

**LA ARGUMENTACIÓN EN LOS DISEÑOS CURRICULARES.
CRITERIOS PARA UN PROGRAMA DE CONTENIDOS A ENSEÑAR EN LA ESCUELA
SECUNDARIA**

**THE ARGUMENTATION IN CURRICULAR DESIGNS
CRITERIA FOR A PROGRAM OF CONTENTS TO TEACH IN THE SECONDARY
SCHOOL**

Diana Moro¹

Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas (IILyD)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina
diana.morog@gmail.com

Resumen

En los diseños curriculares de la Provincia de La Pampa, tanto el correspondiente al Ciclo Básico (2009) como el elaborado para el Ciclo Orientado (2013), y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (2006) aprobados por el Consejo Federal de Educación, exponen un nivel de generalización en la formulación de los contenidos disciplinares que generan dificultades a la hora de determinar un programa de enseñanza en cada uno de los tramos escolares. La hipótesis principal se centra en demostrar que la argumentación no reconoce, en el contexto discursivo de los diseños curriculares, ni historicidad ni circunstancia ni temática ni ámbitos de producción y circulación. La enunciación de los contenidos disciplinares en forma de procedimientos habilitan este modo neutro de presentación. En este artículo, se realiza una comparación entre el diseño nacional y el de la provincia de La Pampa y se proponen criterios para la elaboración de un programa institucional en el área de Lengua y Literatura, centrados en los saberes sobre los textos que han construido las distintas subdisciplinas de la Lingüística.

Palabras clave: Curriculum – Enseñanza – Lengua y Literatura – Tipos textuales – Argumentación

Abstract

In the curricular designs of the La Pampa, both the one corresponding to the *Ciclo Básico* (2009) and the one prepared for the *Ciclo Orientado* (2013), and in the *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) (2006) approved by the Federal Council of Education, present a level of generalization in the presentation of the disciplinary contents that generate difficulties when determining a teaching program in each of the school sections. The main hypothesis focuses on demonstrating that argumentation does not recognize in the discursive context of curricular designs neither historicity nor circumstance nor topic nor scope of production and circulation. The enunciation of the disciplinary contents in the form of procedures enables this neutral mode of presentation. In this article, a comparison is made between the national design and that of the province of La Pampa and criteria are proposed for the elaboration of an institutional program in the area of Language and Literature, centered on the knowledge about the texts that have been constructed by the different sub-disciplines of Linguistics.

Keywords: Curriculum – Teaching – Language and Literature – Textual types – Argumentation.

Recepción: 09-12-2019

Aceptación: 20-03-2020

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación y de las disciplinas pedagógicas, la noción de *currículum* tiene un carácter polisémico, ya que admite definiciones diferenciadas según la perspectiva y el contexto en el que se la utilice. Uno de los enfoques que, en los últimos años ha tenido gran relevancia, señala al *currículum* como orientador de la práctica. En palabras de Gimeno Sacristán (2010), “se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas [...], su implementación, ha condicionado nuestras prácticas. Es un componente instituyente” (p. 11-12). Y agrega que, simultáneamente, las prácticas dominantes lo condicionan: “El *currículum* es a la vez instituido en su realización” (p. 12). El mismo autor, al definir la noción, habla de “contenido cultural que una institución educativa trata de difundir entre quienes la frecuentan” (p. 12). Si se considera un ámbito mayor de incidencia y actuación del *currículum*, ya que las políticas gubernamentales se ocupan de establecer prescripciones curriculares generales, es necesario pensar en distintos niveles de concreción curricular y cada una de estas establece una relación dialéctica con las prácticas educativas en las distintas disciplinas escolares. También, resulta adecuado contemplar el contexto político y social en que se producen las orientaciones curriculares, en qué políticas más generales, no solo educativas, se despliegan.

En este artículo, realizaremos una reflexión acerca del modo en que se enuncian los contenidos para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la educación secundaria, en particular los referidos a la argumentación, con el fin de proponer una lectura anclada en los saberes disciplinares que permitan orientar la práctica.

Describiremos, a continuación, el contexto de emergencia de un documento que corresponde al primer nivel de concreción curricular, es decir, que contiene orientaciones curriculares válidas para todo el país. Luego, realizaremos una comparación con los *Materiales curriculares* de la provincia de La Pampa, para demostrar que, lejos de constituirse en un segundo nivel de concreción curricular, son una mera réplica.

1. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y los *Materiales curriculares* de La Pampa

Como sabemos quienes vivimos en la Argentina, a partir del año 2004, se comenzó con un proceso gubernamental de modificación de las principales normas que regulan el sistema educativo a nivel nacional. Se consideraba que durante el período anterior de corte neoliberal uno de los problemas centrales era el financiamiento de la educación y, en ese sentido, en 2006, se sancionó la Ley 26075, que regula el sostenimiento material del sistema.² También se sostenía que, durante la década de 1990, se había producido

una gran brecha motivada por las asimetrías sociales y que el sistema educativo debía ser ordenado desde los aspectos pedagógicos como una de las aristas principales (Nosiglia 2007).

En ese sentido, una de las decisiones centrales del Consejo Federal de Educación, también en 2006, fue la de elaborar los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) para todas las asignaturas del sistema obligatorio que, hasta ese momento, incluía el denominado Tercer Ciclo de la EGB. El cambio más radical, en ese proceso, fue la sanción de la Ley Nacional de Educación, a fines del mismo año, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria completa. Ello originó la elaboración de los NAP también para el Ciclo Orientado de la educación secundaria, que fueron aprobados por el Consejo Federal, en 2012. Se pensaba que los NAP debían constituirse en saberes relevantes y significativos que fuesen incorporados como objetos de enseñanza para que contribuyeran a ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas, sociales, etc. de los educandos. Sin embargo, se repetía el mismo gesto político que en los noventa: proponer los cambios desde la superestructura del poder y desde allí intentar ejercer un disciplinamiento.

