

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Postgrado

Especialización en Escritura y alfabetización

Leer y escribir en contextos literarios en la escuela primaria
Perspectivas de enseñanza en el Diseño Curricular de Uruguay

TUTORA: Maria del Carmen Reinoso

AUTORA: Ana Laura Llorente

INDICE

RESUMEN	3
PRIMERA PARTE	4
MARCO TEÓRICO	4
1.1 La literatura en la escuela primaria.....	4
1.2 Las Propuestas Curriculares	6
1.3 Las situaciones de enseñanza de la lectura en el ámbito de la literatura en el primer ciclo.....	9
SEGUNDA PARTE	16
2. DECISIONES METODOLÓGICAS	16
2.1 <i>Formulación y Justificación del Problema.</i>	16
2.2 Objetivos.....	16
2.3 Preguntas de Investigación.....	17
2.4 Diseño Metodológico.	17
2.5 Criterios de selección	22
TERCERA PARTE	23
3- ANÁLISIS DEL DOCUMENTO CURRICULAR	23
3.1 Diseño Curricular: objeto de estudio y enfoques de enseñanza.....	23
CUARTA PARTE	35
4.1 Conclusión	35
4.2 Bibliografía	37

RESUMEN

En la actualidad Uruguay cuenta con un *Diseño Curricular para el nivel inicial y la educación primaria*¹ que se encuentra vigente desde el año 2008 para todo el sistema educativo nacional. Este programa fue pensado como un currículo prescriptivo, experimental, que puede ser revisado y actualizado en el momento que se requiriera.

El interés central de nuestro trabajo es analizar la perspectiva de enseñanza que se propone para el ámbito de la literatura para el *primer ciclo de la escolaridad primaria*. Se trata de un análisis documental que por razones de índole práctica se restringe exclusivamente a revisar desde qué perspectivas teórico-conceptuales se concibe y qué concepciones de enseñanza se sustentan. Nos referimos puntualmente a analizar qué objeto de enseñanza de la lectura literatura abona el enfoque curricular y a partir de él, cuáles son las *situaciones de lectura* abordadas.

El trabajo está organizado en cuatro partes. En primer lugar, el marco teórico donde se presentan algunas discusiones acerca de qué concepciones, enfoques y objetos se hacen presentes a la hora de pensar en la enseñanza de la literatura en la escuela. Nuestro estudio sostiene que, como toda obra de arte, la apreciación literaria forma parte de una trama de relaciones sociales y culturales. Se trata de avanzar desde una enseñanza de la literatura enfocada en la transmisión de conocimientos sobre la autora o el autor y el texto, a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura (Colomer, 1991). Se mencionan los enfoques actuales de la literatura, los cambios de teorías y cómo se consideran dichos cambios en las prácticas educativas, enfrentándonos a una redefinición de la literatura. Además, presentamos un recorrido sobre las concepciones de la enseñanza de la lectura en la escuela con énfasis particular en las lecturas literarias.

En la segunda parte se exponen las decisiones metodológicas que incluyen la formulación y justificación del problema, las preguntas de investigación que guían el estudio, los objetivos, el diseño metodológico y criterios de selección.

En la tercera parte se profundiza en el análisis de datos. En este caso se trata del análisis de una parte del documento curricular mencionado con unos interrogantes que atraviesan fuertemente nuestro estudio: enseñar literatura ¿cómo arte o como prácticas del lenguaje?, ¿O ambos? Asimismo, analizamos de qué manera se conciben las situaciones de enseñanza de la lectura en contextos literarios. Por último, en la cuarta parte, se presentan las conclusiones y sugerencias de este estudio finalizando el trabajo con las consultas bibliográficas.

¹ Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

1.1 La literatura en la escuela primaria.

“El contacto del niño con la literatura en la escuela le permite liberar y transformar su pensamiento, conocer otras mentalidades y culturas, acceder a mundos imaginarios. Se lee desde el gozo de la lectura, desde el disfrute, la pulsación o latido del texto mismo. Como toda disciplina artística favorece el desarrollo de la sensibilidad y la construcción de la subjetividad” Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)

Esta cita fue tomada de la fundamentación del actual programa de primer ciclo de educación primaria de Uruguay. Concibe y enfatiza el trabajo en campo de la literatura en la escuela como apreciación estética. De este modo, la concepción de enseñanza de la lectura y escritura en ámbito de la literatura es entendido como “disciplina artística”.

Es sabido, que durante muchos años la escuela primaria asistió a la pérdida de centralidad del abordaje literario priorizando el trabajo lingüístico, la formación moral o la mera recreación sin profundizar en la formación de lectoras, lectores, escritoras y escritores literarias/os la enseñanza de las prácticas sociales y culturales que las lecturas literarias requieren.

El corpus literario que maneja una sociedad posee la capacidad de reorganizar la actividad humana, aportando elementos para comprender y negociar valores o cánones estéticos deseables. Es así como la enseñanza de la literatura se justifica por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, además de la construcción de un sistema de referencia compartido por una “comunidad cultural”, contribuyendo así, a la formación integral del individuo.

Lanson citado por Colomer (2001), acuñó los términos *“frecuentar y amar”*, refiriéndose a que la literatura debe servir al perfeccionamiento intelectual y además debe provocar placer, lo que solemos escuchar como *“la familiarización con los libros, hábitos de lectura, animación a la lectura, placer lector, gusto por la lectura”* Colomer (2001:9)

Desde estas concepciones, cabe interrogarnos *¿qué es la literatura? ¿enseñamos literatura en*

la escuela primaria? o más precisamente, qué concepciones de enseñanza se hacen presentes a la hora de pensar en la enseñanza de la literatura.

Cabe destacar que se ha intentado definir a la literatura desde infinitas teorías, dar un conjunto de rasgos, características y determinaciones que permitan a una lectora o lector decir si lo que tiene enfrente es literatura o no lo es; pero no se ha logrado. Como toda obra de arte, su apreciación forma parte de un entablado de relaciones sociales y culturales. Aquí surge un cambio importante de paradigma que pasa de una enseñanza de la literatura enfocada en la transmisión de conocimientos sobre la autora o autor y el texto, a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura (Colomer,1991).

Teresa Colomer, expresa que la educación literaria entendida como un aprendizaje de interpretación de los textos, ha cambiado las propuestas de enseñanzas plasmadas en las aulas. La lectura autónoma por parte de las alumnas y los alumnos y la lectura guiada para conducirlos en la forma de construir sentidos cada vez más complejos, conforman líneas educativas deseables en la actualidad. Otro cambio significativo, se constituye por la lectura de obras completas y no de fragmentos o manuales, imitando las prácticas sociales de lectura y desescolarizando su enseñanza.

La enseñanza de la literatura se ha manifestado como uno de los puntos más sensibles entre las perspectivas educativas y los cambios sociales, y entre los avances teóricos y las prácticas educativas. En ese sentido, cabe señalar, que la constitución de una sociedad altamente alfabetizada y progresivamente escolarizada en todos los sectores sociales ha conllevado, indefectiblemente, a un cambio vertiginoso en la enseñanza de la literatura, ya que ésta se ha visto obligada a redefinirse como competencia literaria. En la actualidad, la enseñanza de la literatura se halla ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que revele un acuerdo sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de las y los estudiantes.

El nuevo modelo de enseñanza de la lectura literaria se sustenta en dos objetivos: favorecer el avance en la competencia interpretativa y promover la construcción de hábitos lectores, así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos. Para lograr la interpretación, se debe promover una conversación entre lectoras y lectores y no una instancia exclusivamente evaluativa. Donde se busque vincular la historia con otras leídas, escuchadas, vividas, vistas, discutir interpretaciones, releer una y otra vez un pasaje enigmático e intentar “descubrir algo más”, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído.

Desde la perspectiva constructivista se propone la formación de lectoras y lectores en los contextos literarios. Esta perspectiva supone que el aprendizaje se construye y no se reproduce.

La mente de las personas adquiere nuevos conocimientos tomando como base las enseñanzas ya adquiridas. Esto permite orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje desde una construcción de sentidos, la cual responde a la necesidad de la o del estudiante de “construir” su propio conocimiento a través de la experiencia.

Dos valiosas referentes del campo de la literatura infantil se pronuncian al respecto. Laura Devetach se posiciona desde la idea de construcción del “*camino lector*”, un camino que consta de un entramado de lecturas en compañía o autónomas, promovidas por la motivación del entorno. Las instituciones educativas tienen el desafío de generar la “gran ocasión”, es decir, “*garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector, que, ya vimos no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante y haga su lectura.*” (Montes, G, 2006:8)

1.2 Las Propuestas Curriculares

Durante las últimas tres décadas Uruguay desarrolló un intenso trabajo respecto al análisis de las propuestas curriculares para la educación primaria. En nuestro trabajo no pretendemos realizar una reseña histórica de dicho proceso, sino puntualmente, nos circunscribimos al currículum vigente. Asimismo, nos remitimos a un área de enseñanza específica: el ámbito de la literatura.

Tomar en consideración el currículum escrito como objeto de análisis y de intervención no deja de ser una apuesta compleja ya que

“El currículum es una construcción histórica y cultural; sus significados y características dependen de la forma en que se construyen las tradiciones político-educativas”

Palamidessi, M.; Feldman, D. (2003).

