década del 70. No pretendo reducir la lingüística textual a los trabajos de este autor, pues se trata de un campo muy nutrido bibliográficamente (Fernández, 2007; Penas y González, 2007; Souza, Penavel y Cintra, 2017), con orientaciones diversas e influyentes (por ejemplo: la línea alemana, de Beaugrande y Dressler, 1997; la línea brasileña, de Koch, 2006; etc.). En cambio, solo por la necesidad de acotar esta reflexión y centrarla en un autor destacado, me concentraré en la recepción de la obra

temprana de Van Dijk, especialmente por su decidida inserción en ese momento de reformas educativas en Colombia.

En el siguiente apartado, contextualizaré la adaptación curricular de los trabajos de ese autor en el marco de las reformas educativas latinoamericanas. Posteriormente, mostraré las limitaciones a las que condujo la simplificación de esa bibliografía para la enseñanza de la lengua, en tanto que generó un “efecto de bucle” sobre la comprensión y producción de textos en el ámbito educativo. En las conclusiones, apuntaré a la continuidad de esta reflexión, de cara a la necesidad de introducir cambios en la política curricular vigente para la enseñanza de la lengua materna en Colombia.

## El contexto de las reformas curriculares latinoamericanas

La reforma curricular colombiana para el área de lengua castellana, publicada en 1998, tuvo su origen en la Ley 115 de 1994, por la que se expidió la Ley General de Educación y dentro de la cual el Ministerio de Educación Nacional se comprometió a reformular el manejo curricular de las diferentes disciplinas escolares. Como factores principales de este cambio, la descentralización del currículo comparte el modelo de las reformas que se venían dando en el contexto latinoamericano, desde la década del 80 y especialmente en la del 90. Estas reformas “se caracterizaron por el entrecruzamiento de los procesos de recuperación y consolidación democrática con una situación económica

<sup>1</sup> El texto es una reflexión derivada del trabajo de investigación titulado “Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media”, realizado como tesis de maestría en educación en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

de crisis creciente y altos niveles de ingobernabilidad” (Pérez y Leal, 2011, p.2).

Precisamente en este factor de cambio político puede rastrearse la reforma colombiana, a partir de la Asamblea Nacional Constituyente y la consecuente promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991. Esta carta magna reemplazó una constitución muy anterior (1886) y ubicó a la educación en el marco de los conceptos de desarrollo y progreso nacionales; así, para Pérez y Leal (2011, p.3), “los estados nacionales entraron en crisis y promovieron proyectos de reforma del Estado de corte neoliberal que impactaron, también, en el campo educativo”.

Son varios los factores compartidos en la región que impulsaron estas reformas: la explosión de demanda de servicios educativos tras la caída de regímenes militares, los presupuestos insuficientes para tales demandas, la pérdida del monopolio estatal de la educación y el descontento general por el excesivo centralismo en el manejo del sistema educativo (Pérez y Leal, 2011, p. 2). Al contextualizar el fenómeno en el mapa mundial, Braslavsky (1999, p. 224) observa una insostenibilidad en la tensión entre los procesos mundiales de cambio acelerados y la inmutabilidad (o mejor, inercia) de los sistemas educativos.

Kaufman y Nelson (2005:5) señalan, además, que tal enfoque tiene el aval político de los acuerdos para el mejoramiento educativo en la región, basado en la “calidad de los aprendizajes y en la necesidad de marcar los niveles mínimos de rendimiento académico”; todo ello en una visión abiertamente competitiva de la formación en la escuela. Los autores anotan también que las políticas de reforma educativa en la región “tienen la impronta de agendas preocupadas con la democratización económica y política que se extendieron por América Latina en los 80 y 90. Convicciones ampliamente difundidas de que la educación es importante para la competitividad económica”. La referencia a esta terminología constituirá todo un nuevo vocabulario orientado hacia lo económico entre los actores de la escuela y estará presente en los nuevos universos que configuraría el currículo reformado.

El estudio comparado de Dussel (2006) sobre las reformas curriculares latinoamericanas resalta, a nivel de los contenidos, la pretensión de conjugar competitividad y ciudadanía al interior de un mismo proyecto de

formación en la escuela. Esta integración orienta el cambio curricular hacia el modelo de educación por competencias (una de ellas, la textual), con mayor o menor flexibilidad en cuanto al dictamen de contenidos mínimos en las asignaturas:

Son por lo general currículos más abiertos y flexibles (...). En su forma y en sus contenidos, se vinculan con una nueva estructura de gobierno y gestión de las sociedades contemporáneas, centrado en la formación de competencias para resolver problemas y en la adaptabilidad y flexibilidad frente a los cambios, que algunos sociólogos (Ulrich Beck, Anthony Giddens) llaman “la sociedad del riesgo”, donde el control se desplaza al ámbito del individuo (Dussel, 2006, p. 25).

