

**FORMAS DE ACOMPAÑAR AL NOVEL, FORMAS DE ENSEÑAR LITERATURA. DEVELAR Y TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES NOVELES, EGRESADOS DEL PROFESORADO DE NIVEL INICIAL DEL IFDC BARILOCHE**

Natalia Rodríguez  
rodrigueznat75@hotmail.com  
San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina

*Formas*  
No sé si pájaro o jaula  
mano asesina  
o joven muerta entre cirios  
o amazona jadeando en la gran garganta  
oscura  
o silenciosa  
pero tal vez oral como una fuente  
tal vez juglar  
o princesa en la torre más alta.

Alejandra Pizarnik (poeta argentina)<sup>1</sup>

## 1. Introducción

Un inicio abrevando en la palabra poética.

*Formas.* El poema de Pizarnik y algunas imágenes.

Encierro, cerraduras y cerrazones. La libertad y las libertades.

Ser activo, ser paciente. Morir, matar.

Gritar o contenerse. Callar, decir.

Gritos como presencias y silencios como ausencias.

Lo visible y lo oculto. Visibilizar, invisibilizar; ocultar, desocultar.

Soledades y compañías. Puentes u orfandades.

Posibilidad, elección, quimera, utopía.

Un título, una ambición.

*Formas* de acompañar al novel. Formas como marcas enmarcadas en propuestas de acompañamiento al docente principiante. Y también como manifestaciones que espejan dispositivos para orientar los primeros desafíos de la práctica profesional.

*Formas* de enseñar literatura. Formas como indicios de las modalidades que adopta la literatura, la literatura infantil en las prácticas de enseñanza de los docentes noveles, egresados del Profesorado de Nivel Inicial del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. Y también como evidencias que reflejan y refractan el *cómo* de la enseñanza literaria.

---

<sup>1</sup> Pizarnik, A. (1994). *Obras completas. Poesía y prosa*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.

El presente artículo retoma el Trabajo Final presentado en el marco de la Carrera Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (FFyH, UNC).<sup>2</sup> El mismo se orientó a la indagación de las características de las prácticas de enseñanza de la literatura del docente novel, egresado del Profesorado de Nivel Inicial del IFDC Bariloche de modo de avanzar en el diseño de una propuesta de acompañamiento al novel, que se inserta en las escuelas infantiles públicas de la ciudad para desempeñarse como docente de Educación Inicial, haciendo foco en las prácticas de enseñanza de la literatura, aportando nuevas miradas como contribución para encauzar acciones pedagógico-didácticas innovadoras y transformadoras. En cuanto a lo metodológico, la investigación presentó rasgos cualitativos. El trabajo de campo se desarrolló en tres escuelas infantiles (Jardín A, B, y C).<sup>3</sup> Las tres noveles de la muestra figuran como Ana, Ida y Claudia. Las entrevistas pudieron concretarse con dos de las tres noveles. Para el relevamiento de la información se involucraron procedimientos y/o técnicas de recolección tales como: observación participante, entrevista, registro escrito y/o audiovisual (grabaciones, fotografías).

## 2. Marco teórico

### 2.1 La enseñanza, una práctica compleja

Tanto el concepto de *prácticas de la enseñanza* como el de *prácticas docentes* (Achilli, 1985; Edelstein, 2005; Edelstein y Coria, 1995) se constituyen en punto de partida para pensar la experiencia de educar. Entender las *prácticas de la enseñanza* como *prácticas sociales*, históricamente determinadas supone que se generan en un tiempo y espacio concretos, que se desarrollan en un grupo con propósitos comunes y que comparten formas de percibir y actuar, representaciones, reglas, códigos, *habitus*<sup>4</sup>, esquemas conceptuales que involucran creencias, intenciones y relaciones interpersonales. Como prácticas sociales específicas, las prácticas de la enseñanza refieren particularmente al trabajo en torno al conocimiento, a las múltiples interacciones entre docentes, alumnos y contenidos.

---

<sup>2</sup> El Trabajo Final contó con la dirección de la Mgter. Carolina Sena. El Comité Evaluador estuvo integrado por la Dra. Gloria Edelstein, la Lic. Graciela Herrera de Bett y la Esp. Florencia Ortiz. Defendido en mayo de 2014, aprobado con la máxima calificación, con recomendación de publicación.

<sup>3</sup> En términos generales, diremos que tanto el Jardín A como el B son instituciones emplazadas en barrios céntricos de la ciudad. Por su parte, el Jardín C se ubica en la zona periférica, denominada del “Alto”, precisamente por situarse en un sector alejado del centro. Esta última institución, queda encuadrada en las denominadas escuelas de gestión social; se trata de una escuela infantil, perteneciente a una fundación. Mientras que los Jardines A y B reciben un número significativo de niños y niñas que pertenecen a hogares de procedencia diversa, el Jardín C recibe a niños y niñas cuyas familias se identifican mayoritariamente, con realidades de vulnerabilidad social y económica.

<sup>4</sup> En *El sentido práctico*, los *habitus* son definidos como: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1991 citado en Edelstein y Coria, 1995, p. 26).

Ahora bien, cuando se hace referencia a la acción docente desde las representaciones o imágenes sociales más generalizadas, se la contextualiza fundamentalmente en el aula, que aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe (Remedi y Furlán, 1981 citado en Edelstein y Coria, 1995, p. 19). Sin embargo, limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento (Edelstein y Coria, 1995, p. 19). Esta consideración lleva a Edelstein y Coria a proponer el concepto de *práctica docente*.

Elena Achilli anticipa este marco al admitir:

Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que involucra una compleja red de actividades y relaciones que traspasa la práctica pedagógica<sup>5</sup>, actividades y relaciones que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (Achilli, 1985)

Concebidas como prácticas sociales y prácticas docentes, las prácticas de la enseñanza están signadas por la complejidad y su abordaje requiere -al decir de Edelstein- intermitentes pasajes de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, esto es la asunción de una perspectiva multirreferencial en la que la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen posiciones centrales (Edelstein, 2005, p. 141).

En materiales didácticos elaborados para el Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia de la Universidad Nacional de Lanús, las especialistas Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini intentan abordar la complejidad de las prácticas de enseñanza, centrándose en sus notas distintivas. En primer lugar, recuperan el aporte de Phillip Jackson (1992) para caracterizar a estas prácticas por su *multidimensionalidad, simultaneidad e inmediatez*. Al decir de las autoras, dichas prácticas “se presentan en múltiples dimensiones que interjuegan en un mismo acto, situación, episodio, instante; lo hacen en simultáneo y demandan por parte de los docentes respuestas en la inmediatez, en un aquí y ahora”. En segundo orden, enfatizan la manera recurrente de concebir la enseñanza como actividad *intencional*. Reconocen la *intención* explícita de mostrar algo como inherente a todo proceso de enseñanza.

