



Relatos de experiencia: insumos para pensar lo pedagógico en educación inicial*

Experience Narratives: Inputs for Pedagogical Reflection in Early Education

María Consuelo Martín Cardinal¹ , Mónica Gil Cardona² , Sandra Milena Durán-Chiappe³ 

Para citar este artículo: Martín-Cardinal, M. C., Gil-Cardona, M., y Durán-Chiappe, S. M. (2023). Relatos de experiencia: insumos para pensar lo pedagógico en educación inicial. *Infancias Imágenes*, 22(1), 36-45. <https://doi.org/10.14483/16579089.19748>

Recibido: 31-julio-2022.

Aprobado: 14-abril-2023.

Resumen

36

El estudio tuvo como propósito profundizar en el saber de la experiencia que ha construido un grupo de maestras durante cuatro generaciones, respecto al trabajo educativo con primera infancia en el Instituto Pedagógico Nacional y en un Centro de Desarrollo Infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. El horizonte metodológico de la investigación biográfica narrativa acudió a los relatos pedagógicos para ilustrar el acontecer de la educación inicial en Bogotá. Uno de los principales hallazgos está asociado a la importancia de la alfabetización cultural a través del juego, el movimiento, el arte, literatura y la exploración del medio, las estrategias pedagógicas, los tiempos y espacios y el reconocimiento profesional de las maestras.

Palabras clave: educación de la primera infancia, experiencia, investigación pedagógica

Abstract

The purpose of the study was to deepen the knowledge of the experience that a group of teachers has built for four generations, regarding educational work with early childhood in the Instituto Pedagógico Nacional and in a Child Development Center of the Colombian Instituto de Bienestar Familiar. The methodological horizon of the biographical narrative research resorted to pedagogical stories to illustrate the events of initial education in Bogotá. One of the main findings is associated with the importance of cultural literacy through play, movement, art, literature and exploration of the environment, pedagogical strategies, times and spaces, and the professional recognition of teachers.

Keywords: Early childhood education, experience, pedagogical research

* Artículo resultado de la investigación

- 1 Profesora catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Licenciatura de Educación Infantil. Magister en Desarrollo Educativo y Social CINDE – UPN, Especialista en Psicomotricidad – Escuela Internacional de Psicomotricidad de Madrid (España). Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: mmartin@pedagogica.edu.co
- 2 Magister en Estudios en Infancia y Licenciada de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora Ocasional tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Cargo: Profesora de la Licenciatura de Educación Infantil y Coordinadora de La Escuela Maternal UPN. Correo electrónico: mgilc@upn.edu.co
- 3 Doctora en Educación Social Fundamentos y Metodología, de la Universidad de Granada (España); Magister en Educación; Especialista en Gerencia Social de la Educación y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Decana Facultad de Educación y Profesora de la Licenciatura de Educación Infantil. Correo electrónico: smduran@pedagogica.edu.co

Introducción

Al realizar una búsqueda en bases de datos especializadas respecto a investigaciones recientes que en relación con la educación infantil-inicial se han realizado en Colombia, podrían referirse estudios sobre la comprensión desde perspectivas arqueológicas que ilustran su devenir histórico, como los trabajos de Martínez (2018); Pinto (2018); perspectivas históricas como las de Jiménez (2014); Cerda (2003); estudios alusivos a la formación de maestros para la educación infantil, Acosta (2020); Guevara (2018); Vergara (2014); Aguilar (2013) y, en el caso particular del grupo de investigación de educación infantil, pedagogía y contextos, investigaciones desde una perspectiva hermenéutica interpretativa en el marco del paradigma de pensamiento del profesor, Fandiño *et al.*, (2018); Durán y Pulido; (2018); Durán (2019).

Derivado de esta búsqueda, resultó prioritario visibilizar los procesos de enseñanza, pues como señala Biesta (2016), la misma se ha ocultado en los discursos educativos, que cada vez están más enfocados en el aprendizaje, lo que despoja al maestro de su conocimiento y capacidad de decisión “para concretar juicios situados sobre lo deseable desde el punto de vista educativo” (p. 127). Este enunciado toma mucha fuerza en educación inicial, campo profesional y escenario en el que se considera que no se enseña nada, por tanto, el oficio del maestro se circunscribe a la asistencia o preparación para lo que vendrá.