Este resumen del período de emergencia de los materiales curriculares oficiales, si bien es conocido, se hace necesario con el fin de analizar críticamente su valor representacional y cómo se convierten en lugares de disputa teórica y metodológica.

Los NAP tienen un perfil metodológico, son indicaciones procedimentales y, a través de esos enunciados generales, insinúan una organización y definición de los contenidos conceptuales. Podría considerarse que los NAP constituyen un primer nivel de concreción curricular para que, en cada jurisdicción, se elabore un segundo nivel, tal como de algún modo se intentó realizar en la provincia de Buenos Aires, cuyo “Diseño curricular para la Educación Secundaria” desarrolla orientaciones específicas y establece un criterio de secuencialidad para la gestión de los contenidos literarios, por ejemplo.³ En cambio, en los materiales curriculares de la provincia de La Pampa, el modo de organización de los NAP y el mismo nivel de generalización son replicados punto por punto. El diseño para el Ciclo Básico data del año 2009 y el referido al Ciclo Orientado del año 2013.

En ambos documentos, tanto en el nacional como en los *Materiales curriculares* provinciales, los verbos de habla, todos los verbos que implican el ejercicio de una comunicación ya sea oral o escrita, tales como: narrar, exponer, argumentar son verbos sin acusativo y sin ablativo. En el contexto discursivo de esos documentos oficiales, los *verba dicendi* no son intransitivos desde el punto de vista gramatical formal, sino que sus objetos no indican el qué se lee, ni sobre qué temas se escribe y tampoco establecen las circunstancias. Como señalan Anne-Marie Chartier & Jean Hébrard (1994), al realizar una crítica al sistema francés: “Leer se convierte así en un verbo intransitivo, es decir,

en un valor absoluto” (p. 558). En este sentido, esos documentos no constituyen un cambio respecto de la propuesta de la década anterior que, como ha sido analizado ampliamente (Nieto, 2017; Bombini, 2006), la lectura dejaba “de ser considerada una disciplina, un cuerpo o un territorio cultural para convertirse en un medio” (Nieto 2017, p. 67). Y agregamos: escribir se convierte en un verbo intransitivo, lo cual genera otro tipo de consecuencias. En el enunciado, por ejemplo: “Escribir textos propios del ámbito de la cultura”, ese OD no especifica nada, es un esquema vacío de significado y esa inespecificidad es manifiesta y deliberada, es decir, responde a esa concepción de lectura y de escritura pragmática e instrumentalista, hegemónica en los años noventa. La retórica anclada en el enfoque comunicativo de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995, habilitó la circulación escolar de géneros cotidianos de escasa complejidad y un abordaje centrado en la forma⁴. Por lo tanto, en la práctica, se produce una disputa sorda acerca del qué leer y del qué escribir. No orientan una secuenciación de contenidos conceptuales referidos a la lengua, ni sobre recortes posibles de corpus literarios, tendencias o movimientos estéticos; tampoco orientan sobre los tipos de textos a escribir en el aula y qué prácticas sociales de escritura se recrearán en el espacio escolar en cada año.

Por ejemplo, en los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) (2012) para el 4º año del Ciclo Orientado, leemos:

Escribir textos propios del mundo de la cultura y la vida ciudadana (reseñas, cartas de lector, artículos de opinión y otros textos argumentativos); presentar el tema y fijar una posición personal; idear argumentos consistentes y adecuados que sostengan la posición tomada para convencer a los lectores; utilizar recursos para expresar la propia opinión distinguiéndola de la información, para conectar las ideas y presentar la conclusión, para citar distintas voces (verbos del decir, estilo directo e indirecto, citas de autoridad) y para refutar. (p. 6)

En los *Materiales curriculares* (2013), para el mismo año, se expresa:

Escribir textos del ámbito de la cultura y la vida ciudadana (cartas de lector y otros textos argumentativos). Presentar el tema y fijar una posición personal; idear argumentos consistentes y adecuados que sostengan la posición tomada para convencer a los lectores. Utilizar recursos para expresar la propia opinión distinguiéndola de la información, conectar las ideas, presentar la conclusión, citar distintas voces y refutar. (p.16)

Las dos citas ilustran, por un lado, la descripción que realizábamos respecto de la transcripción punto por punto de diseño nacional, que bien podría ser considerado como orientativo y haber avanzado en precisiones en el orden de la jurisdicción. Por otro lado, muestra la excesiva generalización. En ese sentido, la expresión “escribir textos del ámbito de la cultura y la vida ciudadana” abre posibilidades infinitas en relación con la

temática y también ejerce ambigüedad respecto de los géneros textuales a enseñar y, por lo tanto, se produce el vaciamiento respecto de los saberes lingüísticos: gramaticales, textuales y discursivos que se requiere sistematizar en cada nivel escolar.