Seguidamente, destacan que la enseñanza se expresa como un *proceso de intervención*, lo que equivale a decir un proceso de *venir entre* los conocimientos y los alumnos. En este sentido, observan que “no es una actividad de carácter azaroso, sino que involucra regulaciones específicas junto a las múltiples determinaciones institucionales y sociales

---

<sup>5</sup> Para Achilli, la práctica pedagógica se define como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (Achilli, 1985).

más amplias”. A continuación, se refieren a la situación de *asimetría inicial*, en virtud del encuentro que se da entre sujetos que ocupan posiciones diferentes en el campo y en relación al objeto de conocimiento. Según las autoras, en la continuidad del proceso, tendría que disminuir la brecha entre los sujetos comprometidos en la relación, hasta que -siguiendo a Edwards y Mercer (1988)- “dos personas sepan lo que antes sabía solo una”.

Para avanzar, otra de las notas esenciales es que las prácticas de enseñanza están sostenidas en *procesos interactivos múltiples*. Se trata de relaciones de los sujetos entre sí y de éstos con el conocimiento; de sujetos y grupos y de éstos con las organizaciones. Finalmente, la peculiaridad a la que venimos refiriéndonos está dada también, por otros rasgos constitutivos como: es personal, aunque trasciende lo individual; se define por un proceso de sucesivas mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas; en tanto práctica social expresa conflictos y contradicciones; se configura como actividad discursiva; como cuestión del orden de lo público es eminentemente política.

Con respecto a este último rasgo, corresponde destacar la coincidencia entre el planteo de Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini y la perspectiva de Flavia Terigi. Terigi señala que “la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema *político*” (Terigi, 2004, pp. 199-200). Afirma:

La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela (...) el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema. (p. 200).

Entendemos entonces, que los autores y obras mencionadas constituyen una contribución importante que interesa como confirmación de que la enseñanza es una práctica altamente compleja.

### **2.1.1 De maestros y alumnos. Lazos y ardidés entre la enseñanza y el aprendizaje**

Los aportes teóricos de Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini dan curso a enriquecidas claves de lectura en torno a la relación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la interacción entre alumnos y maestros, desde una concepción de la enseñanza como práctica social de fuertes implicaciones didácticas, pedagógicas, éticas, políticas. Las autoras parten del reconocimiento de que “no existe una relación de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje que determine que lo primero conduce necesariamente a lo segundo” y comparten el planteo de Gary Fenstermacher, quien

reconstruye el binomio enseñanza-aprendizaje al postular la existencia de una relación de *dependencia ontológica* entre ambos procesos.

Para Fenstermacher (1989), “la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas de aprendizaje; el aprendizaje es el resultado de asumir y desempeñar las tareas de alumno mediadas por el contexto institucional, y no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa”.

A su vez, retomamos el planteo de Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi y Castañeda (1988) quienes abordan la relación maestro-alumno y reconocen en la interacción entre alumnos y maestros la presencia de lo simbólico, en virtud de las imágenes y representaciones sociales que preceden a dicho encuentro. Desde este reconocimiento dicen:

Las imágenes en las cuales se sostiene la identidad del maestro en relación a los alumnos son: la libertad, la flexibilidad y la autonomía (...) La otra cara de la medalla, aquella que se ejerce pero no se puede reconocer porque hiere la imagen buena del maestro es la autoridad que el maestro es y ejerce, su posición como super yo, como límite a los impulsos, como aquel que realiza la función vigilante y prescriptiva de la educación en una palabra: el censor; y por último, reconocer que no es un sujeto autónomo y libre sino que está marcado por los límites de su propia existencia.

A modo de conclusión, reflexionan: “En relación a sus alumnos los maestros construyen su identidad negando su papel de censor y anteponiendo la imagen del libertario. Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser” (Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi y Castañeda, 1988, p. 30). La convalidación de la presencia del orden simbólico en el acto educativo acarrea la constatación de que el vínculo maestro-alumno se sostiene en una red que cruza lo explícito y lo latente.

En consonancia con los postulados de Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi y Castañeda, el trabajo de Becerra García, Garrido Flores y Romo Beltrán (1989) expresa que la experiencia en el aula encierra para sus actores significados manifiestos y ocultos, tramando encantamientos y desencantos. Las autoras dicen acerca de la relación pedagógica desde un interés particular centrado en lo que llaman las formas del poder, y específicamente en las relaciones saber-poder que regulan explícita e implícitamente los intercambios e interacciones en el aula. Así, se refieren a los diversos componentes de las situaciones que se viven en el salón de clases, como son el espacio, el tiempo, el lenguaje (corporal, hablado, escrito), elementos legitimadores del maestro como productor del saber y detentor del poder (en correspondencia con su imagen idealizada, su ideal del yo) y del alumno en una posición de dependencia y sujeción.

En definitiva, desde estas aportaciones la relación docentes-alumnos reclama una mirada que visibilice y problematice los signos de complejidad que la revelan y develan.

### 2.1.2 Tejer en filigrana. Acerca de lo metodológico como construcción

En esa compleja red entre lo latente y lo explícito, en esos devenires del enseñar y el aprender, en los procesos de interacción que construyen configuraciones identitarias, la dimensión metodológica de la enseñanza cobra un lugar central.

Consideramos valioso recuperar en este punto las ideas de Gloria Edelstein, para quien la relación forma-contenido y especialmente lo metodológico, constituye una preocupación central de la que se han derivado investigaciones cuyos resultados contribuyeron a echar luz sobre una zona de vacancia teórica.

En contradicción con la postura instrumental-tecnicista y su tesis de la universalidad del método, entendido como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto, Edelstein sostiene que no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento de la especificidad del contenido, como tampoco puede eludir la consideración de la problemática del sujeto que aprende (Edelstein, 1996, pp. 80-81). Este reconocimiento permite a la autora acuñar una categoría potente como la de *construcción metodológica* y de esta manera, plantear lo metodológico como construcción.

La construcción metodológica se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción -dice Edelstein- de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. La especialista agrega que se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en vinculación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural) (p. 82).