Es ese sentido, es apremiante en el contexto colombiano entender cómo en el trabajo pedagógico en educación inicial ocurren procesos de enseñanza, lo cual definiría la distancia entre esta y el asistencialismo, la precocidad y la primarización, tendencias que sustraen a la educación inicial su sentido como escenario privilegiado para potenciar el acceso y ampliación del mundo a través de propuestas pedagógicas enriquecidas, desafiantes y pertinentes.

Metodología

La investigación de corte cualitativo y de tipo biográfico narrativo (Bolívar, 2001), ha contribuido a estudiar el quehacer del profesorado (Carr y Kemmis, 1988) y su cotidianidad en las instituciones

educativas, lo que devela y profundiza aquellos saberes y prácticas a través de testimonios escritos o hablados. El presente estudio, al tener una relación estrecha con el enfoque hermenéutico (Gadamer, 1960), posibilita comprender los significados que los profesores otorgan a sus acciones; por lo tanto, el investigador lee, en el sentido de interpretar los acontecimientos, sucesos, problemas, preguntas y realidades de la escuela.

Así mismo, el equipo investigador reconoce en los relatos pedagógicos una oportunidad para activar la memoria pedagógica y circular los saberes de la experiencia en el escenario escolar, con el propósito de integrarlos a los debates que en relación con la educación transitan en diferentes contextos. Lo anterior facilita salir del anonimato del aula, que, en el caso de las maestras de educación inicial, es necesario, dada su escasa valoración en el sistema educativo. Como lo advierte Suarez *et al.*, (2017), estos escritos “permiten que el saber y el discurso pedagógico construidos se inscriban e intervengan en el debate público y especializado sobre la educación y la escuela” (p. 44).

La investigación se realizó con cinco maestras de educación inicial del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y Centros de Desarrollo Infantil (CDI) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) dado que, en estas dos instituciones existe un acumulado histórico preciso de ser entendido, no solo desde las prácticas, sino también a partir de las experiencias de maestras que han hecho parte del proceso educativo de niños y han decantado en un saber específico en relación con la pedagogía en educación inicial, que ilustraría los procesos educativos que en Colombia se han organizado durante las últimas décadas, en el sector oficial para la infancia menor de seis años.

El proceso de recolección de información y el análisis tuvo varios momentos, el primero, relacionado con la identificación y organización de un corpus de documentos institucionales y de política pública, los cuales posibilitaron la construcción de un contexto macro desde donde es posible leer de manera detallada los relatos de las maestras durante el periodo 1980-2000 y 2000-2020.

El segundo, asociado a la caracterización que permitió ubicar elementos centrales de la formación

y trayectoria profesional de cada maestra, así como el periodo de tiempo en el cual esta ha tenido lugar, de tal suerte que fuese posible inscribirla en el marco elaborado en la perspectiva de ir hilvanando el contexto de cada experiencia.

El tercer momento, corresponde a las entrevistas exploratorias y a profundidad a cada maestra con el propósito de capturar la riqueza y los detalles de las situaciones, intenciones, vicisitudes o propósitos de los asuntos educativos que han configurado sus trayectorias y que develan un entramado relacional donde convergen acontecimientos importantes para comprender el devenir histórico de la educación inicial en Colombia.

La entrevista exploratoria se estructuró a partir de las categorías deductivas de la investigación, con lo cual se buscaba situar asuntos comunes en relación con el lugar de la pedagogía en educación inicial. Luego de las transcripciones, revisiones sucesivas y análisis de las entrevistas exploratorias, se elaboró un protocolo para el desarrollo de las entrevistas a profundidad, en las cuales interesaba profundizar en la particularidad de cada maestra posibilitando lecturas de orden inductivo.

El cuarto momento, se centró en la construcción de relatos que posteriormente se convirtieron en el insumo para explicar los sentidos y significados de las prácticas pedagógicas de las maestras en educación inicial. Este esfuerzo por comprender el sentido profundo del entramado relacional y el contexto que lo configura es reconocido por Bolívar *et al.*, (2001) como un ejercicio mucho más completo, distante de la narrativa de acciones y más cerca de una genealogía del contexto.