Así, respecto de las dos cuestiones planteadas: la dimensión política y la excesiva generalidad en la presentación de los contenidos, señalamos sobre la primera que, en el nivel de las jurisdicciones, la concreción curricular debería ser más específica, cuestionamos que en la provincia solo se “copien” los enunciados escritos en los NAP; sobre el segundo aspecto, que es consecuencia del primero, es decir, de la generalización y de la ambigüedad en la presentación de los contenidos, evaluamos que esas características inciden directamente en el modo de apropiación didáctica, de la práctica áulica, ya que carecen de orientaciones sobre el corpus, sobre la secuenciación de los contenidos, lo que convierte al área de Lengua y Literatura en una especie de “vale todo”, en tanto que los contenidos enseñados dependen del criterio personal del /la docente a cargo.⁵

2. Sobre la argumentación

Nos detendremos, en especial, en el modo en que se exponen los contenidos relativos a la argumentación que pueden leerse en los *Materiales curriculares*, a partir de una lectura transversal de ese documento. Centraremos la mirada en los *Materiales curriculares* elaborados en la provincia de La Pampa. Como señalábamos, es notable que su puesta en discurso es deudora de los NAP, guardan una celosa ligazón: se organizan también en ejes, se mantiene el tono procedimental de aquellos y se categoriza de la misma manera. Realizaremos un relevamiento de los contenidos que, en una lectura trasversal, aparecen mencionados en el documento provincial y luego desarrollaremos un modo probable de abordar esos contenidos en un nivel de concreción curricular más específico, podríamos decir, institucional, ya que propondremos unos criterios para articular los programas de cada curso, a partir de la caracterización de una tipología textual. Tomaremos como ejemplo la carta de lectores.

2.1. La construcción del destinatario y el problema de la secuenciación

Puede entenderse como poco relevante que un documento oficial no mantenga a lo largo de todo su desarrollo discursivo una misma configuración de destinatario. Sin embargo, aquí nos proponemos problematizar esa cuestión porque se relaciona con el escamoteo de conceptos disciplinares específicos y con la puesta en duda de la capacidad didáctica de los/as docentes. Puede notarse en la lectura que, al hablar de argumentación, el discurso se especializa a medida que avanza el nivel de escolaridad

para el cual se exponen los contenidos. Por ejemplo, para el Primer año, no se utiliza la palabra “argumentación”; sí el término “opinión”. En el eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”, se expone: “Los textos de opinión: tema, opinión y fundamentación. Conectores” (p. 21). En el desarrollo de contenidos para Segundo año, aparece la palabra “argumentación” y algunos términos técnicos que caracterizan los textos argumentativos como “tesis y argumentos”, aunque se vuelve al término “opinión”. En el eje “Lectura y producción escrita”, se plantea: “Elegir un tema/problema y fijar una posición personal al respecto, formulando argumentos que sostengan la posición tomada, organizarlos en un orden adecuado y enunciarlos de manera comprensible”(p. 29). En el Tercer año, se presenta el contenido con cierta especialización formal: “Reconocer en los textos argumentativos la tesis, los argumentos que la sustentan y la conclusión, identificando las relaciones entre las ideas” (p. 40).

Como se podrá inferir, en esta breve muestra, por un lado, la falta de especialización en la exposición de los contenidos para el Primer año pareciera equivocar el destinatario, podría interpretarse que el destinatario es el/la estudiante de primer año. No tiene en cuenta que, tanto para el Primer año como para el Tercero, el /la docente es el /la destinatario/a de estos enunciados y quien debe elaborar el modo de explicación según el nivel de escolaridad y esquemas cognitivos de los/as estudiantes.

La relevancia de este análisis se centra en la noción didáctica de secuenciación. El documento oficial insinúa que enseñamos lo mismo en Primer año, en Segundo y en Tercero, pero dicho con un lenguaje general, no técnico, en los cursos inferiores. Eso es falso porque la secuenciación, tanto referida a los tipos textuales como a secuencias predominantes, se debería organizar en virtud de la complejidad temática de los textos, de su elaboración lingüística y su selección también se realizará acorde a los aspectos gramaticales, textuales y discursivos que los/as estudiantes de determinado nivel cognitivo puedan sistematizar y comprender. En esa tensión dialéctica entre uso - sistematización - uso, debería explicarse la selección secuenciada de contenidos.

Así, ese nivel de generalidad teórica abre el espacio a distintas posturas epistemológicas, sobre los textos en general y sobre la argumentación en particular y convierte al diseño curricular en un campo de disputas representacionales. Se produce una especie de vacío a ser completado con prácticas didácticas específicas y con contenidos disciplinares también específicos. Seguramente, esa tarea tendrá tantas realizaciones como prácticas áulicas existan; sin embargo, esas prácticas están por escribirse. Aunque también se corre el riesgo del vaciamiento de contenidos disciplinares, como es fácil comprobar en ciertas prácticas reales.

Según nuestra perspectiva, sería deseable que un diseño curricular aporte una base para la secuenciación con el fin de garantizar que determinadas herramientas letradas sean puestas a disposición de los estudiantes de manera democrática y para posibilitar la movilidad dentro del sistema educativo provincial. Por ejemplo, si un/a estudiante tiene que mudarse de ciudad y/o de colegio, no hay garantías de continuidad, dado que la programación didáctica, en cada institución y hasta en cada curso, es diferente, con contenidos completamente aleatorios, incluso dentro de una misma escuela.

Para ello, somos conscientes de que también se requiere de un debate técnico acerca del modo de organización de un documento curricular, de modo tal que la secuenciación se perciba en el ordenamiento de los contenidos disciplinares, que el principio de organización sea conceptual y no procedimental, ya que es perfectamente posible desarrollar prácticas de argumentación en los niveles básicos de la enseñanza aun cuando no se hayan podido sistematizar contenidos gramaticales, textuales y discursivos que requieran de un pensamiento abstracto. Así, será necesario que existan, en un diseño pensado interdisciplinariamente, sugerencias respecto de las temáticas de los textos de circulación áulica, según el nivel de escolaridad, de manera que los aspectos conceptuales que se sistematicen sean acordes a las prácticas reales de lectura y escritura. En consecuencia, en este artículo, realizaremos una propuesta de descripción de una clase textual con el fin de asumir esa falta desde una planificación institucional, ya que una secuenciación curricular excede el marco teórico de las ciencias de lenguaje; se requiere, como dijimos, de un abordaje técnico interdisciplinario.