También el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE (2005, p. 26), al revisar la reforma curricular de Lenguaje en Latinoamérica reconoce una fundamentación teórica de base en el sentido de las competencias (cuyo origen doble, en los estudios lingüísticos y empresariales, constituye un claro referente), pero llama la atención sobre cómo esos enfoques contemporáneos vieron su traducción y adecuación en la práctica: “se hace evidente la inconsistencia entre lo promulgado teóricamente y lo que finalmente se organiza en la estructura del currículo”. Una de tales inconsistencias que se evidencia al revisar los contenidos conceptuales y procedimentales comunes de las reformas en la región, es la marcada orientación hacia el estudio de los textos centrado en una categorización analítica de tipologías textuales, pese a lo problemático, contrafáctico e inestable de esas taxonomías (Adam, 1999; Beacco, 2004). De hecho, la antigua escisión entre los estudios del lenguaje y la actuación del sujeto en el seno de la vida social, es decir, la clásica dicotomía saussureana competencia/actuación, persiste en aspectos claves del currículo, como la enseñanza de la textualidad, pese a que la lingüística post-estructuralista, la semiótica social y los estudios del discurso propusieron cerrar esa brecha desde hace algún tiempo.

La definición amplia de currículo incluye el planteamiento implícito de que los saberes a incorporar en la escuela son aquellos que su sociedad demanda, y como tal, debería constituir una respuesta de las instituciones a esos desafíos. Para Dussel (2006), las

reformas curriculares de la región han respondido en dos sentidos bien diferenciados: un modelo de escuela como centro social (formación crítica en valores para la ciudadanía, la convivencia y la solidaridad) y otro como lugar de instrucción cognitiva (saberes expertos, innovación y competitividad). Si bien las políticas educativas intentaron congraciarse ambas visiones presentando el primer modelo más como un aspecto transversal al segundo, en la práctica la formación termina orientándose hacia una u otra forma de entender cuestiones esenciales, como la intersubjetividad y la toma de decisiones.

La enseñanza de la textualidad como competencia ancla en una concepción formativa orientada hacia el hacer, y en este caso, hacia la textualización como un hacer en contexto, observable y medible: el discurso internacional de las competencias (Gimeno-Sacristán, 2011). En el marco de ese modelo, la textualidad tuvo que insertarse en el límite de las rejillas de ponderación de desempeños y ajustarse a indicadores que permitieran medir la apropiación de los saberes sobre el texto como objeto de conocimiento.

Esta demanda fue suplida principalmente a través de una analogía, tanto conceptual como metodológica: las taxonomías de la gramática oracional, en vez de dejarse atrás, fueron sumadas al estudio del texto como si este objeto no fuera otra cosa que un nivel superior y acumulativo de la lengua (fonemas - morfemas - oraciones - textos), esto es, una suma de oraciones complejas. Con ello, la tarea de una didáctica de la gramática textual no resultó ser muy diferente de los propósitos de la gramática oracional que dominaba en la escuela: explicar la comprensión y producción de significados a través del establecimiento de tipologías y la clasificación de componentes. De este modo, las prácticas instaladas en la enseñanza de la lengua, antes de las reformas educativas, tuvieron continuidad en la política curricular y se dejaron ver, hasta hoy, en la importancia otorgada al paradigma taxonómico en el abordaje de la textualidad.

Al respecto de las prácticas instaladas, analistas como Viñao (2002) y Dussel (2006, p. 4) han explicado estas inercias describiendo el fenómeno de la “persistencia de un núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos de modificar la

vida de las escuelas”. Se habla aquí de órdenes escolares que acusan una especie de fidelidad nostálgica hacia el pasado, pero acomodada a la escala de las competencias del presente. En palabras de Viñao (2002, p. 53), “todos los sistemas sociales generan, por su misma configuración y existencia, tendencias y fuerzas internas” que condicionan a quienes intentan modificaciones al interior de sus dinámicas. Las reformas curriculares latinoamericanas de lenguaje, en general, y la reforma sobre la enseñanza de la textualidad como competencia textual, en particular, estarían corroborando estas observaciones de los analistas.

## 2. El aplicacionismo de la lingüística textual en la política curricular

El momento histórico de la reforma curricular colombiana para la enseñanza del lenguaje coincidió con la difusión de los avances en los estudios sobre el texto, así como con el terreno ganado a la lingüística generativa por parte de una lingüística textual cada vez más consolidada en el campo de producción intelectual.