La construcción de los relatos siguió un procedimiento que podría sintetizarse así:

- Transcripción de las entrevistas y lecturas continuas para favorecer la identificación de categorías deductivas e inductivas
- Ruptura cronológica y narrativa del relato, organizando el texto en categorías.
- Articulación de las categorías con el contexto elaborado previamente, explicitando relaciones, continuismo o transformaciones contenidas en las narraciones de las maestras.

- Escritura del relato en tercera persona, destacando frases textuales que ilustraran la idea expuesta.
- Devolución de los relatos a las maestras con el propósito de recibir sus comentarios, ampliaciones o sugerencias.
- Ajuste final de los relatos.

La elaboración de los relatos implicó un proceso analítico, de modo que la información de las entrevistas no fuese considerada como el resultado de la investigación, pues si bien, para realizar los relatos fue necesario retomar las transcripciones y acudir a un ejercicio de análisis temático, este procedimiento no se detuvo en la extracción de categorías y, en cambio, buscó la construcción de mirada abarcadora expuesta en un relato que recogiera y develara el sentido de aquello que narra la maestra.

El análisis de los relatos se estructuró en dos momentos, siguiendo un proceso de codificación axial (Bonilla 1997), en el que luego de la codificación teórica, se avanza a filtrar las categorías, reorganizando la información y buscando nuevas relaciones entre los conceptos, seleccionando las categorías más relevantes y enriqueciéndolas conceptualmente, relacionando subcategorías y categorías:

1. Análisis particular de cada relato. En este se trabajó para expresar los datos en forma de conceptos a través de un texto que ilustrase el acaecer de la educación infantil en el contexto institucional y temporal en el que se inscriben las narraciones de las maestras.
2. Análisis transversal de los relatos, a través de sucesivas lecturas que tuvieron como primer objetivo captar su contenido global, para después realizar el análisis que permitió identificar, por medio de la codificación de cada uno, relaciones entre conceptos más relevantes entre los cinco relatos para desarrollarlos a profundidad, ofreciendo elementos teóricos para pensar el lugar de la pedagogía en educación inicial.

Resultados

A partir del proceso analítico expuesto en el apartado de metodología se presentan los principales hallazgos que explican conceptualmente los

elementos centrales que, en relación con el lugar de la pedagogía, se ubican en los relatos pedagógicos. Estos elementos centrales están estrechamente relacionados con el sentido de la educación inicial; el oficio del maestro de educación inicial, sus rasgos y atributos; y las formas de trabajo en la educación infantil desde los relatos de cinco maestras.

Sentido de la educación inicial

Este primer elemento alude a las preguntas por el para qué y el por qué de la educación inicial, remite a la importancia que tiene este ciclo dentro del sistema educativo y a los procesos que se agencian y que lo hacen merecedor de una identidad particular desde la importancia de la alfabetización cultural, el reconocimiento de intereses y necesidades, el hecho de ofrecer un tiempo y espacio único, aquí y ahora.

Alfabetizar culturalmente

En los relatos de experiencia se expresa el lugar de educación inicial para ensanchar las posibilidades de la infancia, lo cual significa ofrecer oportunidades para el acceso, la comprensión del mundo: “la escuela trabaja en un ofrecimiento misional, esperanzador en que los maestros e instituciones entregarán a los niños las mejores y variadas oportunidades para su desarrollo personal, social y cultural” (R 1⁴).

Se trata de un trabajo silencioso, con frecuencia inadvertido, pero central en la configuración de posibilidades que lleven a los niños a transitar hacia escenarios físicos y simbólicos, en los cuales las maestras se sitúan como mediadoras de la cultura, en tanto generan situaciones para volver el mundo interesante, transmitir contenidos que en educación inicial toman la forma de procesos: posibilidad y plataforma para complejos cambios y estructuraciones en el desarrollo ubicados en el periodo trascendental de la primera infancia.

