



Primer acercamiento comparativo a los Diseños Curriculares de Prácticas de Lenguaje y Literatura de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad de Madrid (España)

Inés Martínez Caballero* y María Pérez Escudero**

El propósito de este trabajo es realizar, desde una mirada comparativa, un análisis de los currículos educativos de España (Comunidad de Madrid) y Argentina (Provincia de Buenos Aires), en lo que concierne a las materias de Lengua Castellana y Literatura y Prácticas del Lenguaje y Literatura, respectivamente, en los primeros años de la Educación Secundaria. Para ello nos centraremos en algunos aspectos relevantes de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en ambos sistemas educativos; partimos de preguntas como: ¿por qué se denominan de forma distinta?; ¿qué tipo de lengua y de literatura se enseña?; ¿en qué difieren y en qué se asemejan ambos sistemas?

Si buscamos una resolución a estas preguntas y a aquellas que irán surgiendo a medida que vayamos avanzando en el desarrollo de este trabajo, debemos partir de la presentación de ambos sistemas educativos en los primeros años de la Educación Secundaria.

Un repaso de los sistemas educativos argentino y español

Ya a simple vista, en el sistema argentino, encontramos la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años, lo que difiere del sistema español, que es obligatorio hasta los 16 años.

Además, no existe la misma diferenciación de niveles que encontramos en cada uno, que tendrá también repercusión en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura. En el argentino, hay dos ciclos: el

* María Pérez Escudero es traductora por la Universidad de Alcalá (UAH) y estudiante de último año del Grado en Estudios Hispánicos en la misma universidad. Fue también estudiante de intercambio de la Universidad Nacional de La Plata y planea comenzar el año que viene los másteres de Formación de Profesorado de Lengua y Literatura y de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

m.perezescu@gmail.com

** Inés Martínez Caballero es estudiante de último año del Grado en Estudios Hispánicos en la Universidad de Alcalá (UAH). El curso pasado fue estudiante de intercambio de la Universidad Nacional de La Plata y planea comenzar el año que viene los másteres de Formación de Profesorado de Lengua y Literatura y de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

inesita_pc@hotmail.com

Ciclo Básico y el Ciclo Orientado. La disposición de estos dependerá de la elección que cada jurisdicción haya hecho en los años previos, ya que la Educación Primaria puede tener una duración de seis o siete años. Si dura seis años, como es el caso de la provincia de Buenos Aires, el Ciclo Básico Común es de tres años (de dos en el caso contrario) y el Ciclo Orientado, de tres o de cuatro años. La diferencia que se hace entre estos dos ciclos es la especialización en el segundo, sin dejar de lado la formación común que ya se venía revisando en el primero.

En el español, la enseñanza secundaria se denomina Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y abarca desde los 12 años, al término de la Educación Primaria, hasta los 16. Estos cuatro años obligatorios se dividen a su vez en dos ciclos: primer ciclo, 1º, 2º y 3º, y segundo ciclo, 4º y Bachillerato. Desde el 4º año y según el instituto, el estudiante puede comenzar su especialización, que continuará en los dos siguientes años (Bachillerato). Se debe tener en cuenta que la formación variará según la comunidad autónoma en lo que a lenguas se refiere, ya que las regiones bilingües ofertan una educación basada en la elección de los estudiantes, que son los responsables de decidir el idioma (catalán, gallego y vasco o castellano) en el que se imparten sus clases.

La carga horaria de las asignaturas en cada región también varía, ya que en Argentina son 108 horas por curso, lo que suponen 3h. semanales, y en España, 5h. semanales para los cursos de 1º y 2º y 4h. semanales para 3º, 4º y Bachillerato.

Para realizar el análisis que desarrollaremos en este trabajo, debemos atender a la selección de los documentos oficiales que van a analizarse. Es importante señalar que las zonas geopolíticas elegidas son la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y la Comunidad de Madrid (España). Aunque las diferenciaciones dentro de esta materia con respecto a otras comunidades sean mínimas —al menos es así en el caso de España— hemos seleccionado estas en concreto porque son las que hemos podido experimentar en primera persona: en el caso de la Comunidad de Madrid por nuestra propia experiencia educativa y en el de la Provincia de Buenos Aires a partir de las observaciones realizadas para la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura I.

Dentro de los documentos educativos oficiales de Argentina, hemos seleccionado el currículo de Prácticas del Lenguaje y el de Literatura de la Provincia de Buenos Aires que, aunque están enfocados en el tercer y cuarto curso respectivamente, trabajan los contenidos con respecto a todos los años que conforman cada ciclo. En lo referente a los documentos españoles, nos basamos en el Boletín Oficial del

Estado, en el que se publican las diferentes leyes del estado español, incluidas las de carácter educativo. De él tomamos los currículos de la Comunidad de Madrid, a lo que habría que añadir algunas particularidades consultadas en la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), última ley de educación.

¿Por qué Prácticas del Lenguaje?

La primera diferencia que se observa en ambas asignaturas es el nombre que se le asigna a cada una en las zonas estudiadas: Prácticas del Lenguaje y Lengua Castellana y Literatura. El currículum argentino expone la razón por la que la materia se ha denominado de esta manera, explicación que, sin embargo, no otorga el documento español. La causa está directamente relacionada con la concepción del término *lenguaje* desarrollada en el propio informe.

El texto argentino no concibe la separación entre los conceptos de *lengua* y *lenguaje*. “El lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él” [1], esto es, si se entiende la lengua como un sistema de signos que se puede estudiar de forma abstracta, se desvincula de la comunicación humana inherente al término *lenguaje*, de ahí que este currículum busque una enseñanza que aúne ambos conceptos y refleje su carácter inseparable. Por esto, se elige el término lenguaje, para “superar una distinción que, llevada a cabo con fines del estudio científico disciplinar, dio lugar a la enseñanza solo de categorías ideales y homogéneas. Estas categorías terminaron por construir una visión parcial y errónea de lo que significa un lenguaje (...)” [2].

Esta atención a los términos que involucran a la denominación de la asignatura no se encuentra en el Diseño Curricular madrileño. Se entiende, entonces, que el propio currículum se centra en la concepción antigua de *lengua* y no en la de *lenguaje* bonaerense.

Debemos tener en cuenta que, aunque ambos currículos persiguen el enfoque comunicativo, son muchos los aspectos que difieren o, al menos, destacan en ambos diseños curriculares. A continuación, siguiendo la línea tradicional que separa ambas disciplinas, Lengua y Literatura, analizaremos algunos de estos elementos. Seleccionamos esta división para la explicación de ambas disciplinas, puesto que nos parece la idónea para realizar el análisis comparativo que tratamos de exponer en este trabajo.

Lengua

Para desarrollar los aspectos analizados dentro de esta categoría, compararemos el primer ciclo de cada sistema, ya que en el argentino no se estudia Lengua en el segundo ciclo.

Para empezar, en cuanto a la estructuración del Diseño Curricular argentino se aprecia una división en tres ejes: eje de Literatura, eje de Estudio y eje de Formación ciudadana. Sin embargo, al recurrir al currículum español encontramos cuatro bloques:

Comunicación oral: escuchar y hablar	Observación reflexiva de la palabra, su uso y sus valores significativos y expresivos dentro de un discurso, de un texto y de una oración [3].
Comunicación escrita: leer y escribir	Se centra en las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras y los grupos de palabras dentro del texto.
Conocimiento de la lengua	Profundiza en las relaciones textuales que fundamentan el discurso y el cuarto se centra en las variedades lingüísticas de la lengua.
Educación literaria	Asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico.

De aquí se deduce que el estudio de la lengua por el que se opta sigue un movimiento ascendente, desde la particularidad de la palabra hasta lo heterogéneo de lo literario. Esta propuesta clasificadora dista del diseño argentino que opta por no centrarse tanto en las parcelas específicas de la lengua sino en la visión abarcadora de la que hablábamos antes.

Esto se debe relacionar, también, con otro fenómeno. La decisión que se toma en cada documento en cuanto a la división entre lo oral y lo escrito. En el caso de España, se puede ver en la clasificación de bloques la escisión entre escuchar/hablar y leer/escribir, mientras que en el de Argentina se especifica el deseo de rechazar la dicotomía. Esto se debe a la visión abarcadora del lenguaje que ya observábamos que regía el diseño de la asignatura Prácticas del Lenguaje. La ventaja de esta concepción es evitar problemas como el que se expone a continuación:

una de las cuestiones que suscitó una serie importante de inconvenientes es que la didáctica del área tuviera que pensarse en el marco de una propuesta curricular que presentaba por separado la lengua oral, la lengua escrita, la lectura y la escritura. Esto tendió a que el diseño de actividades áulicas se encaminara hacia una pérdida de la concepción integral del lenguaje (...) [4].

Otro de los temas de discusión, en cuanto a la enseñanza de la lengua, suele ser el de la gramática. Mientras que en el documento español la influencia estructuralista es innegable (aparecen términos como adjetivo, determinante, pronombre, prefijos, etcétera), la propuesta argentina presenta unos límites más borrosos con respecto a este enfoque. Con *borrosos* nos referimos a que el texto argentino, aunque especifica la necesidad de los estudiantes de conocer las categorías gramaticales y los términos lingüísticos, no explicita cuáles son. En su lugar, lo que intenta es llevar a cabo “un cambio de perspectiva respecto de la forma que piensa [la gramática] fundamentalmente como la descripción del sistema lingüístico” [5]. Ese cambio se centrará en la concepción de la gramática como el uso del lenguaje de cada individuo “superando el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje” [6].

El último de los aspectos que se van a tener en cuenta en esta parte del análisis es el de las variedades lingüísticas. Dentro de este punto deberemos prestar atención a los conceptos de lengua estándar, variedades (diatópica, diastrática, diafásica y diacrónica) y otras lenguas. En ambos diseños se señala la importancia de las variedades implicadas en los aspectos comunicativos de la socialización. En el caso de la propuesta argentina se dedica un espacio a la reflexión del concepto de lengua estándar:

Si bien la exitosa idea de lo que se ha llamado la lengua estándar ha hecho suponer durante años que estas variedades se pueden ajustar en gran medida a convenciones generales y únicas, la oralidad ha logrado conservar la heterogeneidad como ningún otro medio discursivo. No solo porque cada situación geográfica, socioeconómica, cultural, generacional, etc. puede dar lugar –y de hecho lo hace– a una serie de variaciones en la manera de pronunciar, de entonar, de elegir las palabras y la sintaxis, y hasta de crear palabras (variedades regionales), sino porque, además, una misma persona varía constantemente sus costumbres lingüísticas según los géneros que utiliza y las situaciones con las que se enfrenta (registros) [7].

No obstante, en el desarrollo del currículum parece aceptarse su uso.

En relación con esto, también es importante tener en cuenta que el currículum español, al contrario que el argentino, atiende a la necesidad de conocer las diferentes variedades geográficas del español. A esto se añade la particularidad de que se presentan las lenguas cooficiales del país, hecho que en el caso del texto bonaerense no aparece mencionado, puesto que la constitución del país no lo contempla.

Literatura

En este apartado trataremos aquellos temas referidos a la literatura que forman parte de las asignaturas de Literatura del sistema educativo argentino y de Lengua castellana y Literatura. Dejamos de lado Prácticas del Lenguaje en la Provincia de Buenos Aires, puesto que la materia del segundo ciclo nos permite realizar una mejor comparativa.

Una de las diferencias más llamativas que pudimos observar en nuestro acercamiento al sistema educativo argentino es la selección del eje por cosmovisiones para la enseñanza de la literatura, que tanto difiere de la propuesta y práctica española. Esta propuesta está estructurada en bloques temáticos que escapan de la teoría historicista y proponen un corpus basado en ejes temáticos que son los siguientes: “en 4º año se propone que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En 5º las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas, y por último, en 6º, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación” [8].

Como dice Carolina Cuesta (2013) en su artículo “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”, el sistema español continúa con lo que ella denomina la enseñanza de la literatura historiográfica y trabaja con categorías narratológicas estructuralistas, que también menciona en el texto. Esto implica que el estudio de la literatura se articule en generaciones de autores y en sus obras siguiendo una línea cronológica y un análisis de las creaciones de estos escritores basado en términos estructuralistas como tema, personaje, narrador, etcétera. En adición a esto, se debe tener en cuenta que la práctica de esta metodología desemboca en la enseñanza repetitiva de movimientos y generaciones literarias, puesto que año tras año el alumno acaba estudiando el mismo contenido (Romanticismo, Realismo, Naturalismo, etcétera).

Ahora bien, ¿qué tipo de lectores buscan estos dos sistemas tan diferentes? En el currículum argentino se especifica la necesidad de crear ciudadanos críticos a partir de la reflexión sobre los textos literarios, que se ve favorecido por la propuesta didáctica basada en cosmovisiones. Sin embargo, el sistema español destaca por la búsqueda de un lector que sea capaz de distinguir géneros literarios y movimientos generacionales, además de promover la lectura por placer y no tanto por el requerimiento académico.

A modo de conclusión

Después de este primer acercamiento a un análisis comparativo de los dos Diseños Curriculares, sobresalen las cuestiones relacionadas con el enfoque comunicativo y la problemática que deriva de la afirmación rotunda del seguimiento de esta perspectiva.

Como ya se ha dicho, ambos plantean la enseñanza de la Lengua y la Literatura con el mismo objetivo: superar el concepto de lengua como sistema de signos lingüísticos para centrar la atención en la comunicación, es decir, sin olvidar el carácter funcional del lenguaje; esto justificaría la decisión del currículum argentino por unificar los aspectos de la oralidad y de la escritura en su diseño. Sin embargo, atendiendo a lo explicado anteriormente, se puede deducir que en el caso madrileño las formulaciones no se corresponden con la estructura de la propuesta, en la que queda patente la escisión de estos conceptos. Podemos ver esto también en el tratamiento de la gramática, ya que en el sistema argentino se hace una revisión más global y general de esta disciplina, mientras que en el español el análisis es fragmentario. Se podría decir, que la atomización en el diseño madrileño es un patrón constante en cualquiera de sus instancias, en contraposición al bonaerense que trabaja con una visión integral del lenguaje.

Con respecto a este problema, se observa una tendencia innovadora en el currículum bonaerense que el madrileño no parece compartir. Sin embargo, en la praxis, esta modernización no se materializa en recursos específicos, como ocurre en el caso del estudio de los elementos gramaticales tradicionales — estructuralistas— que deberían explicitarse (y que se contemplan como ya adquiridos) para un desarrollo futuro donde parecen no tener cabida. Lo mismo ocurre con lo relativo al concepto de lengua estándar que parece ser rechazado, pero en la práctica es la única lengua contemplada.

De igual manera, en el ámbito de la literatura, se observa cómo el sistema argentino respeta los presupuestos funcionales del lenguaje tratando de crear ciudadanos críticos capaces de desenvolverse en la sociedad. Esto se refleja en el estudio basado en cosmovisiones de este currículum que se contraponen al planteamiento historicista español, que parece limitar la visión del estudiante y acota la creación de ciudadanos críticos que busca el argentino.

Este análisis es solo un primer acercamiento a una comparación que resulta muy fructífera para realizar un estudio más exhaustivo que nos permita observar de manera más profunda estos aspectos para

reformular los currículos o implementar los rasgos positivos del vecino en el propio y conseguir una aplicación directa y clara en la enseñanza.

Notas

[1] Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2008). Prácticas del Lenguaje. 3º año. Dirección General de Cultura y Educación: Provincia de Buenos Aires (25).

[2] Ibidem.

[3] Boletín Oficial del Estado (2015) "Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato". Boletín Oficial del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sección I, 3 enero, Núm. 3. (190).

[4] Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2008). Prácticas del Lenguaje. 3º año. Dirección General de Cultura y Educación: Provincia de Buenos Aires (23).

[5] Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2008). Prácticas del Lenguaje. 3º año. Dirección General de Cultura y Educación: Provincia de Buenos Aires (32).

[6] Ibidem.

[7] Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2008). Prácticas del Lenguaje. 3º año. Dirección General de Cultura y Educación: Provincia de Buenos Aires (30-31).

[8] Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2010). Literatura. 4º año. Dirección General de Cultura y Educación: Provincia de Buenos Aires (15).

Bibliografía

Boletín Oficial del Estado (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En *Boletín Oficial del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sección I, no. 3, pp. 169-546.

Conserjería de Educación e Investigación (2017). Educación Secundaria Obligatoria LOMCE. En *Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Comunidad de Madrid. Recuperado de

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142408942823&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&pv=1142309967070

Cuesta, C. (2013). Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas. *Leitura: Teoría & Práctica*. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), no. 55, pp-95-117.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2010). *Literatura*. 4º año. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2008). *Prácticas del Lenguaje*. 3º año. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_cs_lenguaje.pdf