Para la década del 70, una variedad de disciplinas y enfoques como la pragmática, la sociolingüística, la semiótica, la etnografía de habla, el análisis de la conversación y la gramática textual alemana, compartieron el interés por el estudio transfrásico y transoracional del lenguaje<sup>2</sup>. Ese interés fue atendido y privilegiado en la reforma curricular, que incorporó decididamente los trabajos de un Teun Van Dijk hasta ese momento muy poco reconocido en Colombia, pero con una aceptación y valoración crecientes en Latinoamérica. Así se destaca al autor en los Lineamientos curriculares (MEN, 1998), en el capítulo fundamental sobre “Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares”:

Estas categorías básicas [microestructura, macroestructura y superestructura] para el análisis y producción de textos están fundamentadas en la pragmática y la lingüística textual [y a pie de página:] Una obra obligada en este punto es *Estructura y funciones del discurso*, de Teun Van Dijk (MEN, 1998: , p. 64).

<sup>2</sup> El interés común, sin embargo, nunca se orientó hacia la unificación de estos desarrollos y la compartimentación o aislamiento de los saberes es un rasgo que sigue profundizándose en el estudio actual de los textos.

La obra mencionada fue producto de un ciclo de conferencias realizadas en la Universidad de Puerto Rico, en abril de 1978, cuya edición en español apareció en 1981 como “una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso”, bajo la prestigiosa editorial Siglo XXI. Van Dijk (1981, p. 7) advierte en ese ya viejo prefacio que “el objetivo principal de las conferencias es aumentar el interés en el estudio interdisciplinario del discurso”, a tono con el crecimiento de las investigaciones que, en ese momento, pretendían estabilizar nociones fundamentales para la lingüística textual, como la misma noción de texto frente a la de discurso, la coherencia, la cohesión, la intertextualidad, las secuencias de actos de habla frente a las oracionales, los modelos mentales, etc.

Además de este trabajo “oral” de ese Van Dijk recién llegado a Latinoamérica, los Lineamientos curriculares citan “La ciencia del texto”, aparecida en holandés desde 1978 y publicada en español por Paidós Ibérica, en 1983, tres años después de la traducción de “Texto y Contexto”, publicada por la editorial Cátedra a partir de la original, de 1977. Estos datos editoriales no resultan superfluos si se piensan como pistas para entender el desfase de dos décadas que separan la reforma curricular –y su búsqueda de teorías del texto para la escuela- del desarrollo de las perspectivas socioculturales sobre la textualidad. Así, para el tiempo de la publicación de los Lineamientos curriculares, el trabajo de Van Dijk ya había virado hacia problemas textuales cuyas categorías estructurales propuestas originalmente habían sido desplazadas o subsumidas en otras más sociales y políticas. El resumen del propio autor es elocuente:

Se ha observado muchas veces que en 1980 hay un cambio importante en mis trabajos: desde aproximaciones más formales, lingüísticas y psicológicas de los años 60 y 70, hacia una aproximación más crítica, sociopolítica después. En ocasiones he atribuido ese cambio a mi visita a México, donde, por primera vez, pude observar una pobreza hasta entonces desconocida para mí, así como la discriminación de los pueblos indígenas. Lo cierto es que, en mi teoría del discurso hasta entonces faltaba una dimensión social importante (Van Dijk, 2014, p. 26).

El camino a través del cual el autor logró incorporar esa dimensión es hoy en día bien conocido en esta región y no hay espacio aquí para discutir sus propuestas y

aportes. Resulta más pertinente preguntarse cómo fue posible que la política curricular en Colombia limitara la enseñanza de la textualidad a su análisis (micro, macro y super) estructural y a la clasificación de tipos de textos, aun dentro del marco de la comprensión y producción textual en situaciones de comunicación auténticas, en lo cual el Ministerio de Educación fue insistente (por ejemplo: 1998, pp. 61-72).

Propongo responder a esa pregunta evaluando que los Lineamientos curriculares no lograron una transposición didáctica crítica, contextual y reconfigurativa<sup>3</sup> de las nociones de esa lingüística textual incipiente que proponía Van Dijk, sino que transfirieron e instalaron ese marco conceptual sin problematizarlo, reproduciendo prácticas aplicacionistas de las Ciencias de la Educación desde las Ciencias del Lenguaje<sup>4</sup>.