A propósito de lo anterior, Malajovich (2006) insiste en la necesidad de respetar al niño, lo que supone respetar también su cultura de pertenencia, aspecto central para desarrollar su autoestima, la seguridad en sí mismo y favorecer la

conformación de su identidad, para desde allí, conocer muchas más:

La cultura de pertenencia nos permite a los sujetos poseer los códigos básicos para otorgar significado al mundo. La valoración efectiva de las culturas de origen de los niños requiere que ingresen al jardín, permitiendo que esas culturas se expresan y tengan voz en el grupo, en la institución. (p. 125)

La autonomía como finalidad de la educación

Muchos de los procesos liderados por las maestras están direccionados a la conquista de la autonomía como posibilidad para participar plenamente en el medio social y cultural que rodea al niño, asunto que se articula fuertemente con una de las finalidades que la pedagogía ha defendido desde sus albores:

Realizar las cosas por sí mismo, una de las premisas que visibiliza por un lado la confianza que se tiene en las capacidades de los niños a propósito de su deseo por descubrir las características del mundo; y por otro se cristaliza en oportunidades de enseñanza. (R 2)

Todo ello implica una idea de niño “serio, concentrado, trabajador, decidido a romper las eventuales cadenas de origen subjetivo”, como lo describe Montessori (citado en Frabonni, 1986, p. 32).

Reconocimiento de intereses y necesidades

La educación inicial es un escenario que faculta a la infancia conocer, preguntar el mundo desde lentes distintos y por ello, estructural en la formación de proyectos que no encierren a los niños en lo dado. Las maestras saben que los niños anhelan conocer y también que dicho deseo no es suficiente, en cambio “es preciso plantear nuevos interrogantes, a la vez que promover el interés (distinto a espera que surja)” (R 3); lo cual imprime un carácter pedagógico ineludible en el trabajo con la primera infancia. La cuestión entonces es hacer que el interés surja, asunto radicalmente distinto a esperar que este brote (Meirieu, 2016) y para ello, se requiere de la escuela y del trabajo del maestro.

4 Los relatos identificados con la letra R y el número 1 a 5 para distinguir cada uno.

Ofrecer un tiempo y espacio único

Se trata de un asunto impostergable, irrepetible, privilegiado en oportunidades para el desarrollo de un proyecto de humanidad que interrumpa momentáneamente las condiciones socio históricas de la niñez (Masschelein y Simons, 2014), para llevarlos a construcciones diversas en tiempos previstos para tal fin.

En los relatos, las maestras se refieren a que: “la educación inicial ofrece espacios y momentos para preguntar asuntos de su contexto pero que también escapen a este, un tiempo igual para todos, para detener momentáneamente el ser hijo y convertirse en compañero (R 4)”. Un tiempo para abrazar nuevos y necesarios aprendizajes.

El oficio del maestro de educación inicial: rasgos y atributos

Este segundo elemento aporta en la comprensión del quehacer del maestro en educación inicial, sus cualidades, su oficio desde la planificación y el desarrollo de actividades, desde sus propios dilemas: entre cuidar y educar, y desde las formas de acompañamiento mediadas por la observación y la reflexión.

Cualidades

La primera cualidad asociada con el oficio de ser maestro es:

La toma de decisiones que especialmente se da con la planeación de los espacios, cuántos y cuáles se recorrerán durante el día, qué se va a hacer en el espacio, qué objetos se van a disponer en él, cómo se invita a los bebés a habitarlos, a que dejen sus propias huellas. [...] En la práctica pedagógica parece que toda la reflexión se traduce directamente en una serie de decisiones: ¿qué es lo que se privilegia en el trabajo con lo más pequeños?, ¿qué actividades se realizan?, ¿cuáles son las intencionalidades que las sustentan?, ¿qué estrategias pedagógicas son más oportunas y pertinentes para las características del grupo?, ¿qué se da de “leer” a un bebé?, ¿cómo se dispone un ambiente para potenciar el juego o el movimiento?, ¿cómo se planea una salida pedagógica?, ¿cómo se sitúa una maestra con los niños, con las familias, con los colegas? y ¿cómo asume un lugar desde su propia construcción y saber? (R 2)

La segunda cualidad es la disponibilidad física y afectiva, relacionada con el lenguaje corporal y con las manifestaciones de afecto, a partir de las cuales el niño pueda sentir que puede contar con su maestro, para obtener respuestas casi siempre articuladas con la dedicación y el afecto. En palabras de Paniagua y Palacios (2005), estas cualidades se manifiestan de tal manera que: “deben proporcionar la seguridad afectiva necesaria para que los pequeños puedan explorar, jugar, relacionarse con otros niños. Por otra, deben plantear exigencias, retos, normas que guíen el aprendizaje y la socialización” (p. 169). Estos dos autores también plantean que las maestras deben conocer sobre el desarrollo infantil, pues mientras más se conocen sus características y particularidades más se comprenden y se valoran las ideas, emociones, conductas y comportamientos infantiles.