Las disposiciones y dinámicas que adopta el currículum son fruto de las maneras tan heterogéneas en que se interrelacionan el sistema educativo, el Estado y las organizaciones civiles; y a su vez de como se concretan proyectos sociales e intenciones político – pedagógicas en la vida de las instituciones educativas. Por eso, al estudiar el currículum y los instrumentos utilizados para su gestión y cambio, estamos estudiando indefectiblemente la trayectoria de las diversas formas de intervención educativa, mediadas por estrategias de clasificación, control y gobierno propias de cada país.

Es importante a la hora de pensar en el currículo que

“...la estructura del gobierno educativo en Uruguay sostiene procesos de planificación centralizada, pero en un marco de una tendencia a la desconcentración para la toma de decisiones sobre el currículum. Desde el punto de vista del trayecto escolar, la responsabilidad de concretar en términos curriculares las definiciones generales para cada nivel, en cuanto a propósitos y funciones, corresponde, en este momento, a tres diferentes organismos y, según las prescripciones de la Ley General de Educación n° 18.437 del año 2008, debería incorporarse un nuevo Consejo de Educación Media Básica. La constitución de estos organismos desconcentrados, la separación de funciones entre la Administración de Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), y la participación de los docentes y de los sindicatos del sector generan una particular dinámica cuya comprensión no puede escindirse de las posibles interpretaciones acerca de la evolución del currículum en los últimos 30 años.” Feldman, D; Palamidessi, M. *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay. (2015:20)*

Dicha propuesta curricular fue denominada por los diferentes agentes que en ella participaron como Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.

“... es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación. Como tal, queda comprendido en el currículum a ser desarrollado en cada uno de los diferentes grados y niveles del ciclo escolar.”

Programa de Educación Inicial y Primaria. Prefacio (2008: 3)

Es de carácter universal para toda la República, tanto a sistema educativo público como privado.

“Es cometido de los programas escolares, regular y legitimar las prácticas educativas, siendo su carácter de universalidad el que lo hace de aplicabilidad en todos los centros ya sean estos jardines de infantes, escuelas públicas o colegios privados habilitados.”

Programa de Educación Inicial y Primaria. Prefacio (2008: 3)

En cuanto a los contenidos que en él aparecen, este programa establece que:

“Los contenidos curriculares, entendidos como saberes a ser enseñados en el ámbito escolar, varían en el tiempo y se corresponden con cada cultura y cada momento histórico.”

Programa de Educación Inicial y Primaria. Prefacio (2008: 3)

Según lo expresado en esta propuesta curricular, la cultura y el momento socio histórico por el

cual atraviesa nuestra sociedad han sido una de las bases a la hora de su creación.

“La sociedad de este siglo XXI ubica al conocimiento en un lugar relevante; cuando la función de la escuela, como institución educativa, es formar a las personas para que se desempeñen como ciudadanos participativos, críticos y productivos, la permanente adecuación de los contenidos educativos es una exigencia ineludible; necesaria pero no suficiente, porque el Programa Escolar requiere una propuesta educativa ajustada a necesidades y características del alumnado...”

Programa de Educación Inicial y Primaria. Prefacio (2008: 3)

El conocimiento presenta un carácter complejo, abierto, social y por ende cambiante; aspectos que deben estar presentes al momento de elaborar una propuesta curricular.

” Ivor Goodson propone una mirada construccionista social del currículum heredada de la sociología de la educación de principios de la década del '70 que ahonda en las biografías de docentes, tradiciones escolares, creencias y representaciones para dar cuenta de cómo una sociedad selecciona, distribuye, transmite el conocimiento legítimo en determinado contexto sociohistórico. En este sentido, Goodson plantea que la clase social y el contexto socio histórico son fundamentales para el análisis del currículum y de la conformación del conocimiento escolar...” Sardi, V. (2009). El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940) (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de la Plata).

Es por ello que este programa fue pensado como un currículo prescriptivo, experimental, que podía ser revisado y actualizado en el momento que se requiriera. Lo cierto es que desde el año 2009 que entró en vigencia no ha sido modificado. Según las autoridades educativas se ha revisado en muchas ocasiones, pero no ha surgido la necesidad de una modificación.

Respecto al campo de la literatura, los contenidos curriculares concretos y explícitos se encuentran dentro del área de conocimiento artístico. Por otra parte, implícitamente el programa escolar expresa que el ámbito de la literatura se piensa en el área de conocimiento de la lengua

“Se considera imprescindible incorporar la literatura en el desarrollo de los contenidos de Lengua ya que es una oportunidad para que el alumno escuche su propia voz y se autoafirme” Programa de Educación Inicial y Primaria (2008.:48)

A pesar de que se manifiesta la importancia de incorporar la literatura dentro del área de la lengua, sin embargo, no aparece explicitada

(...) “el texto literario se aleja del lenguaje concebido como elemento práctico, adquiriendo su profunda relevancia en términos de aprendizaje y de disfrute en sí

mismo y para sí mismo. Se constituye en una fuente de placer, en una actividad de ocio lúdica y enriquecedora (...)
Programa de Educación Inicial y Primaria. El Lugar de la Literatura (2008: 48)

Sabemos que la enseñanza de la Literatura se constituye bajo un concepto mucho más profundo y amplio que el ser una fuente de ocio o actividad lúdica. La constitución de una sociedad altamente alfabetizada y progresivamente escolarizada en todos los sectores sociales ha conllevado obligatoriamente a un cambio vertiginoso en la enseñanza de la literatura. Puede decirse, que la enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que revele un acuerdo sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de las y los estudiantes.

Pensando en este nuevo desafío de una educación literaria estable es posible mencionar otras propuestas curriculares en donde proponen otros modos de abordaje de la enseñanza de la literatura en la escuela.

El diseño curricular para primer ciclo de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires de Argentina organiza el área de las Prácticas del lenguaje en varios ámbitos y uno de ellos es el de la literatura.

“Incluye a los niños/as -a los nuevos lectores- en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos, les presenta héroes, otros horizontes pasados y futuros”
Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje (2008:33)

Aquí no se plantean contenidos distribuidos por años escolares, sino por ciclos (primer ciclo de primero a tercer año de educación primaria y segundo ciclo de cuarto a sexto año) que se sostiene que la formación de lectoras y lectores está fuertemente relacionada con las posibilidades y oportunidades que tienen de interactuar con los textos y de ahondar en la escritura. Debido a esto, se generarán situaciones en las cuales se proponga explorar, escuchar, indagar, leer, buscar libros, revisar, volver a vivir situaciones similares si es necesario, hasta que se evidencian los progresos.

Ahora bien, *¿qué sucede con el diseño curricular de educación primaria de Uruguay? ¿por qué la literatura no está expresada explícitamente en el currículo como práctica del lenguaje?* Estas son algunas de las interrogantes que nos proponemos a lo largo de esta indagación.

1.3 Las situaciones de enseñanza de la lectura en el ámbito de la literatura en el primer ciclo

En la actualidad nos enfrentamos al desafío de rever la mirada acerca de la alfabetización, es decir, sobre la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura en los inicios de la escolaridad, con el propósito de mejorar la calidad de la lectura y escritura de las alumnas y los alumnos.

La lectura entendida como mera sonorización de la palabra escrita y un descifrado que relega la obtención del significados y sentidos en las prácticas de lectura, trae aparejada diversas prácticas docentes, donde predominan las estrategias que apuntan a la sonorización de las letras en los primeros años, a la lectura en voz alta con posterioridad y a la lectura comprensiva de los textos a los grados superiores.

En cambio, sabemos que leer no es sólo deletrear un texto, sino construir su significado. Esta perspectiva sostenemos a lo largo de nuestro estudio.

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...” Lerner, D (2001).

Según Delia Lerner (2001), *“el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita”*. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas de lectura y escritura tal como se producen en la vida social.

Kaufman (2010) propone las cuatro situaciones didácticas fundamentales que se incluyen en las propuestas educativas de prácticas del lenguaje: *situaciones en las cuales los niños lean por sí mismos o a través del maestro y escriban por sí mismos o a través del maestro*.

Si, específicamente, nos referimos a la enseñanza de lectura podemos recuperar diversos aportes. Marín Marta (2004), plantea que la lectura es un proceso, es un hecho de comunicación mediatizada por las y los participantes en el tiempo y en el espacio. Implica una interacción entre la lectora o lector y el texto que aporta una serie de pistas o claves para ser interpretado. Según Goodman (1999), la comprensión es un proceso durante el cual la lectora o lector va construyendo significados con sus conocimientos previos letrados y claves lingüísticos y textuales que le da el texto.

Leer por sí misma/o es una de las situaciones donde las niñas y niños actúan de manera directa sobre los textos, pero al leer a través de otra/o, también realizan todas las acciones implicadas

en la lectura. La lectura en voz alta de la maestra o del maestro brinda a las chicas y chicos la oportunidad de construir el significado del texto, las/os pone en contacto con el lenguaje escrito, en la medida que acceden a las características generales de los distintos géneros. Estas situaciones de enseñanza permiten a las niñas y a los niños incorporar estructuras textuales diversas, acrecentar el léxico y vincularse con expresiones lingüísticas propias de la escritura. Las niñas y los niños pueden leer por sí mismas/os antes de hacerlo convencionalmente. Desde este momento, se les está brindando a las alumnas y alumnos la posibilidad de conectarse con el lenguaje escrito y comenzar a explorar el sistema de escritura.