Para el caso de la política curricular de lengua castellana, el aplicacionismo significó el trasvase de la terminología propuesta en *La ciencia del texto* y en *Estructuras y funciones del discurso*, para orientar la comprensión y producción textual en la escuela. El principal problema de esa transferencia es obviar que tales nociones surgieron dentro de un proyecto científico de inauguración de una disciplina y de una mirada particular sobre la textualidad, sometida a la discusión en su campo de producción del saber y, en todo caso, aun inestable y vacilante. El mejor ejemplo de esa condición seminal es la ambigüedad en el uso de las nociones de texto y discurso, que resultarán igual de ambivalentes y confusas en los Lineamientos curriculares del Ministerio.

Pero más allá de la falta de reconocimiento de ese carácter inacabado de las fuentes teóricas, por parte de los documentos pedagógicos, es más grave pasar por alto que las categorías utilizadas fueron construidas para

3 Me refiero aquí a la noción de Transposición didáctica, desde Chevallard (1997[1985]) y a las lecturas críticas sobre la noción, que explican ese proceso de recontextualización y reconfiguración de saberes sabios (producidos en el contexto científico) hacia saberes a enseñar en el aula, condicionados pedagógica, institucional y culturalmente (Bronckart y Plazaola, 2004; Vargas, 2004; Olave, 2015).

4 Aplicacionismo legitimado también desde el campo de producción intelectual de la lingüística, y específicamente, de la Lingüística aplicada, como lo analiza Sardi (2001:126) en el análisis crítico de un texto dirigido a docentes, donde se pretende hacer un trasvase de los avances de la lingüística contemporánea, sin tener en cuenta que “pensar la enseñanza de la lengua confundiendo lingüística aplicada y didáctica especial es soslayar una disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza pensada en función de la práctica y no la teorización trasladada a la práctica educativa”.

el analista de textos y no para el profesor de lectura y escritura. Es claro que se trata de dos destinatarios distintos y, por tanto, de ámbitos de producción del saber –la lingüística y la didáctica- que no son transferibles linealmente, aunque sí lleguen a establecer diálogos interdisciplinarios. En concreto, la transferencia de un conjunto de nociones lingüísticas a los documentos programáticos para la enseñanza de la lengua condujo a pensar que enseñar a leer y escribir significa aprender y enseñar un metalenguaje teórico particular y unas prácticas de segmentación y clasificación de los textos,

que son más útiles para los analistas disciplinares que para los lectores y escritores noveles.

Aun si se tiene en cuenta usar esas categorías de análisis dentro de trabajos inscritos en actos comunicativos reales, como lo advierte el Ministerio (MEN, 1998:64), la inestabilidad y posibilidad de controvertir y refutar esas categorías puede generar confusiones con respecto a la textualización y a sus operaciones más concretas en la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo (Tabla 1):