La tercera cualidad se ubica en el marco estable y consistente de normas y límites, los niños deben tener claridades sobre lo que pueden y no pueden hacer, qué es negociable y qué no, las normas y límites son necesarias pues ellas proporcionan tanto seguridad como autonomía.

La planificación como ejercicio de profesionalización docente

La planeación revela de manera genuina y sin tapujos la idea de infancia, de educación, enseñanza, aprendizaje, escuela y por supuesto de maestro. Se podría decir también que en la planeación hay una clara intención de enseñanza, entendida según Pérez y Sacristán (1992), como un proceso que facilita la transformación del pensamiento, las actitudes, los comportamientos: “se trata de organizar situaciones de enseñanza que potencien el desarrollo de los niños en el caso del nivel inicial desde el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno” (R 5).

Lo anterior invita a pensar que la maestra de educación inicial, al planear sitúa las grandes preguntas que históricamente se ha hecho la pedagogía, que están relacionadas con el estatuto que la configura; la formación, en tal sentido, cuando un maestro se pregunta por el qué, el para qué y el cómo se enseña en educación inicial, implica necesariamente que debe reconocer unos contenidos

y unos objetivos que son propios y característicos de este nivel.

El dilema: entre cuidar y educar

En los relatos se expresa el cuestionamiento que hacen las maestras a la conocida disyuntiva que se les asignan a las acciones de cuidado y educación: “tiende a pensarse que atender las necesidades básicas de los más pequeños como comer, asear, acompañar la siesta no es una tarea del educador infantil” (R 4). Mientras que narrar historias, contar cuentos, proponer actividades de pintura, dibujo, modelado, de movimiento o de exploración sí; se destaca en los relatos la preponderancia de las actividades de cuidado y lo potencialmente educativas que resultan, en arreglo a las intencionalidades que otorgan los maestros.

El maestro acompaña, observa, reflexiona y toma decisiones

El maestro de educación inicial cristaliza lo pedagógico en este nivel a través de acciones manifiestas en los relatos, como lo son:

Diseñar espacios y disponer objetos para jugar, moverse, para “leer” cuentos, pintar, dibujar, modelar, cantar, dramatizar, experimentar, probar, construir hipótesis y conjeturas.

Observar las interacciones con el espacio, con los materiales y con los otros niños.

Registrar lo que acontece y estar atento, interviniendo cuando es oportuno, proporcionando nuevos materiales o ideas, planteando preguntas, enseñando a usar algún material, mediando en la resolución de conflictos. (R 1)

El maestro de educación inicial y la enseñanza

Al hablar de instituciones educativas para la primera infancia en el marco de esta investigación resulta importante remitirse a la categoría enseñanza, donde preguntas acerca del ¿qué?, ¿a quién?, ¿para qué? y ¿cómo enseñar? se constituyen en las preguntas centrales que intentan describir y analizar el problema de los contenidos de enseñanza desde los relatos de cinco maestras de educación inicial. Asistimos, a una suerte de desplazamiento

del concepto y la alusión a términos como facilitar, acompañar, guiar o agenciar, que, aunque se constituyen en acciones importantes, no nombran aquello que caracteriza buena parte del quehacer del maestro, a decir, la enseñanza. En el contexto expuesto, los relatos permitieron puntualizar lo siguiente en relación con la enseñanza y contenidos en educación inicial:

En educación inicial enseñamos a conocer el mundo. El ser humano necesita saber, conocer y habitar otros espacios diferentes al aula, así como resolver problemas cotidianos (comer solos, probar diferentes alimentos, subir y bajar escaleras), reconocer espacios, objetos, escuchar, preguntar, observar. (R 3)

De este modo, cristalizar la enseñanza en la educación inicial implica, desde los relatos pedagógicos de las maestras, identificar las acciones que los niños realizan y comprenderlas de manera tal que puedan llegar a tomar la forma de propósitos; es decir, relacionarlas en una dimensión didáctica que atiende a la pregunta por el cómo, así como la pregunta de orden semántico, en torno al sentido de lo que se propone.