Cuando pensamos en la lectura nos resulta casi imposible dejar de lado una regla muy conocida y arraigada en nuestra sociedad: *“los niños aprenden a leer leyendo”*. Esta regla ha generado a lo largo de los años muchas interrogantes ya que resulta paradójico que la niña o el niño aprenda a leer cuando aún no sabe hacerlo.

Existen diversas condiciones didácticas que se deben tener en cuenta a la hora de planificar cualquier situación de lectura de las niñas y los niños por sí misma/o como en situaciones en que la maestra o el maestro les lee.

Las situaciones que favorecen a esta regla en la cual la niña o el niño aprende a leer leyendo y son aquellas en las cuales el texto puede ser lo suficientemente predecible y las niñas y niños pueden a partir de él apoyarse en un contexto y realizar anticipaciones pertinentes. Para esto es necesario siempre brindarle a la niña y al niño un contexto con el cual pueda comenzar a predecir e inferir desarrollando así diferentes estrategias lectoras. Este proceso es recomendable realizarlo desde edades tempranas por lo cual lo ideal sería que ese contexto fuera una imagen o portador de texto ya que es con lo cual la niña o el niño se encuentra más familiarizado. Además del contexto, es primordial prever con anterioridad que la niña o el niño cuente con los conocimientos necesarios para realizar las anticipaciones ante ese texto presentado. Estos conocimientos pueden variar en cuanto al autor, al género o tema.

A decir de Mirta Castedo (1999), *“Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias para confirmar o rechazar esas anticipaciones cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escrito resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se cree (o se sabe) que está escrito con la escritura misma”*. Tomando en cuenta “lo que se cree y lo que se sabe” existen diversas posibilidades que están vinculadas al conocimiento previo de las alumnas y los alumnos acerca de ese texto.

Se trata de dos situaciones de lectura basadas en este grado de conocimiento previo:

- Situaciones en las que las niñas y los niños conocen el contenido y la forma del texto.

Estas situaciones ocurren cuando las niñas y los niños han memorizado algún tipo de texto como puede ser una canción, una adivinanza, una nana; o cuando la o el docente les presenta un texto que no conocen. Debemos mencionar aquí, que, frente a la lectura de textos memorizados, el problema que generalmente enfrentan las niñas y niños en estas situaciones es el de decidir dónde dice algo que saben que dice o bien el de establecer qué dice en cierto fragmento de un texto que ya conocen. En cambio, frente a la lectura de textos no memorizados las niñas y los niños conocen el contenido de ese texto porque el maestro lo verbaliza. Este es el caso de las listas de palabras (nombres, ingredientes, etc.) en donde el problema aparece cuando las niñas y los niños tienen que decidir cuál es cuál. Para ello, la o el docente debe leer estas listas de forma desordenada y diferente a como está escrito.

- Situaciones en las que las niñas y los niños cuentan con menos información sobre el texto. Aquí nos vienen a la mente diversas interrogantes como qué papel asumimos como docentes para que nuestras alumnas y nuestros alumnos realicen anticipaciones cada vez más ajustadas y acertadas definiendo estrategias que le permitan comprobar o rechazar esas anticipaciones. Así mismo debemos repensar cómo lograr que las alumnas y los alumnos lean sin depender de las situaciones didácticas, ya que éstas sólo generan una incertidumbre mayor sobre lo que dice el texto. Las niñas y los niños van construyendo diferentes evidencias que utilizarán progresivamente junto a las estrategias involucradas en la lectura: anticipación - muestreo, verificación - muestreo - anticipación. Debido a esto, las alumnas y los alumnos pueden resolver situaciones en las cuales poseen cada vez menos información previa acerca de lo que dice del texto, y estas anticipaciones se van basando cada vez más en el texto mismo. A medida que esto se vaya cumpliendo las alumnas y los alumnos dejarán de ir necesitando que dichas situaciones didácticas dispongan de los medios para que el texto resulte predecible y pueda ser explorado. Aquí las niñas y los niños solo necesitarán que la lectura cumpla con un propósito claro, es decir, que las niñas y los niños deben contar con una información que le permita realizar anticipaciones oportunas. De este modo las alumnas y los alumnos podrán leer por sí mismas/os independientemente de las condiciones didácticas antes mencionadas y podrán leer también en cualquier situación extra-escolar. Cuando lo logren, habrán dado un paso primordial hacia la autonomía como lectoras y lectores. Existen situaciones en las cuales las niñas y los niños conocen el contenido, pero no la forma del texto. Aquí la niña o el niño tiene una idea cercana del contenido, pero no sabe de qué manera eso está expresado. El problema que se le

presenta, en este caso, es el de decidir cómo dice lo que ya sabe que dice allí. Además de estas situaciones, existen otras en las cuales la niña o el niño no conoce el contenido de ese texto. Aquí se enfrentan al reto de descubrir qué dirá en un texto que no conocen con anticipación, pero sí cuentan con un contexto que les permite realizar anticipaciones oportunas.

Cuando las niñas y los niños son tan pequeñas/os en edad, la o el docente debe promover en ellos la anticipación. Al ser la lectura un interjuego entre anticipar y verificar, las niñas y los niños van a centrarse solo en una de esas estrategias, por lo cual indudablemente la o el docente debe enfatizar en el otro. Es esperable que la comprensión de cómo funciona el sistema de escritura lleve a la niña o al niño a un mayor nivel de autonomía. Esto hará posible que, poco a poco, sea capaz de leer palabras, frases, textos literarios y no literarios adecuados a su edad, así como comprender lo que lee. Delia Lerner, expresa que las niñas y los niños se formarán como lectoras autónomas y lectores autónomos siempre y cuando lo logren ejercer en la escuela, asumir la responsabilidad de comprender es un atributo esencial de toda lectora autónoma y todo lector autónomo.

Si bien, no es propósito de nuestro trabajo analizar las situaciones de escritura, solo hacemos mención a propósito de comprender los aspectos centrales del enfoque de enseñanza de las prácticas del lenguaje y para completar una breve referencia a las cuatro situaciones de enseñanza mencionadas en los párrafos anteriores.

En las actividades de escritura a través de la maestra o del maestro, las alumnas y los alumnos dictan a la maestra o al maestro un texto que han planificado previamente o realizan cambios a un texto a partir de la lectura de la o del docente. De este modo, aprenden a usar estrategias de una escritora o escritor tales como elegir un tema, organizar sus ideas, buscar información cuando no la poseen o cuando no es suficiente, tomar en cuenta el propósito y la destinataria o el destinatario, tomar en cuenta el género y adecuar el texto a las características de este, tomar en cuenta estrategias para lograr que el texto final tenga coherencia. Es importante mencionar que, en estas situaciones de escribir a través de otra u otro sujeto, quien se hace cargo del sistema de escritura es el maestro y las niñas y los niños son quienes toman las decisiones vinculadas al lenguaje escrito y aspectos discursivos de este.

Cuando las niñas y los niños escriben a través de la maestra o del maestro, la misma o el mismo tiene que habilitarlas/os para que se comporten como autoras/es; esto quiere decir que son ellas y ellos las y los que toman sus decisiones acerca de qué quieren escribir y cómo lo plasmarán. El foco de esto está puesto en el proceso de escritura y en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Las niñas y los niños que aún “no saben escribir” también pueden escribir por sí mismas/os. A medida que consolide su comprensión del principio alfabético, escribirá palabras, enunciados y textos evitando omisiones, sustituciones y translocaciones de letras; así logrará una adecuada segmentación de las palabras.

Cada proyecto de enseñanza debe articular los cuatro tipos de situaciones, lectura y escritura a través de la o del docente, lectura y escritura de las niñas y los niños por sí mismas/os. Lo que permitía trabajar simultáneamente sobre la adquisición del sistema de escritura y del lenguaje escrito, así como sobre diferentes facetas de las prácticas de lectura y escritura. La lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización y por ende muchas veces resulta difícil articularlas en el marco de secuencias o proyectos. Históricamente éstas han sido prácticas aristocráticas y de orden social por lo cual hoy en día presenta un desafío ya que se vuelve una “lucha constante” en las instituciones educativas el aceptar los cambios y el querer conservarlos.

Se debe planificar pensando en qué necesitamos formar alumnas y alumnos que sean practicantes de la lectura y la escritura y no solo niñas o niños que puedan descifrar el sistema de escritura propio o ajeno, sino que también puedan manejar los diferentes escritos que circulan en la sociedad y que los enriquece en su vida personal, laboral y académica. De este modo debemos cambiar la mirada y dejar de lado las prácticas de lectura y escritura como objetos de evaluación, sino que debemos pensarlas y planificarlas como objetos de enseñanza. Aquí entra en juego el “contrato didáctico” concepto elaborado por Brousseau (1986) donde las relaciones entre docente y alumna o alumno insertos en una institución escolar forman un triángulo didáctico en el cual las acciones conjuntas de las y los docentes y las y los estudiantes se dan en actividades cooperativas. La acción de la o del docente sólo es inteligible si se considera la acción de las alumnas y los alumnos y viceversa. Enseñar supone que alguien aprenda y como ya hemos analizado no sólo las alumnas y los alumnos lo hacen; sino que las y los docentes también a través de ellas/os y de las diferentes transacciones resultantes de dicho “contrato”.

Si pensamos en las situaciones de enseñanza de la lectura y escritura en torno a lo literario debemos hacer referencia a lo que supone formarse como lectora, lector, escritora y escritor literaria/o.