Tabla 1. Usos teóricos en la política curricular

Planteamiento teórico	Uso en la política curricular	Posibles confusiones en la enseñanza y aprendizaje
“En un discurso normalmente ocurren errores gramaticales, iniciativas falsas, incoherencia parcial, etc. Un texto, por otra parte, es más abstracto, un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. No sólo tiene estructura ‘gramatical’, sino también estilística, retórica, esquemática y otras clases de estructura que la lingüística actual no puede explicar” (Van Dijk, 1981:20-21).	“Estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales, semánticas, sintácticas y pragmáticas” (MEN, 1998:61).  “Lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está, a su vez, determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema” (MEN, 1998:77)	¿El texto es abstracto (constructo teórico) o concreto? ¿o ambas cosas?  ¿El texto es un objeto dado o es un objeto que se construye? ¿Los significados preceden al texto y andan en ellos, o los textos construyen los significados?  ¿La estructura del texto –propiedad externa- está determinada por la intención del sujeto –propiedad interna-, o viceversa?
“La coherencia no es una mera propiedad abstracta del discurso, de la que haya que dar cuenta en la semántica de una teoría del discurso o una gramática de texto, sino un fenómeno interpretativo dinámico de comprensión cognitiva en el que intervienen varios tipos de conocimientos subjetivos” (Van Dijk, 1983:287).	“Coherencia global: Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto” (MEN:1998:66).	¿La coherencia es inmanente al texto? ¿o la construye cada lector, interpretativamente?  ¿La incoherencia textual depende solo del nivel global o macroestructural?  ¿La globalidad del texto es inmanente?
“Como las macroestructuras dan cuenta de ‘lo más importante’ de un discurso, deberíamos percibir que, en principio, todo lector/oyente puede asignar a un texto una macroestructura diferente, subjetiva, según sus propias metas, perspectivas u opiniones” (Van Dijk, 1983, p.288)	“Macroestructura, que se entiende como coherencia global, una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas” (MEN, 1998, p.63).	¿Existe una sola macroestructura para cada texto? ¿Hay macroestructuras “incorrectas”, mal identificadas?  ¿La idea principal es unívoca? ¿Cómo se determina la jerarquía entre temas y subtemas?
“Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura” (Van Dijk, 1981, p.142).	“Superestructuras, que se entiende como la forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización de un texto” (MEN, 1998, p.63).  “La superestructura permite organizar las partes del texto en un orden global; es una especie de esquema al que el texto se adapta. Está por encima de él, al mismo tiempo que lo define y lo diferencia de otro tipo de texto” (MEN, 1998, p.117).	¿Tipo de texto y superestructura son lo mismo? ¿o son interdependientes? ¿Siempre? ¿Todos los textos tienen una superestructura?  ¿Un texto puede tener varias superestructuras, como el reportaje, que combina noticia y crónica, o la novela, que combina descripciones, narraciones, diálogos, etc.?  ¿Cuál es la superestructura de un poema, o de una explicación?
“Deberíamos darnos cuenta de que el análisis del discurso o la construcción de modelos cognitivos o sociales de uso del discurso no tendrían que ser un fin en sí mismas. Nuestro conocimiento de causa debería estar orientado hacia la aplicación práctica, p. ej., a fin de comprender (e incluso quizá de remediar) eficientemente importantes problemas sociales. Es este el caso de los prejuicios raciales, discriminaciones, manipulaciones, etc.” (Van Dijk, 1983, p. 294).	“Los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, analizar, interpretar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (...). Por estas razones, es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos” (MEN, 1998, p.61).	¿Tiene una función política la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Quién debería determinarla: el profesor, las instituciones, cada estudiante...?  ¿Hay mayor urgencia social de enseñar a comprender y producir unos textos más que otros? ¿Cuáles?  ¿Pueden los textos –y el análisis de ellos- solucionar problemas sociales, o solo denunciarlos?

Las preguntas de la tercera columna pueden surgir del contraste entre el tratamiento conceptual de los lineamientos de la política pública frente a la producción del saber en el ámbito disciplinar. Por supuesto, esto no sugiere ningún tipo de invalidación del enfoque lingüístico textual llevado a la educación, sino que ilustra la naturaleza problemática y provisional del saber; su inestabilidad aparece inevitablemente en los procesos de transposición didáctica y puede confundir tanto a los docentes como a los alumnos, o bien, simplificar la reflexión teórica al extremo de desproblematizarla y presentarla como un conjunto de verdades acabadas y evidentes (“sellar la caja”, como propone la analogía del epígrafe). En esta medida, la reconfiguración crítica de los saberes producidos en los campos ajenos a la educación resulta imprescindible. La reflexión que ofrecía Bombini (2006, p. 55), una década atrás en el contexto de la didáctica de la lengua en Argentina, sigue siendo válida para nuestro caso:

Sin duda, las teorías mencionadas, entre otras, como la teoría del texto de Teun Van Dijk, y diversas tipologías textuales, la teoría francesa de la enunciación o las nociones de cohesión y coherencia de la gramática del texto están ofreciendo un marco epistemológico diferente al que planteaba la gramática estructural. Sin embargo, para que el cambio en el terreno didáctico efectivamente se produzca no basta con la actualización de saberes de la disciplina lingüística, sea de la orientación que sea. Es necesario prestar atención al modo en que estas teorías ingresan como aportes a un cambio en las prácticas.

En este último punto, las prácticas con los textos, radica la diferencia entre una lingüística de clasificaciones y tipologías textuales frente a una lingüística escolar: “ya no como calco desde el campo de producción intelectual, ni como simplificación o recorte de los saberes para ser enseñados; ni como desplazamiento total del saber por la práctica de ese saber” (Cisneros, Olave y Rojas, 2016, p.23). Lo que los estudios del lenguaje vieron aparecer como una propuesta original para el abordaje científico del texto, la política curricular lo tradujo estrechamente en el aprendizaje de estructuras y tipologías textuales que terminaron desplazando los problemas del uso social de los textos por las operaciones de clasificación y etiquetado metalingüístico.