2.2. La noción de argumentación

Respecto de la noción de argumentación, esta no escapa de la ambigüedad. Consideramos esa cuestión particularmente relevante porque ese contenido -tanto si se orienta a la comprensión lectora como si se trabajan las herramientas para la producción escrita- constituye un insumo central para un desempeño cognitivo formal y abstracto, necesario para los estudios superiores.

A efectos de sistematizar las formas discursivas en que se expresan los contenidos referidos a la argumentación tomaremos dos fragmentos que consideramos los más “completos” del documento oficial: el primero planteado para el Tercer año (Ciclo Básico), y el segundo tomado de Cuarto año (Ciclo Orientado). Ambos corresponden al eje Lectura y producción escrita:

Participación asidua en prácticas de lectura de textos provenientes de diversas fuentes, que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, y de textos que expresen

distintas posiciones en torno a esas temáticas (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros) que desarrollen información y opinión sobre el o los temas de manera ampliada, con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar datos, para compartir y/o confrontar con otros lo leído, para contraargumentar datos y opiniones). (Materiales curriculares Lengua y Literatura, Ciclo Básico, p. 39)

Realizar lecturas críticas de distintos textos en diálogo contrastando y complementando puntos de vista y reconociendo los argumentos explícitos e implícitos que los sostienen para manifestar y fundamentar posicionamientos. (*Materiales curriculares Lengua y Literatura*, Ciclo Orientado, p. 15)

Escribir textos del ámbito de la cultura y la vida ciudadana (cartas de lector y otros textos argumentativos). Presentar el tema y fijar una posición personal; idear argumentos consistentes y adecuados que sostengan la posición tomada para convencer a los lectores. Utilizar recursos para expresar la propia opinión distinguiéndola de la información, conectar las ideas, presentar la conclusión, citar distintas voces y refutar. (*Materiales curriculares Lengua y Literatura*, Ciclo Orientado, p.16)

Además de la ya aludida generalidad sobre los temas que expresa esa idea de intransitividad de las acciones de leer y escribir, hay un escamoteo del carácter dialógico de la argumentación. Este aspecto solo se sugiere en las expresiones: “contraargumentar”, “contrastando y complementando puntos de vista” y “citar distintas voces”. Esos aspectos apenas esbozados, sin embargo, que se observan desde una perspectiva discursiva, en el uso de la lengua son apenas insinuados en el eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”, ya que en relación a ese enfoque solo se menciona: “Reconocer y sistematizar las distintas formas de introducir la palabra ajena: discurso directo e indirecto, empleo de modalizadores, etc.” (p. 19).

3. Los contenidos disciplinares mencionados para cuarto año

A modo de cuadro, presentamos los conceptos que pueden leerse en los *Materiales curriculares* a través de los cuatro ejes en que se organizan los contenidos: Comprensión y producción oral; Lectura y producción escrita; Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos; Literatura.

Tabla 1
La argumentación

Ejes Año	Comprensión y producción oral	Lectura y producción escrita	Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos	Literatura
4º año Ciclo Orientado	<p>En los debates: acordar el tema o problema; delimitar sus alcances y proyecciones; definir una posición personal; ensayar diferentes modos de enunciarla; construir diferentes tipos de argumentos; elaborar pequeños guiones que contemplen la secuencia argumentativa, el aporte de pruebas y ejemplos, la previsión de las posibles contraargumentaciones y/o contraejemplos. Tomar en cuenta lo que dicen los demás para confrontar con las opiniones propias y, a su turno, refutar o aceptar opiniones empleando argumentos pertinentes.</p>	<p>Leer: reseñas, cartas de lector, artículos de opinión y otros textos argumentativos. Realizar lecturas críticas de distintos textos en diálogo contrastando y complementando puntos de vista y reconociendo los argumentos explícitos e implícitos. Escribir: textos del ámbito de la cultura y la vida ciudadana (cartas de lector y otros textos argumentativos). Presentar el tema y fijar una posición personal; idear argumentos consistentes y adecuados que sostengan la posición tomada para convencer a los lectores. Utilizar recursos para expresar la propia opinión distinguiéndola de la información, conectar las ideas, presentar la conclusión, citar distintas voces y refutar.</p>	<p>Reconocer y emplear estrategias lógicas de la argumentación: distinción entre aserción y posibilidad, verbos de opinión, relaciones de causalidad, de consecución, de concesión, de condicionalidad, etc. En colaboración con el docente. Reconocer y sistematizar las distintas formas de introducir la palabra ajena: discurso directo e indirecto, empleo de modalizadores, etc.</p>	No se menciona

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Materiales curriculares, Ciclo Orientado, Lengua y Literatura, 2013.

La cuestión central, en términos praxeológicos⁶, sería qué hacer en el aula a partir de esos enunciados. Es necesario aclarar que aquí se incluye el cuarto año como ejemplo y que los contenidos establecidos para los otros años del Ciclo Orientado y el tercer año del Ciclo Básico no tienen diferencias, es decir, no se propone una secuenciación, lo cual genera serios problemas en el nivel institucional y en casos de migraciones de estudiantes de una escuela a otra.

Así como hemos realizado un cuadro esquematizador de los contenidos relativos a la argumentación, pueden realizarse esquemas para cada tipo textual propuesto, para la narración y para la explicación, por ejemplo. Luego, convendría diseñar programas para cada año de escolaridad que se articulen tanto en relación con las clases textuales abordadas, como con los contenidos disciplinares específicos y con los corpus seleccionados.