“Un lector de literatura elige cuándo, cómo y qué leer; recomienda y solicita sugerencias; decide seguir leyendo o abandonar el texto; aprecia no solo lo que la historia cuenta sino también cómo está contada; prefiere ciertos autores y ciertos géneros; circula entre los textos encontrando sentidos compartidos; construye la propia interpretación jugando el juego de personajes y sucesos ficticios.” Castedo, M

(2008:101)

Una lectora o lector de literatura se forma leyendo todas las obras literarias que sean posibles y en todos los momentos posibles. Esto le abrirá las puertas a otros mundos en los cuales conocerá géneros, autoras/es, personajes que le permitirán ir adquiriendo cada vez más herramientas para la reflexión; mayor autonomía como así también autodescubrir lo que le apetece leer y lo que no.

Cuando las niñas y los niños son pequeñas/os es fundamental el rol de la adulta o del adulto como modelo lector. La niña o niño no podrá leer por sí sola/o, pero si puede comenzar a formarse como lectora literaria o lector literario escuchando leer a otras y otros. La escuela tiene la responsabilidad de ofrecerle a la niña y al niño un abanico de obras literarias priorizando aquellas a las que generalmente las niñas o los niños no tienen acceso, atendiendo a sus intereses, a los propósitos formativos para formar así una lectora o lector que logre identificar sus propios gustos, pero que a su vez, esté abierto a conocer nuevas obras.

Para fomentar y desarrollar estas prácticas la institución escolar debe brindar oportunidades para que las alumnas y los alumnos puedan:

- leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias. Se plantean las siguientes situaciones de enseñanza: sesiones de lectura, exploración y elección de obras, intercambio con pares y adultas/os.
- leer, escuchar leer y comentar mientras se reflexiona sobre los géneros, las autoras y los autores, los recursos empleados para producir ciertos efectos. Las situaciones de enseñanza que se plantean en este punto son: seguimiento de obras de una autora o un autor, de un género o subgénero, de una o un personaje; sesiones de lectura y elección de una versión de una obra entre otras; seguimiento de la lectura de una novela; selección de poemas para producir una antología o para recitados; sesiones de teatro leído.
- escribir textos en torno de lo literario. Se plantean las siguientes situaciones de enseñanza: reescritura de una versión de un cuento tradicional, reescritura de un cuento en versión dramática, creación de narraciones, producción de un prólogo para una antología realizada en el aula, producción de recomendaciones, presentación de una “galería de personajes”.

SEGUNDA PARTE

2. DECISIONES METODOLÓGICAS

2.1 Formulación y Justificación del Problema.

El diseño curricular uruguayo actual para la educación primaria sitúa la enseñanza de la literatura en el área de conocimiento artístico. En conversaciones habituales entre colegas y con estudiantes magisteriales, surge el interrogante *¿por qué la literatura no se encuentra dentro del área del lenguaje?* Indudablemente esto nos ha llevado a reflexionar y preguntarnos por qué el documento curricular lo plantea de forma exclusiva dentro del campo de las artes.

Por estas razones es que emprendemos un análisis respecto a qué perspectiva de objeto de enseñanza se sustenta. Si la literatura es considerada un recurso para el análisis lingüístico, como un espacio de recreación, o como una construcción de sentidos que involucre los aspectos sociales y culturales a la hora de la interpretación.

Si bien acordamos con la perspectiva en qué la literatura sea abordada atendiendo a principios artísticos y estéticos, estamos convencidos que el ámbito de la literatura, en tanto objeto de enseñanza en la escolaridad primaria, requiere pensarse desde diversas facetas y propuestas de enseñanza.

El hilo fundamental de este trabajo se basa en el análisis de la concepción de enseñanza de la literatura que se propone desde las perspectivas curriculares con particular referencia al tipo de situaciones de enseñanza de la lectura que en el ámbito de la literatura.

2.2 Objetivos

- *Analizar cómo está concebido el ámbito de la literatura dentro del diseño curricular uruguayo.*
- *Indagar la organización curricular en el ámbito de la literatura para primer ciclo de primaria.*

- *Profundizar en las situaciones de enseñanza de la lectura en el ámbito de la literatura planteadas para primer ciclo.*

2.3 Preguntas de Investigación

1. *¿El ámbito de la literatura como orientación curricular jurisdiccional para primer ciclo de la escolaridad primaria está pensado como práctica del lenguaje o como arte, o como ambas? ¿Qué objeto de enseñanza supone el enfoque curricular?*
2. *¿A partir de la concepción de enseñanza que sustenta, qué situaciones de lectura y escritura propone para primer ciclo de primaria?*

2.4 Diseño Metodológico.

El siguiente trabajo investigativo busca analizar el papel que ocupa el ámbito de la literatura como orientación curricular jurisdiccional para el primer ciclo de la escolaridad primaria.

Nuestro trabajo se basa en el análisis documental como una técnica de investigación cualitativa que se encarga de recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos.

El corpus a analizar será el diseño curricular uruguayo vigente desde el año 2009 titulado “*Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*”. Es un documento elaborado por la Administración Nacional de Educación Pública, único para toda la República Oriental del Uruguay.

En su prefacio menciona lo siguiente:

“El Programa de Educación Inicial y Primaria es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación. Como tal, queda comprendido en el currículo a ser desarrollado en cada uno de los diferentes grados y niveles del ciclo escolar. Es cometido de los programas escolares, regular y legitimar las prácticas educativas, siendo su carácter de universalidad el que lo hace de aplicabilidad en todos los centros ya sean estos jardines de infantes, escuelas públicas o colegios privados habilitados. Los contenidos curriculares, entendidos como saberes a ser enseñados en el ámbito escolar, varían en el tiempo y se corresponden con cada cultura y cada momento histórico...”

Programa de Educación Inicial y Primaria (2008: 3)

El diseño curricular abarca todo el ciclo escolar que se inicia en el nivel inicial a los tres años

y culmina en sexto grado de educación primaria a los 12 años.

El documento curricular cuenta con un total de 418 páginas y 8 secciones claramente definidas:

SUMARIO

1. Introducción	7
Aspectos Generales	9
Especificidades de la Educación Rural	13
Especificidades de la Educación Inicial	14
2. Fundamentación General y Fines	15
3. Fundamentaciones por Áreas y Disciplinas	39
3.1. Área del Conocimiento de Lenguas	41
3.1.1. Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras	54
3.2. Área del Conocimiento Matemático	59
3.3. Área del Conocimiento Artístico	69
3.4. Área del Conocimiento de la Naturaleza	81
3.5. Área del Conocimiento Social	93
4. Redes Conceptuales por Áreas y Disciplinas	109
4.1. Área del Conocimiento de Lenguas	111
4.2. Área del Conocimiento Matemático	113
4.3. Área del Conocimiento Artístico	121
4.4. Área del Conocimiento de la Naturaleza	127
4.5. Área del Conocimiento Social	133
5. Contenidos por Áreas de Conocimiento	139
5.1. Área del Conocimiento de Lenguas	141
5.1.1. Lenguas (Oralidad, Lectura, Escritura)	142
5.1.2. Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (Portugués e Inglés)	154
5.2. Área del Conocimiento Matemático	163
5.2.1. Numeración	164
5.2.2. Operaciones	168
5.2.3. Magnitudes y Medida	172
5.2.4. Probabilidad y Estadística	176
5.2.5. Álgebra	178
5.2.6. Geometría	179
5.3. Área del Conocimiento Artístico	183
5.3.1. Artes Visuales	184
5.3.2. Música	189
5.3.3. Expresión Corporal	193
5.3.4. Teatro	195
5.3.5. Literatura	197

5.4. Área del Conocimiento de la Naturaleza	201
5.4.1. Biología	202
5.4.2. Química	206
5.4.3. Física	208
5.4.4. Geología	211
5.4.5. Astronomía	213
5.5. Área del Conocimiento Social	215
5.5.1. Historia	216
5.5.2. Geografía	222
5.5.3. Construcción de Ciudadanía	228
6. Programa del Área del Conocimiento Corporal (Educación Física)	233
6.1. Fundamentación	235
6.2. Contenidos por nivel	247
7. Programas con contenidos por grado escolar	259
7.1. Programa de tres años	261
7.2. Programa de cuatro años	269
7.3. Programa de cinco años	277
7.4. Programa de Primer grado	287
7.5. Programa de Segundo grado	299
7.6. Programa de Tercer grado	313
7.7. Programa de Cuarto grado	327
7.8. Programa de Quinto grado	341
7.9. Programa de Sexto grado	357
8. Ejemplificaciones	373
8.1. Área del Conocimiento de Lenguas	375
8.2. Área del Conocimiento Matemático	381
8.3. Área del Conocimiento Artístico	393
8.4. Área del Conocimiento de la Naturaleza	397
8.5. Área del Conocimiento Social	405
Comisión del proceso de elaboración del Programa de Educación Inicial y Primaria	409

En la primera sección encontramos los *Aspectos Generales, las Especificidades de la Educación Rural y las Especificidades de la Educación Inicial*. En dicha sección se plantea los fundamentos políticos, pedagógicos y filosóficos. Plantea que se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que las alumnas y los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural. Asimismo, expone qué fue pensado para poder integrar las diferentes áreas (común, rural e inicial) en un sólo currículo.

“... se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural. Se ha elaborado con el propósito de integrar los Programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial como propuesta educativa única...”