Tal vez el efecto más grave de esa estrechez de mira con respecto a la textualidad sea el vaciamiento de lo político en la enseñanza de la comprensión y producción de textos: ¿cómo transforman los textos la realidad inmediata de quienes los leen y escriben?, ¿cómo permiten tomar posiciones y operar cambios sociales?, ¿cómo circulan de manera privilegiada unos textos en detrimento de otros?, ¿qué grados de conflictividad involucran?, ¿qué usos sociales reales puede dársele a la producción textual en la escuela, más allá de sus fronteras espaciales? El abordaje de preguntas con este perfil apenas fue esbozado en lo que los Lineamientos curriculares denominaron *Nivel extratextual y componente pragmático* del texto, supeditados de manera muy limitada al “reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto, como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados” (MEN, 1998, p.51), pese a la centralidad de estas cuestiones para una enseñanza y aprendizaje de la lengua con sentido y compromiso social de acción pública. Es posible que este desplazamiento se explique por la reducción de la textualidad en competencia textual.

### 3. Discusión: del texto al bucle del texto: la competencia textual

El Ministerio introdujo el problema de la textualidad en el marco ideológico de la educación por competencias. Esa inserción hace parecer que la competencia textual cubre o da cuenta de la textualidad desde la mirada educativa, pero no es más que una subordinación del problema del texto a la medición de algunas habilidades de lectura y escritura, a través de indicadores de los “niveles de desarrollo” de la competencia textual: “entendida como la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia (sic) a un tipo particular de texto” (MEN, 1998, p.34). En otro lugar, se la relaciona también con

los mecanismos que garantizan la coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo, y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos (MEN, 1998, p.51).

La insistencia en relacionar la competencia textual con la habilidad para diferenciar tipos de textos es una huella del interés de la lingüística textual de la década del 70 por establecer una clasificación de su objeto de estudio. Hay que decir, sin embargo, que ese interés ya no es central en la lingüística textual contemporánea y es muy lateral en los estudios actuales del discurso (Adam, 2011; Koch, 2006). Estos últimos han encontrado en la noción de género discursivo<sup>5</sup> una vía de comprensión más profunda de los textos en tanto que actividades sociales y usos inagotables de la lengua, lo que hace de las tipologías textuales solo una herramienta metodológica y una abstracción que no representa directamente el funcionamiento real, cultural e histórico de los textos en la vida social. Desde finales de la década del 80, algunos desarrollos de la lingüística textual discutieron seriamente la clasificación de un texto en un tipo o clase particular, determinada bajo criterios más bien simples, unívocos y cerrados; por ejemplo:

Dediqué varios artículos entre 1987 y 1992, y un libro (1992) a tratar de explicar por qué, en mi opinión, es tan errado hablar de “tipos de textos”. La unidad “texto” es demasiado compleja y heterogénea como para presentar reglas lingüísticamente observables y codificables (...). Es menos interesante decir que un discurso, por ejemplo político, es de “tipo argumentativo” que examinar su dinámica permaneciendo atento a la manera en que secuencias y períodos se articulan dentro de un plan de texto. El estudio de las modalidades de inserción de secuencias narrativas en cotextos argumentativos, explicativos o dialogales es mucho más útil que el borrado de lo heterogéneo dentro de un texto artificialmente tipologizado en su globalidad (Adam, 1999, p.47).

La centralidad otorgada a estas nociones y a sus operaciones clasificatorias dejó girando en círculos la enseñanza de la lengua en el aula. El ejemplo didáctico de

la escritura de ensayos en los Lineamientos curriculares ilustra bien esta cuestión (MEN, 1998:108), al abstraer totalmente esa textualidad de su funcionamiento en un campo de actividad social donde el estudiante pueda reconocerse y reconocer a los demás. Al contrario, la producción del ensayo inicia con su definición como un “tipo de texto” en comparación estructural con otros “tipos” textuales modélicos e ideales, llevados a un aula pensada como laboratorio. El objetivo se reduce al desarrollo de “habilidades para identificar este tipo de unidades, para reconocer estructuras presentes en las mismas. Se construyen definiciones de estas unidades y se desarrollan las competencias básicas para producirlas” (MEN, 1998:108). Del mismo modo, se continua con las “unidades menores de significado, como las oraciones y las palabras”, las relaciones interoracionales, conectivas y los aspectos ortográficos. Por último, los indicadores de evaluación que se proponen son los siguientes:

- Reconoce las características del tipo de texto “ensayo”
- Identifica el tema general en un ensayo breve.
- Redacta párrafos coherentes.
- Reconstruye la estructura presente en un párrafo.
- Identifica la relación causa efecto entre dos oraciones.
- Identifica la estructura problema solución presente en un texto.
- Utiliza los conectores para establecer relaciones entre oraciones (MEN, 1998, p.108).