En sintonía, Edelstein avala las palabras de Gimeno Sacristán cuando sostiene que el método no es un elemento didáctico más, sino la expresión de una síntesis de opciones (Gimeno Sacristán, 1986 citado en Edelstein, 1996) y precisa: “opciones relativas a la estructuración de los contenidos disciplinares, de las actividades, de los materiales, a la organización de las interacciones entre los sujetos; a la sistematización didáctica misma” (p. 83).

Por otra parte, en oposición a la concepción instrumentalista para la que el docente queda reducido al papel de mero ejecutor de las prescripciones elaboradas por otros, en la perspectiva de Edelstein el docente se consagra

un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (p. 85)

El que enseña deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto

que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido; que lo coloque no en situación de posesión-reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino pre-establecido (Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini, pp. 81-82). En fin, sujeto que *teje en filigrana*.

Definitivamente, resulta vital la necesidad de interpelar dos categorías sustanciales como son contenido y método y en esta línea, ampliar el sistema categorial de la didáctica en virtud de las movilizaciones teóricas implicadas en la decisión de recuperar lo metodológico en la enseñanza. Así, los planteamientos hasta aquí vertidos se constituyen en un aporte clave para pivotear las comprensiones e interpretaciones derivadas del análisis de investigación.

### **2.1.3 Las estrategias metodológicas como formas anticipadas de enseñanza**

Admitiendo que, para concretar su labor, el docente recurre a diversas *estrategias metodológicas*, consideramos pertinente focalizar en el tratamiento teórico de dicho concepto, siguiendo las contribuciones de Feldman (2009) y Pitluk (2006).

Desde la perspectiva de la didáctica general, Daniel Feldman define a las estrategias metodológicas como uno de los elementos del modelo didáctico, puntualmente aquel que indica la delimitación de las formas anticipadas de enseñanza. Según el especialista, las estrategias forman parte del instrumental necesario para enseñar y permiten visibilizar las decisiones que los docentes toman desde la práctica de enseñanza, las cuales implican supuestos de diferente orden y orientaciones pedagógicas definidas.

Atendiendo a la especificidad de la didáctica del Nivel Inicial, Laura Pitluk refiere a grandes problemáticas relacionadas con la planificación como herramienta de trabajo y a los modos de organización en el Jardín de Infantes. Al remitirse a los componentes básicos de la planificación, menciona que las estrategias metodológicas implican todo lo que el docente pone en juego a la hora de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza, es decir, todas sus acciones, modos de organización e intervenciones. Asimismo, explicita que no existe una estrategia docente única ni mejor, sino una amplia gama de posibilidades adecuadas o no en función del contenido, las metas, los alumnos, el contexto, las situaciones reales, todas positivas si mantienen la coherencia con el modelo de enseñanza que se promueve (Pitluk, 2008, p. 83).

## **2.2 Formación docente e iniciación a la docencia**

Los trabajos de Alliaud (2004, 2010) contribuyen a encuadrar otra de las cuestiones que interesa como es la *formación docente* y la *iniciación a la docencia*, en interrelación con las categorías de *docente novel* y de *cultura escolar*.

En líneas generales, la bibliografía especializada emplea designaciones como *novatos*, *noveles* o *principiantes* para hacer referencia a aquellos cuya inserción en la docencia es reciente. En este sentido, para el Programa Acompañamiento a docentes noveles en

su primera inserción laboral del INFD, docente *novel* es aquel que ingresa a su primer puesto de trabajo o que tiene un máximo de tres años en el sistema educativo, continuos o discontinuos. Por su parte, algunos especialistas prefieren la denominación *recién llegados* en alusión a las contribuciones de Hannah Arendt, en cuanto a una posible segunda natalidad que, en sus palabras, implica un “actuar en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento” (Arendt, 1958).

Sin embargo, los aportes teóricos de Alliaud (2004) permiten reconocer a los *novatos* como maestros *formados, experimentados*, atendiendo a la experiencia por ellos acumulada en su paso por la institución escolar, al ser portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. La especialista adjudica la categoría de *experimentados* a los *novatos*, considerando no sólo la experiencia del puesto de trabajo, sino también la que fueron adquiriendo como alumnos, esto es su caudal de saber *experiencial*.

En la construcción de esta caracterización de los *novatos*, se propone definirlos como actores que han aprendido las características de ser docentes por todo lo que vivieron en las instituciones escolares durante el largo período que fueron alumnos (Alliaud, 2004, p.4). Para Alliaud (2010) resulta evidente que los maestros no sólo cuentan con la formación que les pudo haber brindado el pasaje por instancias formalizadas, sino además son portadores de un saber que fueron acumulando a lo largo de su recorrido escolar como alumnos. En este pasaje los docentes se formaron y aprendieron (mientras aprendían conocimientos formalizados) formas de enseñar y aprender, maneras de relacionarse con el conocimiento en las instituciones escolares, formas de vincularse y de proceder.

Es importante agregar que, para configurar su planteo, la autora abreva en el concepto de *experiencia formativa*, puesto que remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia (escolar, en este caso), mientras se vivió; lo aprendido en tanto “nos pasa” (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000 citado en Alliaud, 2004). Es la experiencia que forma parte de la “trama” de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado (Huberman, 2000 citado en Alliaud, 2004). Así, la inserción profesional de los *nuevos* docentes es necesario entenderla como “re-inserción”, por todo lo que los sujetos vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas (Alliaud, 2004, p. 1).

El reconocimiento de que “los maestros se formaron en un contexto (escolar) que, aunque producto de cierta época histórica, presenta constancias estructurales (uniformidades, recurrencias, tradiciones, regularidades) y formas de transmisión (experiencia directa, observación, comunicación) que le son propias” habilita a Alliaud a asegurar que los jóvenes maestros aparecen más que formados, “formateados”, en tanto tienen incorporadas las formas, de un espacio altamente regulado, formalizado, estructurado. El colectivo magisterial -afirma Alliaud- parece provisto de una *cultura, formato* o *gramática* (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas; especie de esquema o estructura estructurante (*habitus*) que se “activa” en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares (p. 3).



La categoría de *cultura escolar* remite principalmente a los trabajos de Viñao (2001). El autor proporciona coordenadas para explicar esas regularidades institucionales que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y la vida en las instituciones escolares. Para Viñao, decir que la escuela es una institución donde existe una cultura escolar, es una obviedad, el problema radica en ponerse de acuerdo sobre qué implica una institución y qué es eso de la cultura escolar o las culturas escolares.

Incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos -la historia cotidiana del hacer escolar-, objetos materiales -función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...-, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto, hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que las conforman y definen. (Viñao, 2001)

A la luz de las aportaciones de Viñao, el concepto de *cultura escolar* puede ser definido como el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por los diferentes actores de la institución educativa. Estas tradiciones, regularidades y reglas de juego proporcionan estrategias para integrarse e interactuar en las instituciones; para llevar a cabo (sobre todo en el aula, en la sala) las tareas cotidianas que de cada quien se esperan.

Dichas regularidades institucionales que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y la vida en los centros docentes, representan tradiciones que constituyen lo que el autor llama también *gramática de la escuela*. Tyack y Cuban, por su parte, refieren a la *gramática escolar* como conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia (Tyack y Cuban, 2001 citado en Alliaud, 2004).

Ahora bien, según Alliaud, al reconocer la influencia que la escolaridad vivida representa para quienes se dedican a enseñar, el concepto de *formación docente* se amplía, remitiéndola a instancias que trascienden la preparación profesional y la prolongan en el tiempo. Desde estos planteos, la *biografía escolar*, pasa a ser la primera fase de la formación. Para Gimeno Sacristán, en realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional:

La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. (...) La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno. (Gimeno Sacristán, 1992 citado en Alliaud, 2004)

Asimismo, Ferry concibe la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas (Ferry, 1990 citado en Alliaud, 2004). Concebir a la formación docente en su carácter genealógico, es asignarle entidad como un proceso de larga duración que comprende distintas fases y ámbitos de desarrollo.

### **2.3 Educación literaria. Leer y escribir literatura en la escuela desde la perspectiva de la didáctica sociocultural**

Bombini (2008) postula un giro en la educación literaria dando apertura a las dimensiones sociales, culturales, subjetivas. En este sentido, reivindica la denominada *didáctica sociocultural*. Desde este marco, entender a la lectura y la lectura literaria como práctica sociocultural supone la existencia de diversas poéticas de lectores que habrán de ser reconocidas y consideradas en los procesos de enseñanza. En el reconocimiento de estas particulares maneras de construir sentido que ponen en juego los lectores, en la habilitación de estas lecturas que ratifican subjetividades radica una de las claves más importantes de una perspectiva sociocultural de la lectura.

Este posicionamiento conlleva otra manera de concebir la práctica de lectura: una posición pedagógica que parte de una mirada sobre el sujeto de la lectura, sobre las lecturas realizadas desde algún sentido de lo cotidiano, en vinculación con otros objetos culturales, con otros modos de procesar la experiencia individual y colectiva. Asumir una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura significa recuperar la voz de los lectores; abrir tiempos, abrir espacios para el libre juego de las lecturas; observar el proceso de significación en los textos, esto es, las diversas “artes de leer”<sup>6</sup> en relación con las variables culturales, sociales e ideológicas; atender a la riqueza de “tácticas”<sup>7</sup> que los lectores como sujetos activos desarrollan para construir sus propios significados; escuchar los *modos de leer*; oír la producción teórica presente en la práctica de lectura de los alumnos.

Esta posición epistemológica y didáctica exige la confianza en el otro, en las posibilidades del otro, en las posibilidades del otro de leer, de interpretar, de producir sentidos. Reclama la confiabilidad en los diversos y plurales modos en que los sujetos se apropian de los textos, los vuelven significativos, los traman en un horizonte sociocultural propio de las comunidades de pertenencia. La habilitación del otro en sus posibilidades de leer se asocia con la oportunidad de acreditar en el cotidiano escolar la aparición de voces que fluyen transportando significados culturales, subjetivos, luchas por el sentido de lo que se lee en los textos (Cuesta, 2001, 2006 citado en Bombini, 2008). Por ende, es

---

<sup>6</sup> Expresión empleada por Bombini, parafraseando la denominación “artes de hacer” del teórico francés Michel de Certeau.

<sup>7</sup> La noción de *táctica* también remite a de Certeau; esta concepción explica la diversidad de apropiaciones de los bienes culturales.

necesario diseminar en el aula múltiples y variadas situaciones de lectura como asimismo la lógica del comentario, de manera que las interpretaciones circulen, se negocien y se discutan, mostrando su carácter social y polémico. El texto se vuelve plural; el espacio áulico, polifónico.

Una perspectiva social también nos obliga a fundar otras formas para las prácticas de escritura literaria en el aula, otras oportunidades para la construcción por parte de los alumnos de relaciones posibles con el universo de lo escrito, de lo escrito literario.

Parafraseando a Iturrioz (2010) podemos decir que mirar la escritura y los escritos de los alumnos en clave sociocultural, implica la necesidad de pensar a los sujetos escritores desde sus pertenencias identitarias, desde sus experiencias socioculturales, siempre múltiples. La posibilidad de innovar en términos didácticos requiere, por consiguiente, un análisis de la situación de la escritura en el aula (discursos, representaciones, supuestos, tradiciones, usos, estados, espacios) en pos de instituir una concepción diferente y propiciar así, decisiones y acciones pedagógicas alternativas.

Pensar la lectura y la escritura literaria como prácticas sociales y culturales reclama una visión más amplia que nos permita conceptualizarlas como prácticas en las que se escenifica la diversidad. Definitivamente, la didáctica sociocultural despliega un auspicioso horizonte, configurador de prácticas que imponen otros acercamientos y reflexiones para renovar desafíos.

#### **2.4 Enseñar literatura en clave de didáctica de la Educación Inicial**

Para significar la especificidad de la didáctica pensada para enseñar a niños y niñas menores de 6 años, importa detenernos en aspectos centrales del encuadre fijado por un documento elaborado por Claudia Soto y Rosa Violante y que ha sido publicado por el INFED en el año 2011. A partir de reconocer a la didáctica de la Educación Inicial como una didáctica específica, las autoras destacan que el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares, sino que se estructura a partir del carácter globalizador de la experiencia infantil. Asimismo, advierten:

Tanto una concepción *globalizante* que se traduzca en relaciones artificiales como las propuestas de enseñanzas constantemente aisladas o encerradas en cada campo disciplinar, no responden a las características que han de asumir las propuestas de enseñanza en la Educación Inicial. (Soto y Violante, 2011, p. 16)

Como parte de este desarrollo, Soto y Violante proponen los denominados *pilares* de la *Didáctica de la Educación Inicial*, entre los que corresponde mencionar la centralidad del juego; la multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada; la enseñanza centrada en la construcción de escenarios; el principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños; el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una Educación Integral; la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

A los pilares mencionados, es preciso agregar *el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural* en virtud de la necesidad de iniciar a los niños y niñas en el conocimiento y la comprensión del mundo como así también, de fortalecer las posibilidades de entrar en vinculación con los otros (adultos, pares) para aprender a confiar en las propias posibilidades y ganar en autonomía. Sostienen Soto y Violante: “Si ambos ejes se abordan en forma equilibrada diseñando propuestas que asuman la responsabilidad de enseñar contenidos vinculados con ellos, entonces se constituyen en las dimensiones centrales para lograr ofrecer una propuesta de educación integral para los niños” (p. 35).