Programa de Educación Inicial y Primaria. Aspectos Generales (2008:9)

En el resto de las secciones encontramos los componentes y la organización del Programa Escolar: *La Fundamentación General* centra el discurso en el análisis filosófico, pedagógico y didáctico de la educación y de la enseñanza, a la vez que plantea los fines de la Educación Inicial y Primaria.

“Esta propuesta educativa se formula desde el marco de las Ciencias de la Educación. Se han tomado tres disciplinas consideradas referentes fundamentales: Filosofía de la Educación, Pedagogía y Didáctica...”

Programa de Educación Inicial y Primaria. Fundamentación General (2008: 17)

Las Áreas de Conocimiento forman la estructura general donde se organiza el conocimiento a enseñar desde su epistemología. Las mismas son: Área del conocimiento de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal. Éstas a su vez, están constituidas por campos o disciplinas, los cuales presentan una selección de saberes organizados a partir de redes conceptuales. En cada una de las áreas se incluyen: la fundamentación, que consta de introducción, aspectos disciplinares y didácticos (como construcción metodológica), objetivos generales y bibliografía.

Los contenidos de enseñanza están formulados a partir de las redes conceptuales generales. La secuenciación por grado y por área da cuenta de la profundización y ampliación del conocimiento a enseñar desde los tres años hasta sexto grado escolar. Estos contenidos no se repiten y aparecen únicamente en aquellos grados en que se hace referencia a una nueva dimensión del conocimiento para diferenciarlo del anterior. No obstante, la maestra o el maestro deberá dar continuidad a la enseñanza sin fragmentaciones, asegurando la necesaria recursividad de manera tal que todas las alumnas y todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de comprender e interiorizar el saber.

En nuestro estudio solamente nos centraremos en el análisis de la *Fundamentación del Área de Conocimiento de Lengua y del Área de Conocimiento Artístico*. Elegimos estas dos secciones para indagar, investigar, y discutir si el ámbito de la literatura en este diseño curricular está concebido como *práctica del lenguaje o como arte; o cómo ambos*. A partir de aquí indudablemente deberemos analizar y poner un foco especial en *qué objeto de enseñanza supone el enfoque curricular y en qué situaciones de enseñanza de la lectura en el ámbito de la literatura se plantean*. Claramente, al ser un programa tan extenso, no se analizarán todos los grados de escolaridad, sino que se realizará un recorte tomando el *primer ciclo de primaria*. Además, sumaremos la sección de *Contenidos por grado escolar*, mirando únicamente los grados que componen el primer ciclo de primaria (1ro, 2do y 3er grado) y poniendo el foco en

las *situaciones de lectura* que se plantean en torno a lo literario.

Para la indagación se realizó los siguientes cometidos:

- Recepción de la información. Se obtuvo el documento curricular involucrado indagación y se recibieron además aportes de diversas autoras y diversos autores que sostienen este trabajo.
- Observación y registro exploratorio. Este proceso se realiza con una mirada global, cuya finalidad es generar un primer acercamiento con el material documental.
- Descripción exhaustiva, proceso en el cual se aborda de manera profunda el análisis de las secciones antes mencionado documento, se aportan imágenes, se contrastan teorías y situaciones de enseñanza de lectura y escritura.
- Codificación, para la investigación se ha organizado las diferentes secciones a analizar de la siguiente manera:

La letra D y la letra C “DC” corresponden al Diseño Curricular. Cuando se analice la fundamentación del área de conocimiento de lengua, se utilizará la letra F, la letra A, la letra C y la letra L; obteniendo el código “FACL”. De igual manera, cuando se analice la fundamentación del área de conocimiento artístico, se utilizará la letra F, la letra A, la letra C y la letra A; conformándose el código “FACA”. Para el Programa con contenidos por grado escolar se usarán la letra C, la letra P, la letra G, y la letra E; resultando el código “CPGE”. Así mismo, cuando se hable de las situaciones de lectura, se utilizará la letra S y la letra L obteniendo el código “SL”. Para las situaciones de escritura se usarán la letra S y la letra E; conformándose el código “SE”.

Para su mejor comprensión se explicita en el siguiente cuadro.

<i>Nombre</i>	<i>Código</i>
<i>Diseño Curricular</i>	<i>DC</i>
<i>Fundamentación del Área de Conocimiento de Lengua</i>	<i>FACL</i>
<i>Fundamentación del Área de Conocimiento Artístico</i>	<i>FACA</i>
<i>Programa con Contenidos por Grado Escolar</i>	<i>CPGE</i>
<i>Situaciones de Lectura</i>	<i>SL</i>
<i>Situaciones de Escritura</i>	<i>SE</i>

2.5 Criterios de selección

Para poder abordar los interrogantes centrales de esta indagación es qué se seleccionaron las secciones antes mencionadas. Es de gran importancia analizar el enfoque que presentan las secciones del área de lengua como así también la de arte para tratar de establecer si el objeto de enseñanza está puesto en la literatura o en las prácticas del lenguaje. Además de la fundamentación didáctica el enfoque también está sostenido por los contenidos programáticos por grado y por ello resulta imprescindible incluirlo en este análisis. Teniendo una clara visión de la fundamentación didáctica de las áreas involucradas y de los contenidos que sostienen este enfoque es que surge la necesidad de indagar qué tipo de situaciones de enseñanza de lectura y escritura se encuentran plasmadas en este diseño curricular.

TERCERA PARTE

3- ANÁLISIS DEL DOCUMENTO CURRICULAR

3.1 Diseño Curricular: objeto de estudio y enfoques de enseñanza.

El análisis documental que emprendemos va a tener en cuenta tres interrogantes fundamentales: *¿La Literatura como arte o como Prácticas del lenguaje; o como ambas? ¿Qué enfoque de enseñanza plantea el Diseño Curricular? ¿Qué objeto de enseñanza supone?*

Por otro lado, vamos a analizar particularmente como se proponen las *situaciones de lectura* y en este punto, nos interrogar acerca de que tipos de situaciones de situaciones se plantean.

El currículo de educación inicial y primaria del sistema educativo uruguayo configura un plan que puede considerarse como el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, ya que a través de él ocurren los “procesos de deliberación” y se manifiestan los “(...) espacios de decisión autónoma de sus más directos destinatarios: profesores y alumnos” *Sacristán, J (1991:4).*

Siguiendo este designio reflexivo, la educación inicial y primaria en nuestro país actualmente tiene como eje central curricular dos documentos clave: por un lado, el *Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008* – que es el documento objeto de análisis- y el *Diseño de Análisis Curricular del año 2016*². Este último documento contiene los perfiles de egreso para tercer y sexto año de educación primaria en las áreas de lengua, matemáticas y ciencias. Responde a las políticas del quinquenio de mejorar las condiciones de egreso de la educación primaria y a la necesidad de consensuar y clarificar participativamente, desde el marco *Programa de Educación Inicial y Primaria*, un horizonte común que oriente a todas las y todos los docentes respecto a los requerimientos básicos de aprendizaje a que toda niña uruguayana o todo niño uruguayo tiene derecho.

Revisando los aspectos generales, cabe mencionar que, en el primero, pensando en el rol

² Disponible en:

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf

docente, se exponen a grandes rasgos, los saberes a enseñar organizados en base a cinco grandes Áreas: Conocimiento de Lenguas, Conocimiento Matemático, Conocimiento Artístico, Conocimiento Social y Conocimiento de la Naturaleza (acuñadas bajo tal denominación en el mismo documento).

Haciendo alusión ahora a las conceptualizaciones pautadas en los aspectos generales de este documento se puede advertir que las Áreas de Conocimiento, conforman la estructura general que dispone, de forma organizada y secuenciada, los saberes a enseñar o contenidos de enseñanza que todo docente debería abordar con los educandos en el ámbito de la Educación inicial y primaria (ANEP y CEIP, 2008). Los contenidos de enseñanza, entonces, configuran en las Áreas, precisamente, “(...) *aquellos conocimientos a los que el alumno tiene derecho*” (2008: 12). Estos “(...) *no se repiten y aparecen solamente en aquellos grados en que se hace referencia a una nueva dimensión del conocimiento para diferenciarlo del anterior*” (2008: 10). El propio Diseño Curricular postula así la idea de escalonamiento, al presentar el conocimiento por grado escolar dando cuenta de la adaptación a la edad de la niña o del niño (ANEP y CEIP). El conocimiento entonces se piensa y define en referencia al plano psicológico, y si bien no está explícito, se puede deducir que todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje que él implica se promulga en torno a la incidencia de la perspectiva constructivista de la educación. Para el Constructivismo, el conocimiento supone una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos (Pozo, 2008). Entre los principales representantes y contribuyentes al ámbito educativo escolar podemos destacar a Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner. Es más que evidente, que los aportes de esta corriente psicológica se consideraron en el diagrama del actual Diseño Curricular, acompañada a su vez, tanto por la modalidad escolanovista como también por la concepción pedagógica que postula a la Educación como una praxis liberadora, que se enmarca en la Teoría Social Crítica (ANEP y CEIP, 2008). Esta corriente tiene entre sus principales representantes al pedagogo brasileño Paulo Freire. Atendiendo a sus postulados, en el propio DC se afirma que:

“La educación entonces, como dice Paulo Freire, en tanto referente de cambio, de la transformación del hombre y del mundo, representa una praxis, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad.” Programa de Educación Inicial y Primaria (2008:18).