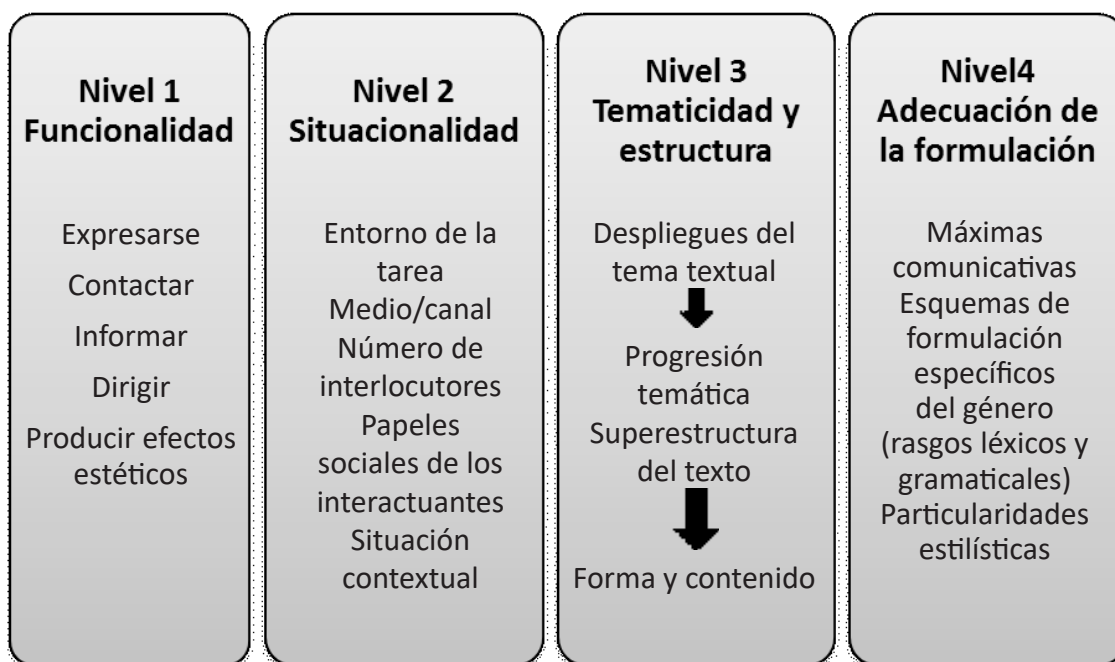
A efectos de realizar un nivel de concreción curricular mayor, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado, proponemos partir de la definición de las clases textuales, para una programación institucional que establezca qué enseñar en cada año de la escuela secundaria. Una posible secuenciación podría conjugarse en géneros, es decir, establecer géneros específicos para cada año escolar y ordenarlos, según el grado de sofisticación lingüística, lo que va ligado a la temática y a la intención pragmática de cada ejemplar textual.

Para ello, es decir, para establecer una secuenciación didáctica, el modelo de multinivel desarrollado por los lingüistas alemanes W. Heinemann y D. Viehweger (1991)⁷ es el que mejor se adecua, según nuestro criterio, a tales fines, porque permite una descripción de los rasgos específicos de cada clase textual. Según los autores mencionados, las clases textuales consisten en conjuntos limitados de ejemplares textuales con rasgos específicos en común. Los ejemplares textuales resultan de las experiencias comunicativas de los hablantes y pueden atribuirse a esquemas textuales globales que constituyen modelos abstractos cognitivos, en los que no hay lugar para elementos atípicos (Heinemann 2000). Los rasgos específicos comunes de la clase textual permiten establecer los contenidos gramaticales, textuales, discursivos necesarios para su abordaje, en cada año de la escolaridad secundaria si se alcanzaren acuerdos institucionales que abarquen las tres dimensiones mencionadas en el párrafo anterior: las clases textuales, los contenidos específicos -gramaticales, textuales, discursivos- y el corpus. Así, esta tipología de varios niveles de clasificación faculta la reflexión metalingüística en los diferentes aspectos y permite definir los contenidos que resultan necesarios sistematizar desde una perspectiva didáctica centrada en la práctica.⁸

Los niveles de clasificación textual involucrados en el modelo son los siguientes:

Figura 1

Dimensiones textuales



Fuente: Heinemann (2000)

4. Criterios para un tercer nivel de concreción curricular

Como consecuencia de esta lectura crítica de los *Materiales curriculares*, y a partir del modelo lingüístico de caracterización de los textos, proponemos un modo de concretar la enseñanza de la argumentación en la escuela secundaria, que ofrezca instrumentos para la lectura crítica y para la escritura de textos dialógicos, es decir, aportar a una transitividad significativa desde el punto de vista del contenido temático y del lingüístico-discursivo. Para ello, partimos de las clases textuales esbozadas en el documento curricular. Allí se nombran: la carta de lectores, la reseña y la nota de opinión.

Una vez definido el texto o los textos, en particular, es decir, el corpus, procedemos a describir la tipología.⁹ A efectos de este trabajo, tomaremos la carta de lectores. Es importante aclarar que un paso importante de la tarea de planificación didáctica y de producción de materiales para el aula es la selección del corpus. En ello reside el trabajo docente de mayor complejidad, en este nivel de concreción curricular, porque el/la docente deberá ser quien seleccione los textos adecuados al universo de comprensión posible de los estudiantes con quienes trabajará. La carta de lectores constituye un buen formato para cualquiera de los cursos de la educación secundaria, pero es necesario elegir aquella que resulte acorde a las capacidades de comprensión del grupo

específico. Para el Ciclo Básico, se podrá optar por ejemplares que presenten problemas relativos a la ecología, a reclamos vecinales o de justicia. Para el Ciclo Orientado podrán abordarse textos referidos a temáticas sociales, ya que por la edad y madurez suelen tener inquietudes de este tipo y, además, están próximos a cumplir la mayoría de edad a efectos de la ciudadanía, por lo tanto, resulta necesaria la formación en aspectos políticos coyunturales y de la historia reciente.

Así, es necesario partir de un texto que trate una temática significativa, que esté bien escrito y que se constituya en un modelo formal. A partir de ese ejemplar textual, estableceremos los contenidos especializados involucrados y definiremos los modos de sistematizarlos, según el nivel de escolaridad.