La medición en el desempeño de estas habilidades indicaría, entonces, el nivel de competencia textual para producir un ensayo. No hay que restarle importancia a esas habilidades que pueden llegar –o no- a ser útiles en la formación del estudiante; lo que pongo en duda aquí es el direccionamiento o el sentido a donde apuntarían estos esfuerzos del docente al orientar actividades de comprensión y producción textual separadas de las acciones sociales posibles y necesarias, discutidas y coordinadas en el entorno inmediato, que toda textualidad es capaz de movilizar a partir de su inserción en prácticas significativas de lenguaje. En pocos términos: ¿ensayar para qué? ¿escribir con qué fin? Si la respuesta a estas preguntas sencillas –que usualmente hacen los mismos

<sup>5</sup> A partir de la noción propuesta por Bajtín, a principios del siglo XX en el marco de la filosofía del lenguaje soviética: “Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana (...). Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (Bajtín, 1979:248). El desarrollo de esta noción es amplísimo y dinámico en los estudios actuales del discurso; para un mapeo parcial, puede consultarse Shiro, Charaudeau y Granato (2012).



estudiantes- caen en la tautología de “escribir para aprender a escribir” o “producir textos para aprender a producir textos”, estaremos borrando el agenciamiento<sup>6</sup> de toda textualización, y haciendo de la competencia textual un conjunto de operaciones con efecto de bucle: “empaquetando” los saberes sobre el texto en la apretada caja de las estructuras y las tipologías textuales.

## 4. Conclusión

En este texto propuse una reflexión crítica sobre la inserción de la lingüística textual en la política curricular de lengua materna en Colombia. El documento mostró el contexto sociopolítico de esa inserción en la década de reformas curriculares en la región, la situación epistemológica de la línea disciplinar en esa coyuntura y el problema de la competencia textual como noción central de ese enfoque, construida sobre una visión aplicacionista de la lingüística para la formación escolar.

Denominé “bucle del texto” a la actual concepción curricular de la enseñanza de textualidades que no logra trascender la comprensión y producción textos más allá de los límites de la lectura y la escritura como operaciones técnicas, sin horizonte social ni crítico. Desde esta visión, enseñar a leer y escribir en la escuela básica y media no es más que enseñar a comprender y producir textos como objetos vaciados de función cultural, histórica y política. Los lineamientos curriculares y los estándares provenientes del Ministerio de Educación Nacional, desde finales del siglo pasado y comienzos de este en curso, propusieron ese enfoque para las textualidades basado sobre todo en una bibliografía de finales de la década del 70 que ha sufrido revisiones profundas y hoy amerita replanteamientos, de cara a las discusiones activas dentro de la lingüística textual, pero también frente a los cambios de un país con desafíos educativos particulares.

6 Deleuze propone la noción de agenciamiento como contrapunto a la noción de estructura, en tanto que relación de elementos homogéneos solidarios entre sí, por un lado, y como refutación de la agencia individual, por otro lado, pues la enunciación siempre es producto de un sujeto colectivo, pone en juego multiplicidades intensivas, heterogéneas y relacionadas desde afuera; así, “Lo primero que hay en un agenciamiento es algo así como dos caras o dos cabezas. Estados de cosas, estados de cuerpos; pero también enunciados, regímenes de enunciados. Los enunciados no son ideología. Son piezas de agenciamiento, en un agenciamiento no hay ni infraestructura ni superestructura (...) Lo único que uno hace es agenciar signos y cuerpos como piezas heterogéneas de una misma máquina. En la producción de enunciados no hay sujetos, siempre hay agentes colectivos” (Deleuze y Guattari, 2002[1980]:10).

Con todo, es posible afirmar que las iniciativas de renovación en la enseñanza de la lengua materna en Colombia suceden *a pesar de* la política curricular vigente. Esto es, que las necesidades de cada contexto de aula fácilmente desbordan las regulaciones para la enseñanza de la lengua y obligan a los profesores a insertar cambios en su enseñanza de la textualidad. Además, no hay que desconocer los importantes avances desarrollados en las teorías y los modelos textuales, desde el campo disciplinar de la lingüística; en particular, el caso de la pedagogía de géneros discursivos en sus múltiples corrientes, como la Escuela de Sidney (Martin & Rose, 2012), la Sociorretórica estadounidense (Bazerman, 2012, Bazerman et al., 2016; Bathia, 2013), la literacidad académica (Cassany, 2012; Castelló, Bañales y Vega, 2010, etc.) y el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2005; Dolz y Gagnon, 2008). Estas y otras escuelas emergentes en Latinoamérica articulan de manera más decidida la producción textual con las condiciones y prácticas sociales de la textualidad; en este sentido, su desarrollo actual contrasta con el anquilosamiento de las teorías de base sobre las cuales se sostiene la política curricular vigente en Colombia para la enseñanza de la lengua materna.