También, el propio Freire añade que “(...) *enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*” Programa de Educación Inicial y Primaria (2008: 25). Todas ellas, Escuela Nueva, Constructivismo y Teoría Crítico Social, configuran de forma relacionada la base curricular actual de la Educación primaria uruguaya.

Centrándonos en nuestra investigación, al analizar las secciones de fundamentación del *área de conocimiento de lengua y fundamentación del área de conocimiento artístico* podemos apreciar que la enseñanza de la lengua y la literatura se encuentran separadas.

El campo de la literatura con contenidos curriculares concretos y explícitos se encuentra dentro del área de conocimiento artístico y no en el de lengua. Por supuesto, que en este trabajo no se cuestiona que la literatura sea un arte, tampoco el hecho de que se encuentre dentro del área de conocimiento artístico, el sentido es analizar cómo se vincula la enseñanza de la literatura con el área de la lengua. En base a investigaciones y evidencias estamos acordamos en las consideraciones de la literatura como arte, pero también es una práctica del lenguaje; por lo cual debería, al menos, situarse a mitad del camino entre ambas. Cabe mencionar también que implícitamente y tal como lo expresa el programa escolar el ámbito de la literatura se piensa en el área de conocimiento de la lengua

“Se considera imprescindible incorporar la literatura en el desarrollo de los contenidos de Lengua ya que es una oportunidad para que el alumno escuche su propia voz y se autoafirme...”

Programa de Educación Inicial y Primaria. El Lugar de la Literatura (2008: 48)

Se manifiesta la importancia de incorporar la literatura dentro del área de la lengua, pero la misma sólo aparece de forma implícita y dentro de dicha área donde ni siquiera es mencionada.

(...)” el texto literario se aleja del lenguaje concebido como elemento práctico, adquiriendo su profunda relevancia en términos de aprendizaje y de disfrute en sí mismo y para sí mismo. Se constituye en una fuente de placer, en una actividad de ocio lúdica y enriquecedora...”

Programa de Educación Inicial y Primaria. El Lugar de la Literatura (2008: 48)

Sabemos que la enseñanza de la Literatura se constituye bajo un concepto mucho más profundo y amplio que el ser una fuente de ocio o actividad lúdica. Se ha intentado definir a la literatura desde infinitas teorías, dar un conjunto de rasgos, características y determinaciones que permitan a una lectora o a un lector decir si lo que tiene enfrente es literatura o no lo es; pero no se ha logrado. Como toda obra de arte, su apreciación forma parte de un entablado de relaciones sociales y culturales. La enseñanza de la literatura se ha manifestado como uno de los puntos más sensibles entre las perspectivas educativas y los cambios sociales, y entre los avances teóricos y las prácticas educativas.

En este sentido, cabe señalar que la constitución de una sociedad altamente alfabetizada y progresivamente escolarizada en todos los sectores sociales ha conllevado obligatoriamente a un cambio vertiginoso en la enseñanza de la literatura, ya que ésta se ha visto obligada a

redefinirse como competencia literaria (Colomer, T; 2010).

La enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que revele un acuerdo sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de las y los estudiantes.

Pensando en este nuevo reto de una educación literaria estable se puede observar que el diseño curricular del año 2008 de la Provincia de Buenos Aires, Argentina que el ámbito de la literatura se inscribe en el área de Prácticas del Lenguaje como uno de sus ámbitos donde el ...” *lenguaje circula y se ejerce*”. El ámbito de la literatura de primer ciclo ...” *incluye a los niños/as -a los nuevos lectores- en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos, les presenta héroes, rimas, otros horizontes pasados y futuros...*” Lerner, D.; Castedo, M. (2008: 33) No se plantean contenidos distribuidos por años, sino que se sostiene que la alfabetización y la formación de lectoras y lectores en el ámbito de la literatura y otros ámbitos, están fuertemente relacionados con las posibilidades y oportunidades que las niñas y los niños tienen de interactuar con los textos y de ahondar en la escritura. Debido a esto, se generarán situaciones en las cuales se tengan que explorar, escuchar, indagar, leer, buscar libros, revisar, volver a vivir situaciones similares si es necesario, hasta que se evidencian los progresos.

En área de lengua del Diseño Curricular uruguayo la concepción de lectura y escritura no se concibe y presenta en el ámbito literario. No se vislumbra que el objeto de enseñanza sean las prácticas del lenguaje para formar lectoras, lectores, escritoras y escritores literarias/os; sino que toma a la literatura desde su aspecto estético, lúdico.

Entonces, cómo se concibe el objeto de enseñanza. Aquí se torna necesario distinguir entre enseñar las prácticas sociales de lectura y escritura en el ámbito de la literatura y el trabajo sobre los textos funcionales.

“Las prácticas del lenguaje son prácticas culturales, que incluyen no solo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad” (Bautier, 1997: 11).

Desde el punto de vista de la didáctica específica, coincidimos con Delia Lerner quien señala:

“Poner énfasis en las `prácticas del lenguaje` supone entonces considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como

producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.” (Lerner, 1999: 157).

Hablar de textos funcionales implica hablar de una corriente teórica diferente, por ende, un enfoque diferente. En gran parte de los diseños curriculares de América Latina el objeto de enseñanza estaba puesto en la Lengua. Como plantea Flora Perelman

...” cuando el objeto de enseñanza es la lengua el eje está puesto en la gramática, la que trata de formalizar y describir el sistema de lengua mediante una idealización o abstracción que elimina las diferencias y las variaciones del lenguaje” ... Perelman, F. (2009: fragmento I)

Cuando se toma a la lengua como objeto de enseñanza es común que se presenten elementos lingüísticos como contenidos. El eje de la lengua será aquellos aspectos descriptivos y normativos del currículum, donde además la o el docente tendrá la función de enseñar gramática tomando como unidad de análisis la palabra y la oración y poniendo la mirada básicamente en el análisis morfológico y sintáctico. Con esto, se tiende a enseñar las llamadas estructuras generales que son aplicables a cualquier contenido. El problema en este enfoque de enseñanza es que se deja de lado cómo funciona el lenguaje en el contexto de circulación y de producción. Frente a la necesidad de un cambio debido más que nada al fracaso escolar, es que se decide cambiar el objeto de enseñanza puesto en la lengua para pasar a las prácticas del lenguaje. Al respecto Bautier expresa lo siguiente

“Legitimar las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza es un modo de encarnar el proyecto de democratizar el acceso al conocimiento” Bautier, E.; Bucheton, D. (1997: 11)

Delia Lerner (2001) agrega que si estas prácticas están ausentes en los diseños curriculares, si no están puestas en el centro de la escena escolar, si los sistemas educativos no asumen la responsabilidad de crear y ofrecer las condiciones para que las alumnas y los alumnos se apropien de ellas serán visibles las consecuencias. La mayor de ellas, la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura, por lo cual éstas seguirán siendo un patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados. Como ya dijimos anteriormente, la decisión de este cambio en el objeto de enseñanza se funda en la multiplicidad de estudios que ponen en cuestión el tener en cuenta que el fracaso escolar se debe a las deficiencias de las niñas, los niños y jóvenes como así también de sus entornos familiares. Pensando en la concepción del lenguaje, podemos decir que es la manera en que el

sujeto utiliza la lengua para ejercer prácticas sociales e individuales tales como pensar, actuar, argumentar, informarse, adquirir conocimientos, interactuar con el mundo, descubrir otros mundos posibles que desconocía, etc. Entonces, entendemos el lenguaje como un instrumento de poder para el sujeto que le permite alcanzar un mayor dominio y apropiación del mundo que lo rodea y de sí mismo.

Gracias a las investigaciones como las sociolingüísticas (William Labov, Dell Hymes, Deborah Tannen, entre otros) se tienen evidencias sobre las diferentes relaciones que los diversos grupos sociales establecen con la cultura letrada. Ya no sería relevante una preocupación por la norma sino por esa variedad lingüística. El lenguaje entonces comienza a percibirse como una práctica social e identitaria, donde el valor de su utilización varía en los diferentes grupos sociales. Flora Perelman hace referencia a Voltaire y expresa:

“los niños construyen su relación con el lenguaje en su historia, en sus experiencias y van elaborando representaciones acerca de aquello para lo cual el lenguaje puede ser utilizado...” ... Perelman, F. (2009: fragmento II)

También van construyendo modelos acerca de la cultura en la escuela y del uso que se le da al lenguaje en esa cultura.

Como sabemos, las prácticas del lenguaje tienen una historia social y cultural que incluye rituales, usos y costumbres asociados al leer y al escribir. En cada cultura se evidencian prácticas con rasgos que son muy diversos, pero que pueden coexistir sin problemas. Es aquí donde aparece la escuela como un espacio cultural y social que toma esa herencia de prácticas de lectura y escritura plagada de rituales y usos y la reconstruye. En esta reconstrucción indudablemente aparecerán límites, pero al mismo tiempo, se brindarán las posibilidades para que esas escenas de lectura y escritura se transformen. Dichas escenas creadas por la escuela no son únicas como se creía, existen otras fuera de ella, las creadas por la cultura que comienzan a alimentar el trabajo didáctico llevado a cabo en la institución escolar.