Luego de la selección del corpus, caracterizamos la tipología:

Tabla 2

Categorías de clasificación textual

Tipo textual	Argumentativo (+convencer -informar)
Clase de género	Periodístico
Género	Carta
Variante de género	Carta de lectores

Fuente: Heinemann (2000), traducción de Giomar Ciapuscio.

Al tener en claro el ordenamiento jerárquico, posibilita la ubicación contextual de producción y los fines sociales involucrados en el texto, lo cual habilita un trabajo de comprensión lectora. Una vez realizada esa descripción, es necesario caracterizar la tipología, según los niveles de clasificación textual expuestos en la Tabla 2. Ello permite definir los contenidos disciplinares a enseñar:

Tabla 3

Contenidos disciplinares ordenados por campos para la enseñanza de una clase textual (esquema textual global): la carta de lectores

Gramaticales	Textuales	Discursivos	Literarios	Socioculturales
Los títulos: sintagmas nominales Persona gramatical predominante (1ª del singular y del plural). Formas de construcción sintáctica de las estrategias. Signos de puntuación.	Los títulos (anticipaciones temáticas) Extensión Función: (-) informar, (+) convencer. Estructura: <i>dispositio</i> y progresión temática. Estrategias argumentativas.	A quiénes incluye la 1ª persona del plural. Validez de los argumentos según los interlocutores del discurso.	Figuras del lenguaje Polifonía Intertextualidad.	Periódico en el que se publica, circulación. Fecha de publicación. Resonancias sociohistóricas de determinados tópicos: ideogramas (ejemplo: “desaparecidos”, “punto final”).

Fuente: elaboración propia.

Entendemos la argumentación como un discurso dialógico, en el cual se expresan, como mínimo, dos voces contrapuestas o, por lo menos, diferentes y también como una práctica discursiva situada. Por ello, en una primera aproximación, es necesario detectar cuáles son esas voces que interactúan y en qué contexto lo hacen, es decir, abordar el texto desde la comprensión crítica. Luego, sí desplegar una perspectiva textualista, como el orden de la argumentación, la identificación de estrategias, las relaciones lógico-semánticas y las formas sintácticas específicas que constituyen insumos muy importantes para desarrollar la escritura. En relación a este último aspecto, será imprescindible determinar qué saberes lingüísticos están involucrados y cuáles de esos saberes requieren de una sistematización. Según la descripción realizada al inicio de este trabajo, en el sentido de que el diseño curricular no establece una secuenciación, sabemos que no hay garantías de que determinados contenidos hayan sido estudiados con anterioridad. También, somos conscientes de que resulta muy difícil modificar la dispersión existente, no obstante, podemos proponer estrategias y criterios para que los/as profesores/as del área enfrenten la situación áulica, al tiempo que discutimos y exponemos los problemas del diseño curricular.

A fin de articular los programas de cada curso, es preciso, para la enseñanza de la carta de lectores, establecer un repertorio de contenidos conceptuales. En virtud del grupo de estudiantes y de los acuerdos entre los docentes del ciclo, se determinará si estos contenidos tienen un despliegue áulico a modo de sistematización (en caso de ser planteados por primera vez) o de evocación (en caso de que los estudiantes ya los hayan adquirido); no obstante, la lista siguiente de contenidos resulta imprescindible para la reflexión lingüística y metalingüística para el aprendizaje de una práctica de lectura y escritura de esa clase textual.

- Gramaticales: sintagma nominal, oración (simple y compleja), categorías léxicas: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios; pronombres personales, demostrativos, posesivos y relativos; determinativos; preposiciones; conectores interoracionales e interpárrafos; signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, comillas); paradigma verbal.
- Textuales: aspectos paratextuales (títulos, subtítulos, ilustraciones, epígrafes, etc.); esquema superestructural de la carta; esquema retórico de la argumentación: *dispositio* clásica o superestructura; noción de argumento y contraargumento o refutación; estrategias argumentativas (inclusión de la voz ajena, establecimiento de causas, oposición, analogías y otras figuras del lenguaje).
- Discursivos: enunciación /enunciado; sujetivemas, ideologemas, deixis.
- Literarios: tropos y figuras del lenguaje (metáfora, metonimia, comparación, imágenes, entre otros); intertextualidad /parodia /ironía (según el corpus propuesto, esta lista puede variar).
- Socioculturales: contexto histórico y social en el que se produjo el texto a analizar; datos del medio periodístico en que se publica el texto.

De ese detalle de contenidos, a efectos de una secuenciación en virtud de la edad y las características cognitivas de los aprendientes, los socioculturales dependen del corpus seleccionado; los literarios y los discursivos, seguramente, de los saberes gramaticales ya que los tropos y figuras requieren de un análisis de la forma, así como también las consideraciones discursivas requieren saberes sobre clases léxicas, sobre el sistema pronominal, por ejemplo; los textuales, como se anticipó, podrían establecerse según una secuenciación de clases de textos a partir de su complejidad de la elaboración y del contenido temático. Así, sería deseable que se estableciera una gradación en cuanto a la sistematización de los contenidos gramaticales que se requieren para la producción de cualquier texto: en primer año, garantizar saberes sobre las clases léxicas -sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios- y la oración simple; en segundo, determinativos, preposiciones, conectores y las relaciones semánticas —aunque haya habido previamente detección de causas o consecuencias en el terreno de la comprensión

lectora, convendría realizar la sistematización conceptual en segundo año—; en tercero, el sistema pronominal del español y las relaciones temporales establecidas por los tiempos verbales, como también el uso del tiempo presente y la oración compleja. En cada caso, se debería realizar una vinculación con la dimensión textual, sobre todo, con la cohesión y con la puntuación. De ese modo, el Ciclo Básico sería el momento de la sistematización de la gramática pedagógica, es decir, de esos contenidos que permiten enseñar a pensar la propia escritura y las estrategias de producción involucradas en los textos que se leen.¹⁰

A partir de delimitar los contenidos disciplinares involucrados, se confeccionarán las actividades didácticas para desarrollar en el aula con los/as estudiantes y los ejercicios específicos de lectura comprensiva, de sistematización y consolidación de saberes gramaticales, de escritura y reescritura.

Para tal efecto, proponemos un modelo de gestión áulica que se plantea deudor de los aportes del grupo de Barcelona: Anna Camps, Felipe Zayas, Carmen Rodríguez Gonzalo, entre otros (Camps 2003, 2006, 2010; Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018 y Zayas 2012) pretende ser orientador y no prescriptivo o normalizador, es decir, se proyecta como herramienta probable para que los/as docentes elaboren sus propias unidades didácticas de manera autónoma, para aulas reales, con sujetos aprendientes de este presente y de nuestros contextos específicos. Se plantea que la puesta en aula, en general, se asiente en la clásica secuencia Uso - Sistematización - Uso, y un orden probable sería: a) actividades de comprensión lectora (pre-lectura - lectura - poslectura); b) abordaje analítico del texto y sistematización de saberes procedentes de las ciencias del lenguaje; c) actividades de consolidación; d) actividad de escritura (borradores); e) actividad de revisión de escritura y reflexión metalingüística y f) escritura final.

En experiencias áulicas realizadas en el contexto del dictado de la asignatura Práctica II, se materializaron, en cursos del Ciclo Básico, las distintas fases del modelo con clases textuales diferentes. Los géneros más frecuentados no son precisamente los argumentativos; sobre todo en primero y segundo año, circulan la fábula, el relato tradicional, el relato maravilloso, entre otros, narrativos. En esas experiencias, se evidenció que no necesariamente conviene que las actividades de escritura se produzcan al final de la secuencia, sino que es importante la realización de ejercicios de escritura durante el trabajo de sistematización y de consolidación de los aspectos sintácticos involucrados. Por ejemplo, en el relato con personajes animales, el uso de adjetivos en oraciones simples con el fin de producir descripciones breves o bien una breve sucesión de acciones para ejercitar la correlación temporal de la narración. Sobre la base de esas experiencias, en géneros argumentativos, sostenemos que es importante, por ejemplo, al sistematizar formas de la sintaxis compleja, ofrecer consignas de escritura de estrategias argumentativas que partan de la temática del corpus y que permitan ejercitar

la construcción de estructuras de causalidad, de analogías, de cláusulas adversativas, de condicionales, de concesivas, entre otras relaciones semánticas.¹¹ De ese modo, resulta una buena práctica de enseñanza que tal ejercitación quede integrada en un proyecto mayor, como es el de comprender la dinámica de la argumentación y su puesta en texto.

CONCLUSIÓN

Hemos podido constatar, a través de la comparación entre los NAP y los *Materiales curriculares* de la provincia de La Pampa, en lo que refiere a los lineamientos curriculares para Lengua y Literatura en la Educación Secundaria que, al estar presentados como contenidos procedimentales, hay un escamoteo de los contenidos conceptuales específicos. La excesiva generalización de sus enunciados refuerza esa inmaterialidad o vacuidad en términos disciplinares. Por su parte, el diseño provincial al copiar casi textualmente y replicar el modo organizativo de los NAP, emite un gesto político de prescindencia respecto de lo que le compete que es establecer con claridad un segundo nivel de concreción curricular que oriente una secuenciación de contenidos disciplinares para cada curso escolar. Esa tarea queda en manos de las instituciones escolares. Por tal motivo, entendemos que resulta pertinente realizar un aporte que parta de los saberes disciplinares, es decir, que los saberes sobre la lengua y sobre los textos que ha construido la lingüística en sus diferentes subdisciplinas se constituyan en los fundamentos de los criterios para una programación institucional que aborde la enseñanza de la lectura y de la lectura como prácticas sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Beltrán, V. y Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas. El lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y textos*, 48, 21-32.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. Miño y Dávila.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. (Coord.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Graó.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.
- Ciaspuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Eudeba.

- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Lengua y Literatura*. Resolución CFE N° 180/12.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 11-43.
- Giudice, J. y Moyano, E. I. (2011). Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En T. Oteiza y D. Pinto. *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares* (pp. 265). Cuarto Propio.
- Heinemann, W y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Niemeyer.
- Heinemann, W. (2000). Clases textuales. Para la discusión sobre las clases de base del comunicar. Retrospectiva y panorama. (Traducción informal de G. Ciapuccio).
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, Talleres Gráficos Recali.
- Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. (2009). *Materiales curriculares. Lengua y Literatura. Educación Secundaria -Ciclo Básico-*, Santa Rosa: Subsecretaría de Educación/ Subsecretaría de Coordinación.
- Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. (2013). *Materiales curriculares. Lengua y Literatura. Educación Secundaria -Ciclo Orientado-* Santa Rosa: Subsecretaría de Educación/ Subsecretaría de Coordinación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 3º Ciclo EGB, nivel medio Lengua*. Buenos Aires, MECyT.
- Mostacero, R. y Villegas Santana, C. (2017). La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora. *Acción Pedagógica*, 26, 6-16.
- Moyano, E. I. (2010). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad* 4(2), 294-331.
- Nieto, F. (2017). La cuestión del corpus literario: notas sobre la transitividad del verbo leer en la escuela secundaria. *Revista Traslaciones*, 4, 63-83.
- Nosiglia, M. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, 11(11), 113-138.
- Peris, E. M. (2000). Enseñanza de lenguas mediante tareas. Bases del modelo y comentario de una muestra. De tareas para el nivel avanzado. En I. De Gregorio de Mac. *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo* (pp. 31-55). Fundación Ross.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

¹ Diana Moro es doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata; es especialista en Evaluación y profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Pampa. En esa universidad, se desempeña como profesora titular regular en Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura; como profesora adjunta interina en Literatura Latinoamericana II y en Práctica III. Ha dictado seminarios de grado y de posgrado sobre escritura académica. Es Coordinadora de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, subsección La Pampa. Dirige y codirige proyectos y becas de investigación; ha publicado el libro *Sergio Ramírez, Rubén Darío y la literatura nicaragüense*. Raleigh: A Contracorriente, 2015. ISBN 978-0-9909191-3-1, y en colaboración con Nora Forte, María Cecilia Gaiser, Marta Urtasun y otros, *Umbrales para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria*. También ha publicado artículos de circulación científica en revistas como: *Anclajes, Orbis Tertius, Pilquén, Anales de Literatura Hispanoamericana, Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies, Ístmica, Katatay, Educación, Lenguaje y Sociedad y Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*. En los últimos tiempos ha publicado los artículos: “Gramática y educación literaria: una propuesta” (2019), en colaboración; “Nicaragua y una ventana al mundo. La revista Ventana (1960-1963)” (2019), “Notas a modo de introducción. El área centroamericana: descripción geopolítica y literario-cultural” (2019); “Sergio Ramírez, un escritor moderno”. Introducción y entrevista con Sergio Ramírez (2018). Ha participado en numerosas reuniones científicas relativas a la enseñanza de la lectura y de la escritura y de la crítica literaria latinoamericana, entre los que se mencionan: “Espacialidad y ficción política en *Que me maten si... de Rodrigo Rey Rosa*” (2019); “La noción de argumentación en los materiales curriculares” (2018); “Gramática y escritura en el nivel secundario: una intervención” (2018), en colaboración.

² Según un informe emitido en octubre de 2018 por observatorios y equipos de investigación en educación de diversas universidades, como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Quilmes, entre otras instituciones, en el período 2016-2019, la educación en todos los niveles perdió un importante porcentaje de participación en el presupuesto nacional. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/new/el-presupuesto-educativo-en-la-gestion-macri>

También, el informe del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), elaborado en febrero de 2018, señala: “Como resultado de estas y otras variaciones en el financiamiento de los distintos programas presupuestarios, entre 2016 y 2018 se produjo una caída del 9% de la inversión educativa nacional en términos reales. Esta reducción podría profundizarse de ejecutarse el presupuesto 2019 tal como fue aprobado. En ese escenario, la caída presupuestaria 2016-2019 alcanzaría 19% en términos reales” (p. 7). Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%ADo....pdf>

³ El Diseño curricular para la Educación Secundaria establece, por ejemplo, que se aborden en el cuarto año del nivel los siguientes contenidos literarios: “Épica española; textos contemporáneos de orientación épica; mitología latinoamericana precolombina; recreación de mitos en los diversos géneros (teatro, poesía, novela); cosmogonías y relatos de orígenes; leyendas urbanas; leyendas tradicionales latinoamericanas; textos de mirada trágica en lengua española” (pp. 25-26). Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf

Sobre un análisis respecto de la concepción de la lectura en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, véase Nieto (2017).

⁴ Ciertas propuestas editoriales incluían géneros de la vida cotidiana, tales como: las recetas de cocina, la lista de compras, la tira cómica, el chiste y el aviso publicitario, entre otros.

⁵ En la provincia de La Pampa, en los últimos tiempos se ha notado una escasez de recursos humanos formados en el área de Lengua y Literatura. Tal circunstancia, que si bien se está revirtiendo, hace que los cargos sean ocupados por profesores/as de Ciencias de la Comunicación o profesores/as de Enseñanza Primaria, quienes no tienen una formación lingüística y literaria.

⁶ Entendemos el término “praxeológico” como la capacidad de actuar a partir de un objetivo, en este caso, lograr una enseñanza y un aprendizaje acordes a las necesidades de los sujetos.

⁷ Hemos accedido a los aportes de W. Heinemann y D. Viehweger a través de las traducciones de Giomar Ciapuscio (1994).

⁸ Entre los aportes referidos a modelos de trabajo áulicos basados en la descripción de los textos de un corpus, podemos mencionar: Peris, E. (2000). *Enseñanza de lenguas mediante tareas. Bases del modelo y comentario de una muestra. De tareas para el nivel avanzado*; Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*; Moyano, E. (2010). *Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia*; Giudice, J. y Moyano, E. (2011). *Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria*; también resultan un aporte, los trabajos de Rudy Mostacero en relación a un modelo de multinivel para la enseñanza de la escritura. Por ejemplo, ver el artículo Mostacero, Rudy y Villegas Santana, César (2017). *La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora*.

⁹ En la asignatura Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura del Profesorado en Letras, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa, impulsamos y orientamos a los/as estudiantes en la producción de materiales para el aula y, en ese proceso, pretendemos enseñar el modo de reelaborar los contenidos disciplinares y convertirlos en saberes escolares.

¹⁰ Esa propuesta podrá variar en función de las características del grupo de estudiantes. Sería deseable que esa lista de conceptos lingüísticos constituya la base mínima conceptual que cada institución deba garantizar en cada año escolar.

¹¹ La asignatura Práctica II, del profesorado en Letras, prevé la inserción completa de los/as estudiantes, durante un cuatrimestre, en una institución educativa, en algún curso del Ciclo Básico. En ese marco, se han elaborado, en conjunto con los/as estudiantes, unidades didácticas sobre la base de la descripción realizada. Esas prácticas han estado monitoreadas por el equipo de cátedra que integro junto con la Dra. María Cecilia Gaiser.