Sobre la base de las aportaciones referidas observamos que estos *pilares* de la Educación Inicial se han de constituir en criterios centrales a tener en cuenta al programar la enseñanza literaria en las salas de los jardines maternos y de infantes.

### **3. Las prácticas de enseñanza literaria de los docentes noveles**

La investigación desarrollada acreditó la descripción, comprensión e interpretación de las formas en que los docentes noveles construyen sus prácticas de enseñanza literaria, así como de los significados y sentidos que les atribuyen. A continuación, se refieren ciertos conocimientos construidos en el devenir del proceso investigativo, calificándolos como particularmente significativos a fin de generar nuevas ideas e hipótesis en torno a la problemática de la didáctica de la literatura en el Nivel Inicial.

#### **3.1 Las estrategias metodológicas**

##### **3.1.1 Recurrencia y repetición: las estrategias *habituales***

Al remitirnos a los registros de observación, como notas de campo, podemos decir que la recurrencia y la repetición se observa a nivel de las estrategias metodológicas para la enseñanza literaria. En las conversaciones con las maestras con la modalidad de observaciones participantes, ellas aluden a estrategias calificadas como *habituales*.

Entre las estrategias que se asumen como recurrentes, podemos mencionar: disponerse para la lectura con el cuerpo, con el rostro; mirar los libros, tomar uno, hojearlo, dejarlo, tomar otro; leer la docente sentada en una silla pequeña, permaneciendo de pie y otra vez, sentada; leer en voz alta; leer, mostrando las imágenes (explorando diferentes niveles para su visualización, como ser abajo, arriba); narrar; alternar lectura y narración.

Estas estrategias a las que apreciamos como *repetitivas*<sup>8</sup>, presentan sin embargo, cierto grado de variación. Pequeños y sutiles cambios que van operando en el mismo desplegarse y replegarse de la metodología y la estrategia como construcción: leer y

---

<sup>8</sup> Nos referimos a la *repetición* en el sentido de aquello que guarda cierta semejanza, secuencia o sistematicidad, que no supone un mecanismo acrítico.

mientras se lee, cambiar el libro; cambiar la docente el lugar en la ronda; recorrer el espacio mientras se lee y comentar las situaciones que se observan; leer con una voz expresiva, aunque monocorde; leer recreando la voz de los diferentes personajes; leer dramatizando; acompañar lecturas individuales, de parejas, de grupos reducidos; leer para y con el grupo total desde la pantalla de la computadora de la sala.

### **3.1.2 Reconstrucción a través de la pregunta y/o la problematización**

En el transcurso de la lectura y/o narración y al terminar de leer y/o narrar, las noveles de la muestra de estudio tienden a instalar un momento de reconstrucción de las historias, valiéndose preponderantemente de la pregunta.

Al ser entrevistada, Ana expresa coincidir con este momento de reconstrucción, al terminar de leer y/o narrar, valiéndose preponderantemente de la pregunta. Y en cuanto a las preguntas que propone en estas instancias -refiriéndose a sus prácticas de enseñanza literaria- dice que apuntan con cierta preponderancia a lo personal, a lo que a los niños y niñas les genera, les repercutió, a las repercusiones que les generó.

Después, Ana deriva el trazado de una caracterización que contribuye a diferenciar tres tipos de preguntas: las ya mencionadas preguntas que “te hacen ver qué sintieron ellos prestando atención al cuento”, indagando las dimensiones interpretativas del proceso lector y que habilitan los múltiples y plurivalentes sentidos de los lectores; otras “muy puntuales”, orientadas hacia el nivel de la comprensión lectora de los niños y niñas; aquellas preguntas que persiguen “un objetivo de contenido para abordar”, esto es, en función de un contenido de enseñanza explícito.

Sostenemos que el retomar la historia desde la pregunta orienta el despliegue de la reconstrucción como estrategia. Cabe destacar que mientras que en ocasiones, la pregunta formulada desde la docente, en vez de hacer lugar a la respuesta de los niños y niñas (y por consiguiente, a los sentidos que despertó la lectura, a sus modos de leer), se completa con respuestas, sentidos y modos de leer del maestro, e incluso advertencias con tono de moralejas, fundadas en la necesidad de transmitir un sentido moralizante a los cuentos o en el propósito de focalizar en la enseñanza de un contenido; en otras circunstancias, este panorama entra en combinatoria con el planteo de la recapitulación de la historia desde un habilitar las respuestas de los niños y niñas en un intento por trascender la pregunta monolítica, a partir de la problematización, que lleva a instalar voces singulares y plurales a la vez, desde privilegiar interpretaciones, significaciones y sentidos de los pequeños lectores.

### **3.1.3 Configuración de inicios y cierres**

Mención aparte merecen las diferentes y particulares formas y figuras que se describen para la configuración de inicios y finales de las escenas de enseñanza literaria que diseñan e implementan nuestras noveles.

En el caso de Claudia, las aperturas se relacionan fundamentalmente, con convocar a disponerse en ronda y mostrar la tapa del libro que se leerá, en clave de anticipación.

El antes de la propuesta, en las prácticas de Ana está relacionado con el uso de un objeto cotidiano como es una lámpara como recurso anticipatorio de lo que va a proponer. Además, queda vinculado a breves “charlas” con el grupo de niños y niñas, en las que insiste en la necesidad de hacer silencio, mantenerse callados. En el caso de Ana, se destaca también la recurrencia a lo que ella denomina “juegos para relajarse y calmarse”.

Centrándonos ahora en Ida, diremos que los comienzos de propuesta se relacionan con llamar la atención de niños y niñas, presentándoles el libro y anunciando con voz cantada la lectura del cuento; provocar la intriga y despertar la curiosidad del grupo con expresiones del estilo “Yo acá en esta caja traje algo que ustedes ya conocen... miren” o “Miren lo que tengo acá”.