Sin caer en la trampa aplicacionista de proponer el reemplazo de una teoría (las estructuras y tipos textuales) por otra (los géneros discursivos, por ejemplo), sí es posible reorientar la política curricular actual hacia una concepción de la textualidad menos taxonomicista y más preocupada por el uso de la lengua como actividad cultural, histórica y política, de cara a las urgencias más acuciantes de cada entorno escolar y de la construcción permanente de lo comunidad y de lo público. Estos sentidos inevitablemente desbordarán el estrecho marco del texto como competencia, tal como aparece planteada en el currículo prescripto vigente; esto implica, claro, estar dispuesto a poner en cuestión el paradigma general de las competencias en la educación y proponer otras metáforas que habiliten el ingreso, la reflexión y el tratamiento de problemas esenciales en la escuela, a partir de la enseñanza y el aprendizaje de las textualidades. Invito al lector a examinar este y otros rumbos para la educación lingüística que nos interpela.

## Referencias

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours au textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2011). *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Bajtín, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Madrid: Siglo XXI.
- Bathia, V. (2013). *Analysing Genre*. New York: Routledge.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langage*, 38(153), 109-119.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Braslavsky, C. (1999). Los procesos contemporáneos en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur. En C. Braslavsky, *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?* (págs. 210-227). Buenos Aires: Santillana/IIPE Unesco.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. y Plazaola, I. (1998). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En J. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-129). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cassany, D. (2012). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1253-1282.
- Chevallard, Y. (1997[1985]). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2016). *Hacia una desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002[1980]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Buenos Aires: PRELAC.
- Fernández, G. (2007). *Modelos teóricos de la lingüística del texto*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
- Gimeno-Sacristán, J. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación (3ª ed.). En: J. Gimeno-Sacristán, A. Pérez, J. Martínez, J. Torres, F. Angulo y J. Álvarez, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Jurado, F. (2017). Las políticas públicas en los currículos de la educación básica: el caso del área de lenguaje en Colombia. En: F. Jurado, C. Lomas y A. Tusón (coords.), *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. México: Aula de Humanidades.
- Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). Políticas de reforma educativa. Comparación entre países. *PREAL*, 33, 3-25.
- Koch, I. G. V. (2006). *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes.
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) . (2005). *II Estudio regional comparativo y explicativo 2004-2007. Análisis curricular*. Santiago: Unesco-Icfes.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Australia: Equinox.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Olave, G. (2015). *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2012)*. (Tesis de maestría en educación) Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado el 30 de agosto de 2018, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45110>
- Olave, G. (2019). La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana: convivir sin convencer. En: L. A. Ramírez, R. D. Vallejo y M. Cisneros (comps.), *Didáctica del Lenguaje y la literatura. Retrospectivas y Perspectivas* (pp.75-102). Bogotá: Ediciones de la U.
- Penas, M. y González, R. (2007). *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas*. Madrid: Peter Lang.
- Pérez, C. y Leal, M. (2011). El sentido de las reformas educativas en América Latina. Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile. *IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: ¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, SAECE.
- Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2003). *Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2014). *Memorias del XII taller nacional*. Ibagué: Autor.
- Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2016). *Memorias del XIV taller nacional*. Pereira: Autor.
- Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2017). *Memorias del XV taller nacional*. Barranquilla: Autor.
- Red Lecturas (2013). 20 años de la Ley General de Educación. 15 años de Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. *Red Lecturas 6, Edición especial*. Medellín: Nodo de Lenguaje de Antioquia.
- Sardi, V. (2001). La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(1), 121-126.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (comps.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.
- Souza, E. R. F., Penhavel, E. y Cintra, M. R. (2017). *Lingüística textual. Interfaces e delimitações. Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez.
- Vallejo, L. (2009). *Objetivos, Indicadores de logros, Logros, Competencias y Estándares*. Recuperado el 2 de marzo de 2018, de [http://www.pedagogiaydialectica.org/recursos/competencias\\_estandares.doc](http://www.pedagogiaydialectica.org/recursos/competencias_estandares.doc)

- Van Dijk, T. (1980[1977]). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1981[1978]). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1983[1978]). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Van Dijk, T. (2014). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso & Sociedad*, 9(1-2), 15-32.
- Vargas, C. (2004). La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recomposition à la reconfiguration. En: C. Vargas, *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 151-170). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.