En articulación con lo planteado aparecen con fuerza los periodos de adaptación, que regularmente ocupan el primer trimestre de tiempo del trabajo pedagógico. Para las maestras de educación inicial es bien sabido que los niños deben confiar en el adulto-maestra y en el ambiente que le rodea para llegar a “estar dispuestos”, es decir, desear estar y ser libremente en un espacio determinado. Conocer a la maestra, conocer el lugar, conocer los tiempos que componen la rutina diaria:

Por esta razón se planea un periodo donde se concentra en enseñar al niño las características del nuevo ambiente, por lo que se privilegia la exploración psicomotriz y los procesos comunicativos que le permiten conocer al adulto maestro, mientras progresivamente va afirmando sus posibilidades de movimiento y conquista del espacio. (R 5)

Para las maestras, las acciones afines con la exploración se pueden plantear una vez el niño se relacione confiadamente con el espacio y con los

otros, estas ofrecen un ambiente rico en objetos que le hacen descubrir sus características físicas y las formas en las que relacionan esos objetos entre sí con el espacio. Entran en juego la exploración y la relación de los objetos y el cuerpo, “así se privilegia el desarrollo del conocimiento físico de las cosas que rodean al niño” (R 4).

Si bien el conocimiento lógico y físico implica un desarrollo simbólico, el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades motrices es un interés de enseñanza de las maestras que implica, por parte de quien aprende, un esfuerzo por simbolizar:

Desplazarse por sí solo al reptar, gatear, caminar, correr, rodar, subir, bajar, trepar serán los primeros asuntos que harán parte de los objetivos de enseñanza y se traducirán en acciones cotidianas en los espacios de la institución, esto estará directamente relacionado con el cuerpo y los objetos que hacen parte de las experiencias de conocer el mundo. (R 3)

42 De manera pues que la presencia del objeto y las acciones vaciar-llenar, abrir-llenar, aparecer o desaparecer, se convertirán en contextos de juego pre simbólico que construyen estructuras mentales y psicológicas que le ayudan a representar el objeto, sin que este se encuentre presente.

Por esta vía de argumentación, asumir las rutinas y hábitos como contenidos de enseñanza implica entenderlas como posibilidad para el maestro, como el escenario predilecto para que los niños puedan disponerse para las diversas situaciones, los momentos y espacios de la jornada. En este contexto, resulta importante “pensar en la recuperación de estos espacios como terrenos fértiles para el trabajo pedagógico, transformarlos en objetos de conocimientos y plantearse interrogantes acerca de ellos.” (Rimoli y Ros, 2009, p. 98). A su vez, la rutina trae consigo oportunidades de conocimiento social y cultural del contexto que concede a los niños participar en una comunidad en la que comparte significados para las situaciones que vivencia.

Formas de trabajo en la educación infantil desde los relatos de cinco maestras

Es necesario señalar que las formas de trabajo en educación infantil son uno de los componentes de

la práctica pedagógica de las maestras, hacen parte de la identidad de este ciclo, posibilitan que su sentido se haga viable y los contenidos propios se desarrollen. Asimismo, dan respuesta a la pregunta sobre cómo enseñar, además de tener en cuenta los procesos de desarrollo que están viviendo los niños de primera infancia y cómo van apropiándose del mundo social y cultural que ofrecen las instituciones:

Las experiencias desde lo corporal, el juego, la literatura, el arte, les están brindando a los niños conceptos y conocimientos que son vitales para ellos. La exploración que hacen, el reconocimiento del espacio, de los objetos, es fundamental; realmente les dan ganas de saber más, de conocer más. (R 4)

Proyectos de aula

Para las maestras, los proyectos de aula se configuran como un nicho, en el que se gesta la democracia y se educan los sujetos con capacidad para decidir, respetar la opinión del otro y configuran una disposición frente al conocimiento desde los primeros años.

Desde la perspectiva de Gil, *et al.*, (2013), las maestras que se han tomado el tiempo para escribir sus reflexiones pedagógicas, consideran que existen unas premisas para que un proyecto sea considerado como tal: se aprende los unos de los otros, es necesario que existan momentos como la asamblea para la expresión de los intereses, se requiere de un maestro que escuche, dinamice, haga sus propias búsquedas y conforme un equipo con los niños, así como confiar en sus capacidades particulares. Todos tienen algo que decir, todos tienen una forma de aprender:

El proyecto de aula al que se refiere como estrategia integradora que evidencia los intereses, las preguntas e hipótesis, las indagaciones, los descubrimientos del grupo y de la maestra. Esta estrategia refleja el paso a paso, el proceso de construcción a través de unas fases que implican unos tiempos y unos espacios para albergar lo inesperado, los cambios y los nuevos rumbos. En los proyectos de aula se involucran otros maestros como el de música, arte, educación física, sin embargo, hace énfasis en que

algunas temáticas no podían integrarse con el desarrollo de un proyecto, además reconoce que el proyecto de aula no puede responder tampoco a todo. (R 4)

Rincones

Las maestras consideran que los rincones cobran gran relevancia como escenarios donde se valora el juego y la iniciativa del niño, resaltan la particularidad y la posibilidad de ofrecer diferentes alternativas simultáneamente: de modo que se atienda a la diversidad, de ritmos, estilos, contextos de origen [...]. Se trata de favorecer el uso de diferentes lenguajes de manera que cada uno encuentre su lugar y su forma de expresar (D'Angelo y Medina, 2011):

El rincón de cuentos, el rincón de la cocina, de los juguetes de construcción, el rincón de los disfraces que lo tuve hasta el último día porque durante todos los meses del año los niños se disfrazaban y fueron aprendiendo que hay que dejar todo ordenado porque al principio toda la ropa quedaba tirada. (R 2)

Aprendieron, según indica, a negociar, pues había niños que querían el mismo disfraz y debían llegar a acuerdos entre ellos. (R 2)

Talleres

Los talleres se asumen como espacios especializados que brindan posibilidades de ensayar, probar, experimentar una y otra vez, resolver problemas, actuar sin la presión de obtener un resultado único y desarrollar con calma sus acciones, todo esto con los materiales idóneos (Quinto, 2008).

A su vez, los talleres profundizan un tema particular en una forma de expresión y en una habilidad. En un contexto particular con unas posibilidades de encuentro que van desde el trabajo en parejas, en pequeños grupos o inclusive individualmente, en un marco intencionalmente organizado con fines específicos, pero sin una instrucción cerrada y única. Según, Quinto Borghi (2008) los talleres:

cumplen a la perfección uno de los compromisos básicos, que, en general, deben asumir la escuela infantil y los servicios para la infancia: actuar como un ecosistema en el que se propicien nuevas

modalidades de encuentro por parte de los niños y las niñas. (p. 14)

Asamblea

La asamblea como momento de reunión, encuentro, intercambio y toma de decisiones, construye y consolida el grupo. Para Gil, *et al.*, (2013), la asamblea habla del nosotros y de la identidad de cada uno.

En la asamblea se crea un lugar de conocimiento del grupo, un lugar íntimo donde cada cual puede hablar de aquello que le quita el sueño o le hace ilusión; así, se van tejiendo relaciones y forman parte de un pequeño colectivo, con intereses y motivaciones particulares y propias del grupo (p. 22):

Este momento, que generalmente se da a primera hora de la mañana, fortalece los vínculos, la confianza y seguridad del grupo de niños, al sentirse acogidos y reconocidos. Y también como espacio de resolución de conflictos, permite compartir los sentimientos, llegar a acuerdos y ponerse en el lugar del otro, con la guía del docente. (R 1)

De forma tal que las asambleas ofrecen al maestro la posibilidad de escuchar atentamente a los niños sus sentimientos, ideas, deseos [...] con una actitud de extrañeza, para rescatar lo extraordinario en lo ordinario, ir más allá de lo evidente en las palabras, gestos y miradas de los niños (Hoyuelos, 2006). Implican, por tanto, un diálogo complejo donde las preguntas no lleven a respuestas estereotipadas.

Conclusiones

La investigación permite reconocer y comprender cómo las maestras de este nivel encuentran en el trabajo pedagógico una condición de posibilidad para la alfabetización cultural de la infancia suscitando experiencias para el acceso a un mundo distante, con el propósito de preguntarlo, observarlo, conocerlo a través de cada una de sus propuestas donde se cristalizan las intenciones que su saber y su experiencia privilegia, orientando sus acciones a la satisfacción de las necesidades profundas de los niños. Ello, les exige un trabajo que precisa conocer quiénes son los niños, así como el sentido de la

experiencia educativa para estas edades, de modo que se ofrezcan a todos oportunidades igualitarias.

Acercarse a la cotidianidad de las maestras a través de sus narrativas se convierte en la oportunidad de adentrarse en la experiencia que implica a sus planeaciones, las actividades, sus decisiones, preguntas, reflexiones, apuestas, para desde allí, pensar lo que caracteriza lo pedagógico en la educación inicial en el país.

El estudio muestra un tránsito desde una mirada que posiciona al maestro como quien simplemente ejecuta o 'aplica' cuestiones pensadas en otros ámbitos hacia la de un profesional que trabaja con saberes producidos en distintos lugares, pero también un maestro que va elaborando y madurando a partir lecturas reflexivas, conscientes; esto es, con la experiencia que, como puede inferirse, no se define por los años dedicados a un oficio. No se trata entonces de asumir que todo lo que acontece en este nivel es pedagógico, sino más bien de entender cómo aquello que sostiene el quehacer con la primera infancia, en razón al trabajo riguroso de la maestra, se desarrolla con criterio pedagógico. Pensar la pedagogía en este caso demanda lecturas teóricas y de contexto que en articulación con el saber de la experiencia de maestras, nombren y expliquen aquello que acontece en este nivel.

Aunado a lo anterior, para una de las maestras no comprender las características de la educación inicial hace que a la experiencia misma se le incluyan intenciones que no tienen sentido para los niños, asuntos que según ella terminan acelerando procesos y acabando con el interés que cada niño tiene por aquello que está descubriendo. Ser maestra de los más pequeños requiere de condiciones, aptitudes y capacidades que no todos los maestros poseen, por ejemplo, el hecho de reconocer el vínculo afectivo como una oportunidad para fortalecer la práctica pedagógica.

Finalmente, es en el escenario expuesto en el que las maestras partícipes de esta investigación van, de manera progresiva, encontrando modos de actuar que evidencian un claro distanciamiento frente a dichas lógicas anticipatorias del desarrollo y que en su momento no eran concebidas como tal, pero con el diálogo, con la mirada reflexiva sobre lo acontecido, toman forma de saber de la

experiencia propia de la educación inicial, otorgando una identidad particular a lo que en estos escenarios sucede con los niños y cómo el carácter pedagógico del maestro tiene unos matices particulares y diferentes a los de las maestras de otros ciclos y nos es subsidiario de la primaria, en palabras de Kergormard:

la escuela maternal se ha ido desviando poco a poco de sus fines y se ha visto desbordada por la enseñanza primaria: se olvida que tiene su objetivo propio, que no ha de ser ni guardería ni escuela elemental. (Michelet, 1988, p., 228)

Referencias

- Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, 53, 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Aguilar, D. (2013). Las prácticas de formación de maestras (os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento. *Pedagogía y saberes*, 39, 107-114. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys107.114>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la Educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Cerda, H. (2003). *Educación Preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Editorial Magisterio.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (2011). *Aprender a aprender. En los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Ediciones de la Torre.
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Durán, S. y Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*,

- 49, 225-233. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8183>
- Fandiño, G., Durán, S., Pulido, J. y Cruz, E. (2018). Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá Colombia. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 101-111.
- Frabonni, F. (1986). *La educación del niño de cero a 6 años*. Cincel Kapeluz.
- Gadamer, H. (1960). *Verdad y Método*. Ediciones Sigueme.
- Gil, L., Guzmán, M. y Moreno, E. (2013). *Caminando hacia la escuela que queremos*. Octaedro.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, 48, 127-139. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7378/6014>
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores.
- Martínez, M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y memoria*, 16, 281-318. <http://dx.doi.org/10.19053/20275137.n16.2018.7193>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Michelet, A. (1988). *Los Útiles de la Infancia*. Editorial Herder.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Pérez A. y Sacristán, G. J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pinto M. (2018). *La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la psicología: la experiencia de un Jardín Infantil* [Tesis doctoral]. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales (CINDE).
- Quinto, B. (2008). *Los talleres en educación infantil*. Grao
- Rimoli, M. y Ros, N. (2009). Rutinas y situaciones didácticas. En *Rutinas y rituales en Educación Inicial. Cómo se organiza la vida cotidiana*. Ediciones Novedades Educativas.
- Suárez, D., Argñani, A. y Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del IICE*, 42, 43-56. <https://doi.org/10.34096/ri-ice.n42.5353>
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys111.120>