Con respecto a los finales, corresponde decir que éstos están demarcados por la recurrencia a fórmulas consabidas como: “Y colorado colorín, el cuento llegó a su fin”, “Colorado colorín, este cuento llegó a su fin”; “Y colorín colorado, este cuento se ha terminado”; “Colorín colorado este cuento se ha acabado”. Sin embargo, es necesario agregar la referencia a modalidades complementarias de cierre de propuestas, advertidas en las prácticas de enseñanza de literatura de las noveles. Una de estas modalidades remite a una continuación y/o extensión de este momento dada por la utilización de frases del estilo: “Cuando traemos un cuento a la sala es para disfrutarlo, es para disfrutarlo con las orejas bien grandes” (Claudia) o “Quiero decir algo... Cuando leemos un cuento no hay que estar tirado en cualquier lado... es un momento de escucha, porque a mí me gusta contarles cuentos” (Ana), con cierta intencionalidad pedagógica, orientada a fijar un encuadre de acción, de carácter general y tendiente a enfatizar aspectos relativos al leer literatura y a la lectura literaria, como son la escucha atenta, el disfrute.

Entendiendo que este énfasis en las aperturas y en los cierres puede tener algún tipo de correspondencia con la intención de enseñar acerca de la estructura de los textos narrativos, en las entrevistas se compartió esta hipótesis con las noveles. No obstante, la respuesta de Ida exige reencauzar la conjetura y consecuentemente, el análisis. Al decir que “lo relaciono más con la estructura de organizar los tiempos, con la situación de enseñanza”, la estrategia de configuración de inicios y cierres adquiere otra dimensión interpretativa, cercana a los tiempos y sus organizaciones en el contexto específico de situaciones de enseñanza literaria en el Nivel Inicial.

### **3.1.4 Formas de decir y hacer: palabra, canción, gesto, cuerpo**

En sus prácticas de enseñanza literaria, las noveles se valen de diversas formas de decir y hacer que quedan evidenciadas en el empleo de la palabra, en articulación combinatoria con la canción, el gesto, la disposición corporal.

Palabras que se traducen en situaciones de interacción con los niños y las niñas, mediante comentarios como: “Vení que no pasa nada; ese monstruo está dentro del libro”, “cuidado”, “lo tienen que mirar calladitos”, “así a los tirones, no... se rompe”, “ustedes búsquense otro cuento”. Canciones que se ofrecen al tiempo que los niños y las niñas terminan de acomodarse y disponerse a la lectura y/o a la narración. Gesto y cuerpo

en la expresividad de lecturas que incluyen la imitación de las voces de los personajes, el énfasis de ciertas frases, la gesticulación como refuerzo del texto, la variación del tono de la voz que lee y/o narra; los cuerpos que se sientan, se paran, se acuclillan, se arrodillan, se extienden, se repliegan.

En la entrevista realizada, Ida por ejemplo, agrega que habilitarse el docente desde este lugar de explorar las posibilidades de decir y hacer tiene un correlato directo con el despliegue del imaginario y la apertura hacia la imaginación por parte de los niños y las niñas.

La descripción anterior queda justificada desde las categorías teóricas construidas por Soto y Violante (2008) para expresar las diferentes formas de enseñar a los niños pequeños. Las especialistas ofrecen precisiones que se destacan como aportes para profundizar el abordaje analítico de la estrategia metodológica presupuesta en el valerse las noveles de diversas formas de decir y hacer: enseñar procurando disponibilidad corporal, ofreciendo el propio cuerpo como sostén y como *andamio*; enseñar otorgando sentidos y significaciones a las acciones mediante la palabra. En síntesis, enseñar literatura a niños pequeños supone un docente que ofrezca el cuerpo y su gestualidad, la palabra, la palabra cantada.

### 3.1.5 Escenificar la lectura literaria

En cuanto a la escenificación que despliegan las docentes noveles con el propósito de generar el clima propicio para la lectura literaria, podemos decir que se advierte el uso de almohadones y otros objetos (como la lámpara, a la que ya hicieramos referencia o velas encendidas sobre los armarios, un florero con coloridas flores como decorado).

Para la construcción de *escenarios*<sup>9</sup>, también se opta por bajar las luces de la sala u oscurecer un rincón, cubriendo las ventanas con cortinados y/o telas o directamente, apagar la luz; musicalizar con melodías suaves y armoniosas; colocar una alfombra en el piso, disponer las sillas en círculo).

Abrevando nuevamente en las contribuciones de Soto y Violante cuyo centro es el planteo de los pilares de la Didáctica señalados oportunamente, diremos que “la construcción de ambientes enriquecedores que ofrezcan a los niños diversas posibilidades de acción, de exploración, de comunicación con los otros, de encontrarse con desafíos, constituyen formas de enseñar” (Soto y Violante, 2008, p. 57). Entonces, la enseñanza literaria requiere por parte del docente el armado de estos escenarios sugerentes, desafiantes.

---

<sup>9</sup> Al hablar de *escenarios*, Soto y Violante parten de la definición del diccionario: “un conjunto de condiciones en torno a un suceso”. Luego, agregan: “Desde la perspectiva didáctica, nos referimos al conjunto de decisiones docentes (selección y ubicación de materiales, organización del espacio, planteo de consignas verbales y corporales, etc.) para promover el aprendizaje deseado (Soto y Violante, 2008, p. 57).

### 3.2 La inserción institucional: sentimientos, pensamientos de un novel

En el marco de la entrevista realizada a Ana, al abrir el relato acerca de su primer año en la institución en la que actualmente trabaja<sup>10</sup>, se expresa en estos términos:

No la pasé nada bien, me costó un montón (...) Fue difícil, vos decís *qué bago con todo esto* y bombardeo y bombardeo, bombardeo y te pasa esto sos nueva, tenés que traer las ideas nuevas, frescas, *a ver cómo lo resuelve*. Si lo podés solventar, bien para vos, si no es bien para ellas. Yo lo sentí mucho así. No te lo van a decir, vos te das cuenta de esas cosas viviéndolas (...) Genera miedo, inseguridad, angustia, vos decís *tal vez tengan razón, soy yo*.

Y agrega:

En realidad, tiene que ver mucho con uno, creo... porque yo no llegué a la institución queriendo demostrar nada, viste *soy nueva, miren la idea que traigo*. Muchas veces se me planteó esto *sos nueva del instituto tenés que traer ideas nuevas*. Entonces vos decís *no por ser la nueva te tengo que demostrar nada*.

La voz de Ana confirma lo expresado por Alliaud: “los miedos, las incertidumbres, los temores y la angustia aparecen como sentimientos que les generan los primeros desempeños a los maestros principiantes” (Alliaud, 2011, p. 57).

Al referirse a su segundo año en el jardín, comenta:

Este año es diferente, yo entré de una manera diferente este año... lo ves de otro lugar y decís, *yo necesito pedir ayuda*, no me molesta pedir ayuda. Hoy yo tengo otra apertura, no me quedo tanto con lo malo. Ellas (refiriéndose al equipo directivo y docente) también han cambiado la actitud para conmigo. Con mis compañeras cambió un montón la relación, el año pasado siempre fui la nueva, este año... lo sigo siendo (se ríe). Tampoco es malo ser la nueva... Nunca me quise poner en el lugar de víctima, pero ellas te ponen. Si yo hoy no puedo, por ahí mañana sí, pero no estás esperando que lo pueda hacer mañana. Y eso molesta. Es la confianza, es un montón de cosas.

La experiencia de Ida traduce otra realidad, otra historia. Ello se refleja en las expresiones que vierte para dar cuenta de su incorporación en la institución:

Egresé en diciembre y en febrero me llamaron para trabajar (...) Ya conocía a mis compañeras, conocía el lugar, la manera de trabajar<sup>11</sup>. Mis compañeras de a poco me fueron explicando los distintos modos de organización que tiene el jardín para que los pueda tener en cuenta. Pregunté y conversé mucho con mis pares; eso me ayudó a tener más confianza.

Al desplegar la narrativa, abre un aspecto diferente:

---

<sup>10</sup> Ana ingresa al Jardín B en el año 2012, a mitad de año, en condición de suplente a cargo de la sala de cuatro años. Al momento de realizarse este trabajo (año 2013), continúa en sala de cuatro, en la misma situación de revista, ya que se trata de una licencia por cargo de mayor jerarquía que continúa.

<sup>11</sup> Aun siendo estudiante del profesorado, Ida realizó su residencia en el Jardín C. Al momento de este trabajo (año 2013), se desempeña como docente a cargo de la sala de dos años.



Estaba un poco nerviosa, me costó primero el pensar dejar de ser alumna a ser docente, como que me daba un poco de miedo, porque yo decía en el instituto yo sabía que tenía, me pasaba algo y les preguntaba a ustedes (las profesoras de las áreas) y ustedes me iban a ayudar, y era alumna, pero ahora como docente yo sabía que tenía que tomar decisiones yo y que mi desarrollo iba a ser autónomo, entonces decía *¿y ahora?, ¿qué va a pasar conmigo, cómo voy a hacer eso, cómo voy a hacer lo otro?*, siempre digo a mí me costó darme cuenta, por más que yo pensaba que ya venía preparada, entrar a una institución, que tenés un grupo de chicos, que los padres te van a venir con un montón de demandas, más las demandas de las directoras que te piden esto, más tus compañeros, es como que, es un peso, después ya te vas acostumbrando con la práctica, lo vas resolviendo junto a los otros. Las directoras y mis compañeras fueron en ese sentido re amables, desde el primer momento, *mirá acá está la sala*, me mostraron todo, *la llave del patio está acá, acá hay otro material que te puede servir*, todo, todo me mostraron, entonces uno más o menos ya se va...la mayoría ya tiene más de cinco años en la institución, y también me fueron advirtiendo situaciones de la vida del contexto, *vos ante algún problema que una mamá venga y te quiera decir algo y vos no lo sepas resolver, le decís que vaya a hablar con nosotras*, o esto, lo otro y hasta el día de hoy que si no sé cómo resolver con los papás, voy y les pregunto. Y ellas dicen *bueno, lo vamos a hablar nosotros*.

Consultada acerca de los primeros problemas relacionados con el ejercicio del oficio asevera: "tienen que ver con el tipo de organización que tiene en general la institución, cambios de las horas especiales, o las veces en que nos juntamos sin la claridad respecto del sentido, indefiniciones respecto del para qué, tiempos que no dependen de mí". Y concluye: "Si no sé, pregunto".

Mientras aprenden en sus lugares de trabajo, impulsadas por las situaciones que enfrentan, estas maestras siguen su búsqueda, aprovechando especialmente los ámbitos de trabajo compartido para alimentar su propia práctica.

Al preguntársele acerca de estos espacios como contribución al proceso de aprendizaje que los noveles llevan adelante, dice Ida:

Nosotras por ejemplo, almorzamos todas juntas, turno mañana y turno tarde, y ahí nos intercambiamos ideas, cosas que nos pasaron y eso también hace... eso pasa todos los días, está bueno eso, yo en lo personal a mí me ayuda un montón estar así, porque si no, no puedo crecer, es como que me quedo encerrada en mi práctica, sin embargo viendo a las otras, intercambiando, o saber que a la otra que es más experta le pasa lo mismo que por ahí me pasó a mí... Y los encuentros que tenemos semanales con la directora también, una vez a la semana o dos nos piden las carpetas y las miran y nos van preguntando *cómo te sentiste acá, yo veo que por acá está bien, yo veo que tu grupo va bien o le falta esto*. Y eso también está bueno, porque ellas te ayudan si te equivocaste o estás medio perdida. En la residencia está la maestra guía que te va orientando, está tu tutora, pero ya cuando vas a la sala, la directora no está ahí mirándote.

Por su parte, Ana explica:

Lo que a mí me sirve mucho es la mirada del otro, el director, otro docente, la preceptora (...) Marilín y Adriana (la directora y la vice) nos vienen a observar.

La dire es más de preguntarme cómo me sentí yo, primero. Yo tomo eso. Siempre le busco el lado positivo.

Al indagar respecto de la frecuencia de las charlas, así como en relación al contexto en que se concretan, responde Ana:

En varios lados. En el patio del SUM (Salón de usos múltiples). En las devoluciones escritas te pone *mirá, fijáte* y te tira una punta. *Me parece que faltó, fijáte si podés trabajar tal contenido*, ella te va tirando puntas. Ella siempre viene, entra y sale todo el tiempo (...) a mí me ayuda, me sirve.

Finalmente, comenta: "Tenemos tiempos de trabajo compartido, reuniones de personal, quince minutos antes de entrar al jardín, en esas charlas armamos el mundo, en el pasillo, con tu pareja pedagógica".

Abrevando nuevamente en los aportes de Alliaud, corresponde señalar aquí que es durante los comienzos cuando adquiere protagonismo la construcción del ser y quehacer profesional.

En este punto, la especialista reconoce el alto impacto de la biografía escolar en el proceso de creación del ser docente de quienes vuelven a la escuela para enseñar. Dice Alliaud: "Con ese caudal de saberes de experiencia, además de los otorgados por la formación profesional, los maestros comienzan a enseñar" (Alliaud, 2011, p. 53).

Las reflexiones de Ida, poco antes de dar por finalizada la entrevista contribuyen a confirmarlo: "Estoy definiendo mi estilo, tomando modelos de lo que vi de mis prácticas, de las maestras guías, después de los aportes de algunos profesores y de mi propia experiencia. Pero está en construcción (...) ¿Mi estilo? ¡Me falta!"

Para Alliaud, esta construcción irá atravesando un proceso de acomodación primero, en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño y de sedimentación, después (pp. 51-52). Este carácter dinámico del proceso es el que fundamenta la expresión de Ida, que se expande como los círculos que describe la piedra, arrojada al agua del estanque... "no se termina nunca, nunca, nunca"...

#### **4. Lineamientos pedagógico-didácticos hacia la construcción de ayudas para el novel en materia de enseñanza literaria**

Después de haber indagado analíticamente las características que asumen las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes noveles, egresados del IFDC Bariloche, nos proponemos esbozar en términos de lineamientos pedagógico-didácticos de carácter general una propuesta de acompañamiento al docente novel que se inserta en las instituciones y salas de Educación Inicial, haciendo foco en las prácticas de enseñanza de la literatura.

Seguidamente, mencionamos las líneas que se proponen como disparadores para generar acciones de acompañamiento al novel:

- Dimensionar la experiencia estético-literaria del docente novel de modo de favorecer el ejercicio por parte de éste de los quehaceres propios de los lectores y los escritores de literatura, de literatura infantil, tendiendo a su posterior conceptualización.
- Explorar el abordaje de temáticas de significativa relevancia que favorezcan tanto la incorporación de conceptos de la teoría en literatura infantil en interrelación con la didáctica específica del Nivel Inicial como el planteo de interrogantes en lo respectivo al desarrollo de las prácticas de enseñanza literaria del profesor novel.
- Profundizar la construcción en colaboración de una mirada analítica a partir de problematizar, revisar, interpretar distintas experiencias escolares, como condición de posibilidad para la configuración y reconfiguración de estrategias metodológicas que habiliten la enseñanza de la literatura en el Nivel Inicial en términos de innovación y transformación.
- Delimitar zonas de reflexión y de análisis didáctico como oportunidades para establecer recorridos y trazar vinculaciones entre la teoría, la propia literatura destinada a la infancia y la práctica de enseñanza literaria en el Nivel Inicial en espacios y tiempos constituidos por el intercambio entre docentes.
- Contribuir en el proceso de objetivación y distanciamiento de la propia práctica para la conceptualización y reconceptualización tanto teórica como prácticamente de los *modos de ser y hacer* con la literatura y la literatura infantil en tanto objeto de enseñanza en el Nivel Inicial, a partir de un tratamiento de problematización sistemático.
- Impulsar en los ámbitos intra e interinstitucionales la organización y concreción de acciones de asesoramiento a equipos directivos y docentes para colaborar en la comprensión de las prácticas de enseñanza literaria en el Nivel Inicial, apelando a una posición y actividad reflexiva permanente.

## 5. Consideraciones finales

Cuando hacemos foco en las prácticas de enseñanza de la literatura que las docentes noveles, egresadas del IFDC Bariloche desarrollan en las instituciones y salas de Educación Inicial de la localidad, observamos que éstas confirman la complejidad del entramado implicado en la tarea de enseñar y de enseñar lo literario a niños y niñas pequeños.

Centrándonos en la dimensión metodológica de las prácticas de enseñanza literaria del grupo de noveles estudiado, y específicamente en las estrategias de las que éstos se valen al enseñar literatura, es posible advertir cierta recurrencia sistemática a estrategias como la reconstrucción a través de la pregunta y/o la problematización; la configuración de inicios y cierres; el decir y hacer mediante la palabra, la canción, el gesto,

el cuerpo; la creación de escenarios sugerentes y desafiantes. Resulta pertinente agregar que la interacción con los colegas en la institución, la observación y/o la devolución del otro, establecen los umbrales de las estrategias mencionadas.

Finalmente, presentamos los lineamientos pedagógico-didácticos como esbozo de una propuesta de acompañamiento al docente novel como acciones de formación continua, específicamente relacionadas con las formas de enseñanza de la literatura en el Nivel Inicial.

## Bibliografía

- Achilli, E. (1985). *La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de la Educación*. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF)
- (2010). Narraciones, experiencia y formación docente. En *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL, UBA.
- (2011). Narraciones, experiencia y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. (comp.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA/CLACSO.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En Atxaga, B. y Lomas, C. (coord.) *Textos literarios y contextos escolares*. Barcelona: Grao.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción metodológica. En Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educarse es un acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz editora S.A.
- Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G., Gabbarini, P. Módulo 2: Práctica Docente. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia (PROCADO). Secretaría Académica/Dirección de Pedagogía Universidad Nacional de Lanús.
- Feldman, D. (2009). *Didáctica general. Serie Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), Ministerio de Educación.
- Iturrioz, P. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 5, Nro. 5, Agosto de 2010, 36-53*, Buenos Aires: El Hacedor.
- Larrosa J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. Colección EDU / CAUSA.
- Pitluk, L. (2008). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Remedi, E., Landesmann, M., Edwards, V., Aristi, P. y Castañeda, A. (1988). *La identidad de una actividad: Ser maestro*. Colección Temas Universitarios N° 11. México: UAM-Xochimilco.
- Romo Beltrán, R. y otras (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del curriculum. En Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comp.) (1989).

- Desarrollo de las investigaciones en el campo del curriculum.* México. DF.: ENEP Iztacala. UNAM.
- Soto, C. y Violante, R. (2008). Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza. En Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2008). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas.* Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Dicker G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Viñao, A. (2001). *Sistemas Educativos, culturas escolares y Reforma: continuidades y cambios.* Madrid: Ediciones Morata.
- Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.