

2023-06-08

El sentido de la educación inicial: lecturas desde relatos de maestras

Jenny Maritza Pulido González

Universidad Pedagógica Nacional, jepulido@pedagogica.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Pulido González, J. M.. (2023). El sentido de la educación inicial: lecturas desde relatos de maestras. *Actualidades Pedagógicas*, (79),. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.7>


This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.7>

El sentido de la educación inicial: lecturas desde relatos de maestras*

Jenny Maritza Pulido González

jepulido@pedagogica.edu.co  ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-1034-300X>

Universidad Pedagógica Nacional



Resumen: Con el interés de analizar los sentidos construidos por un grupo de maestras con relación al trabajo pedagógico en la primera infancia y de aportar conceptualmente al debate sobre lo pedagógico en la educación inicial, se desarrolló una investigación inscrita en el enfoque biográfico-narrativo en la cual, a partir de la realización y estudio de entrevistas y documentos, se construyeron relatos pedagógicos desde los que se explicitó y profundizó en los sentidos que estas profesionales han atribuido a su quehacer y que cristalizan miradas que encuentran en este escenario la posibilidad para alfabetizar culturalmente, suscitar el interés, ofrecer tiempos privilegiados y brindar oportunidades iguales para niños diferentes.

Palabras clave: educación inicial; maestras; sentido; relatos pedagógicos; experiencia.

1



Recibido: 19 julio 2022

Aceptado: 6 diciembre 2022

Publicación final: 31 de agosto de 2023

Para citar este artículo: Pulido González, J. M. (2023). El sentido de la educación inicial: lecturas desde relatos de maestras. *Actualidades Pedagógicas*, (79), e1699. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.7>

* Artículo resultado de la investigación "Relatos de experiencia de maestras: un análisis a propósito del lugar de la pedagogía en educación inicial" DSI - 569 - 21, aprobada y financiada por la Subdirección de Gestión de Proyectos (CIUP) de la Universidad Pedagógica Nacional, 2021, desarrollada por las profesoras Sandra Marcela Durán Chiappe, María Consuelo Martín Cardinal, Mónica Gil Cardona y Jenny Maritza Pulido González.



Abstract: With the interest of analyzing the meanings constructed by a group of teachers about pedagogical work in early childhood and conceptually contributing to the debate on pedagogy in early childhood education, a research project was developed using the biographical-narrative approach in which, based on the conduct and study of interviews and documents, pedagogical narratives were constructed from which the meanings that these professionals have been attributing to their work were made explicit and deepened, crystallizing views that find in this scenario the possibility to culturally literate, arouse interest, offer privileged times, and provide equal opportunities for different children.

Key words: Early education; teachers; sense; pedagogical accounts; experience.



Introducción

La investigación se sitúa en la necesidad de ahondar en el problema pedagógico en la educación inicial, por medio de la profundización en los sentidos que un grupo de maestras, quienes han trabajado en centros de desarrollo infantil (CDI) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), han construido en relación con esta. Siguiendo a Murillo (2021):

la apuesta epistemológica pasa por entender que toda cuestión sobre un ser cualquiera es una cuestión por el sentido, en dónde la pregunta fundamental que informa esta concepción narrativa es ¿qué sentido tienen las acciones que son dichas, deseadas o realizadas efectivamente por los grupos o los individuos? (p. 12).

Este asunto es central para argumentar como en la educación inicial hay fronteras importantes y diferenciadoras con el ámbito familiar y la básica primaria, que la instalan como un escenario privilegiado e impostergable para que la niñez acceda a la lectura y la comprensión del mundo físico y simbólico.

Entendiendo que dicha comprensión requiere desplazarse de enunciados instalados en el deber ser, es preponderante continuar con estudios que analicen lo que el profesorado de este nivel construye en su acción pedagógica y ahonda en la pregunta por la enseñanza, la cual, parafraseando a Biesta (2016), ha sido marginada de los discursos educativos, cada vez más direccionados al aprendizaje. En consecuencia, esto ha despojado al maestro de su conocimiento y capacidad de decisión “para concretar juicios situados sobre lo deseable desde el punto de vista educativo” (p. 127). Esta idea toma mayor fuerza en la educación inicial, escenario que suele ser considerado como distante a la enseñanza por cuanto lo que allí ocurre tendría que ver, básicamente, con favorecer el aprendizaje.

Ahora bien, no se trata de negar que en el trabajo pedagógico del maestro se han de buscar condiciones para que las personas aprendan.

No obstante, interesa resaltar en este artículo que dichas condiciones toman la forma de situaciones de enseñanza estructuradas, por lo que es prioritario no abandonar conceptos centrales para nombrar las funciones del maestro que le distancian de apelativos con una fuerte carga que le desprofesionaliza y despoja de su saber, como lo son para el caso colombiano, el de agente educativo o facilitador.

Así pues, la investigación permitió identificar amplios y profundos sentidos que un grupo de maestras ha construido en relación con la educación inicial como lugar para acceder a la cultura y con preponderancia del maestro. De este modo, se ubicó en los relatos de experiencias, inscritos en la investigación biográfico-narrativa, un escenario privilegiado para visibilizar y enriquecer la comprensión respecto a la educación inicial y los marcos de inscripción de contenidos, propuestas y decisiones de las maestras en la lógica de nombrar e hilvanar lo que en esta acontece y su relación con el problema pedagógico, que aunque no pueden ser objeto de generalizaciones, ilustran importantes cuestiones frente al sentido de este escenario.

4 ■ Al respecto, es importante mencionar que la investigación biográfico-narrativa se enmarca en el denominado giro hermenéutico de los años sesenta en las ciencias sociales, que incidió en un desplazamiento de perspectivas positivistas hacia los actores sociales y sus significados. A su vez, análisis diversos en el campo de la filosofía y las ciencias sociales (Dilthey, 1986; 2014; Ortega & Gasset, 2007; Zambrano, 2006; 2009; 2019; Husserl, 1974) ubicaron en las vivencias y narraciones de las personas, posibilidades para el desarrollo de lecturas hermenéuticas en busca de superar la llamada separación entre sujeto y objeto —atribuida a las ciencias naturales— a la vez que reivindicaron los relatos de quienes no hacían parte de narrativas ampliamente reconocidas, esto es, destacaron historias particulares de determinados grupos sociales, lo que incidió en un deslizamiento de la biografía —inicialmente considerada como una forma propia de acentuar la vida de grandes personalidades— hacia pequeños relatos o vidas minúsculas.

En la investigación biográfico-narrativa no podría hablarse de un método característico, pues como se ha advertido, este es en arreglo a una relación con el saber que permite la construcción de un objeto. A partir de Connelly y Clandinin (1987, 1995) se entiende que los maestros son seres que cuentan historias; por lo tanto, es el trabajo del investigador el que

permitirá explicar los saberes de las experiencias, sentidos y prácticas, para este caso, en educación inicial. No se trata de presentar los datos como resultados, se requiere de un trabajo hermenéutico.

La investigación educativa ha privilegiado lo biográfico-narrativo como un modo particular de visibilizar, entender y resignificar la experiencia educativa. Los escritos que se elaboran en el contexto de este tipo de investigación “permiten que el saber y el discurso pedagógicos construidos se inscriban e intervengan en el debate público y especializado sobre la educación y la escuela” (Suárez et al., 2017, p. 44). Volver sobre lo vivido posibilitaría profundizar en el qué y el cómo de la educación inicial, escuchando a las maestras y reconociendo sus trayectorias y desafíos para aportar lecturas a los debates actuales.

Bolívar et al. (2001) expresan que la investigación biográfico-narrativa ha contribuido a estudiar el quehacer del profesorado y su cotidianidad en las instituciones educativas, lo que permitiría develar y profundizar en aquellos saberes y prácticas a través de testimonios escritos o hablados. Al tener una relación estrecha con la hermenéutica, este tipo de investigación posibilita comprender los significados que los profesores otorgan a sus acciones; por lo tanto, permite al investigador leer en el sentido de interpretar los acontecimientos, sucesos, problemas, preguntas y realidades de la escuela.

Ahora bien, Ricoeur (1987) explica que no existe tiempo pensado que no sea tiempo narrado, así pues “la narración es el guardián del tiempo” (p. 284) y como tal, conserva las condiciones y posibilidades de la identidad. Se trata de la identidad narrativa contada a los otros y por los otros que adecua el tránsito hacia la reflexión. Dicho así, somos narratividad, fusión de historias pasadas y presentes y, en consecuencia, aquello que otorga consistencia a nuestra existencia es el relato.

La narrativa, para Bolívar y Segovia (2019), puede entenderse desde dos lugares, esto es, la cualidad estructurada de la experiencia, entendida como relato o como un enfoque de investigación para construir sentido a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y el análisis de datos biográficos. Esta última comprensión conlleva a la construcción de una trama argumental, secuencia temporal, actores y situación en la perspectiva de configurar una narrativa la cual podría asumirse como una experiencia expresada en forma de relato.

Para Contreras (2016), “hablar de ‘relatos de experiencia’ quiere indicar también la especial manera de mirar, de elaborar y de expresar la experiencia: como narración” (p. 16), lo que en términos investigativos supera el contar lo acontecido para avanzar hacia “un modo de dar forma a lo vivido” (p. 16). Es desde este panorama que se construyó el proceso metodológico de la investigación.

Metodología

La investigación se desarrolló con maestras del IPN y de CDI del ICBF. Se eligieron estos escenarios por cuanto descansa en estas dos instituciones una importante trayectoria en la cual pueden ubicarse elementos centrales para ilustrar sentidos atribuidos a la educación inicial en el sector oficial, contexto en el cual, las experiencias de maestras que han liderado parte del proceso educativo de niños y niñas se constituye en lugar de enunciación. Inscrito en un contexto genealógico, esto contribuye a entender los sentidos construidos por quienes la habitan, que explican en buena medida las prácticas que en este escenario tienen lugar. Volver a ellos no como dato anecdótico sino con la claridad que cristalizan cuestiones pedagógicas que precisan ser estudiadas para interpelar y construir saberes, discursos y prácticas es un imperativo.

De este modo, como lo advierten Bolívar y Segovia (2019), “un énfasis extremo en el significado personal no llevaría muy lejos el análisis que se pretende, razón por la cual los relatos deben someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información” (p. 23) para comprender e interpretar la realidad educativa. En términos investigativos, trabajar con narraciones requiere de un proceso que exige elaborar una genealogía del contexto y producir sentidos con el propósito de comprender los tránsitos particulares en ámbitos sociales, históricos y políticos en los cuales circunscribir los relatos. El discurso biográfico-narrativo no puede ser ajeno al mundo social, es preciso dotar de un sentido más amplio los enunciados de las personas.

Los relatos de experiencia pueden expresar la relación del profesorado con el saber; aunque en buena medida es un saber contextualizado, se trabaja también con aquello que no es necesariamente contingente y posibilita el acceso al mundo de la cultura. No se trata entonces de caer en la ingenuidad de considerar los años de trabajo como experiencia o

presentar una mirada edulcorada del trabajo con primera infancia asumiendo todo lo que en ella acontece como pedagógico, más bien, el esfuerzo se direcciona hacia construir, a través del trabajo del investigador, relatos que, sin perder la perspectiva de las maestras, subrayen el sentido que atribuyen a la educación inicial.

En este sentido, la experiencia se entiende como la conquista de la razón, no como la simple acumulación de años en un oficio y el saber es asumido como el resultado de la actividad de un sujeto pensante.

Ahora bien, *la construcción de los relatos* se desarrolló a través del siguiente proceso:

Realización de entrevistas exploratorias. Para Moriña (2016), este tipo de entrevista se caracteriza por una conversación mediante la cual se busca producir con otro una narración que responda a los propósitos de una investigación. Desde este punto de vista, la participación del entrevistado supera la de un informante. Este se implica en la construcción de narrativas que posibiliten la comprensión de determinados fenómenos sociales y, para este caso, de asuntos educativos.

Posteriormente, se realizaron entrevistas a profundidad a cada maestra con el propósito de ahondar en asuntos que, posterior a la transcripción y análisis de la entrevista exploratoria, exigían ser enriquecidos para ampliar el marco comprensivo.

Tabla 1. Ficha de análisis

Nombre y tipo de documento	Fecha	Entidad que lo elabora	Sentido de la educación inicial	Rol de la maestra	Comentario
----------------------------	-------	------------------------	---------------------------------	-------------------	------------

A partir de lo consignado en las fichas, se construyeron dos textos macro que exponen de manera detallada el contexto en el cual se inscriben los relatos de las maestras.

Para el diseño de las entrevistas se elaboró un protocolo de preguntas construido a partir de las categorías deductivas de la investigación. Una vez se concretó el protocolo, este fue remitido con antelación a las maestras; así mismo, se les sugirió volver sobre posibles materiales (impresos o audiovisuales) que pudiesen activar el recuerdo de sus prácticas.

Para la transcripción de las entrevistas resultó orientador el texto de Sánchez y Revuelta (2005), en el que se apunta a priorizar el uso de

convenciones generales para identificar en una ficha general los datos de los participantes, fecha, duración, recurso para la grabación y nombre de la persona que realizó la transcripción. A su vez, las siglas de identificación de los hablantes correspondieron a la primera letra de su nombre en mayúscula.

Los párrafos fueron enumerados con el fin de facilitar la posterior lectura y análisis. Luego de este proceso, se ubicaron categorías inductivas correspondientes a la particularidad de cada maestra. Similar procedimiento se siguió para las entrevistas a profundidad. No obstante, por cuanto se buscaba indagar en lo singular, se elaboró un segundo protocolo que buscaba profundizar en asuntos enunciados en las entrevistas exploratorias que a criterio del equipo exigían mayor amplitud y consistencia en la información.

Una vez transcritas las entrevistas se comenzó con una primera codificación a través de la organización por unidades de significado, siguiendo la siguiente estructura:

8

- Lectura y relectura de entrevistas buscando significados e identificando categorías y subcategorías que permitan la organización narrativa.
- Articulación de las narraciones con los textos macro que explican el contexto en el que se inscriben los relatos.
- Escritura de relatos narrando en tercera persona los enunciados de las entrevistas y rescatando expresiones textuales que enfatizaran en la idea central que ilustra las categorías inductivas.
- Revisión y ajuste grupal de los relatos. Sucesivas lecturas de los relatos que tuvieron como primer objetivo captar su contenido global para realizar el análisis que permitió hacer una primera clasificación de los registros.
- Devolución de los relatos a las maestras con el propósito de recoger aquellos elementos que considerasen necesario complementar o precisar.

Hay que enfatizar que para realizar los relatos fue necesario retomar las transcripciones y desarrollar un procedimiento en el cual se interrumpió la secuencia narrativa para ubicar las categorías deductivas e inductivas, profundizarlas y ponerlas en diálogo con el contexto en el

que se ubican las narraciones de las maestras. Con esto la elaboración de los relatos implicó en sí misma un importante trabajo analítico. Se colige entonces que el relato pedagógico es construido por el investigador a partir de lo expresado por las maestras, velando por no perder la perspectiva de lo que deseaban comunicar. Luego de este proceso, se construyeron cinco relatos pedagógicos identificados con las convenciones M1 a M5 para diferenciar el de cada maestra.

Para el *análisis de la información* fue necesario articular el acumulado de experiencias organizando las diversas voces (maestras, investigadores, horizontes teóricos y lineamientos educativos, entre otros) y develar el sentido que contienen dichas experiencias profesionales. La tarea de análisis en este caso tuvo como horizonte la lectura holística del contenido (Bolívar et al., 2001) desde donde se analizó el significado que contiene el relato teniendo en cuenta el contexto total de lo narrado. En el marco de una investigación biográfico-narrativa, resulta esencial “pensar con los relatos” (Moriña, 2016, p. 76). Para ellos se siguió la siguiente estructura metodológica:

- Codificación individual de cada uno de los relatos.
- Revisión y ajuste grupal frente a la codificación de los diferentes relatos.
- Microanálisis de segmentos de textos individuales: Elaboración de unidades proposicionales que dará cuenta de las declaraciones y las acciones de los sujetos dentro de cada registro. Con estas unidades proposicionales se determinaron las grandes categorías.
- Una vez se determinaron las categorías, se retomaron los relatos que ya habían sido analizados en unidades proposicionales y se adjudicaron dichas unidades preposicionales en las grandes categorías.
- Inicio del proceso de categorización inductiva.

En síntesis, el análisis de la información siguió un proceso de codificación axial, en el que luego de la codificación teórica, se avanzó hacia filtrar las categorías, reorganizando la información y buscando nuevas relaciones entre los conceptos para seleccionar las categorías más relevantes y enriquecerlas conceptualmente, relacionando subcategorías y categorías.

Tabla 2. Codificación axial

Categorías deductivas	Descripción analítica del relato en particular	Codificación axial	Desarrollo conceptual
Rasgos en los textos	Expresión de los datos en forma de conceptos a través de un texto que ilustre el acaecer de la educación infantil en el contexto institucional y temporal	Búsqueda de relaciones entre conceptos más relevantes entre los cinco relatos	De las categorías resultantes al relacionar los conceptos centrales de los cinco relatos

Posterior a este proceso se elaboró un informe final de la investigación.

Resultados

Se retomaron algunos apartados de los relatos de experiencia contruidos en el marco de la investigación y los cuales ilustran los sentidos en relación con el trabajo pedagógico en educación.

Alfabetizar culturalmente

10 ■ Ser maestro requiere disposición para corresponder con la decisión de los padres de familia que confían en estos profesionales y en las instituciones, el que sus hijos avancen en el desarrollo de sus proyectos de vida en un lugar llamado escuela. Se trataría de “un ofrecimiento misional, esperanzador de que los maestros e instituciones entregarán a la niñez las mejores y variadas oportunidades para su desarrollo personal, social y cultural (M1).

Los procesos desarrollados en educación inicial hacen parte de un marco amplio configurado por intencionalidades atribuibles al interés por integrar a la niñez en trayectorias simbólicas y culturales que les permitan no solo hacer parte del mundo que les recibe, sino también ampliar sus lecturas y actuaciones frente al mismo de cara a un proyecto de sociedad y, podría decirse siguiendo a Kant (2003), de humanidad. En este sentido, la educación inicial, al ubicarse en las primeras trayectorias de inscripción del ser humano, por lo menos en occidente, en contextos institucionales, se constituye en una suerte de bisagra que posibilita el tránsito del seno privado de la familia a un escenario público que ha de ensanchar las posibilidades de la infancia, lo cual significa ofrecer oportunidades para el acceso al mundo simbólico de la cultura.

Lo expresado implica una lectura que invita a la construcción sucesiva de distintas posibilidades para observar y preguntarse por el mundo, los objetos de la cultura, los fenómenos, las interacciones que, aunque como punto de partida se adscriben al contexto en el que habitan niños y niñas, no se circunscriben a este, pues el proyecto educativo ha de trabajar con contenidos de orden cultural —no siempre mediatos—, contenidos distantes a los cuales solo es posible acceder a través de situaciones de enseñanza estructuradas por un maestro que superen el encerramiento en lo dado.

De este modo, en los relatos expuestos se evidencia cómo en el trabajo pedagógico de las maestras ha ocupado un lugar preponderante la organización de propuestas en torno al juego, el arte y la literatura como actividades centrales en la elaboración del mundo por parte de la niñez y para construir variadas maneras de pensarlo e interrogarlo. En Colombia, a partir del 2010, han sido entendidas junto con la exploración del medio como actividades rectoras, esto es, como acciones privilegiadas que tienen un fin autotélico que, en consecuencia, requieren ser trabajadas como lugares únicos para abrir las puertas al mundo simbólico y cultural. Siendo así, se trata de superar la mirada instrumentalizadora que se les ha adjudicado para en cambio reconocer su potencial para que la infancia acceda a contenidos que la institución escolar da a pensar de distintas maneras.

En el contexto expuesto, el profesorado de educación inicial es un mediador de la cultura: trabaja con asuntos que son pensados en términos pedagógicos, vuelve el mundo interesante, transmite contenidos que, como se ha explicado anteriormente, toman la forma de procesos que a su vez son posibilidad y plataforma para complejos cambios y estructuraciones en el desarrollo que, valga la pena subrayar, se ubican en el periodo trascendental de la primera infancia. Al respecto, la tradición pedagógica muestra cómo la organización del trabajo educativo en las primeras edades estaba lejos de la improvisación. Por el contrario, se ubican en las obras de Froebel, Marie Pape-Carpantier, Pauline Kergomard, María Montessori, Rosa y Carolina Agazzi, Ovide Decroly, William Kilpatrick, Loris Malaguzzi propuestas organizadas que en varios casos tomaron la forma de método y se sostienen en principios filosóficos que rechazaron abierta y contundentemente el énfasis ligero, asistencial o primarizante en los procesos educativos con la primera infancia.

Suscitar experiencias, suscitar el interés

Los niños son ávidos por conocer, por tener claridades sobre todo lo que ocurre a su alrededor, pero ello no es suficiente, es preciso suscitar nuevos interrogantes, a la vez que promover el deseo por profundizar en estos, lo cual hace del trabajo pedagógico con la infancia un escenario fundamental con el potencial para abrir horizontes en la tarea de entender el mundo (M5).

La educación inicial es un escenario en el cual es posible el surgimiento de la experiencia educativa, la cual le permite a la infancia conocer el mundo desde lentes distintos a los construidos en los contextos familiares y por ello primordiales para la construcción de proyectos que no les encierren en lo que ya son. Suscitar la experiencia en educación inicial lleva a problematizar el cómo han venido entendiéndose los conceptos de *interés* y *necesidad*. Estos han sido vulgarizados en discursos y tendencias educativas que se consumen en la adulación de la niñez, más que en la postulación y desarrollo de actividades que entiendan lo que ha venido discutiéndose en la tradición pedagógica en educación infantil: asumir estos conceptos como la espera y atención exclusiva a lo que el niño le interesa y necesita, puede hacerse interminable por cuanto estos, para convertirse en contenidos de trabajo pedagógico, emergen en el contexto de situaciones culturales enriquecidas de las cuales no todos gozan, por lo cual, en nombre del respeto a intereses y necesidades, se está reforzando la profunda desigualdad que en distintos discursos dice combatirse.

Así las cosas, la cuestión es hacer que el interés surja, asunto radicalmente distinto a esperar que este brote (Meirieu, 2016). Algo similar ocurre con la idea de necesidad, frente a lo cual Decroly y Monchamp (1983) advirtieron hace más de un siglo que este concepto se refiere a aquello que compartimos como especie humana; es decir, la necesidad de alimentarse, de luchar contra la intemperie, defenderse contra los peligros y actuar y trabajar solidariamente, no a las carencias particulares frente a las cuales la escuela no solo no puede dirigirse (por cuanto serían inabarcables), sino que abiertamente debe poner en suspensión para que la niñez avance más allá del determinismo al cual con frecuencia se le condena.

El trabajo creativo del maestro es central para asir el interés de los niños y desde allí buscar que nombren el mundo, que su atención se dirija a este. En los relatos se evidencia cómo las maestras saben que los niños

son ávidos por conocer, pero que de ninguna manera ello es suficiente, por cuanto es preciso plantear nuevos interrogantes a la vez que promover el deseo por profundizar en estos, lo cual hace del trabajo pedagógico con la infancia un escenario fundamental con el potencial para abrir horizontes en el proceso de ser, entender, vivir.

Ofrecer un tiempo único

La educación inicial ofrece una suspensión temporal para que la infancia pueda entregarse a preguntar; un tiempo igual para todos pero en escucha de ritmos particulares. Un tiempo para abrazar el ingreso a mundos que solo el maestro y la escuela, especialmente la escuela pública puede brindar (M2).

El trabajo pedagógico en educación inicial es una cuestión imposterable, irrepetible, única en posibilidades y oportunidades para el desarrollo de un proyecto de humanidad que solo en la institución educativa es posible democratizar, porque interrumpe momentáneamente las condiciones sociohistóricas de la niñez para llevarles a construcciones desafiantes, amplias y oportunas. Siguiendo a Masschelein y Simons (2014)

la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y el económico (orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario (p.12).

De este modo, en un contexto amplio, es importante aclarar que la educación inicial también tiene lugar en un escenario escolar y, por tanto, no se define por ser una extensión del orden familiar, sino más bien como un espacio que aunque como ningún otro requiere del vínculo con la familia, proporciona un distanciamiento de esta, en tiempos y espacios específicos para el entendimiento del mundo, lo cual ha de descansar en el saber del maestro, en la toma de decisiones y en el actuar ético frente a su opción de educar.

En los relatos, las maestras se refieren a que la educación inicial ofrece una suspensión temporal para que la infancia pueda entregarse a preguntar asuntos que escapen a su contexto o que requieren verse desde diferentes ángulos; un tiempo igual para todos, para detener momentáneamente el

ser hijo y convertirse en niño, compañero. Un tiempo para acoger el ingreso a mundos que solo el maestro y la escuela, especialmente la escuela pública puede y ha de ofrecer.

Brindar oportunidades iguales para niños diferentes

El espacio escolar, reconociendo las singularidades no se quedaba en ellas, por el contrario, se trataba de vivir con personas diferentes, en la búsqueda de tareas, compromisos y proyectos comunes que amplíen la lectura del mundo (M4).

Este es otro de los atributos determinantes de la escuela: planear, desarrollar propuestas iguales que sin desconocer los ajustes racionales y la comprensión de situaciones estructurales que inciden en la vida de la infancia abran las puertas a todos en general y a nadie en particular, declarando la igualdad y la persona en que puede llegar a construirse (Meirieu, 2016). La educación inicial se instala como umbral de esta situación que lejos de ser dicotómica, se ubica en el reconocimiento del hoy de niños y niñas, en el potenciamiento del desarrollo, en el cuidado educativo que en términos de Kant, citado por Bustamante (2013): “se constituye como indispensable para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas” (p. 93) como cuestión fundamental para el saber, con lo cual, se dirige fundamentalmente al cuerpo infantil, no para inhibirlo, vigilarlo, condicionarlo, sino como asunto trascendental para el entendimiento. Una mirada desde esta óptica no solo permite seguir ampliando las conceptualizaciones respecto al cuidado, sino también entender que este es constitutivo en la educación inicial.

Ahora bien, la diversidad de familias, costumbres y prácticas sin duda enriquecen la interacción y el encuentro en proyectos comunes, entendiendo que dicha condición no tiene necesariamente efectos en todos y por el contrario puede resultar en la simple postulación. Resulta esencial no encerrar a los niños en sus singularidades, por el contrario, se trata de convivir con personas diferentes así mismas en la búsqueda de tareas, compromisos y proyectos comunes que amplíen la lectura del mundo.

De esta manera, el sentido de la educación inicial, como punto referencial, permite comprender la trascendencia de vivir este tiempo y

espacio particular en la primera infancia como sustento para lograr una sociedad más igualitaria, justa y democrática.

Conclusiones

Indagar en los sentidos que se han construido dentro de la escuela respecto al trabajo pedagógico con la primera infancia no solo es un imperativo académico, sino también la posibilidad de reconocer las prácticas y discursos que se naturalizan.

En el marco de la investigación se desarrolló un proceso en el que la construcción de relatos de experiencia de maestras se constituyó en estructurante para analizar lo que podría entenderse como pedagógico en este nivel. Ha sido frecuente otorgar al mismo tendencias asistencia-listas o primarizantes que lo ubican, exclusivamente, como un escenario transitorio, carente de identidad. Para tal efecto, enfocar la mirada en la pregunta por los sentidos que han construido las maestras resultó fundamental.

Así las cosas, los relatos de experiencia permitieron entender cómo las maestras de este nivel encuentran en el trabajo pedagógico una condición de posibilidad para la alfabetización cultural de la infancia en el cual se suscitan experiencias para el acceso a un mundo distante: preguntarlo, observarlo, conocerlo de distintas maneras. La educación inicial ofrece un tiempo único y privilegiado para potenciar el desarrollo infantil, lo cual quiere decir conocer quiénes son los niños para justamente, como lo advierte Meirieu (2016), no dejarlos donde están, con lo cual se está haciendo referencia al lugar de la enseñanza en este nivel. En la educación inicial es posible y necesario brindar oportunidades iguales para una niñez en sí misma diferente, de modo que en nombre del respeto a las singularidades no se profundice la brecha social que condena a quienes no disponen de condiciones enriquecidas a un encerramiento en lo dado, sino, por el contrario, se ofrezcan a todos oportunidades igualitarias para el acceso a lecturas y comprensiones que la infancia merece conocer.

Ahora bien, en la investigación biográfico-narrativa el recurrir a la construcción y análisis de relatos de experiencia demanda un importante trabajo hermenéutico para develar los sentidos que contienen las narraciones, superando el equiparar datos con resultados para suscitar oportunidades para aportar al conocimiento y al debate educativo.

Referencias

- 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>
- Bolívar, A., & Segovia, J. D. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., Segovia J. D., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla S. A.
- Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1987). Sobre el método narrativo, la biografía y las unidades narrativas en el estudio de la enseñanza. *Revista de Pensamiento Educativo*, 130-139.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En VV. AA., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(01), 14-30. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>
- Decroly, O., & Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Ediciones Península.
- Dilthey, W. (2014). *El mundo histórico: Obras VII*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1974). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía (Vol. 85)*. Ediciones Akal.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Murillo, G. (2021). *Conversación en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ortega y Gasset, J. (2007). Introducción a los problemas actuales de la filosofía. *Obras completas*, 7.

- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Ediciones Cristiandad.
- Sánchez, M., & Revuela, F. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 23, 367-386. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4247>
- Suárez, D., Argnani, A., & 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/riice.n42.5353>
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía [1939]*. Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M., & Gómez, M. (2009). *Las palabras del regreso*. Cátedra.
- Zambrano, M. (2019). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial.