



Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”¹

¹ El artículo presenta un extracto de la Tesis de Maestría *Saber docente en Educación Inicial: recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”*, presentada al programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (2010), en la línea “Pensamiento y Creencias del profesor en educación infantil”, dirigida por la Profesora Graciela Fandiño C.

Carolina Pedroza Bernal
Sonia Marcela Téllez Moreno

Carolina Pedroza Bernal²
Sonia Marcela Téllez Moreno³

2 Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional;
cooperacionbogota56@yahoo.com

3 Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional;
sonitellez@gmail.com

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”

Resumen

El presente artículo recoge el trabajo investigativo presentado como tesis para optar a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Su propósito fue recoger el saber y la experiencia de una propuesta de trabajo pedagógico para la primera infancia desarrollada por más de 25 años. La perspectiva teórica en la cual se inscribe es la de saber docente, la cual reconoce al profesor como un sujeto que sabe y cuya acción pedagógica se define a partir de los saberes que posee, de aquellas ideas que movilizan su práctica.

Palabras clave: *Saber Docente, Educación inicial, Experiencias Pedagógicas.*

Recovery of kindergarten teaching experience “La Carreta”

Summary

This article presents the research work presented as a thesis for the Master of Education National Pedagogical University. Its purpose was to gather the knowledge and experience of a working proposal for early childhood teaching that development for over 25 years. The theoretical perspective which is part of teacher knowledge, which recognizes the teacher as a subject who knows and their pedagogical action is defined based on the knowledge you have, the ideas that move their practice.

Keywords: *Teachers Know, Children’s Education, Teaching Experience.*

Recuperação do jardim de infância experiência de ensino “La Carreta”

Resumo

Este artigo apresenta o trabalho de pesquisa apresentado como tese para o Mestrado em Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Seu objetivo era reunir o conhecimento ea experiência de uma proposta de trabalho para o ensino da primeira infância que o desenvolvimento por mais de 25 anos. A perspectiva teórica que faz parte do conhecimento do professor, que reconhece o professor como um sujeito que conhece e sua ação pedagógica é definida com base no conhecimento que você tem, as idéias que movem a sua prática.

Palavras-chave: *Professores sabem, a Educação das crianças, experiência de ensino.*

Introducción

La educación de los niños y niñas de cero a seis años de edad ha venido adquiriendo mayor reconocimiento, lo que puede evidenciarse en la diversidad de argumentos de orden político, social, económico y científico que comparten la idea de los primeros años de vida como fundamentales y determinantes para la construcción del ser humano y, por ende, para el desarrollo social de un país.

Lo anterior implica asumir nuevas formas para comprender la educación de la primera infancia, en términos de las condiciones y relaciones que es necesario propiciar para garantizar un adecuado desarrollo de los niños y niñas. En coherencia con esto, se reconoce que la reflexión sobre las diversas formas de ver y dar sentido a la educación inicial que tienen los maestros y maestras, así como los nuevos discursos para transformarla, son factores determinantes para el desarrollo de la educación inicial en el país.

Es así como el principal interés de este trabajo es evidenciar la riqueza de saberes y experiencias que construyen las maestras y maestros de la primera infancia durante su ejercicio profesional. Lo anterior cobra gran relevancia por cuanto el saber del maestro de educación inicial no ha sido reconocido en el ámbito social como un saber con identidad propia.

El reconocimiento al saber pedagógico en educación inicial se hará a partir de la descripción de una experiencia particular, la de Mónica Restrepo⁴ y su jardín infantil “La Carreta”, pues las autoras del presente texto fuimos maestras allí y reconocemos su riqueza. Realizar este ejercicio de evidenciar el saber pedagógico que movilizó la Carreta es de gran importancia, por cuanto es una experiencia que por diferentes circunstancias llegó a su fin y el no hacerlo, no recoger este saber, sería perder su capital pedagógico, ese que sirve de referente para otras experiencias y para el debate actual sobre educación inicial.

Es preciso mencionar que experiencias pedagógicas provenientes del sector privado y que por lo tanto surgen como una

propuesta individual, suelen quedar allí, no trascienden, no se escribe sobre ellas, no se reconstruye y valora el saber construido y consolidado durante sus años de desarrollo. Esto se corrobora por la escasa existencia en nuestro país de trabajos orientados a recoger el saber que se edificó en la práctica pedagógica y que responde al día a día del maestro.

Las preguntas que orientaron esta investigación fueron: ¿cuál es el saber pedagógico consolidado por Mónica a partir de la experiencia en la Carreta?, y ¿de qué manera su historia de vida, su formación y su experiencia como profesora y como directora le han aportado a su saber profesional?

De acuerdo con lo expuesto, este artículo se organiza en tres partes: la primera se ocupa del marco conceptual y la metodología; la segunda expone la descripción de la experiencia pedagógica y las premisas fundamentales que la orientaron y que hacen parte del saber pedagógico de esta profesora, y por último, la tercera, presenta las conclusiones generales del trabajo.

Pensamiento del profesor y saber docente

El trabajo se inscribe dentro del paradigma del pensamiento del profesor, el cual busca comprender y explicar el fenómeno de la enseñanza desde su esencia, la mente del profesor (Fandiño, 2004) y cuyas premisas básicas son: El profesor es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios; los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Los procesos de pensamiento no se producen en el vacío, sino en un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y en un contexto ecológico (recursos, situaciones externas, limitaciones administrativas) (Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987).

Ahora bien, aunque lo anterior son las bases, el trabajo se centra en el concepto de “Saber Docente”, que tiene un mayor componente sociológico y toma distancia de los enfoques puramente psicologistas. Maurice Tardif y Ruth Mercado emplean el término “saber” para fundamentar el conocimiento en la dimensión social, precisamente como una construcción colectiva de naturaleza lingüística. En esta perspectiva, el saber

4 Un agradecimiento muy especial a Mónica, por su apertura y disposición para compartir su saber y experiencia, y una invitación para que la comparta directamente con toda su riqueza.

se comprende como los conocimientos, las competencias, las habilidades, el saber hacer que se utiliza y se hace efectivo en determinado medio.

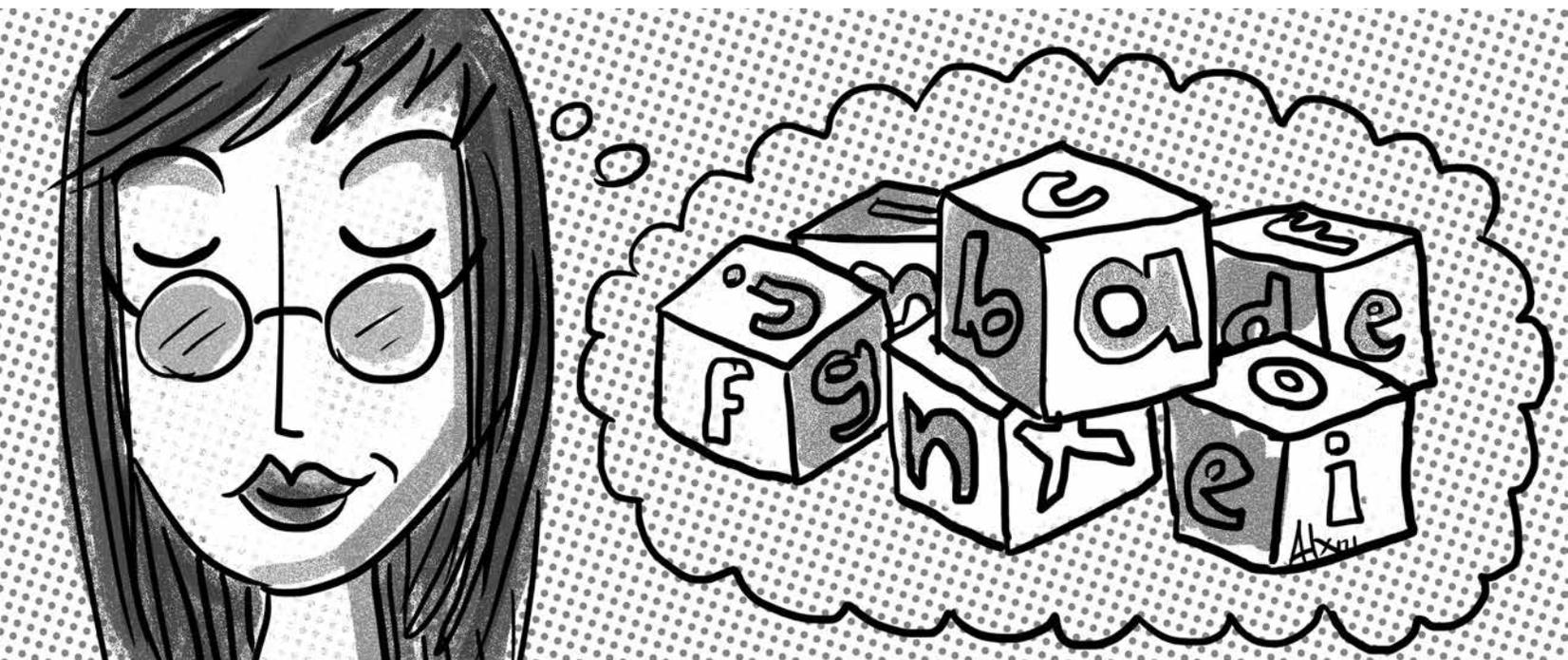
Para acercarse a las preguntas relacionadas con el saber docente Tardif (2004), plantea que éste no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza y que tienen que ver con el trabajo que desarrollan los docentes a diario, por cuanto dicho saber no es independiente del contexto y las realidades sociales y organizativas en las que se encuentran inmersos los educadores. De igual forma, reconoce que el saber docente es una construcción propia del maestro y en ese sentido se relaciona con sus experiencias de vida y su experiencia profesional. Este autor para situar su trabajo, parte de los siguientes supuestos teóricos básicos que lo caracterizan:

- Individual y social: la razón de ser del saber docente son las prácticas sociales, es decir, es un saber para actuar con otros seres humanos, la base del mismo está entonces en la relación con el otro, con el colectivo de estudiantes. En consecuencia, la enseñanza no exige de los maestros un saber sobre un objeto de conocimiento ni

sobre determinada práctica, sino la capacidad para interactuar con otras personas.

Con la intención de vislumbrar la naturaleza social e individual del saber docente, Tardif (2004), afirma que no es posible comprenderlo sin ubicarlo en íntima relación con lo que los maestros son, hacen y piensan en su quehacer cotidiano, pues si bien su saber es social, al mismo tiempo es el saber de un actor individual, que en su ejercicio profesional lo adapta y transforma de acuerdo a la exigencia de los estudiantes, el contexto y sus propias concepciones frente al proceso educativo.

- Diverso: el saber docente envuelve saberes provenientes de diferentes fuentes, como lo son la formación profesional, las teorías curriculares, los libros didácticos, los conocimientos disciplinares, los otros maestros y su propia experiencia.
- De carácter temporal: la temporalidad del saber docente se refiere a su proceso de construcción, por cuanto sucede en el marco de una historia de vida y una carrera profesional, donde la enseñanza supone un tiempo para aprender a en-



“ La relación entre la experiencia y la reflexión, es decir, entre la situación en concreto y lo que ésta demanda del docente, es lo que moviliza la búsqueda de alternativas”

señar. Se trata de un proceso temporal donde se construye saber y se consolida una experiencia de trabajo que a su vez implica fases de transformación, continuidad y ruptura que marcan la trayectoria profesional y le otorgan identidad y subjetividad al docente, pues los docentes: “se convierten en lo que son de tanto hacer lo que hacen” (p. 17).

- Fundamentado en la experiencia: Tardif (2004), encontró en sus investigaciones que los maestros no sitúan sus saberes en un mismo nivel, por el contrario, los jerarquizan de acuerdo a su utilidad en la tarea de enseñar, por ejemplo, saber dirigir una clase resulta más importante que conocer el funcionamiento del Ministerio de Educación.

Es así como los saberes que provienen de la experiencia cotidiana son ubicados como el fundamento de su práctica y competencia profesional, dado que la experiencia es finalmente la que posibilita al maestro adquirir y producir sus propios saberes, es decir, movilizar una variedad de saberes en función del trabajo que desarrollan. Para Tardif (2004), este proceso implica flexibilidad y reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, para producir así la propia práctica profesional.

En una línea similar, Mercado recurre al concepto de saber docente “cotidiano” o saber de la vida cotidiana (Heller, 1977). La idea de saber hace referencia al “conocimiento” que guía la vida cotidiana, es decir, aquel del cual el sujeto se apropia para mantener y estructurar su vida en la época y los ambientes particulares en los que se desenvuelve (Mercado, 2002).

En cuanto al saber docente, afirma que éste se construye principalmente en la práctica, pues las demandas y dilemas de cada situación en la clase, requieren que el docente se apropie de los usos, estrategias y herramientas para resolverlos de la manera más efectiva. Al respecto afirma que:

“[...] los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza. Dicha apropiación se funda de manera importante en la flexibilidad que la enseñanza misma impone a los maestros” (Mercado, 2002, p. 14).

La relación entre la experiencia y la reflexión, es decir, entre la situación en concreto y lo que ésta demanda del docente, es lo que moviliza la búsqueda de alternativas que se apliquen a los requerimientos específicos de cada situación.

Metodología

La metodología asumida es de corte cualitativo, enfoque que posibilita la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de los propios actores y su contexto, así como el estudio de sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente. La estrategia metodológica es el estudio de caso (Stake, 1998), por cuanto el interés del trabajo se centró en develar la trayectoria de una experiencia pedagógica particular.

Para el desarrollo del trabajo se adelantaron entrevistas abiertas en el mismo jardín, donde se indagó por elementos de vida profesional, por los orígenes de la experiencia y por sus principales características e intencionalidades. Una vez transcritas y codificadas las entrevistas, se dio paso a una nueva lectura para establecer las categorías inductivas a partir de las ideas expuestas por Mónica y posteriormente se realizó la reconstrucción de la experiencia. Dicha reconstrucción se complementó con los aportes que realizó Mónica una vez hizo la lectura de la misma, con la que resignificó algunas expresiones y amplió ciertos contenidos.

“La Carreta”: una experiencia pedagógica para la primera infancia

Orígenes de la propuesta

La decisión de Mónica de ser maestra viene de tradición familiar, pues muchos de sus parientes son docentes y la mayoría de las mujeres de su familia han optado por esta profesión tan respetada y reconocida en su ámbito más cercano.

“[...] porque en mi casa por tradición hay muchos maestros, y era como muy respetada esa profesión [...] mi papá daba clases, entonces todo eso del enseñar como que hace que uno lo admire y quiera parecerse a ellos” (R 1, p. 22).

Mónica comenzó sus estudios de formación técnica en preescolar a inicios de los 70's en la Universidad Pedagógica Nacional. Posteriormente regresó en los años 80 para obtener la licenciatura. De su paso por la universidad resalta su encuentro con un grupo de estudiantes y profesores interesados en dar un lugar importante a la profesión, situación propiciada por una época de protestas estudiantiles y de cambios culturales que daban mayor reconocimiento a la infancia y a la necesidad de que los niños y niñas fueran a instituciones educativas antes del ingreso a la educación formal. Es en este momento cuando se generaliza el ingreso de la mujer al mundo laboral y por lo tanto se da una expansión de los jardines infantiles.

Su primer trabajo como maestra fue en el jardín infantil Mi Pequeño Mundo, creado por dos de sus amigas. Allí participó del diseño y gestión de los programas pedagógicos, lo cual incrementó su interés por ampliar sus conocimientos y cualificarse profesionalmente, lo que la llevó a realizar cursos de arte en Estados Unidos y en España. Al regresar, vuelve a su trabajo en Mi Pequeño Mundo. En las tardes realizaba talleres de pintura en el garaje de su casa como una alternativa a la enseñanza formal. Es en este espacio donde tiene origen la Carreta.

“Yo la Carreta la empecé con los talleres que hacía en el garaje de la casa de mi mamá, porque a mí me encanta el arte, y me parecía que hacía tanta falta, es que casi no hay, con el afán de la lectura y escritura, se brincan tantas cosas” (R 2, p. 102).

En compañía de tres compañeras de Mi Pequeño Mundo, Mónica decide ampliar la experiencia de los talleres, ofreciendo además del de pintura, de música y juego. En los talleres se trabajaba con niños y niñas entre los tres y siete años. A pesar de la buena acogida de los talleres, empezó a ser un problema la inconstancia de la población que atendían y el hecho de que en los colegios empezaran a ofrecer propuestas similares. Es así como Mónica creó el jardín, para trabajar con los niños y niñas de tres y cuatro años, posteriormente empezó a recibirlos cada vez más pequeños.

Fue así como se dio inicio formal a la Carreta, un jardín infantil que, sumando estos años de origen, funcionó por más de 25 años en el Barrio Santa Ana al nororiente de la ciudad, desarrollando una propuesta pedagógica para niños y niñas entre uno y cuatro años de sectores altos de la población.

La propuesta pedagógica

La Carreta desarrolló una propuesta pedagógica centrada en diferentes ambientes educativos, cada uno con material diverso y especializado, que se orientaban a potenciar el desarrollo de los niños y las niñas a partir de experiencias planificadas a partir de lo que tenía lugar en cada. Lo anterior se enmarcaba en una organización de la cotidianidad o rutina, considerada indispensable para los niños y niñas, así como en una relación muy estrecha con los padres de familia.

La rutina

Cada grupo tenía un salón que durante el semestre era su espacio de llegada y despedida. Allí tenía lugar un rato de juego libre antes del saludo, la organización de las pertenencias y el recuento de las actividades que se harían durante la jornada.

Una vez que la mayoría de niños y niñas estaba en el salón, se guardaba el material que estaba siendo utilizado y se daba paso al saludo, durante el cual se hacía un llamado a lista, se generaba una conversación sobre aspectos cotidianos (qué desayunaron, qué hicieron el fin de semana, cómo es la ropa que llevan puesta, etc.) y luego se cantaban algunas canciones infantiles. Este momento se realizaba con los niños y niñas sentados en círculo, lo que permitía a la profesora observar aspectos como: la postura corporal, la

expresividad, la manera de relacionarse con los demás, su iniciativa para participar, entre otros.

La rotación por los diferentes espacios se hacía de acuerdo con las necesidades de cada grupo y del tipo de trabajo que se estuviera desarrollando; lo más importante era que los niños y niñas pasaran por la mayoría de espacios y vivieran en una mañana diversidad de experiencias de juego. En cada salón se estimaba un espacio de entre 30 y 40 minutos y cada grupo rotaba por tres o cuatro espacios en el día. Las únicas actividades establecidas eran el momento de la merienda y las clases de música y de expresión corporal que dirigían profesores especializados.

Al final de la mañana cada grupo regresaba a su salón, allí la profesora proponía una conversación sobre lo que habían hecho, tratando de establecer un orden y con ello verbalizar qué pasó primero, luego, después. También se dejaban planeadas actividades para el siguiente día. Por último, los niños y niñas recogían sus pertenencias, era la oportunidad para que cada uno reconociera sus objetos y los de sus compañeros; en la despedida se relajaban con la lectura de un cuento.

La planeación de actividades

La planeación de las profesoras partía de los programas y orientaciones que presentaba Mónica al iniciar el semestre. Para cada grupo existían objetivos según la dimensión de desarrollo (social, cognitiva, comunicativa, corporal) y propuestas de actividades para realizar con los materiales y juguetes de cada salón. Además de esta organización, Mónica contaba con unidades temáticas que orientaban las experiencias para cada grupo.

El punto de partida para la planeación era el espacio, los juguetes y las temáticas propuestas en las unidades. En ese sentido, si la unidad trataba, por ejemplo, los oficios, se propiciaban situaciones de juego con los elementos de representación del muñequero, se leían cuentos en la biblioteca y láminas en el salón de títeres sobre oficios específicos, y en el taller se elaboraba un producto relacionado, por ejemplo el sombrero del jardinero; el día que estuviese listo, vivían la experiencia de sembrar en el jardín.

Por principio se tenía en cuenta la necesidad de ser flexibles, pues de acuerdo con cada grupo y con las diversas si-

tuaciones que se presentaban, las actividades podían cambiar y tomar otro rumbo.

“El grupo se lo exige, las circunstancias le exigen cambiar, usted puede planear y tener el programa para el año entrante y nunca le sale igual” (R 1, p. 10).

Organización de los espacios y materiales

En total eran nueve los espacios, cada uno con materiales diversos que apuntaban a intencionalidades específicas:

- *Salón de armar: un espacio para la construcción y la creatividad.* Este espacio lo constituían una variedad de materiales para la construcción, como por ejemplo bloques y fichas de diferentes tamaños y formas con múltiples posibilidades de ensamble, para representar diversos objetos y situaciones.

Dentro de los principales objetivos de este espacio era que los niños y las niñas usaran sus dos manos, que definieran un propósito para su ejercicio de construcción y logaran concretarlo con el material que allí encontraban.

- *Salón de las mesitas: un espacio para jugar de manera más estructurada y para formalizar.* Dentro de sus objetivos estaba que los niños y niñas aprendieran a trabajar en mesas y desarrollaran habilidades relacionadas con el uso de tijeras y punzón, así como con el reconocimiento de cualidades físicas de los objetos a partir de guías diseñadas por Mónica para tal fin.

Este espacio contaba con juegos y materiales que sugerían de manera directa la acción a desarrollar, como rompecabezas, loterías y otros juegos de mesa, a diferencia de los materiales del salón de armar que posibilitaban mayor creatividad. Aquí se propiciaba el juego en grupos, donde era necesario seguir reglas de juego y establecer turnos.

- *Salón de los títeres: un espacio para jugar y desarrollar el lenguaje.* Los materiales de este salón estaban pensados para apoyar el desarrollo del lenguaje, por cuanto propiciaban ejercicios de pronunciación, construcción de relatos, y descripción y adquisición de nuevo vocabulario,



siempre teniendo como base situaciones comunicativas creadas a partir del material, que le daban sentido a las diferentes actividades y experiencias.

Hacían parte de este salón, títeres, teatrino y cuentos clásicos de gran tamaño con elementos para que los niños y niñas se disfrazaran y representaran la historia. Dentro de los aspectos más resaltados por Mónica, se destaca la utilización de cuentos en los que se repiten las frases, lo cual facilita que los niños y niñas puedan apropiarse de la historia y sentirse seguros para contarla.

- *Salón del muñequero: un espacio para representar el mundo.* En el muñequero tenía lugar principalmente el juego simbólico a partir de elementos de la vida cotidiana que posibilitaban a los niños y niñas representar diferentes situaciones (cocina, utensilios, cunas, muñecos, etc.).

Una actividad especial que se desarrollaba allí era jugar a la noche, una experiencia significativa en la cual se oscurecía el salón, se disponían colchonetas, los niños y niñas se ponían su pijama, se leía un cuento y se realizaba el ritual relacionado con la noche. A través de esta experiencia era posible conocer la independencia de los niños y las niñas en situaciones como vestirse y desvestirse.

- *El taller: un espacio para crear con las manos.* Allí los niños y las niñas aprendían a manejar diferentes materiales, texturas y colores para concretar un objeto, aprendizaje fundamental para Mónica, pues este tipo de experiencias se convierten en la base de creaciones posteriores que ellos y ellas harán de manera autónoma.

Las elaboraciones que se hacían en el taller tenían un uso o fin social definido: para decorar el cuarto, para regalar a la mamá, para representar una fecha especial. Por lo general el objeto creado se relacionaba con la unidad temática que el grupo estaba trabajando, pues era fundamental que las construcciones de los niños y las niñas se enmarcaran en una situación que les diera sentido.

- *Salón de los espejos: un espacio para el movimiento y la música.* En este espacio se trabajaba todo lo relacionado con expresión corporal y desarrollo de habilidades motrices, como saltar, reptar, rodar, trepar, subir y bajar escaleras, entre otros.

Aquí se desarrollaban las clases de música con tres profesores distintos, una profesora trabajaba con un acordeón que permitía llevar la melodía y la mímica de las canciones; otra profesora manejaba la parte de expresión corpo-

“ Con las familias era muy importante dirigirse a ellas en un lenguaje claro, cercano y concreto, de manera que comprendieran el sentido de lo que se hacía en la Carreta”

ral, principalmente a partir del ritmo, y el último profesor generaba un acercamiento a instrumentos musicales y trabajaba la parte vocal.

- *La biblioteca: un espacio de acercamiento a la lectura.* Allí se encontraba variedad de literatura infantil. Este lugar era más utilizado por el grupo de niños y niñas más grandes para trabajar habilidades específicas que apoyaban el paso al colegio; semanalmente podían elegir un cuento de la biblioteca para llevar a casa y leer en familia.
- *El parque: un espacio para el contacto del cuerpo con la naturaleza.* El jardín de la casa estaba acondicionado como parque y contaba con arenera, rodadero, columpios y pasamanos, destinados a apoyar el desarrollo de habilidades motrices, así como la planeación y concreción de diferentes juegos que los niños y niñas realizaban de manera espontánea a partir de su interacción con estos elementos.

Todos los elementos del parque tenían la clara intención de garantizar el movimiento y el contacto con la naturaleza como aspectos fundamentales para el desarrollo de los niños y las niñas.

- *El comedor: un espacio para aprender sobre el momento de comer.* Además de tomar las onces, el momento de la merienda era asumido para aprender sobre el comer como toda una experiencia social, de la cual Mónica resalta el intercambio que podía darse alrededor de los alimentos y sus características. También era el espacio para hacer recetas de cocina.

Trabajo con familias

Para Mónica resultaba muy importante que las familias conocieran de cerca el trabajo que se desarrollaba, por ello les

permitía ingresar a los salones para observar las diferentes actividades y aprovechaba de manera permanente el momento de llegada y de salida para intercambiar información sobre cada niño y niña. De igual forma, los hacía partícipes a través de las reuniones, los informes y la carpeta de cada niño y niña que circulaba de manera periódica.

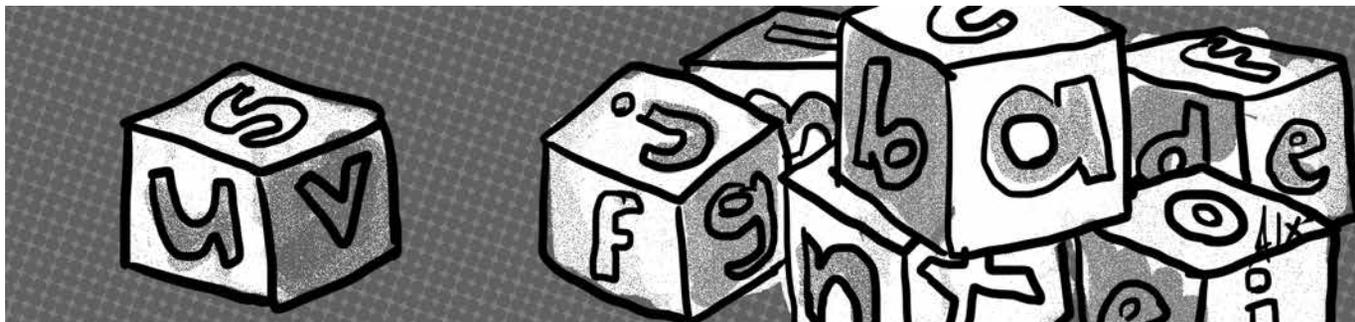
Las reuniones con las familias tenían horarios flexibles. Unas eran de carácter informativo, donde se socializaba la experiencia de la Carreta, y las demás tenían una intencionalidad formativa, para las cuales Mónica invitaba algún profesional que tratara temas relacionados con las características de los niños y niñas en primera infancia. En estos espacios con las familias era muy importante dirigirse a ellas en un lenguaje claro, cercano y concreto, de manera que comprendieran el sentido de lo que se hacía en la Carreta, de todo lo que podían apoyar desde su rol y desde la interacción cotidiana con sus hijos e hijas.

Los informes que se presentaban a las familias eran de carácter cualitativo y se centraban en describir el proceso individual de cada uno según las dimensiones de desarrollo. El insumo para los informes eran los registros que cada maestra llevaba sobre cada niño y niña a partir de la observación que realizaba.

“[...] En la parte social decía, “en poco tiempo Laura se ha hecho más independiente en la relación con sus amigos, buscándolos y disfrutando más su compañía para jugar y conversar y enfrentado las diferencias con ellos con más seguridad sin que el adulto esté presente” (R 3, p. 200).

Principios pedagógicos

En esta parte se presentan los principios que se explicitaron a partir de la descripción de la experiencia y que posibilitan comprender su desarrollo, en tanto se convierten en el marco que inspiró y orientó su devenir.



La actividad del niño y la niña es lo principal

“El material alcanza y está a mano para que de verdad usen las cosas, yo no soy profesor televisión, que no los dejo tocar el material, que no los dejo intervenir, siempre ellos pueden hacer las cosas, si no están construyendo, pueden pintarlo en el tablero, pueden copiarlo de una lamina” (R 2, p. 9).

“[...] en realidad el propósito fundamental es que ellos digan quiero hacer un avión, una carretera, una casa, un caballo y lo-gren concretar ese propósito encajando las fichas” (R 2, p. 6).

Cada niño y cada niña son diferentes

“[...] eso no quiere decir que el niño es inseguro, nada, eso quiere decir que es Pedro, Pedro es así, lloretas o consentido, o tiene más ganas que Martín de estar con su mamá, entonces dele su tiempo a él, pero tranquila, segura que es un niño común y corriente que se va a adaptar, se tomará su tiempo por A, B, o C, no nos importa ahorita, pero va a ser capaz de hacerlo a su manera y bien” (R 3, p. 57).

La autonomía se desarrolla ejecutándola

“[...] es desde que uno se levanta y dice cómo amaneciste, que frío, ven y te abrigo, el agua más calentica, más fría, ahí está haciendo todo, pero como hoy en día la comunicación no se da tanto, todo es rápido, apúrele que nos vamos ya, y hasta ahí llegó, entonces todo se lo hacen, y no los han dejando hacer nada, pero les piden independencia, les piden decisiones, les piden análisis, pero nunca se los han dejado hacer, porque no ha habido la oportunidad [...] cómo aprende usted a eso, a ponerse una media y todo lo que implica” (R 2, p. 22).

Desarrollo de habilidades propias de la edad

“Los niños a la Carreta vienen a desarrollar todas sus habilidades, las cualidades que tienen, trabajando, jugando, compartiendo con los amigos, haciendo lo que tienen que hacer en ese momento, ellos tienen todas sus aptitudes listas a desarrollar, necesitan es las oportunidades para hacerlo [...] No es algo que si no vienen aquí no van a desarrollar, no, seguro que lo van a desarrollar pero aquí lo hacen de una manera organizada [...] entonces a eso vienen, y pasan muy contentos porque todo está diseñado para ellos” (R 2, p. 3).

Es importante tener éxito pero éste exige esfuerzo

“Que el niño haga el caracol, así le cueste trabajo, lo importante es que él diga yo puedo y lo hago, así le tenga que ayudar, así el niño no conozca ni el caracol, ni el cangrejo, ni haya estado en la playa, se vuelve significativo en la medida en que usted le demuestra que puede hacer una cosa, se trata de la motivación que da la seguridad de poder hacer” (R 4, p. 364).

Es tan importante dirigir el juego como dejar jugar libremente

“[...] entonces usted puede decirles que el osito cómo se duerme, la cama cómo se tiende, cómo se le pone la ropa, puede jugar con ellos y poquito a poco les enseña cómo se usa el material, cómo se usan los juguetes, a qué se juega para dejarlos luego solos, para que no estén tanto tiempo tan dirigidos, porque ensayando también se aprende, es combinando esas dos cosas” (R 2, p. 69).

“[...] Solamente jugando y dejándolos jugar, yo sé cómo piensa un niño, de resto no, porque siempre estará guiado por mí, solamente cuando él saca lo que tiene adentro, yo sé si le enseñe, si aprendió y cómo piensa. Cuando el niño dice juguemos a tal, o si juega solo, solamente así lo conozco” (R 2, p. 10).

Los niños y niñas requieren aprender a usar los juguetes y materiales

“[...] si algo tiene la Carreta y lo reconocen los papás es que los niños aprenden a jugar, a usar sus juguetes, y yo les insisto mucho a los papás, cómprele la pelota en Pepe Ganga pero dígame qué hace con esa pelota ,y no ochenta pelotas y qué hago, o viendo televisión, pegado a usted; que lo acompañe, lo dirija, enséñele a usar los juguetes y que él pueda usarlos sólo, con su compañía, su presencia alrededor, pero no siempre su dirección, ya pasó, ya aprendiste a botarla contra la pared o recibirla, jugar fútbol” (R 2, p. 43).

“Los materiales no pueden producir nada, el dar unas instrucciones, y ser estricto en la organización para el cumplimiento de esas instrucciones, es clave para aprender a hacer algo, eso le sirve para inventar y poder ser y hacer un trabajo libre, creativo y original; si usted no sabe manejar el mezclador, la pintura y el pincel, pues se le riega, se le revuelve, quiere hacer gris y no sabe; pues lo descubrirá con el tiempo pero ya que la humanidad lo sabe pues enseñémosle a hacerlo, es más cómodo utilizar esos materiales sin que usted tenga tropezos” (R 4, p. 374).

Las propuestas de trabajo aumentan de manera progresiva su complejidad

“[...] con la edad tú puedes ir exigiendo cada vez más, por ejemplo, si estamos haciendo un avión, unas veces pedimos que sí se parezca a lo real, otras veces simplemente que lo pueda utilizar para su juego [...] esa exigencia tú como profesora tienes que saber a qué edad la puedes hacer [...] porque a mí me parece que la exigencia del adulto debe ser acorde con las posibilidades del niño, para que tenga éxito, para que le cueste trabajo pero que también tenga éxito, para poderle decir muy bien, bravo, te quedó bien” (R 2, p. 7).

Lo fundamental está en trabajar con lo cotidiano

“[...] que los dejen hacer y los pongan a hacer el mundo, que no es nada raro, es el diario vivir, por eso se llama elemental, por eso está ahí, con su ropa, con su comida, con el diario hacer de las rutinas; las rutinas del día son lo que más puede organizar a un niño y ayudarlo a pensar y a conocer” (R 2, p. 20).

Cierre de la experiencia

En la decisión de Mónica de cerrar la Carreta intervinieron varios factores, dentro de los cuales estaba la dificultad para sostener económicamente su funcionamiento, por cuanto implicaba, entre otros aspectos, tramitar una licencia de construcción y diversas adecuaciones a nivel de infraestructura para cumplir la normatividad Distrital que regula a los jardines infantiles. Esta situación se complejizó porque la casa donde funcionaba era arrendada y había sido solicitada por los propietarios. Por otra parte, Mónica ya sentía cierto agotamiento físico y emocional para continuar.

Conclusiones

Intencionalidades del trabajo pedagógico

A partir de la descripción del trabajo resulta fundamental reconocer el papel que juega la organización de los espacios para el quehacer pedagógico, pues apuntaba a que los niños y niñas vivieran diversidad de experiencias relacionadas con juego y

la exploración; no sólo para el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la edad, sino bajo una mirada integral del desarrollo infantil, en la que la preparación para la escuela primaria no es el centro.



Con esto es posible afirmar que el saber del maestro no parte de cero, está marcado por conocimientos de la vida, saberes y competencias personales, que tienen sus orígenes en la experiencia familiar y escolar”

Esta claridad se evidencia permanentemente en el discurso de Mónica, quien al describir los espacios y lo que allí sucedía reiteraba la necesidad de reconocer las particularidades de los niños y las niñas, sus necesidades y características, para establecer y organizar una acción pedagógica coherente y pertinente.

Ligado a lo anterior, está la necesidad de reconocer que el potenciamiento del desarrollo no se da espontáneamente, por el contrario, exige una acción intencionada donde maestros y maestras planeen y realicen seguimientos de su quehacer pedagógico. Este proceso pedagógico intencionado estaba dado, en la Carreta, a partir del programa estructurado según la edad de los niños y las niñas.

También es necesario destacar la rutina organizada que ve al niño y la niña como sujetos activos y partícipes de su proceso de desarrollo y aprendizaje, de ahí la insistencia por privilegiar todo aquello que les interesa y atrae, así como de reconocer que cada uno es diferente y, en ese sentido, que sus ritmos de desarrollo son particulares.

Sobre saber docente

En el caso de Mónica su inclinación hacia el arte fue un elemento que acompañó su formación profesional y que marcó su experiencia. Con esto es posible afirmar que el saber del maestro no parte de cero, está marcado por conocimientos de la vida, saberes y competencias personales, que tienen sus orígenes en la experiencia familiar y escolar y que consolidan creencias, representaciones y certezas

sobre la práctica de la enseñanza. Para Mónica la relación con el arte y sus múltiples posibilidades, fue determinante en la definición de rutinas de acción y de las principales intenciones pedagógicas para el trabajo con niños y niñas en primera infancia.

En este sentido, es posible reconocer que el desarrollo del trabajo docente no se trata de hábitos y acciones exteriores, sino de una estructuración del significado que los maestros atribuyen a sus actividades y que posibilita definir rasgos de una personalidad profesional, es decir, establecer un saber ser y saber hacer que son validados por el trabajo cotidiano del maestro. Este proceso se da gracias al pensamiento reflexivo, que lo lleva a adoptar o desechar ciertas formas de actuación a partir de su contraste.

Por último, se quiere dejar una invitación: reiterar la necesidad de que este tipo de trabajos se realice con mayor frecuencia, pues puede resultar en un camino para que maestras y maestros hagan oír su voz y consoliden los saberes que han construido, integrando los conocimientos y experiencias provenientes de la formación inicial y continua, los saberes de la práctica profesional y los saberes de la historia personal. Son precisamente esos saberes y creencias los que atraviesan el saber profesional y le otorgan identidad.

La recuperación de experiencias de trabajo pedagógico en educación inicial cobra gran relevancia, pues permite contar con un conocimiento organizado y sistematizado que sirve de referente a otros docentes, a la vez que puede ser discutido y enriquecido a partir de su divulgación.

Referencias

- Clark, M. C. y Peterson, P. (1986 - 1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III. Cap. 6*. Barcelona: Paidós.
- Fandiño, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso*. Tesis Doctoral no publicada. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. España: CEAC.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