Ahora bien, si bien se encuentran aportes de las teorías constructivistas en lo que refiere a la enseñanza de la lengua, es claro que si ponemos foco en nuestro punto de análisis encontramos evidencias sobre un enfoque estructuralista respecto al tratamiento de lo literario. Haciendo referencia a Lepre, C. (2004) el Programa de Educación Inicial y Primaria expresa:

“La diversidad de géneros discursivos es tan grande que enfocarlos a todos desde el mismo ángulo no es posible, el parámetro más orientador es la funcionalidad de los textos, en vinculación con la intención del enunciador, porque permite incorporar

diversidad de formatos a un mismo género, con la condición de que se cumplan determinados requisitos que son más pragmáticos que formales”
Programa de Educación Inicial y Primaria (2008:45).

El modelo estructuralista surge en la década del sesenta en el continente europeo, más precisamente en Francia. Se trata de una perspectiva perteneciente a las ciencias humanas que, con el paso del tiempo, fue creciendo hasta convertirse en un método utilizado para analizar el lenguaje, la cultura y la sociedad.

El estructuralismo literario tiene su origen y base en el formalismo y en el llamado Círculo de Praga en la década del veinte. La tesis de que el tratamiento de la lengua está organizado y ordenado según la relación que guarden entre sí los elementos que la constituyen y esta relación es de tipo interdependiente y de interacción. Además, en ese todo, la organización va a tener las características de coherencia y unitariedad, que se van a corresponder entre sí. Si pensamos en cuál es su objeto de enseñanza podemos decir que son las estructuras como tal, es importante recordar que las estructuras son sistemas que se relacionan.

Los estructuralistas proponen la tesis de que todo texto posee una estructura, que lo va a organizar y ordenar. Por lo cual, el texto literario es un ente descomponible, en sus partes constitutivas. Estas estructuras poseen cohesión e interdependencia y una dinámica interna. De aquí resulta un sistema de una sólida coordinación, de una interacción y tensión dinámica de las partes, en cada una de las cuales se encuentra el sentido del todo. El análisis estructuralista literario busca, compara y distingue al mismo tiempo. Es por eso por lo que se establecen relaciones y oposiciones en el análisis del texto. Consiste, además, en descomponer y reconstruir el objeto para descubrir así su funcionamiento. Al realizar una descomposición se puede visualizar el mecanismo que hace que funcione, y permite así descubrir el sentido que cumple en él todos los sistemas. Podemos decir además qué al estructuralismo le interesa construir una teoría del discurso literario o, en términos aún más precisos, crear una teoría de la competencia literaria que explique cuáles interpretaciones son pertinentes y por qué otras no lo son (Viñas, 2002: 435). Esta intencionalidad, desde nuestro punto de vista, incluye a la lectora o al lector quien debe desarrollar su competencia literaria siguiendo los criterios establecidos por este enfoque. Esto hace que, se convierta en un método que no le interesa interpretar el texto, se excluye el proceso de interpretación crítica de la obra.

Al estructuralismo le interesa analizar un corpus de obras literarias con la premisa de encontrar las leyes generales que las rigen. Se trata de identificar lo que Todorov llama literariedad, entendiéndose por ello la búsqueda del sistema en el discurso literario (Viñas, D. 2002: 435). En la literariedad se hace a un lado la presencia de la autora o del autor de la obra afectando

esto al papel de la lectora o del lector en su proceso de comprensión e interpretación. No se valora el papel de la autora o del autor en el proceso de producción de la obra fundamentando la preexistencia del lenguaje. Según los estructuralistas, el sujeto tiene acceso al lenguaje partiendo de convenciones y códigos que ha logrado asimilar de otros hablantes con anterioridad.

En suma, la competencia literaria en el enfoque estructuralista se expresa cuando la lectora o el lector de una obra puede interactuar con el sistema literario y reconoce la gramática narrativa, así, uno y otro conocimiento le permiten convertir las “secuencias lingüísticas en estructuras y significados literarios” (Viñas, D. 2002: 444). En este contexto, la literatura es considerada como un “sistema semiótico de segundo orden”, pues en el interior de toda obra subyace una gramática que al depender de una lengua convierte la sintaxis en un conjunto de enunciados con significado.

En el diseño curricular uruguayo, más específicamente en la fundamentación de literatura se puede observar la presencia del estructuralismo.

“La literatura es expresión de belleza por medio de la palabra oral y escrita, puesto que existe en ella una intencionalidad estética (...) La finalidad de la literatura está en lo que Van Dijk llama comunicación estética ya que su intención primordial no es producir información sino generar placer y disfrute en el lector del texto literario”.

Programa de Educación Inicial y Primaria. Fundamentación de Literatura (2008: 75)

Aquí vemos claramente la influencia de autoras pioneras y autores pioneros del estructuralismo como Roman Jakobson quienes son tomados como referentes para la enseñanza de la literatura.

Se plantea qué en la interacción con el texto

...”se produce una deliberada pluralidad de sentidos, que se sostiene en el manejo de lo que Roman Jakobson denomina la función poética del lenguaje. En ella, la forma se vuelve sobre sí misma y reclama el cómo está dicho sobre lo dicho” Programa de Educación Inicial y Primaria. Fundamentación de Literatura (2008: 75)

Jakobson trata la poética dentro del marco teórico de la lingüística. Esto ocurre debido a que la poética se encarga del estudio de un dominio específico de las estructuras verbales y, en este sentido, supone como marco previo aquella disciplina que investiga todos los fenómenos verbales. La poética se ocupa de establecer qué rasgos específicos hacen que una determinada secuencia verbal pueda ser considerada una obra de arte. En otras palabras, el objeto de la poética es la descripción de la estructura estética de determinados mensajes verbales. El hecho de que la poética sea una especialidad de la lingüística tiene como consecuencia que pueda dividirse en dos ramas: una poética sincrónica y una poética diacrónica. El objeto de estudio de la poética son los mensajes estéticos, algo que en la fundamentación arriba proporcionada

menciona en varias oportunidades. La importancia de lo estético como comunicación, concepto que se toma de Van Dijk y que se plantea como finalidad de la literatura.

3.2 Situaciones de Lectura

Al momento de enseñar literatura en las aulas, las y los docentes uruguayas/os nos encontramos que se redita el problema del objeto de enseñanza analizado en el punto anterior. Nos interrogamos sobre ¿de qué manera enfocar los contenidos de enseñanza? ¿resguardamos los aspectos artísticos, pero como abordamos el tratamiento del lenguaje?

Veamos en detalle las fundamentaciones mencionadas de ambas áreas, donde claramente podemos ver que la literatura se encuentra fuera del área de la lengua. El Diseño Curricular establece que

*... “la enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema, así como de las estrategias discursivas...”
Fundamentación Área del Conocimiento de Lengua (2008: 42)*

Para que la alumna o el alumno pueda realizar esta apropiación la maestra o el maestro debe enseñar en forma sistemática y progresiva a *“reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización”*.

Asimismo, establece que *“Los contenidos de la literatura en el Área del Conocimiento Artístico serán abordados en los diferentes grados (educación inicial y primaria) desde la apreciación estética de las obras literarias. El lenguaje literario y sus recursos estilísticos serán enseñados en los contenidos del Área de Lenguas como “texto literario”
Fundamentación Área de Conocimiento Artístico (2008: 76).*

Otro aspecto para mencionar es como se proponen las situaciones de enseñanza fundamentales de la lectura; y tampoco se hace referencia a las situaciones de lectura en torno a lo literario. Si pensamos en los Contenidos por grado escolar en el área de conocimiento artístico, donde se propone la enseñanza de la literatura, nos encontramos con una distribución de géneros literarios.

Primer grado	Segundo grado
GÉNERO NARRATIVO	
El cuento realista. La fábula.	El cuento clásico nacional. La historieta.
GÉNERO LÍRICO	
Los haikus. Las adivinanzas en prosa.	Los refranes.
GÉNERO DRAMÁTICO	
	El guión en la obra de títeres.

Literatura	GÉNERO NARRATIVO
	El cuento clásico regional.
	Los mitos y leyendas rioplatenses.
	GÉNERO LÍRICO
	El refranero popular.
	El caligrama.
	GÉNERO DRAMÁTICO
	La letra en la murga.

Como podemos ver en los contenidos que se proponen para primero, segundo y tercer grado claramente no se apunta con ellos a enseñar prácticas sociales de lectura en el ámbito de la literatura, sino que se enseñan textos funcionales. Pensando en las palabras de Flora Perelman se enseña

...” el texto desligado de las prácticas sociales de lectura de los medios y lo que se analiza del objeto es la superestructura, la macroestructura global, las microestructuras...”

Perelman, F. (2009: fragmento III)

Lerner, D; Castedo, M (2008), señalan que en las prácticas del lenguaje a la hora de enseñar o de proponer contenidos curriculares se concibe de otro modo el objeto de enseñanza. Se priorizan las prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. Si el objeto son estas prácticas, los contenidos fundamentales de enseñanza son los quehaceres de la o del hablante, de la lectora o lector y de la escritora o escritor, como por ejemplo relatar una experiencia a otras/os, escuchar de forma atenta un relato, compartir la lectura de un texto, comentar con sus pares lo leído, releer un párrafo que no se comprendió, planificar lo que se va a escribir en relación con el propósito, etc.

“Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho, de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros... Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos” ...

Lerner, D.; Castedo, M. (2008: 101)

En palabras de Lerner, D.; Castedo, M. (2008: 101) para poder desarrollar estas prácticas de lectura y oralidad la institución escolar debe hacer posible que las niñas y los niños puedan

“leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias; leer, escuchar leer y comentar mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores, los recursos empleados para producir ciertos efectos” ...

Lerner, D.; Castedo, M. (2008: 101)

A la hora de “leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias” Lerner, D.; Castedo, M. (2008: 104) las situaciones de enseñanza abarcan desde las sesiones de lectura hasta explorar e intercambiar con pares y adultas/os diferentes obras. Por ello, cuando las niñas y los niños realizan estas prácticas se enseñan los siguientes contenidos:

“(...) Seguir la lectura de quien lee en voz alta, (...) seleccionar las obras que se desea leer o escuchar leer, (...) adecuar la modalidad de lectura a las características de la obra y de la situación en que se lee, (...) expresar los efectos que las obras producen en el lector (...)

Lerner, D.; Castedo, M. (2008: 104 - 105)

Al momento de “leer, escuchar leer y comentar mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores, los recursos empleados para producir ciertos efectos” Lerner, D.; Castedo, M. (2008: 105) las situaciones de enseñanza abarcan desde el seguimiento de obras de una autora o autor en particular, de un género o de una o un personaje, elegir diferentes versiones de obras, realizar el seguimiento de una novela, hasta algunas ya más complejas como seleccionar poemas para crear una antología y hacer sesiones de teatro leído. Por ello, cuando las niñas y los niños realizan estas prácticas se enseñan los siguientes contenidos:

“...releer para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas, (...) releer para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos por medio del lenguaje, (...) releer para reconocer las distintas voces que aparecen en el relato, (...) reconocer, progresivamente, lo que las obras tienen en común” ...

Lerner, D.; Castedo, M. (2008: 107 - 108)

Otro aspecto a destacar es que se puede visualizar claramente en los aportes de Lerner, D.; Castedo, M. (2008) lo que se pretende que las y los docentes enseñen y lo que se espera que las alumnas y los alumnos aprendan. Como señala Delia Lerner refiriéndose a las prácticas con el lenguaje:

“Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo- porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de

ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura (...)

Lerner, Delia. (2001: 98-99)

La diferencia radica en que los contenidos son los textos y su distribución en el documento curricular y en cambio, para el enfoque de las prácticas del lenguaje, los contenidos son las mismas prácticas. Una vez más enfatizamos la diferencia en el modo de concebir el objeto de enseñanza como ya hemos mencionado. Se trata de pensar qué objeto guía la enseñanza: si son los géneros y los textos en sí mismos; o, por el contrario, son las prácticas que hacen las lectoras y los lectores en la vida social.

Para finalizar nuestro análisis, un último aspecto a señalar es que el documento curricular no presenta pautas relativas a la organización y distribución del contenido. Dice: *“Serán los maestros en la Escuela, quienes, como profesionales autónomos, realicen la contextualización necesaria” ... Programa de Educación Inicial y Primaria (2008: 9).*

Esto conlleva algunas ambigüedades respecto a qué enseñar, con qué profundidad, qué se pretende que aprenda la alumna o el alumno...

“La presentación de los contenidos no implica orden, jerarquización ni relaciones; estas son decisiones didácticas que le corresponde hacer al docente como aspecto fundamental de sus actividades profesionales: planificación, coordinación e investigación”.

Programa de Educación Inicial y Primaria (2008:11)

Si bien, como es sabido, las previsiones curriculares tienen grados de concreción en los niveles institucionales de los centros escolares y de aulas, deja abierta las previsiones didácticas a formación personal y profesional de las y los docentes. Es interesante pensar en algunas precisiones didácticas que permitan garantizar la universalidad de los saberes.

CUARTA PARTE

4.1 Conclusión

A lo largo del trabajo analizamos la perspectiva de enseñanza de la literatura en primer ciclo de la escolaridad primaria en el diseño curricular de Uruguay. Llevamos adelante un análisis documental en el que revisamos las perspectivas teórico- conceptuales que se conciben y qué concepciones de enseñanza se sustentan.

Sin ánimo de exhaustividad, pusimos en discusión concepciones, enfoques y objetos de enseñanza de la literatura en la escuela. Nuestro análisis se vertebró a partir de los interrogantes sobre enseñar literatura ¿cómo arte o como prácticas del lenguaje?, ¿O ambos? Asimismo, analizamos de qué manera se conciben las situaciones de enseñanza de la lectura en contextos literarios.

El diseño curricular sitúa a la enseñanza de la literatura como obra de arte, como apreciación literaria que forma parte de una trama de relaciones sociales y culturales. Pero, a la hora de analizar el área de lengua observamos que se encuentra inspirado en una concepción estructuralista de la enseñanza literaria a diferencia de la enseñanza de las prácticas del lenguaje en torno a lo literario como se propone en otros documentos curriculares. Como en todo análisis, al ahondar en las perspectivas de enseñanza surge la necesidad de contrastar con otros modelos curriculares, claro está, sin el propósito de realizar un estudio comparativo.

Cuando analizamos las prácticas de lectura en torno a lo literario pudimos observar que se propone como objeto de enseñanza las estructuras lingüísticas y una distribución de textos funcionales por grados.

Nuestro estudio solo puso el foco en el objeto de enseñanza y en las prácticas sociales de lectura en el ámbito de la literatura; pero sería interesante poder centrar la mirada en otros aspectos que sin lugar a duda tienen relevancia. Por ejemplo, ¿qué ocurre con las situaciones fundamentales de escritura en torno a lo literario? ¿qué situaciones de enseñanza del sistema de escritura en torno a lo literario y otros ámbitos del lenguaje se proponen? ¿qué orientaciones tienen las y los docentes sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el ámbito de la literatura? ¿cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe lograr una alumna o alumno de primaria en el ámbito de la literatura? ¿se plantea desde el currículo formar a las alumnas y los alumnos como lectoras, lectores, escritoras y escritores literarias/os?

Sabemos que la didáctica de la literatura ha avanzado en la educación en los últimos años como un campo disciplinar de relevancia, respondiendo a un objetivo prioritario que la sociedad contemporánea le concede a la escuela desde edades muy tempranas que es la formación de lectoras y lectores.

Algunos países han logrado incorporar en sus currículums la necesidad de formar lectoras y lectores literarias/os con prácticas de lectura arraigadas y con una capacidad reflexiva y crítica para comprender los textos literarios, en cambio en otros, aún queda un camino por recorrer para llegar a incorporar y facilitar el desarrollo de esos objetivos en la propuesta curricular.

Como señalamos en párrafos anteriores, sería oportuno investigar y analizar qué prácticas reales de enseñanza de la literatura en las aulas uruguayas, para conocer y comprender los factores que inciden en la formación del lector literario.

A modo de cierre Teresa Colomer expresa:

“Es desde este valor formativo que puede afirmarse que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje.” Colomer, T. (2001: 4)

4.2 Bibliografía

- Alegría Ugarte, M. I., Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética: una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching, Learning Language, Literature, 11*.
- ANEP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo.
- Bautier, E.; Bucheton, D. (1997). *¿Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 15(1), 11-25*.
- Brousseau, G. (1986). *Teoría de las situaciones didácticas. Grupal Logística y Distribución. Paris*.
- Bruner, J.; Ausubel, D. (1966). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*.
- Castedo, M. L.; Dapino, M. (2017). *Teorías sobre la alfabetización inicial en América Latina. 1980-2010*.
- Castedo, M.; Torres, M. (2012). *Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)*. Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y vida, 22(1), 6-23*.
- DE LAS LENGUAS, A. T. (2000). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Kenneth S. Goodman. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 13.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector. Comunicarte*.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008) Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata. Provincia de Buenos Aires.
- Feldman, D.; Palamidessi, M y otros (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. INEEEd. Montevideo.
- Ferreiro, M. (1991). *Desarrollo y Psicogénesis. En Y. Goodman: Los niños construyen su lecto-escritura*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Goodman, K. (2008). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Borrero, M. (Comp.). Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y

niñas, 107-126.

- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Madrid: Ariel.
- Kaufman, A. M., Lerner, D., Castedo, M. (2015). *La alfabetización inicial: Documento transversal 1*
- Kaufman, A. M., Lerner, D., Castedo, M. (2015). *Leer y aprender a leer: Documento transversal 2*.
- Kaufman, A.M.; Lerner, D.; Castedo, M. (colab.) (2014). *Escribir y aprender a escribir. Documento transversal 3*.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6). México: Fondo de cultura económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*.
- Moreno Torres, M.; Carvajal Córdoba, E. A. (2009). *El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas ya la investigación en Didáctica de la Literatura. Enunciación*.
- Munita, F. (2017). *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo*. *Educação e Pesquisa*, 43, 379-392.
- Palamidessi, M., Feldman, D. (2003). *The development of curriculum thought in Argentina. In International handbook of curriculum research* (pp. 115-128). Routledge.
- Perelman, F (2009). *Las prácticas sociales del lenguaje*. Conferencia. Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización inicial, Dirección de Capacitación de la DGCE. Salón Dorado de la Municipalidad de La Plata. Fragmentos I a IX. Disponible en: DGCyE Conferencia de la Dra. Flora Perelman - (Fragmento I)
- Rojas, L. B. P. (2008). *Aportes del estructuralismo a la identificación del objeto de estudio de la comunicación 2008. Razón y palabra*, (63).
- Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.
- Sardi, V. (2009). *El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940)* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de la Plata).
- Teberosky, A. (1990). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. *Lectura y vida*, 11(3), 5-15.
- Todorov, T. (1975). *¿Qué es estructuralismo?: poética*. Buenos Aires: Lozada.
- Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel.