



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE SER MAESTRO DE LA INFANCIA:  
SIGNIFICACIONES CONSTRUIDAS POR LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA  
INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil**

**ALEXANDRA GÓMEZ MARÍN  
ISABEL CRISTINA VELÁSQUEZ**

**JAKELINE DUARTE DUARTE**

**Fonoaudióloga**

**Mg. en Desarrollo Educativo y Social**

**Dra. en Ciencias Humanas y Sociales**

**TERESITA MARÍA GALLEGO BETANCUR**

**Licenciada en Educación Especial**

**Especialista en Planeación Educativa**

**Mg. en Desarrollo Educativo y Social**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
MEDELLÍN**

**2015**



## Resumen

Cómo viven, sienten, significan y nombran los maestros de la infancia lo que implica la dimensión emocional de su oficio en su experiencia vital en tanto profesionales y sujetos es la motivación que orientó esta investigación. Este texto es resultado de un estudio cualitativo con orientación fenomenológica realizado con algunas pedagogas infantiles egresadas de la Universidad de Antioquia. Al decir de Max Van Manen (2003, p.28) este tipo de estudios son “[...] intentos sistemáticos de descubrir y describir las estructuras de significado interno de la experiencia vivida” es por ello que se trató de desvelar a través de él un asunto que ha sido obviado de las reflexiones, del currículo explícito y de las orientaciones ministeriales sobre los procesos de formación complementaria para maestros en ejercicio: la experiencia emocional por la que transitan los maestros desde que inician su formación académica hasta sus años de ejercicio profesional y la incidencia (en ocasiones determinante) de ese asunto en la forma como cada maestro define y lleva a cabo su oficio.

El asunto de la experiencia emocional de los maestros en relación con su oficio si bien no ha sido muy abordado en las investigaciones actuales en educación, se perfila como un campo de indagación necesario para reorientar los procesos de formación de maestros y se reconoce desde los relatos de las maestras participantes como indispensable en las reflexiones pedagógicas. Se halló que la experiencia emocional de las maestras es la más de las veces ambigua porque les implica lidiar día a día con asuntos suyos, de los niños y del contexto social y escolar que a veces reavivan su pasión y en otras ocasiones desbordan su emoción.

**Palabras clave:** Oficio del maestro, Experiencia emocional, Emociones, Ambigüedad emocional.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Tabla de contenido

|   |    |
|---|----|
| Resumen .....   | 2  |
| 1. Introducción .....   | 5  |
| 2. Objetivos .....  | 7  |
| General .....   | 7  |
| Específicos: .....  | 7  |
| 3. Descripción de la situación problemática .....   | 7  |
| 4. Aproximaciones conceptuales al problema .....  | 12 |
| 4.1 El estudio de las emociones: múltiples abordajes .....  | 12 |
| 4.2 La experiencia de ser maestro .....   | 16 |
| 4.3 Educando la emoción .....   | 18 |
| 4.3.1 Educación emocional .....   | 18 |
| 4.3.2 Contar con las emociones en educación: una apuesta ética .....  | 20 |
| 4.4 El oficio de maestro como opción profesional .....  | 21 |
| 4.5 Acercamiento al tipo de contextos en los que se ejerce el oficio de maestro .....                             | 23 |
| 5. Ruta metodológica .....  | 26 |
| 5.2 Consideraciones éticas .....  | 27 |
| 6. Comprendiendo la experiencia emocional de ser pedagoga infantil .....  | 28 |
| 6.1 Emociones en la elección de ser maestra de la infancia .....  | 29 |
| 6.2 Emociones en el proceso de formación como maestra en la Facultad de Educación .....                           | 33 |
| 6.2.1 La relación teoría - práctica como aspecto que transforma la experiencia formativa de ser maestro .....     | 33 |
| 6.2.2 Inscripciones en el ser del maestro: ecos de los maestros que impactaron su proceso formativo .....         | 36 |
| 6.2.3 La promesa no siempre cumplida. Emociones en la relación con los maestros cooperadores .....                | 38 |
| 6.2.4 Emociones y ambigüedades de las maestras durante su formación universitaria .....                           | 40 |
| 6.2.5 El lugar de las emociones en la formación de maestros. Una ausencia sentida .....                           | 42 |
| 6.3 Emociones relacionadas con la práctica pedagógica como profesional en ejercicio .....                         | 43 |
| 6.3.1 Emociones en el acto de educar .....  | 43 |
| 6.3.1.1 El escenario pedagógico: un espacio de emociones ambivalentes y ambiguas .....                            | 44 |
| 6.3.1.2 La emoción como obstáculo pedagógico: Escisión entre la vida laboral del maestro y su vida personal ..... | 46 |
| 6.3.1.3 El maestro entre la gestión y el control de sus emociones .....   | 49 |



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

|  |    |
|--|----|
| 6.3.1.4 Situaciones y emociones que favorecen la labor del maestro.....                          | 51 |
| 6.3.2 Cuando el entorno laboral desborda la emoción del maestro.....                             | 52 |
| 6.3.2.1 Una profesión 24/7. Malestar y sobrecarga laboral.....                                   | 53 |
| 6.3.2.2 Condiciones laborales: asunto determinante en las emociones del maestro.....             | 55 |
| 6.4 Contextos que afectan la experiencia emocional de los maestros de la infancia .....          | 57 |
| 6.4.1 Las emociones del maestro y las características del contexto donde ejerce su oficio .....  | 57 |
| 6.4.2 Las condiciones de vida de los niños como movilizadoras de las emociones del maestro ..... | 61 |
| 6.5 Conjeturas alrededor de la educación emocional: un saber a medias.....                       | 63 |
| 7. A manera de conclusiones: sobre los abordajes pendientes.....                                 | 65 |
| 8. Referencias bibliográficas .....  | 68 |
| 9. Anexos.....   | 77 |

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 1. Introducción

Desde hace algunos años se viene señalando que los modelos sociales conocidos en occidente están en crisis; algunos sugieren que más que en crisis están en metamorfosis lo cual nos deja a expensas de una suerte de incertidumbre social en la que no hay ninguna certeza o esperanza hacia el futuro, panorama en el cual la educación, la escuela, el maestro, la infancia, como construcciones sociales comparten esa condición de crisis, situación que acontece paralelamente a las transformaciones que se han venido dando al interior de las instituciones sociales como la familia y el Estado.

Bien sea que el sistema educativo se encuentre en crisis, se esté transformando, o se renueve como cualquier sistema social, lo cierto es que, incluso a pesar de ello, la escuela no ha renunciado ni renunciará a la labor para la que fue creada: educar. Si bien lo anterior es cierto, también es de anotar que debido a la complejidad de las transformaciones sociales la labor educativa se ha hecho cada vez más difícil y con ello la función del maestro.

Muchos son los maestros que llaman la atención sobre las condiciones de la sociedad actual que complejizan su campo profesional: las diferencias de las infancias actuales en relación a los modos de infancia de épocas pasadas, las nuevas configuraciones familiares, la incidencia de los medios de comunicación en la vida de los niños y niñas, las exigencias de un sistema educativo que cada día se acerca más a modelos empresariales donde lo importante es la efectividad y productividad. Estas características de la sociedad contemporánea hacen difícil la labor que desempeñan algunos maestros y contribuyen a generarle diversas emociones que marcan su experiencia e intervienen en sus formas de proceder y en las prácticas que llevan a cabo con sus estudiantes.

Es en medio de esas condiciones la experiencia emocional del maestro se construye: en el transcurrir de su práctica pedagógica, en la relación que establece con aquellos acontecimientos de la cotidianidad educativa que transforman su ser y su subjetividad. Las emociones y los afectos que pueden surgir de la práctica pedagógica cotidiana son uno de los asuntos que pueden marcar más significativamente la experiencia de ser maestro, puesto que esas emociones y afectos lo movilizan y conducen a emprender acciones que, naturalmente, van a afectar su manera de enseñar, las estrategias de intervención que diseña y las formas de llevar a cabo la enseñanza. Sin embargo son estos asuntos subjetivos, que se relacionan con la formación del ser del maestro en ejercicio no son los que tienen la palabra en el ámbito educativo.

Así pues respecto a las emociones para el maestro se conjugan dos variables, una de ellas es que las emociones no son un asunto reflexionado pedagógicamente y que el acercamiento más cercano a este asunto son los programas de formación en la competencia socioemocional para maestros en los cuales se generalizan el sentir de los maestros, se pretende hacerlos más competentes emocionalmente y se niega el carácter particular de la experiencia emocional, lo cual se relaciona con la idea de educación que describe el sociólogo Émile Durkheim (1975,

p.52) “Cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país[...].” como si el problema de las emociones del maestro pudiera ser resuelto del mismo modo para todos. La otra variable es que al lado de esas características en las que se vive el oficio también se gestan condiciones de orden social, cultural y económicos que favorecen la emergencia de unas emociones respecto a otras: por ejemplo el sistema neoliberal en su afán de tener mayor control sobre los sujetos favorece la aparición del síndrome de la inmediatez (Bauman, 2000) reduciendo la emoción a la satisfacción inmediata de las necesidades y a la obtención de un placer pasajero como condición indispensable de la vida. De modo que no sólo no es muy común hablar de lo que siente el maestro mientras ejerce sino que además debe convivir con las presiones que la sociedad y el sistema capitalista ejercen en este sentido.

Es por ello que cada maestro debe encontrar por sí mismo el modo de tramitar aquello que acongoja o satisface su ser de maestro. Son muy pocos los espacios en los que el maestro en ejercicio puede encontrarse en la palabra con otros que comparten rasgos de su experiencia emocional porque no son las reflexiones de este tipo las instituidas en el sistema educativo, ni son campo de saber validado en los espacios formales de la educación. Aun así es innegable la relación implícita entre este oficio y las emociones, pero es precisamente lo implícito de esa relación lo que ha llevado a obviarlas de las reflexiones cotidianas del maestro, esto es particularmente preocupante porque a la vez que se están invisibilizando se está negando la importancia de conocer las emociones que surgen en el oficio del maestro y como ellas interfieren en su manera de actuar y relacionarse con sus alumnos.

En atención a lo anterior este texto se deriva de una investigación que se ocupó de la pregunta por la experiencia emocional de las pedagogas infantiles<sup>1</sup> de la Universidad de Antioquia en tanto maestros de la infancia. Esta investigación estuvo conducida por la idea de que es importante comprender el lugar de los afectos en la práctica docente porque contribuye a que el maestro lleve a cabo unas acciones que pueden afectar el acto educativo y los objetivos formativos. Así pues en la primera parte del texto se describen los asuntos relacionados con el problema de investigación y los antecedentes que lo fundamentan, se perfilan las aproximaciones teóricas que aportaron luces en la comprensión del problema, se describe la ruta metodológica a través de la cual se hizo la recolección de los datos y luego se enuncia el análisis hecho a la información a partir de tres voces fundamentales: las voces de las maestras, las de los teóricos que aportaron a la comprensión del fenómeno y la de las investigadoras, y finalmente se presentan algunas conclusiones derivadas de la movilización de la propia experiencia emocional de las investigadoras, en tanto maestras en formación, eco de las conversaciones sostenidas con las pedagogas infantiles que participaron del estudio.

---

<sup>1</sup> Aunque la Licenciatura en Pedagogía Infantil cuenta también con pedagogos infantiles hablaremos mayormente de pedagogas infantiles o maestras debido a que la mayoría de la población egresada del programa es femenina y a que en el estudio participaron sólo pedagogas infantiles.

## 2. Objetivos

### General

- Comprender la experiencia emocional de ser maestro de la infancia que han construido Licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

### Específicos:

- Comprender el lugar de las emociones de los Licenciados en Pedagogía Infantil en la experiencia de ser maestro de la infancia
- Reconocer la experiencia emocional que fueron configurando los licenciados en Pedagogía Infantil desde su proceso de formación académica universitaria.
- Explorar, desde la experiencia de los licenciados en Pedagogía Infantil, la manera como los contextos socioculturales, económicos y políticos han incidido o transformado sus emociones como maestros de la primera infancia.
- Interpretar el sentido que le asignan los Licenciados en Pedagogía Infantil a la relación entre sus emociones y su práctica pedagógica.

## 3. Descripción de la situación problemática

En la actualidad el oficio del maestro se da curso en medio de una serie de tensiones que acompañan (y parecen definir) su carácter profesional. Algunas de estas tensiones son las demandas del sistema educativo, el escaso compromiso familiar en los procesos formativos, las problemáticas adolescentes actuales (drogadicción, embarazo, bullying, entre otras), el desprestigio social del oficio del maestro, la baja remuneración económica, la culpabilidad por la baja calidad de la educación, los afanes particulares de la práctica pedagógica, las dificultades en las interacciones que configuran la cultura escolar, entre otras. Estas tensiones, que configuran el hacer práctico cotidiano del maestro, suelen ser enfrentadas por ellos desde dos lugares: unos encuentran en tales tensiones la causa de un cierto malestar emocional en torno a su oficio, sienten disgusto por su profesión y consideran que sería más sencillo desempeñar su labor si sólo tuvieran que hacerse cargo de los encuentros directos con los estudiantes en el aula de clase. Otros maestros advierten en estas tensiones las condiciones *per se* de su oficio, reconocen que en este tiempo histórico la labor del maestro suele ser compleja, pero enfrentan cada día con pasión y entusiasmo los asuntos propios de su oficio.

En vista de lo anterior, y pensando en el ser humano como un ser construido simbólicamente, sobre todo, por las emociones que la experiencia vital le ha ofrecido y la influencia de estas en sus formas de significar el mundo, consideramos que no es posible concebir el oficio del maestro sin establecer relación con las emociones que las características particulares del oficio generan en él y con las emociones del maestro en tanto sujeto, que se afianzan y transforman en la relación

con el otro y lo otro de la educación. Es de vital importancia comprender que el oficio de maestro no sólo se compone del encuentro entre los maestros y los estudiantes, también hacen parte de él las jornadas de planeación de cada clase, las revisiones de los productos de los estudiantes, la lectura en aras de continuar la formación, el diligenciamiento de los formatos y reglamentos del sistema educativo, las reuniones con padres de familia, entre otros, de modo pues que lo natural es que al maestro, en tanto ser humano, estos asuntos propios del oficio le generen o contribuyan a generar ciertas emociones que se relacionan y/o intervienen en el modo como cada maestro asiste a la práctica de su oficio.

Actualmente, las tendencias en investigación sobre las emociones de los maestros tienen gran auge desde el campo de la psicología, particularmente en lo que respecta a la educación emocional. Desde esta perspectiva se encuentran variados estudios que abordan el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que le permiten al sujeto expresar y regular la vivencia de sus emociones de modo que pueda capacitarse para vivir en sociedad. Uno de estos estudios es el realizado en España por Palomera, Fernández y Brackett (2008) y se encargó de revisar la inclusión de competencias emocionales en los programas de formación de profesorado y en la escolaridad obligatoria en la educación europea. Su objetivo principal fue demostrar la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los docentes, con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral, así como el de sus alumnos. En este estudio se considera que es necesario que los maestros sean conscientes del papel que juegan las emociones en su labor diaria ya que afectan sus procesos de aprendizaje, su salud mental y física, la calidad de sus relaciones sociales y su rendimiento académico y laboral. Esta investigación plantea que infortunadamente los maestros experimentan más emociones negativas que positivas lo cual puede intervenir si se educa en la competencia emocional durante los primeros años de la formación de los maestros. Este estudio investigativo se plantea desde una perspectiva en la cual la razón y las emociones (que anteriormente se insistía que no tenían ninguna relación) van de la mano e influyen en la vida cotidiana de los maestros y los alumnos.

En esta línea, también en España Palomera, Gil y Brackett (2006) realizaron una investigación desde una perspectiva cuantitativa cuyo objetivo fue analizar la percepción que tanto docentes como futuros docentes tenían sobre sus habilidades emocionales. Se diseñó un cuestionario que tenía la finalidad de evaluar las tendencias de comportamiento y las percepciones que los participantes tenían acerca de su capacidad de atender y reparar sus estados emocionales. En los resultados se encontró que las mujeres se mostraron niveles superiores en relación a los hombres en cuanto a la atención de las emociones, pero los hombres se perciben con más habilidad para reparar sus emociones que las mujeres. Además, respecto a la variable experiencia se encontró que los docentes que están laborando tienen mayor tendencia de atender a las emociones y mayor capacidad para repararlas; y que los estudiantes de magisterio aventajan a los docentes en su percepción sobre su capacidad para diferenciar y comprender las emociones. Respecto a la variable edad, se encontró que los más jóvenes se consideran con más habilidades para comprender las emociones, es decir para comprender qué emoción están sintiendo cada momento

y los docentes con más experiencia tienen mayor capacidad para reparar las emociones. Esta investigación debido a que es de corte cuantitativa no realiza un análisis exhaustivo de los datos sino que se dedica a evidenciar la información ofrecida por los sujetos sin ahondar en explicaciones de los resultados obtenidos.

Otra investigación fue realizada en España por Hué (2012) y en ella se señala la carencia de investigaciones que den cuenta del malestar o bienestar que presentan los docentes en su oficio. Se plantea que el malestar docente es una consecuencia de los cambios sociales y educativos más significativos y sostiene que el bienestar docente se relaciona con el bienestar emocional que se logra cuando el maestro tiene control de las diferentes situaciones en el aula, tiene apoyo social en su labor, gestiona su tiempo, tiene autoeficacia y sabe afrontar las diferentes situaciones estresantes. Esta investigación, hace un planteamiento sobre el método de pensamiento emocional (para que el maestro mejore su competencia didáctica en las aulas y para aumentar su bienestar docente) que permite cambiar las emociones y sentimientos negativos en otros positivos, fue creado por el autor del texto y se estructura en siete competencias emocionales de las cuales cuatro son referidas a sí mismo: el autoconocimiento, la autoestima, el control emocional y la motivación, y las demás tienen que ver con la relación con los demás: el conocimiento del otro, la valoración y el liderazgo. El estudio concluye que el bienestar docente radica en el desarrollo de las competencias sugeridas por el autor y que el liderazgo es garantía de bienestar docente.

En Colombia Maldonado y Carrillo (2006) realizaron un estudio que tuvo por objeto indagar por el lugar de los afectos en la relación entre maestras y niños de primero, reconociendo la influencia que tienen los maestros en el desarrollo emocional de los niños pequeños. En particular se encargaron de indagar en las características que definían la calidad de las relaciones entre los niños y las maestras. Las autoras señalan la poca producción investigativa colombiana en relación a cómo se consolidan las relaciones afectivas entre niños y maestros en el proceso escolar. Metodológicamente fue un estudio de corte cuantitativo cuyos resultados mostraron respecto a la calidad de la relación profesor-estudiante, que está mediada por diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia. Encontraron que la mayoría de las relaciones entre maestras y niños son positivas, cálidas, amistosas; aunque con algunos niños la relación es conflictiva, determinando que el género no es una condición muy significativa a este respecto. Se remitieron a tres asuntos para indagar si las características de los niños tenían alguna incidencia en la calidad de la relación profesor-estudiante: problemas de conducta, niveles de competencia y sociabilidad. Este estudio, evidencia mayores niveles de cercanía de las maestras hacia niños con buen desempeño académico, con mayor competencia social y más sociabilidad; mientras que los niños que muestran dificultades con la norma, agresividad o que realizan actividades recreativas extracurriculares tienden a ser menos cercanos a las maestras. Desde la percepción de las autoras, el desarrollo de investigaciones que tengan por objeto los afectos que intervienen en la relación entre maestros y estudiantes permitirá comprender cómo se consolidan dichas relaciones y adelantar procesos de intervención a este respecto, sobre todo en los primeros años de educación.

En contraste con las investigaciones abordadas hasta el momento, se encuentra que son más escasos los estudios que se encarguen de pensar el agenciamiento de las emociones de los maestros como un asunto que contribuye a mejorar los procesos de auto-reflexión, de humanización de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en Argentina desarrollaron un estudio de formación de profesores desde un enfoque narrativo, en cuyo eje se encuentran las pasiones, emociones y afectos de los docentes en relación con la práctica cotidiana de su oficio, sobre todo se interrogan por los procesos de significación que cada maestro ha hecho respecto de su oficio desde una mirada decolonial. Este estudio se centra en el abordaje de las auto-biografías de maestros universitarios memorables, en una lectura que rompe con los paradigmas tradicionales sobre lo que es la formación de maestros ya que desde su postura “Enseñar es un acto moral, comprometido, político y significativo” (Porta, 2014, p.4) Desde este estudio se concede valor a la pasión que el maestro experimenta por su oficio, identificaron la noción de pasión en las autobiografías de maestros que habían sido reconocidos por sus estudiantes universitarios como memorables y luego consultaron a expertos internacionales sobre su propio concepto de pasión. Esta investigación se ha orientado desde los postulados del programa Modernidad-colonialidad y se ha propuesto la recuperación de aspectos que han sido excluidos en los desarrollos académicos tradicionales; dándole un lugar distinto a las emociones, a los afectos, a las pasiones que, en tanto consecuencia de la experiencia vital, orientan el oficio del maestro y le conceden un estatus; es esta una clara apuesta de resistencia a los saberes que han sido imperantes y a las posturas que desde la academia se han considerado verdaderas y legítimas.

En el marco de este mismo proyecto, Flores y Porta (2012) han desarrollado un estudio paralelo en el que se proponen abordar una posible dimensión ética que contiene la pasión por la enseñanza. Para ello se sirven de los relatos de los maestros nominados como memorables para identificar en ellos los valores que definen la buena enseñanza. En este estudio la categoría pasión por la enseñanza es fundamental ya que se considera “la pasión como un tema clave para entender la buena docencia y orientar la formación docente, a partir de los relatos de profesores memorables que develan que la pasión es una realidad evidente en la enseñanza (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012; citados por Flores y Porta, 2012, p.53). La pregunta por la ética en la pasión es importante para comprender la buena docencia, es decir, comprender las formas de pensar, los valores y los conceptos que circulan la buena enseñanza y en ese sentido les es útil la investigación biográfica porque permite reconstruir la experiencia y con ella construir sentidos. Definen la categoría de Otredad desde la perspectiva filosófica y consideran que existe una dimensión ética de la pasión por enseñar que se manifiesta en la preocupación del maestro memorable por cualificar sus procesos de enseñanza y ofrecerle al estudiante un lugar de reconocimiento lo cual revela la dimensión ética, de otredad, que hace parte de la pasión por la enseñanza. Sustentan su estudio en la crítica de que en la actualidad en educación se ha heredado la tendencia a tecnocratizar la enseñanza y esto ha hecho que se deje de lado la dimensión emocional que se consolida a partir de las interacciones que tienen lugar en el espacio escolar.



Es indudable que las situaciones que acontecen en la vida escolar del maestro y sus alumnos tienden a transformar sus experiencias de vida, pedagógicas, con el saber; lo cual ilustra el carácter individual de la experiencia que se da en la vivencia de situaciones cotidianas para el sujeto pero que necesariamente lo transforman a él, a su subjetividad, su manera de pensar, sentir y ver el mundo. Lo anterior es importante puesto que, aunque las emociones siempre están presentes en la relación pedagógica y su incidencia en ella es innegable (y ello puede ser corroborado por los testimonios de quienes han vivido la experiencia docente) por ser un asunto que no es posible materializar físicamente o comprobar su veracidad, han sido obviadas de la realidad educativa, es por ello que aunque se sabe de su existencia no se reflexiona en torno a ellas como determinantes de la relación entre el maestro, su oficio, y los estudiantes; esto lo ilustra claramente que haya más investigaciones realizadas desde la perspectiva psicológica cuya interpretaciones de las emociones tiene gran relación con la psicología cognitiva, que desde una perspectiva más sociocultural y humanística.

Partiendo entonces de la idea de que las emociones hacen parte de la cotidianidad educativa y ejercen influencia sobre las acciones que emprende el maestro, fue preciso indagar por la forma como algunos Licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia describen las emociones propias de su oficio, por los modos como las reconocen y significan, por los lugares que le asignan en la práctica pedagógica. Esto es importante puesto que al interior de la licenciatura en Pedagogía Infantil no existe evidencia de un estudio con sus egresados que se haya ocupado de indagar acerca del oficio del maestro y sus emociones. Además, es de vital importancia la realización de este estudio ya que existe una relación innegable entre las emociones y las profesiones (y la profesión del maestro no es la excepción) ya que al reconocer que las emociones hacen parte de la vida cotidiana, naturalmente, las vivencias propias del ejercicio de una profesión no están exentas de la carga emocional que implican esas experiencias, particularmente en la relación entre educación y emociones que subyace a la labor educativa. En este estudio se privilegió la palabra de los egresados ya que sus relatos permitieron percibir cómo reconocen en su oficio la existencia de las emociones y cómo las significan en la vivencia de su labor como maestros para tratar de resolver la pregunta que convoca la investigación: **¿Cuál es la experiencia emocional de ser maestro de la infancia que han construido Licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia?** Para responder esta pregunta resulta fundamental interrogarnos por asuntos que están en el orden de reconocer ¿cuál fue la experiencia emocional que fueron configurando los licenciados en Pedagogía Infantil desde su proceso de formación académica universitaria? ¿De qué manera los contextos socioculturales, económicos y políticos han incidido o transformado las emociones de los licenciados en Pedagogía Infantil? ¿Qué relación encuentran las y los egresados entre sus emociones y su práctica pedagógica?

1 8 0 3

#### 4. Aproximaciones conceptuales al problema

"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla"  
**Wenger, Jones y Jones, 1962**

La cotidianidad de los asuntos escolares, particularmente del encuentro entre maestros y estudiantes, permite saber que hay un lugar para las emociones en la relación pedagógica y que ese lugar es casi siempre protagónico en tanto circula en la práctica educativa favoreciendo u obstaculizando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero aunque esto es evidente, su misma evidencia lo ha convertido en un asunto no sobresaliente en las reflexiones de los maestros. En ese sentido, es preciso el desarrollo de este estudio de investigación que pretende comprender cuál es la experiencia emocional de ser maestro de la infancia que han construido algunos Licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Esto permitirá hacer énfasis en la importancia de las emociones en las relaciones que se establecen entre estudiantes y maestros e incluso en la relación que cada maestro teje con su propio oficio, lo cual tendrá especial eco en la experiencia vital y emocional de él mismo, y en la manera de orientar los procesos formativos.

##### 4.1 El estudio de las emociones: múltiples abordajes

En los últimos años el tema de las emociones se ha vuelto tendencia en los procesos investigativos, convirtiéndose en un objeto de estudio que ha suscitado muchos interrogantes. En la actualidad este asunto está siendo abordado como objeto de estudio por la producción historiográfica, en este sentido hay desarrollos sobre todo en Europa donde se encuentra el Center for the History of Emotions asociado al Max Planck Institute de Berlín y también en la constitución de líneas de investigación sobre “Estudios emocionales” en España, desde la perspectiva de los estudios culturales en Estados Unidos y como historicidad de las sensibilidades en América Latina. Todos estos desarrollos han otorgado mayor solidez a esta perspectiva que busca constituirse en una disciplina reconocida en el ámbito académico pero ha sido esa misma pluralidad la que ha originado sus principales dificultades en la delimitación de las emociones como objeto de estudio: definir exactamente qué es la emoción, puesto que su interpretación varía de acuerdo al espacio geográfico, al momento histórico y a la perspectiva de cada corriente investigativa.

Particularmente, la perspectiva española “se centra en el estudio de las formas culturales de la subjetividad, incluyendo las emociones, por supuesto, pero también las sensaciones, las pasiones, o los instintos” (Moscoso y Zaragoza, 2014, p. 75) de modo que sea posible consolidar una historia de las emociones, por ello su interés se centra en el estudio de las emociones para desvelar las condiciones culturales que permiten atribuirles significaciones, ya que consideran que “Es

justamente el carácter dramático de la experiencia emocional lo que permite asentar su estudio sobre sus elementos poéticos, retóricos y políticos” (Moscoso y Zaragoza, 2014, p. 75)

Estos nuevos desarrollos teóricos alrededor de las emociones como objeto de estudio (sobre todo en el campo historiográfico) han originado comprensiones de las emociones desde diversas disciplinas: psicología de las emociones, sociología de las emociones, decolonización de las emociones, historia de las emociones, educación emocional, entre otras. Es la multiplicidad de abordajes sobre las emociones la razón para que no hayan muchos consensos respecto a aquello que se nombra como emoción, puesto que mientras para algunos las emociones se relacionan con las pasiones, los sentimientos, los afectos, los valores; para otros cada una de estas son categorías particulares que precisan diferentes modos de abordaje.

A pesar de lo anterior, las referencias a las emociones no sólo han sido relevantes en el presente (que empiezan a perfilarse como una disciplina académica) sino que datan desde el tiempo de Aristóteles quién no elaboró una teoría sobre las emociones pero que sin embargo las referenció en muchos de sus libros o tratados. La tesis Aristotélica es que las pasiones o emociones de los sujetos guardan estrecha relación con las reacciones del cuerpo, para este filósofo una emoción como la ira estaba acompañada de calentamiento de la sangre cercana al corazón, el temor causaba temblor y la vergüenza se acompañaba de calor y rubor. Además, planteaba que los impulsos coléricos y los deseos venéreos, se daban en conjunto con alteraciones físicas “Aristóteles sostiene que las pasiones en general van acompañadas de las sensaciones placer y/o dolor, las cuales entrañan cierta alteración o turbación psicofísica” (Aristóteles citado por Trueba, 2009, p. 150). En las apreciaciones aristotélicas sobre de las emociones, estas son definidas como sensaciones o afecciones acompañadas de placer o dolor y de las cuales dice “llamo pasiones (páthēi) al deseo (epithymía), la cólera (orgē), el temor (phóbos), la audacia (thrásos), la envidia (phthónos), la alegría (chará), el sentimiento amistoso (philía), el odio (misos), la añoranza (póthos), la emulación (zēlos), la piedad (éleos), y en general a todas las afecciones a las que son concomitantes el placer o la pena (hois hepetai hedonē ē lúpe) (Aristóteles citado por Trueba, 2009, p. 151). Para este filósofo las creencias y opiniones estaban relacionadas con las emociones ya que para él algunos juicios provocan ciertas emociones y ciertos juicios excluyen ciertas emociones.

Se puede hacer referencia a que “Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional” (Maturana, 1997, p. 10). Así pues, para la filósofa española Victoria Camps las emociones y la razón están estrechamente vinculadas ya que es esa facultad racional del ser humano la que administra esos sentimientos o emociones que no siempre se encuentran ordenados en la vida del ser humano. Con respecto a lo anterior, Camps afirma que “las emociones por sí solas no razonan; las razones contribuyen a modificarlas y reconducirlas” (Camps, 2011, p. 19). Además plantea que las emociones se pueden gobernar y como ella misma afirma “es posible hacerlo, porque las emociones, al igual que otras tantas expresiones humanas, se construyen socialmente. Es el contexto social el que enseña a tener vergüenza o no tenerla, el que sienta las bases de la confianza, el que indica qué hay que temer o en qué hay que confiar, el

que propicia o distrae de la compasión.” (Camps, 2011, p. 13-14). Así pues, Camps aborda el tema de las emociones desde un enfoque filosófico y afirma que estas motivan el comportamiento humano.

Así mismo, para Camps el gobierno de las emociones es el cometido de la ética, de la cual dice, que es como una inteligencia emocional, ya que “llevar una vida correcta, conducirse bien en la vida, saber discernir, significan no solo tener un intelecto bien amueblado, sino sentir las emociones adecuadas en cada caso” (Camps, 2011, p. 16). Así mismo, dentro de sus planteamientos ella asegura “que son las emociones o los sentimientos las que proporcionan la base necesaria al conocimiento del bien y del mal para que el ser humano se movilizce y actúe en consecuencia con ellos” (Camps, 2011, p. 17). Seguidamente cabe resaltar que en el pensamiento sobre las emociones de esta catedrática española, no hay que apostar por las emociones ni por la racionalidad ya que “ni los sentimientos son irracionales ni la racionalidad se consolida sin el apoyo de los sentimientos” (Camps, 2011, p. 21), por lo tanto, según esta ambos son fundamentales para la convivencia del ser humano y para encaminar la conducta hacia unas buenas acciones. Seguidamente, hay que resaltar que para el Biólogo y epistemólogo Chileno Humberto Maturana toda acción humana está fundada por una emoción. Este catedrático plantea las emociones desde la misma perspectiva de Camps refiriendo que hay una estrecha relación entre emociones y razón. Para él “no es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción” (Matura, 1997, p. 13).

Por otro lado, las emociones han sido ampliamente estudiadas por la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, para ella las emociones son formas de conciencia intencional es decir, se orientan a ciertos objetos, tienen una estrecha vinculación con las creencias y se pueden modificar si esas creencias se modifican. Así pues, ella afirma al respecto “Defiendo una concepción de las emociones según la cual todas implican un pensamiento o una percepción intencionales dirigidos a un objeto, y algún tipo de valoración evaluativa de ese objeto realizada desde el punto de vista personal del propio agente” (Nussbaum, 2014, p. 481).

Para Nussbaum “las emociones son en algún grado racionales y todas son en algún grado cognitivas y están basadas en creencias, y pueden entonces ser valoradas, como las creencias, por su estatus epistémico y normativo” (citada por Trueba, 2009, p. 156). Para esta filósofa, las emociones tienen un contenido cognitivo, son educables y destaca la importancia de emociones como la compasión en la vida de los seres humanos ya que permite que estos se preocupen por los problemas o padecimientos de los demás. Así pues, al respecto plantea que la empatía a menudo acompaña la compasión pero no es fundamental para que una persona sienta compasión. Se puede decir que para la estadounidense las emociones contienen unos elementos no cognitivos que son las sensaciones y los estados físicos del cuerpo. Además, plantea que “En las sociedades humanas [...] el contenido cognitivo de las emociones está moldeado por las normas y las circunstancias sociales concretas. Ciertos rasgos generales compartidos de la vida humana también ejercen una gran influencia, pero incluso esas circunstancias comunes a todos (la

mortalidad, la enfermedad física) se desarrollan de forma diferente en cada sociedad” (Nussbaum, 2014, p. 483).

Cabe plantear que en el campo de la cognición también se han llevado a cabo diferentes teorías sobre las emociones como la teoría Shand-McDougal. “Estos dos autores consideran que para hablarse de emoción -ellos emplean el término emotion- se necesitan dos series de elementos. La primera está constituida por los impulsos innatos y por el sentimiento; este último proporciona cierto conocimiento si bien vago, de la actitud de la persona frente al objeto de la emoción. La segunda está formada por la totalidad de opiniones y valoraciones acerca del objeto de la emoción” (Malo, 2007). Otra tesis cognitiva de las emociones es la de Magda Arnold, quien plantea que “la emoción incluye no sólo una valoración sobre cómo esta cosa o aquella persona influyen en mí, sino también un impulso definido a favor o en contra de esa cosa o persona” (Malo, 2007).

Por otro lado, para el padre del psicoanálisis Sigmund Freud, “la emoción es la percepción de los cambios fisiológicos y movimientos corporales” (Malo, 2007), y esta no es un evento mental sino una impresión secundaria ya que para él la emoción no está nada relacionada con la conciencia. Así mismo, para Freud, la emoción está conformada por dos elementos diferentes “por un lado, las descargas de energía física; por otro lado, ciertos sentimientos (percepciones de las acciones motrices que se producen y sentimientos de placer o desagrado que dan a la emoción sus características esenciales” (Malo, 2007). Por otro lado, el conductismo, plantea que “las emociones son un puro resultado de algunos cambios fisiológicos” (Malo, 2007). Así pues, los conductistas sostienen por ejemplo que el ser humano se siente tristeza porque llora y no al contrario, pues para ellos el llanto es el resultado de la percepción de un objeto que hace llorar, pero esa percepción no hace parte de la emoción sino que la precede.

Por su parte, para el filósofo Baruch Spinoza, la emoción es definida como “el aumento o disminución de poder de un cuerpo y la idea que se tiene de la causa de cambio” (Bula, 2008, p 33). Este filósofo plantea que las emociones son “un proceso a la vez mental y corporal, a la vez una cierta sensación y la presencia de unos juicios determinados” y hace referencia al igual que Nussbaum a que las emociones tienen la posibilidad de ser educadas. Sin embargo, existe un punto en el que estos dos filósofos difieren, mientras que para ella la compasión es fundamental para la vida en sociedad, para Spinoza la compasión es un afecto negativo ya que lo considera una pasión triste.

Desde la perspectiva del Grupo de Estudios sobre Sociología de las emociones y los cuerpos del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, Argentina las emociones son comprendidas “como estados de sentirse y sentir el mundo, vehiculizan las percepciones asociadas a las formas socialmente construidas de las sensaciones, de allí que el par cuerpo-sensación pueda comprenderse como el soporte material de/para la in-corporación de la dominación social vuelta emoción y vivencia del propio cuerpo, del mundo, de las cosas y de los demás” (Cervio, 2012, p. 11) Desde esta perspectiva la importancia del estudio de las emociones

reside en su posibilidad de construir comprensiones históricas respecto al pasado y al presente, por lo cual es necesario abordarlas siempre en un contexto cultural para comprender las relaciones de sentido que allí tienen lugar.

De este modo, las emociones no se entienden sólo como un proceso individual intrapersonal sino también como una construcción social e histórica, lo cual implica que “el ojo que ve, la boca que degusta, la nariz que huele, el oído que escucha y la piel que toca, son terminales sensoriales tan físico-biológicas como histórico-sociales a partir de las cuales el sujeto entabla relaciones y configura las maneras del sentir (se) en/con las cosas, con los otros y con sí mismo” (Cervio, 2012, p. 10) siendo las emociones el resultado de las sensaciones propias puestas en relación con los otros. Desde la perspectiva de la sociología de las emociones se considera que los sistemas sociales dominantes (por ejemplo el capitalismo) han configurado una serie de emociones legítimas aunadas a dispositivos específicos que permiten a quienes ostentan el poder consolidar relaciones de poder en las cuales no sólo hay colonización respecto a los asuntos económicos sino también a nivel del saber, del cuerpo y en este caso de las emociones: otros autorizan lo que puede ser emotivo de lo que no, “régimenes de sensibilidad social se materializan en prácticas (del hacer, decir, recordar, olvidar) regidas por dispositivos que regulan los sentires sobre el mundo (miedo, bronca, resignación, impotencia, felicidad, esperanza, etc.) y por mecanismos que lo vuelven “soportable” (Cervio, 2012, pp. 10 – 11)

Puede apreciarse hasta aquí cómo las emociones han sido abordadas desde dos corrientes: lo emocional considerado desde una perspectiva individual, es decir, la emoción como única y particular a cada sujeto, como vivencia que le permite configurar una experiencia específica que deviene de la relación del sujeto con el exterior pero que tiene como escenario su propio Yo, y otro abordaje de lo emocional como consecuencia de la relación con otros en contextos culturales, destacando la importancia de su abordaje dada la incidencia de las emociones en los procesos de estructuración social. Eventualmente algunas corrientes como la historiográfica logran hacer converger ambos aspectos en sus apuestas teóricas.

#### **4.2 La experiencia de ser maestro**

Es innegable el lugar que tienen las emociones en la configuración de cada individuo como sujeto en unas condiciones históricas y en una cultura particular. Este asunto puede nombrarse siguiendo a la tradición historiográfica española sobre las emociones como experiencia emocional, es decir, cómo aquellos acontecimientos que tienen lugar en la cotidianidad de los individuos y que adquieren un matiz particular en tanto les generan un cierto tipo de emociones que les permiten configurar un modo particular de experiencia, que luego puede leerse en clave histórica para comprender su significación y poder ser transformadas. A propósito de la experiencia, desde la perspectiva del profesor Jorge Larrosa se introduce en este concepto una particularidad: no es sólo haber estado presente en el momento que tuvo lugar un acontecimiento, experiencia es que ese acontecimiento haya hecho devenir otro al sujeto que lo vivió, de modo que “La experiencia no se reduce al acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible: a

mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad” (Larrosa, 2006, p. 45); en coherencia con esta postura la profesora María Teresa Luna sostiene que “La vivencia que ha sido pasada por la conciencia, a la cual llamaremos experiencia, orienta nuestra vida a futuro, pues desde ahí podemos intencionar lo que vendrá” (Luna, 2006, p. 22).

Siguiendo a Larrosa (2006) la experiencia sólo es cuando se ha afectado la subjetividad del individuo, para él “el lugar de la experiencia soy yo, es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (Larrosa, 2006, p. 45), así la experiencia se manifiesta en el Yo del sujeto que tras la vivencia de un acontecimiento puede reconocerse y nombrarse como distinto del que era antes de padecerlo, es por ello que toda experiencia es subjetiva, particular “[...] es, para cada cual, la suya, cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.” (Larrosa, 2006, p. 46), de modo que ante un acontecimiento igual para dos sujetos la experiencia emocional necesariamente será distinta. Así pues, la experiencia tiene sentido sólo si al suceder un acontecimiento la subjetividad del individuo se ve afectada lo suficiente como para hacerlo devenir otro, es decir, hacerle emprender un proceso de constitución que lo convierta en un sujeto sustancialmente diferente de aquel que era antes de dicho acontecimiento. Entendiendo así la experiencia es preciso decir que ésta “[...] es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy” (Larrosa, 2006, p. 49) para Larrosa en una experiencia se debe encontrar el propio lenguaje y deben verse afectados los pensamientos, sentimientos propios, las emociones y la relación con el entorno.

De este modo puede comprenderse que cada maestro tiene una experiencia particular en relación con su oficio. Específicamente, cada maestro construye una experiencia emocional diferente respecto a su oficio y con ello orienta unas formas de actuar recurrentes, como lo señala Luna (2006, p.22) “La experiencia (vivencia puesta en la conciencia), orienta [...] nuestras vivencias venideras. En la experiencia producimos las tipificaciones (los tipos de actos y las consecuencias típicas de ellos), que darán forma a las diferentes formas de planificar y orientarse en la vida”. Estas formas de actuación sólo pueden ser intervenidas si el sujeto de percata de ellas, si comprende que “lo que ha pasado, el antes, es inmodificable, aunque reinterpretable en función del futuro, que pese a ser desconocido (en la medida en que nunca sabemos con certeza lo que vendrá), está sometido de todas maneras a nuestras elecciones, lo que lo hace en cierta forma planificable” (Luna, 2006, p. 22), en este sentido puede decirse que hay una dimensión de la experiencia en la que el sujeto, conciente de su experiencia pasada, puede actuar: en la experiencia por venir, es decir, en la experiencia futura.

## 4.3 Educando la emoción

### 4.3.1 Educación emocional

En el plano de lo educativo, si bien es cierto que cotidianamente tienen lugar cantidad de acontecimientos de poca trascendencia, también es cierto que es allí donde tienen lugar para el maestro las principales experiencias que su oficio le permitirá vivir, como bien lo dice el profesor Gabriel Murillo (parafraseando a Jackson, 1994) “[...] así como las aulas de clase suelen oler a leche rancia, a polvo de lápices y tizas, mezclado con el ligero olor a transpiración de los niños, también son el lugar de lo inesperado, lo fortuito, lo incierto, todos éstos rasgos característicos del universo de las interacciones sociales humanas” (Murillo; 2004:26) por lo cual es preciso inferir que no es al margen de las emociones que tal experiencia tiene lugar, pues la condición de ser el espacio educativo ante todo un lugar de interacción con otros, lo potencia como espacio dotado de los afectos que los sujetos pongan allí, y esos afectos o emociones necesariamente permearán la construcción de la experiencia de cada sujeto, que le es única puesto que nadie vive la experiencia del otro porque ella le es propia, le es particular y transforma su subjetividad de manera singular.

A propósito de la relación emociones y educación, las interpretaciones que desde lo educativo se hacen respecto a las emociones confluyen la mayoría en el diseño de estrategias que permitan desarrollar la competencia emocional. Para este objetivo se plantean una serie de características ideales para ser competente emocionalmente y una serie de estrategias a través de las cuáles podría desarrollarse tal competencia. En este sentido gira la propuesta de la denominada educación emocional que tiene como propósito el desarrollo de competencias emocionales tales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. La educación emocional, se considera una propuesta innovadora en el contexto educativo y su objetivo es que se desarrollen en los sujetos (maestros o alumnos) una serie de competencias que les permitan aprender a controlar y regular sus emociones con la finalidad de estar mejor a nivel personal y puedan aprender a sortear las situaciones diarias de la vida escolar y cotidiana. Desde esta perspectiva se considera que las emociones pueden conducir a los seres humanos a realizar acciones positivas pero igualmente pueden desencadenar sucesos o acciones negativas y que es por ello que sería conveniente implementar en las escuelas y en las universidades la obligatoriedad de la educación emocional de niños, adolescentes y maestros con el fin de que las emociones sean esa energía que motiva los buenos actos.

Por consiguiente, se puede decir que con relación a las competencias emocionales existen diversas propuestas, además, que los autores suelen denominarlas como competencia emocional, Competencia socio-emocional y otros autores suelen nombrarlas desde su pluralidad como competencias emocionales o competencias socio-emocionales. Se identifican cinco características básicas de la competencia emocional que son la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol y estas dimensiones básicas de las competencias emocionales se solapan en el concepto de inteligencia emocional que para Daniel Goleman está

dividido en cinco dominios que son: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales (Salovey y Sluyter, 1997, citados por Bisquerra y Pérez, 2007, p. 5). Por otro lado, se puede decir que la competencia socioemocional, se relaciona con la autoeficacia que tienen las personas cuando expresan emociones en las transacciones sociales y esta característica se logra, cuando la persona tiene las capacidades y habilidades para lograr sus objetivos (Saarni, 2000, citado por Bisquerra y Pérez, 2007, p. 6).

Por otro lado, es necesario plantear que en el campo escolar, la educación basada en las emociones tiene como objetivo “desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado” (Bisquerra, 2000, citado por Sánchez, 2010, p. 80). Así pues, se puede decir que una educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, citado por Sánchez, 2010, p. 83). Por lo tanto, de lo anterior se desprende la idea de que las emociones pueden ser educadas y tanto el maestro como el alumno pueden desarrollar una serie de competencias emocionales que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, cabe resaltar que la educación emocional es un proceso fundamental y necesario en el ambiente educativo.

La educación emocional como orientación educativa se justifica en tanto “pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal” (Bisquerra, 2003, p.9), es decir, hay que ser conscientes de que muchos niños y adolescentes, se encuentran atravesando diversos problemas que los hacen estar en situación de riesgo de sufrir desequilibrios emocionales; sin embargo se puede decir que los maestros no están exentos de sufrir igualmente estos desequilibrios, ya que ellos también tienen sus problemáticas a nivel personal, familiar y laboral. Por lo tanto, lo que se pretende con una educación emocional es desarrollar una serie de competencias emocionales que prevengan esos desequilibrios que afectan la salud y el comportamiento tanto de los alumnos como de los maestros.

Así pues, la educación emocional es un proceso, permanente cuyo objetivo es el bienestar personal y social. Algunos investigadores proponen el abordaje de la educación emocional en cinco bloques temáticos: “conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida” (Filella et al. 2002, p. 161), cada uno de estos bloques consiste en: la conciencia emocional implica saber reconocer las emociones propias y las de los demás, es decir, identificar en cada momento lo que se está sintiendo y lo que se está pensando; la regulación emocional tiene que ver con plantear las acciones más adecuadas en relación a las emociones que se están sintiendo; por su parte la autoestima permite dejar en evidencia cómo nos sentimos con nosotros mismos y las habilidades sociales son las que habilidades y destrezas que permiten al ser humano tener relaciones interpersonales y las habilidades de vida que “permiten mostrar comportamientos apropiados para la resolución de problemas relacionados con asuntos personales (toma de decisiones, organización y distribución del tiempo, familiares,

de la comunidad, del trabajo” (Filella et al. 2002, p. 162) es decir, su principal apuesta es el desarrollo de la inteligencia emocional.

#### **4.3.2 Contar con las emociones en educación: una apuesta ética**

Otra perspectiva sobre las emociones en la educación no plantea intervenir las emociones para hacer más competente al maestro, sino que se propone hacer evidente la dimensión emocional de la educación que aunque es una de las más presentes en el oficio del maestro, por ser un objeto inasible e inaprensible en la realidad física su presencia en la configuración de las relaciones pedagógicas (maestro – maestro, maestro – alumno, maestro – oficio...) ha sido obviada, connaturalizada y por tanto invisibilizada, por lo cual es importante hacer hincapié en ella comprendiendo que “[...] las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos” (Hargreaves en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 64; citados por Flores y Porta, 2012, p. 56).

Por su parte, la profesora argentina Ana Laura Abramowski (2010) considera que hay algunos afectos o pasiones que son propios del acto pedagógico. Para ella, la dimensión afectiva en educación ha sido desde siempre tan obvia que no ha suscitado estudios, ni reflexiones en el campo investigativo, de un lado porque se considera que está siempre presente y de otro porque los afectos al no tener un correlato en lo físico es difícil hacer de ellos un objeto investigativo que pueda ser comprobable más que en el discurso de los sujetos. Para esta profesora los afectos en la carrera magisterial existen desde el momento en que se perfila la vocación y cada acto que tiene lugar en el encuentro con los estudiantes tiene, necesariamente, una carga afectiva: llamar a cada uno por su nombre, entablar un tipo de relación específica con ciertos niños y niñas, entre otros.

Aunque en la época en que la escuela se estaba consolidando como institución social las pasiones, emociones o afectos estaban confinados al espacio de lo íntimo, no era correcto manifestarlos públicamente y era bien visto socialmente que el maestro y el estudiante tuvieran una relación distante, de respeto e incluso de miedo, hoy en día las nuevas corrientes pedagógicas invitan a la consolidación de vínculos más estrechos a través de relaciones más cercanas con los estudiantes, mediadas por la clara manifestación de los afectos.

En este sentido, no es suficiente pensar en el desarrollo, individualmente, de una competencia particular, ya que las emociones, sobre todo en el ámbito educativo no se construyen al margen de los otros “Puesto que las pasiones son significaciones culturales, que están inscritas en relaciones sociales, tener en cuenta los afectos, las emociones y las pasiones, permite ubicarse en el centro de la relación pedagógica (Porta, Alvarez y Yedaide, 2012; citados por: Flores y Porta, 2012, p. 56), es decir, ubicarse en la configuración de aquellas emociones que encuentran asidero en la interacción educativa donde el elemento primordial de relación es el propio cuerpo “que los sujetos conozcan el mundo por y a partir de sus cuerpos implica que lo hacen desde el entramado

de percepciones, emociones y sensaciones que se producen y reproducen a partir de sus intercambios con el contexto socio-ambiental” (Cervia, 2012, p. 11).

Entendida desde esta perspectiva, es posible pensar en una educación permeada por la ética, en la que no se pierde de vista al otro de la relación pedagógica, una educación no pensada más como “tarea de “fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función a la que está destinado [sino] como acogimiento hospitalario a los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos (Bárcena y Mèlich, 2000, p.p. 14-15). En esta educación, no es preciso homogenizar sino acompañar al otro a hacer consistente su diferencia, y para ello es menester aprender a valorar la diferencia en los otros y asumir la responsabilidad que el otro nos reviste en tanto sujeto humano. Pero para materializar el tipo de educación descrito anteriormente se precisa de un maestro ético, que desde la perspectiva de Levinas fundamente el acto educativo como “[...] sujeto humano ético, en la abertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 18) es en esta dirección que se puede comprender el verdadero acto pedagógico, ya que “[...] la buena enseñanza se encuentra en las actitudes de los profesores, en su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes, en el respeto hacia ellos, en su compromiso con la enseñanza, así como en el acuerdo mutuo entre profesores y estudiantes (Bain, 2007: 92 citado por Flores y Porta, 2012)

Entendida así, una educación que apele a su dimensión ética “[...] tiene que hacer referencia a la figura del “otro”, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la “empatía”. Esto nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro [...] (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 61) y en este sentido no basta con desarrollar una competencia emocional como es la empatía, es preciso la confluencia de varias emociones que permitan hacer frente holísticamente a la demanda del otro, para ello es preciso contar con la experiencia emocional porque “lo que cada uno es –su particular identidad– está esencialmente definido por la manera como en que las cosas le son significativas” (Bárcena y Mèlich, 2000, p.170) y ese significado particular sólo puede atribuírsele a la experiencia el propio sujeto en relación con lo que su entorno le ofrece.

#### **4.4 El oficio de maestro como opción profesional**

Para efectos de este estudio, se ha decidido nombrar el ejercicio profesional del docente como oficio de maestro en tanto es una forma de nombrar el trabajo del maestro en la que se pone de manifiesto una concepción más reflexiva sobre su tarea. Más allá de la posibilidad de interpretar el oficio del maestro desde una connotación despectiva y desvalorizada del proceso de profesionalización de la labor docente, entendemos el oficio del maestro en la perspectiva que señala el maestro Oscar Saldarriaga quien dice:

Prefiero hablar de “oficio de maestro”, porque defiende el peso histórico y cultural del término maestro, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros

términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que, términos como profesor, docente, educador, pedagogo, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género (Saldarriaga, s.a, p. 2).

Hablar del oficio del maestro implica entonces pensar en una labor que a lo largo de la historia ha atravesado diversas dificultades ya que luego de gozar en el pasado de reconocimiento y prestigio social, en la actualidad el maestro y la escuela, en tanto “promesas rotas” de la modernidad, han perdido el estatus y la identidad de la que gozaron en otro tiempo. Renaciendo entonces de la ceniza de lo que fuera su oficio, el maestro de este tiempo histórico es aquel sujeto que en el acto pedagógico sirve de mediador en los procesos de aprendizaje de los alumnos a quienes debe procurar formar integralmente, es decir no sólo en los conocimientos de ciertas disciplina sino también en la vivencia de una formación que le permita al estudiante vivir armónicamente en sociedad. Así pues, el oficio del maestro implica que éste trabaje día a día arduamente no sólo para cumplir con los requerimientos del sistema educativo sino para que sus alumnos desarrollen habilidades educativas, emocionales, de convivencia... para que logren cumplir configurar y desarrollar su proyecto de vida, es por ello que el:

[...] oficio de maestro es una faena de difícil trabajo y que hay que empaparla de heroísmo para que se ejerza con dignidad y entereza; es un oficio de amor; una tarea de donante y no de ser gratificado; una entrega total, sin egoísmo ni vanidad; es un oficio de dignidad del hombre, porque donde quiera se encuentre el límite de su labor constructiva, se mostrará el respeto por la figura humana. Respeto que no distingue rangos, clases, razas, creencias. Dignidad asentada sólo en la seguridad de la excelencia del progreso humano. Es, en fin, el más alto de los oficios, el que representa la mayor fuerza moral y la más elevada altura del pensamiento y de la acción del hombre (Pizarro, s.a, p.3).

El oficio que desarrolla el maestro trae consigo un sinnúmero de exigencias educativas, formativas, sociales, morales, éticas, comunicativas... estas exigencias le demandan que lleve a cabo procesos formación constante, de modo que esté en capacidad de atenderlas. Son esas características las que obligan a que el docente entregue no sólo su tiempo y dedicación al oficio, sino también su alma. En este sentido hace falta que el maestro asista a la vivencia de su oficio apasionado por el saber y la formación, ya que “un oficio descuidado o mediocre, como decía Gabriela [Mistral], no sirve a los hombres, porque ellos no serán capaces de construir los rostros de otros hombres como no han sido capaces de construir la urdimbre de su propia vida. Oficios sin alma son las causas de los desequilibrios sociales y la pérdida de la creencia de su específico valer” (Pizarro, s.a, p. 4). Esa es una de las condiciones por las cuales es el oficio de maestro exige de parte del profesional entrega tanto de su saber cómo de sus valores personales. Sin embargo, aunque el oficio del maestro en este tiempo histórico no posee gran prestigio ante la sociedad, es necesario decir que su labor es necesaria en la sociedad ya que la educación y formación del alumno no tienen sentido sin la orientación de un sujeto en el lugar de maestro. En este sentido puede establecerse una comparación para decir que:

Maestro y artesano, son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado, y ambos comparten una diferencia con la posterior condición del obrero: la característica de no poder ser fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el “instrumento” y el “producto” de ambos es, por cierto, individual, original y “hecho a mano”. En revancha, ambos son expropiados de los prestigios sociales y los beneficios materiales generados por su labor, y deben mantenerse en constante lucha para no perder sus instrumentos, y ser reconocidos por su arte (Saldarriaga, s.a, p.2).

#### **4.5 Acercamiento al tipo de contextos en los que se ejerce el oficio de maestro**

Igual que la sociedad vive una serie de transformaciones en el tiempo, también la profesión del maestro ha sufrido diversos cambios, particularmente en el contexto colombiano, por ejemplo hace algunos años el oficio del maestro no contaba con un estatuto legal que lo reglamentara. Pero no solo la profesión docente ha ido cambiando, la familia también ha sufrido una serie de transformaciones y en la contemporaneidad su estructuración no se da de la misma manera que en épocas pasadas. Así pues, lo que se quiere ilustrar es que los cambios que ocurren a nivel sociocultural, económico, político y educativo influyen directamente en el oficio del maestro y por tanto en la configuración de una experiencia emocional, esto debido a que “el entorno económico, social, cultural, ideológico, jurídico en el que se desarrolla la conducta de las personas determina en gran parte los sentimientos” (Camps, 2011, p. 21-22)

Antes de que el oficio del maestro se consolidara como perspectiva académica y como campo profesional en Colombia, su nombramiento, las formas como impartía la clase, y las decisiones que tomaba en la relación con los estudiantes no hacían parte del escrutinio público. El alcalde, el sacerdote o las religiosas eran los únicos que, en tanto portadores del poder, intervenían en la elección de un maestro para una población (especialmente cuando se trataba de elegir una maestra para los niños más pequeños), regulando así lo relativo a la contratación más no la instrucción que ejercía el maestro. En ese momento no existía un gremio de maestros, en la mayoría de los casos contaban con niveles de formación mínimos (grado 11° de bachillerato) y no eran puestos en entredicho ni la figura ni la función del maestro, pues se confiaba en su intuición de enseñar lo que los estudiantes necesitaban saber para vivir y para ser buenas personas.

Pero con la institucionalización de la figura del maestro en la segunda mitad del siglo XIX, La sociedad empieza a virar su mirada sobre él y sobre lo que hace, su figura y su oficio empiezan a ser concebidos más públicamente. Desde entonces el maestro, la enseñanza, la cultura escolar y todos los asuntos que tienen que ver con la instrucción pública en la escuela no han dejado de ser asediados e influenciados por diversas disciplinas que aportan a la pedagogía no sólo su saber sino también su forma de concebir al sujeto, a la enseñanza, a la escuela, además de orientarse a partir de las decisiones de tipo gubernamental que regulan no sólo la contratación del maestro sino también aquello susceptible de ser enseñado y el modo preciso para hacerlo. Es por ello que

dadas estas condiciones el oficio del maestro no puede reconocerse lejos de la influencia de las condiciones históricas, económicas, sociales y políticas propias de cada época.

Un ejemplo de lo anterior es el cambio en la reconfiguración demográfica de las familias. Mientras que años atrás eran comunes las familias numerosas (que tienden a desaparecer), hoy:

[...] puede decirse que de la familia extensa, donde convivían tíos, abuelos y hasta primos, y cuya presencia pervive en los sectores populares de procedencia campesina, se ha pasado a una familia nuclear predominante que idealiza y absorbe en las figuras del padre, de la madre y de unos pocos hijos, la socialización y la afectividad del hogar. Se ha pasado de una familia en la que convivían tres y cuatro generaciones, a otra donde como mucho lo hacen dos, los padres y uno o dos hijos (Jurado, 2003, p. 173).

Así pues, esta nueva estructuración de las familias colombianas ha llevado a unas nuevas formas de ver la infancia. Anteriormente eran los padres y familiares cercanos quienes tomaban decisiones por los niños, pero en muchas de las familias contemporáneas los niños ejercen gran influencia sobre los adultos y los padres tienden a ponerse más en el lugar de los pequeños para tomar decisiones que los favorezcan lo cual hace que el lugar de la autoridad de los padres esté difuminado. En la actualidad es necesario dejar de hablar de familia y empezar a hablar de familias, porque que la composición de estas es diversa ya que se pasa de hablar de familias nucleares, extensas, ampliadas, monoparentales a hablar “de otras familias como la homosexual, elegida, unipersonal, de díada conyugal, de procreación *in-vitro*, estructuradas por criterios más emocionales y relacionales que consanguíneos” (Duarte, 2014, p. 23). Estas nuevas configuraciones familiares suponen un reto para el maestro en tanto lo encara con la pérdida del poder que antes encarnó para las familias tradicionales, poder que le concedía un supuesto saber sobre las orientaciones convenientes para la crianza de los hijos. Hoy en día, cuando la figura del maestro está socialmente cuestionada, éstas familias agitan las emociones de los maestros y los retan porque no demandan de él, ni le suponen un saber superior, además muchas veces limitan su participación en el proceso educativo de los niños a ser quienes los soportan económicamente sin implicarse emocionalmente en dicho proceso, esto influye directamente en los procesos de aprendizaje y humanización de los niños y obliga al maestro a crear estrategias para abordar asuntos de la formación emocional que son responsabilidad de la familia.

Pero no sólo las familias han sufrido una serie de cambios en el tiempo; también la infancia ha sido vista de diversas maneras e incluso hubo un momento histórico en el que esta no era reconocida. En la contemporaneidad se plantea que la infancia es “una construcción histórica y social y no un hecho natural” (Duarte, 2014, p. 27), y lo común actualmente es hablar de infancias y no de infancia ya que “los niños de hoy, pese a que comparten similares condiciones biológicas, viven la cotidianidad, se representan de manera diferente” (Duarte, 2014, p. 29), así pues, “no se ve así mismo y de igual forma el niño de clase media, que el trabajador, el niño en situación de calle, el explotado sexualmente o el miembro de los grupos subversivos, por tanto no se vive de

la misma manera la niñez y no se vive de la misma forma su relación con el adulto” (Duarte, 2014, p. 29).

En la actualidad, desde la legislación se piensa y se ve a los niños como sujetos de derecho y se da más importancia que en épocas anteriores, a la promoción y el cumplimiento de los derechos de los más pequeños, cabe resaltar que en el año 1989 se crea la declaración de los derechos del niño por parte de las Naciones Unidas en donde se hace énfasis en que los niños y niñas tienen los mismos derechos que los adultos. En esta convención, se plantea que los menores de 18 años “son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (UNICEF, 2006, p. 6) Colombia fue uno de los estados firmantes por lo cual debe garantizar el cumplimiento de todos los derechos que en la declaración se esbozan.

El contexto social colombiano se ha visto caracterizado a lo largo de la historia por ser un territorio marcado por la violencia de diversa índole. El narcotráfico, los grupos insurgentes, las guerrillas, las autodefensas, las bandas criminales, entre otros, han hecho de Colombia un país que ha debido lidiar con las manifestaciones del conflicto armado en medio de una guerra donde tanto personas pertenecientes a estos grupos como personas inocentes han perdido la vida “la violencia Colombiana representa la crisis más grave que afecta al continente, dados su impacto geopolítico en toda la región, su singular entramado de lucha guerrillera, guerra sucia, crimen organizado, guerra contra las drogas y violencia social cotidiana” (Riaño, 2006, p. 35), por supuesto que el oficio del maestro se ve influenciado por esta condición, que ha sido la constante en nuestro país por más de 50 años, en tanto le implica servir como maestro en territorios violentos y disponer su oficio contando con la presencia de grupos armados y de amenazas directas contra su vida.

Colombia, caracterizada por un sin número de conflictos internos durante toda su historia, ha tenido en las últimas décadas un fenómeno de barbarie que se ha enquistado en la sociedad civil a causa de los actores armados enfrentados, los cuales de forma camaleónica cambian sus nombres o sus aparentes intenciones, pero en el fondo continúan violando los derechos humanos de forma sistemática, estos grupos que se han logrado identificar con los nombres de guerrillas (FARC-EP, ELN), Paramilitares, Autodefensas, Terroristas, Narcotraficantes, e incluso los mimos miembros de la fuerza pública y dirigentes políticos aunados a la nueva modalidad de Bandas, combos y oficinas, que han generado una serie de delitos sobre la vida y la dignidad humana que no tiene precedentes en los grandes conflictos mundiales [...] (Bastidas y Rodríguez, 2009, p. 368).

Medellín específicamente es una ciudad que no ha sido ajena a este tipo de problemática social siendo una de las ciudades latinoamericanas más golpeadas por la violencia en la que aún perviven recuerdos de lo que fue la época más cruel de la guerra, siendo además una ciudad donde las diferencias sociales entre los territorios son evidentes, la riqueza inequitativamente distribuida razón por la cual gran parte de la población subsiste en condiciones de pobreza

extrema. Es también en esta ciudad donde labora la mayor parte de los licenciados en pedagogía infantil egresados de la Universidad de Antioquia.

Lo anterior permite ilustrar que, aunque el oficio del maestro tiene una dimensión personal, reflexiva, íntima; éste no se construye al margen de las condiciones sociales, políticas, familiares... en las que se ejerce. Incluso aunque el maestro no sea consiente estos contextos siempre están condicionando las formas en que puede ejercer su oficio y las emociones que le suscita .

## 5. Ruta metodológica

Este estudio se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativo y se ubica en el enfoque hermenéutico en tanto se trata “sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos” (Strauss y Corbin, 2002, p.12). El método cualitativo “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Bogdan, 1992, p.20).

Este estudio se asume desde un enfoque hermenéutico ya que contempla la realidad como un texto a interpretar desde las visiones de los sujetos y las representaciones sociales y culturales de quienes actúan y participan en la realidad intersubjetivamente construida (Galeano, 2004, p. 20). Además corresponde a una investigación fenomenológica, entendiendo desde la perspectiva de Luna (2006, p. 20) que “El método fenomenológico se basa en la denominada reducción, lo que significa llegar al fenómeno (del griego *nonemñiat* = lo que se muestra, apariencia o manifestación en la que aparece aquello a lo que llamamos ser) mediante el *logos* (del griego *wogñl* = habla, lo que hace patente el contenido)”. Este tipo de estudio busca que el investigador entienda los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor o individuo, es decir que se examina el modo en que los sujetos experimentan el mundo (Bogdan, 1992, p.16), en este sentido:

[...] la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas (Bogdan, 1992, p.23).

Para el desarrollo de este estudio se usó como técnica para la recolección de la información la entrevista semi-estructurada puesto que esta técnica permite establecer una comunicación abierta y fluida con los participantes de la investigación, lo cual permitió identificar las percepciones y experiencias de los pedagogos infantiles convocados, para su desarrollo se contó con una guía de conversación. La técnica de la entrevista es útil para esta investigación en tanto es una técnica permite que la entrevista se desarrolle a modo de acto conversacional, de manera que no se cuenta

con una lista de preguntas estáticas sino que ofrece al investigador la oportunidad de intervenir a través de preguntas y aportes de modo que se pueda acceder a las percepciones y descripciones más precisas en el relato de los participantes.

El análisis de la información cualitativa recolectada por medio de las técnicas se interpretó con base en la teoría fundamentada que es “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 2002, p.13). Para el análisis de la información se tuvo en cuenta los tres procesos fundamentales para el análisis de información planteados por Strauss y Corbin (2002), estos son: la codificación abierta, entendida como el momento en que “[...] los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias” (Strauss y Corbin, 2002, p.111). Así pues, la codificación abierta consiste en agrupar en categorías los sucesos, objetos, acciones o interacciones que se considera, tiene alguna relación. El segundo proceso es la codificación axial que es “el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p.134). Para realizar la codificación axial fue necesario relacionar las categorías a subcategorías y llevar a cabo varias tareas básicas que fueron:

- Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
- Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencia asociadas con un fenómeno.
- Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.
- Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí. (Strauss y Corbin, 2002, p.137).

El proceso final es la codificación selectiva, en este momento tiene lugar el “proceso de integrar y refinar la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p.157). En esta fase, los datos recolectados se convierten en la teoría de la investigación y se descubre la categoría central de la investigación.

Los sujetos participantes en este estudio fueron ocho egresadas de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que fueron seleccionadas si acreditaban al menos un año de experiencia profesional en el trabajo con primera infancia o con agentes educativos y por haber laborado en entornos de educación formal o informal.

## **5.2 Consideraciones éticas**

Los criterios éticos a los cuáles se acogió esta investigación fueron los siguientes:

- Selección equitativa de los sujetos. Las personas a participar en el estudio fueron seleccionados por razones relacionadas estrictamente con los interrogantes investigativos y por su deseo de participar en el estudio.
- Proporción favorable del riesgo-beneficio. Las investigadoras se comprometieron a minimizar los riesgos potenciales a los sujetos individuales, maximizar los beneficios potenciales a los sujetos individuales y a la sociedad y los beneficios potenciales son proporcionales o exceden a los riesgos. Se trabajó con el principio de no-maleficencia y beneficencia.
- Evaluación independiente. Se acudirá a la evaluación independiente, es decir a la revisión de la investigación por personas conocedoras apropiadas que no estén afiliadas al estudio y que tengan autoridad para aprobar, corregir o, dado el caso, suspender la investigación. Se asumirá también la evaluación independiente por responsabilidad social, toda vez que las personas-sujetos serán tratadas éticamente y no como medios u objetos.
- Consentimiento informado. Se entiende por consentimiento informado el proceso de explicitación por escrito de aquellos asuntos que conciernen al sujeto participante, en este caso egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, respecto a los objetivos de la investigación, las técnicas de recolección de información, los compromisos que adquieren al vincularse voluntariamente al proceso, los riesgos potenciales de su participación, los alcances y los límites del estudio, la permanencia en la investigación y la confidencialidad de la información suministrada. Fue de obligatorio cumplimiento este requisito para proceder con la inclusión de los egresados y egresadas a la investigación.

## **6. Comprendiendo la experiencia emocional de ser pedagoga infantil**

“Los dictados de las psicologías y las pedagogías centradas en el niño y el aprendizaje desde hace muchos años vienen contribuyendo a dar centralidad al cariño y al afecto en la educación”

**Ana Laura Abramowski**

Comprender la composición de la experiencia emocional que han construido algunas pedagogas infantiles egresadas de la Universidad de Antioquia implica un acercamiento a algunos asuntos que tienen que ver con sus emociones y que han sido definitivos en la forma como han asumido su oficio: las emociones implicadas en su elección profesional, en su proceso de formación universitaria, en las vivencias cotidianas que les ofrece el entorno escolar, en lo que les suscitan las condiciones de vida de los niños y las niñas con quienes se encuentran en ese proceso... estos asuntos engloban el ámbito más profundo del oficio del maestro, revelan su naturaleza y humanidad, es una radiografía de sus miedos, sus satisfacciones, sus preocupaciones sus tristezas,

en fin de todo aquello que implica ser maestro más allá del dominio de los contenidos de las asignaturas.

Si bien la experiencia emocional, en el sentido que atribuye Larrosa a la experiencia, debe ser considerada en su dimensión personal, única, particular; los relatos de maestros en torno a las vivencias de su oficio pueden ayudar otros a comprender aspectos de su propia vivencia que le sean familiares, por tanto las líneas que presentamos a continuación más que pretender generalizar la experiencia emocional de los maestros de la infancia es un acercamiento a los principales debates que el oficio representa para cada una de las participantes, a la enorme riqueza y diversidad del mundo simbólico del maestro, a la profundidad de las reflexiones éticas y pedagógicas que tienen lugar en su oficio y a lo que implica emocionalmente el oficio para cada maestro.

### **6. 1 Emociones en la elección de ser maestra de la infancia**

"Elegir ser maestro es un bello y generoso intento por saldar las deudas contraídas con los maestros que uno tuvo, endeudando, a la vez, a otros. Así la cuenta seguirá abierta y pendiente, y las sumas y los saldos nunca darán cero"

**Ana Laura Abramowski**

El maestro tiene una función social y educativa que consiste en mediar y guiar a sus alumnos en los procesos de aprendizaje significativo de modo que les permitan apropiarse de la cultura y de diversos conocimientos para desempeñarse a lo largo de la vida. El profesor tiene una gran responsabilidad social, por eso esta profesión docente no debería estar al alcance de cualquier persona que elija al azar asumir esta función, ya que no es una tarea fácil, quizá nunca lo ha sido, pero aun así existen personas que optan convencidos por el oficio del maestro y se forman para ello. Durante años se ha suscitado un debate en torno a la elección de la carrera docente y a la vocación, creemos que éste es uno de los rasgos o atributos asociados a esta elección por ser considerada "una condición primera y prioritaria del verdadero educador que implica gozar enseñando, gozar comprendiendo e indagando, descubriendo al otro, y tercero gozar ofreciéndose al otro" (Casado y Sánchez, 2008, p. 210). En la presente investigación acerca de la experiencia emocional de maestras de la infancia se encontró que hay tres tendencias en lo referente a las emociones que estuvieron presentes en las egresadas de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia para la elección de su profesión.

La primera tendencia indica que las egresadas eligieron ser maestras porque sentían un interés por los niños, rasgo que está asociado a aspectos vocacionales de la enseñanza "Viejos argumentos hablan de la docencia como una profesión elegida, en gran medida, "por el amor a los niños". Un particular y preexistente afecto por los chicos fue y continúa siendo, para muchos jóvenes, motivo suficiente para elegir la carrera docente" (Abramowski, 2011, 81). Lo anterior, se puede corroborar en uno de los testimonios de una de las egresadas que plantea:

[...] desde que yo estaba en el colegio a mí me gustaba mucho el trabajo con los niños esa inclinación puede ser porque mi casa es una familia grandísima, como tengo tantos hermanos y casi todos tienen hijos, mi casa siempre estaba llena de sobrinitos y mi mamá era la cuidadora y yo estaba ahí acompañándola y aprendí a sentir un afecto y a tener un talento especial para manejarlos, entenderlos, comprenderlos. (Egresada 5)

Así pues, el querer a los niños resulta ser una característica fundamental que debe tener quien se dedique a la educación de estos por lo cual ese afecto “[...] además de preexistente, se considera necesario para llevar adelante la ardua tarea de educar” (Abramowski, 2011, 82). Ese amor es indispensable en la educación ya que cuando un niño es educado en el amor y el afecto existen más probabilidades de que se convierta en un adulto con valores y “cuando el amor reina como dueño absoluto, todos los elementos reunidos gozan de armoniosa paz y forman una esfera inmensa” (Corbo, 2011, p. 123) así pues el amor en el entorno educativo favorecería el ambiente escolar, Por lo tanto ese querer a los niños en el entorno educativo implicará hacer lo mejor posible por ellos y propender para que su educación sea integral.

La historia de la infancia refleja las dualidades en las concepciones acerca de la niñez; los pequeños por un lado eran sometidos a toda clase de vejámenes y por otro lado, eran personas que inspiraban afecto y necesitaban cuidados especiales; Lloyd de Mause fue uno de los primeros científicos que realizó un estudio acerca de la historia de infancia y en él permite conocer una realidad sobre los niños en algunos momentos de la historia: eran educados sin amor ni afecto. Por ejemplo en “la edad media aquella imagen que se construía del niño; un “tierno ángel” o un “pequeño monstruo”, un “hijo hermoso o un “bruto y torpe mocoso” (Castro, 2009, p. 209) lo cual refleja esas dualidades en la concepción que se tenía de la infancia. Sin embargo, en la sociedad contemporánea se han establecido a nivel mundial organismos e instituciones cuyo objetivo es garantizar los derechos de los niños para que su desarrollo sea armónico e integral. Por lo tanto, es evidente que actualmente hay una latente preocupación por la infancia, lo que demuestra que ha habido un cambio de percepción acerca de los niños y por eso ahora se consideran sujetos de derechos y de protección, además de que las enseñanzas de la psicología cultural, la sociología de la infancia y la misma pedagogía han permitido comprender que también son sujetos que necesitan amor y afecto.

Así pues, se puede decir que ese amor y afecto que expresan quienes optan por la carrera docente es fundamental para limitar la influencia de los dispositivos de control y disciplinamiento propios de la concepción tradicional de la educación que forma con rigor, obediencia y opresión de sentimientos. Aquí muy bien encaja el dicho de que nadie da de lo que no tiene, de modo que sólo en la medida que las maestras sientan ese amor y afecto por los niños esto representará un beneficio para los pequeños, ya que por medio de la educación con amor que les brinden sus maestras podrán desarrollar una autoestima alta, seguridad en sí mismos, una valía fuerte y confianza en sí mismos, ya que “la confianza básica se desarrolla cuando los niños son criados, atendidos y educados en un entorno de amor, calidez y apoyo” (Morrison, 2005, p. 208). Esto

porque aunque es una idea heredada de la antigüedad hoy en día pervive el imaginario de que buen maestro es aquel “[...] además de preparado y bien formado, debe ser afectuoso, cariñoso, dulce, cálido” (Abramowski, 2011, 83).

Así pues, la vocación es la inclinación que tiene una persona hacia una profesión o una carrera concreta que tiene que ver con un gusto personal que es difícil de describir porque no hay un elemento físico con el que pueda relacionarse:

Posiblemente esta esencia vocacional se ha ido forjando, en algunos casos, en las edades más tempranas, al sentirse entusiasmado por los más pequeños, por la admiración hacia su maestro y por representar su mismo papel. Para otros, la vocación ha podido ser algo más tardía, pero en cualquier caso, nacida del interior y del deseo de ayudar a los demás (Sánchez, 2002, p.102).

Una segunda tendencia hallada hace referencia a la función social del oficio del maestro como motivación para la elección de la carrera docente. En este sentido una de las egresadas afirma que un aspecto fundamental que influyó en su elección de ser maestra fue “[...] Tuve profes que me llegaron y me motivaron de pronto un poco pero también eran como esas ganas de hacer algo o sea de contribuir un poco a la formación o de tal vez como de cambiar la sociedad [...]” (Egresada 3). Es evidente en este testimonio como hay una intención de cambiar el mundo a través del estudio del magisterial lo cual se corresponde con lo que señala Sánchez (2002, p.115) el “marcado carácter social permite asociar a esta carrera, como una actividad preferente para poder cambiar la sociedad”

Así que aunque “los autores que estudian la profesionalización docente desde diversos campos, muestran que los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente” (Vaillant, 2007, p.6), es evidente que una de las características de esta profesión es asumir una función social, lo cual le permite ser mediador en los procesos de formación integral de sus alumnos porque hay una:

[...] dimensión ética que está implícita en todo quehacer profesional y el sentido social cooperativo que define a toda actividad profesional. La profesión es, por definición, una actividad ética que busca construir un bien específico en la sociedad, un bien que es indispensable para poder llamar a la sociedad, sociedad humana (López, 2010, p.3),

Y naturalmente la profesión docente trae consigo esa dimensión ética, que a través de las enseñanzas de la pedagogía y en aras de la formación propende por acciones de cuidado y respeto para con el otro, especialmente para los estudiantes, lo cual lo convierte en un agente activo en los procesos de transformación social. También se encontró una tercera tendencia en lo que se refiere a las emociones que están presentes en la elección que de ser maestras de la infancia y esta se refiere al oficio del maestro como una labor socialmente cuestionada pues lo cierto es que “el profesor ve como a medida que pasa el tiempo, se esperan nuevas cosas de él, sin que se vea

recompensado con una mejor preparación, con una mayor dotación material de los establecimientos escolares, o con mayor prestigio social” (Vera, 1992, p. 143) en relación con este asunto una de las egresadas argumenta:

(...) en mi casa apoyaron lo que yo quisiera estudiar, sin embargo es algo muy complicado porque cuando uno decide estudiar pedagogía infantil, todo el mundo empieza [a decir] para ir a limpiar mocos, para estar en una guardería, por qué no estudia más bien veterinaria eso tiene mejor retribución económica, pero profe, pa’ que esté en paro a toda hora; entonces al principio si fue algo complicado. (Egresada 6)

En este caso se puede ver que aunque en ella existía un deseo de estudiar pedagogía infantil, los imaginarios sociales en torno al oficio del maestro hicieron que esa elección fuera complicada para ella, esto refleja que socialmente existe desvalorización de la profesión docente pues se argumenta que es una profesión con poca remuneración económica y se habla también de la función asistencialista que es lo que para muchas personas define la labor de los docentes de la primera infancia como bien lo señala la egresada al mostrar como su familia le decía que al estudiar pedagogía infantil iba ir a “limpiar mocos”. Lo anterior aunado a la baja remuneración económica que se ofrece por ejercer este oficio “[...] está gestando un imaginario social de signo “economicista”, en paralelo con el modelo socioeconómico dominante, que provoca un fuerte impacto en el panorama de las elecciones vocacionales de las generaciones jóvenes” (Gavilán, 1999, p. 213) esto queda claramente retratado en el discurso de esta egresada para quien no fue fácil elegir la carrera porque es sumamente probable que los comentarios de sus familiares la hacían dudar de la decisión que iba a tomar porque socialmente es un indicador de poco estatus personal y profesional acceder a una profesión, como la del docente, en la que se devengan salarios bajos.

En vista de lo anterior, es posible decir que en relación a las emociones presentes en la elección de ser maestra de la infancia se evidencian sentimientos vocacionales que van desde el interés en el trabajo con los niños, la certeza de la función social del oficio del maestro como posibilitadora del cambio de la sociedad y sentimientos que dificultan la elección por la carrera docente bebido al desprestigio social por el cual atraviesa la profesión del maestro, es por ello que si bien:

[...] dedicarse a la educación no resulta muy atractivo para ciertos sectores sociales porque su estatus es bastante mediocre y, a su vez, no se percibe la necesidad de introducir mejoras sustanciales en el mismo porque su imagen social no alcanza a transmitir toda su complejidad técnica y el grado de esfuerzo y preparación que requiere (Vera, 1992, p. 143).

Incluso a pesar de lo que menciona Vera (1992), los relatos hallados en este estudio evidencian que aún hoy muchos sujetos eligen vocacionalmente hacerse maestros e idean mecanismos que les ayudan a vivir su profesión logrando sortear las condiciones del mismo que son cada vez más

complejas. Esto reafirma la pasión, el entusiasmo y el amor que es necesario imprimirle al oficio del maestro de modo que más que malestar el sujeto que opta por él pueda encontrar satisfacciones y motivos para permanecer y esmerarse en la tarea de formar a otros.

## **6.2 Emociones en el proceso de formación como maestra en la Facultad de Educación**

“Las emociones son los móviles de la acción, pero también pueden paralizarla. Hay emociones que nos incitan a actuar, otras nos llevan a escondernos o a huir de la realidad.”

**Victoria Camps**

La experiencia emocional de las maestras de la infancia que participaron en este estudio se ha configurado desde los acontecimientos que rodearon su decisión de ser maestras pero también en relación con los acontecimientos que tuvieron lugar en su proceso de formación como profesionales de la educación. Son varios los asuntos que han tenido eco en sus modos de devenir maestras: su historia de vida, el asistir a una universidad pública que goza de cierto reconocimiento social en la región, la elección de un oficio que no está muy validado socialmente, el encuentro con las tensiones, los desafíos y los dispositivos propios del espacio formativo, todos ellos son asuntos que unidos configuran unos modos muy particulares de sentir el oficio.

El proceso formativo no es reductible al encuentro entre el maestro-formador y el maestro-aprendiz, ni al intercambio guiado por el lenguaje en el que el maestro perfila las perspectivas teóricas del curso que acompaña; este proceso se relaciona también con los acontecimientos en que se da tal formación: el acompañamiento en calidad de practicante que se hace a las instituciones, las perspectivas pedagógicas estudiadas, el encuentro con maestros y formadores significativos...

### **6.2.1 La relación teoría - práctica como aspecto que transforma la experiencia formativa de ser maestro**

Una de las principales dificultades con que se topan los profesionales al egresar de la universidad es el desconocimiento de las condiciones laborales que circundan su oficio. Desde la experiencia de las maestras entrevistadas, este paso fue mucho más sencillo gracias a que la Facultad les ofreció la posibilidad de complementar su formación con experiencias de práctica pedagógica durante la carrera, una de las maestras dice que durante su proceso de formación:

(...) disfrutaba de la práctica y lo que me gustaba era eso que a la vez que estábamos viendo la teoría estábamos practicando porque en otros lugares usted ve teoría hasta el octavo semestre y solamente hace la práctica los últimos semestres, en la Universidad se

nos dio la oportunidad de que desde el primer semestre se practicaba y se enfrenta uno con la realidad desde el principio. (Egresada 8)

El programa de prácticas tempranas ha sido una apuesta decidida de la Facultad de Educación y del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil que, con la idea de contribuir a la profesionalización del oficio del maestro oferta los espacios de “práctica integrativa” que deben ser cursados por los estudiantes de la licenciatura entre el primer y el séptimo nivel, como lo señala la profesora Diana Aguilar:

Específicamente en la Licenciatura de Pedagogía Infantil y en coherencia con la propuesta general de Facultad [de Educación de la Universidad de Antioquia], la práctica se comprende como un ejercicio de carácter investigativo, que promueve el diálogo entre teoría y práctica como soporte del proceso de formación y que cuestiona el carácter terminal tradicionalmente dado a la práctica, que la subordina a la teoría y la ve como su consecuencia; consiste en un trabajo desarrollado a lo largo de cada periodo académico y en el que participan otros espacios de formación que esté cursando cada estudiante (Comité de Carrera, 2010 Citado por Aguilar, 2013, p. 109).

Este proceso de prácticas tempranas le ha permitido a los maestros en formación tener un contexto mucho más cercano con las particularidades del quehacer docente: el encuentro con los estudiantes, la relación con otros maestros, la preparación de una sesión de clase... como afirma la profesora Aura Sosa:

La práctica pedagógica en la formación del docente, fundamentada desde la investigación, posibilita no sólo conocimiento pedagógico y didáctico que le permite al maestro y maestra en formación, el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de su ejercicio docente, sino que genera disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, decir, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales. (Sosa, 2014, p 6)

A propósito de las palabras de la profesora Sosa, es preciso mencionar que el programa de prácticas tempranas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil tiene en su centro la intención de promover la investigación formativa, es por ello que desde los primeros semestres la formación ofertada cuenta con orientaciones sobre los paradigmas de investigación cuantitativo y cualitativo, siendo esta última la orientación más abordada en las prácticas tempranas. Aunado a ello, también son los espacios de práctica el lugar donde el maestro en formación puede poner a prueba su ser de maestro y las capacidades con que cuenta para desempeñar ese oficio, así lo señala una de las entrevistadas:

(...) las prácticas sí te llevan a reconocer realidades que a uno lo confrontan como profesional y que también te ayudan a aterrizar ciertas ideas. (...) es la confrontación con

el otro donde uno aprende cosas que no vas a encontrar en otro lado y eso era muy importante, yo por eso me dedicaba a esos diarios de campo, a escribir y a escribir todo lo que se me ocurría porque era muy bonito poder compartir y reflexionar sobre la experiencia que uno tenía . (Egresada 4)

Es precisamente esta idea de que la práctica pedagógica debe ser el espacio que propicie el encuentro del maestro en formación con la realidad de su oficio una de las orientaciones que guía el proceso de práctica temprana. Cabe señalar que esa realidad es compleja, en ocasiones abrumadora, que intenta mecanizar el oficio del maestro... pero son precisamente esas características las que le permiten desarrollar reflexiones sobre su oficio y construir una posición política y crítica sobre su oficio, como lo dicen Quintero, Munevar y Yepes (2006) en la experiencia de la práctica pedagógica:

El aula, la escuela y el mundo en sí mismo se convierten en escenarios propicios para resignificar la experiencia pedagógica mediante el desarrollo de competencias para observar, escribir re-escribir, reflexionar, ingeniar estrategias nuevas y solucionar problemas prácticos. La experiencia reflexionada crea condiciones necesarias para mejorar el trabajo. (Quintero, Munevar y Yepes, s.p., 2006)

Es también el ejercicio de la práctica temprana el espacio que institucionalmente se ha designado para acompañar a los estudiantes en la formación investigativa, constituyéndose en un espacio con doble función: preparar para el ejercicio del oficio y constituir los primeros pasos en la formación investigativa, por medio de esa acción se pretende:

[...] fortalecer el rol de maestro-investigador en el estudio de problemáticas pedagógicas, didácticas o educativas, por medio del desarrollo de proyectos de investigación, de innovación, de mediación y de atención educativa a través del apoyo pedagógico y de la docencia. (Aguilar, 2013, p. 108).

Además de las características reseñadas anteriormente sobre el proceso de práctica pedagógica, también es importante mencionar que al parecer de las maestras que participaron del estudio los centros de práctica que oferta la Facultad de Educación se han limitado a la atención de instituciones contextos vulnerables, una de ellas señala en relación con su propia experiencia emocional que sentía:

Desilusión por la falta de presencia de los padres de familia porque igual en las instituciones que hacemos práctica de la Universidad se ve como mucho abandono por parte de los padres que si ven esas instituciones como una guardería como un lugar para “deshacerse” de los niños, esas si son cosas que lo entristecen muchísimo a uno, pero a la vez le dan como la fortaleza para decir con estos es que tengo que trabajar y por eso vale la pena estudiar pedagogía. (Egresada 8)



Si bien lo anterior puede comprenderse por la tendencia de la Facultad de Educación al estudio y aplicación de las pedagogías críticas, por lo cual es natural que uno de los contextos educativos a los que son llamadas las y los pedagogos infantiles es a aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad, también es preciso preguntarse ¿Cómo se configuraría la experiencia emocional de un pedagogo infantil cuyas prácticas formativas pudieran ser desarrolladas en espacios institucionales de estratos económicos altos? ¿Cómo se afectaría el proceso de formación de los maestros en ese tipo de contextos? ¿Cuál es el reconocimiento que se hace desde los lineamientos orientadores del proceso formativo a la pluralidad del concepto de infancias que aquellos espacios de práctica no han sido ofertados a los estudiantes?

### **6.2.2 Inscripciones en el ser del maestro: ecos de los maestros que impactaron su proceso formativo**

Ciertamente siempre habrá unos maestros que calan más profundamente en la subjetividad de los estudiantes que otros, estos maestros pueden considerarse memorables en tanto su legado permanece en aquellos a quienes acompañó en su proceso de formación, para esos maestros la vivencia de su oficio es un acto sumamente significativo para sí mismo y como lo describe el profesor Rafael Campo:

Ser maestro significa ante todo ser persona a cabalidad: "verdaderos maestros, completos, íntegros, consistentes, comprometidos, que viven lo que predicán..." [...] Sobretudo, la coincidencia entre lo que dicen los maestros y lo que de hecho viven, es uno de los rasgos más distintivos de su práctica docente. (Campos, s.a. p1)

Por tanto, además del ejemplo y la pasión que el maestro memorable imprime a su práctica pedagógica, un asunto que es indispensable para atribuirles el calificativo de memorables es que hagan de la experiencia de formarse un acto amoroso y generoso con quien aprende, una de las entrevistadas dice "(...) ahí hubo una experiencia muy bonita desde esos maestros que tenían la concepción clara de que era una experiencia de vida y profesional pero que iba primero al corazón y luego iba a la parte profesional." (Egresada 2).

Sería imposible caracterizar la figura de aquellos maestros recordados como memorables o mejores, pues cada sujeto desde sus afinidades describiría un tipo de maestro específico pero como lo señala el profesor Gabriel Jaime Murillo (2004) algunas de las características atribuidas a esos maestros pueden ser: la forma en que se presentan a los alumnos, como se nombran, como hablan, un gesto, como tejen sentidos en las disposiciones espacio temporales de su aula... también hace un intento de caracterización el profesor Campo:

El estado de ánimo de los mejores maestros se transforma notoriamente al estar en clase, se sienten entusiasmados, felices, se olvidan de los problemas “de afuera”, aprecian muchísimo las relaciones ‘positivas’ con los estudiantes [...] Las clases de los mejores maestros son amenas, participativas, organizadas, novedosas, divertidas, a las que “da gusto ir”. Ellos mantienen el control de la clase, son rigurosos, imprimen entusiasmo y generan interés y agrado en sus alumnos. (Campo, s.a, p.4)

Bien sea por las características mencionadas o por otras siempre hay una identificación a uno o unos maestros, especialmente en la historia de vida de aquellos cuya opción vital es formarse para maestros. Es por ello que el proceso de formación como maestros está signado por el encuentro con los maestros formadores y ese encuentro puede ser un simple acontecimiento más en la trayectoria de vida del maestro en formación o puede ser tan significativo que puede afectar y transformar la experiencia emocional del sujeto que opta por hacerse maestro, como lo menciona una de las entrevistadas:

(...) encontrarnos con profesores tan especiales, que todavía los veo aquí en la Facultad, pues gente que marcó, trascendió y nos tocó el corazón, no sólo desde el conocimiento sino desde el ser, y pienso que eso es un elemento clave en el proceso de formación, que el maestro te toque a ti el corazón y desde ahí movilice todas las emociones, los conocimientos. (Egresada 2)

Como se puede evidenciar en el relato de la egresada es la dimensión emocional mucho más recordada al momento de nombrar a un maestro como memorable que la dimensión académica, pero no son nunca asuntos que puedan concebirse aisladamente, maestros memorables son aquellos con la capacidad de integrar ambas dimensiones en el proceso formativo y “tocar” el ser del maestro que se forma, esto muy bien lo comprendía la maestra Eloísa Vasco (1997) al señalar que:

Cuando un maestro enseña, pone en juego un saber del cual es sujeto y portador, el saber pedagógico. Este saber es complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados (Vasco, 1997, p. 306).

Coinciden la entrevistada 2 y la maestra Vasco en señalar que el sentido del acompañamiento de esos maestros que perviven en el recuerdo se funda no sólo en la posibilidad de la transmisión de un saber sino en la necesidad de establecer unos espacios en los cuales los sujetos puedan interactuar de modo que cada uno logre extraer de esa relación y para sí mismo lo que considere significativo:

Es en ese sentido que podemos afirmar que la transmisión es análoga a la creación de una obra de arte cuyas imperfecciones, sus pequeñas fallas, harán que cada uno pueda reconocer en ese texto la marca de lo que ha sido repensado por cada generación [...]. La transmisión sería así una página escrita, un relato que cuenta la gesta de los predecesores y que cada uno podrá leer lo reescribir a su manera” (Hassoun, 1996 citado por Duschatsky, 2008, p. 60)

Indudablemente la experiencia de coincidir en el proceso formativo con un maestro memorable transforma el modo como el maestro en formación se relaciona con su oficio, de ese aprendizaje se deriva una intención ética que no debe abandonar nunca la función del maestro: poder leer la subjetividad del estudiante que acompaña, desarrollar esa sensibilidad que permite hacer existir y perdurar aquellos vínculos afectivos que puedan tejerse en la relación pedagógica y que son indispensables para transitar por el aprendizaje exitosamente, “ser un maestro que se toma en serio su oficio”, es decir, un:

[...] maestro [que] demuestra una constante preocupación por sus alumnos, por tener en cuenta sus intereses, porque entiendan, por su rendimiento, por su desarrollo personal y por incentivarlos. Lo anterior, es verdaderamente una “pre-ocupación”; es decir que, se ocupa anticipadamente de ellos, los tiene en cuenta respetándolos en el desarrollo de sus acciones. (Campo, s.a, p.5)

De modo que, a manera del artista que se esmera en la creación de su obra contando con los materiales necesarios para su construcción, también el maestro debe asumir las disposiciones que sean necesarias para constituirse en un maestro memorable, que pueda impactar positivamente las experiencias emocionales de aquellos que se forman, particularmente de aquellos que se forman para relevarlos en la formación de otros y otros.

### **6.2.3 La promesa no siempre cumplida. Emociones en la relación con los maestros cooperadores**

Son maestros cooperadores aquellas maestras y maestros en ejercicio de las instituciones que sirven como centro de práctica a la Facultad de educación que, sin tener un vínculo laboral con la universidad, acompañan a los estudiantes durante los procesos de práctica temprana. Del maestro cooperador se espera que sea apoyo y que pueda asesorar al maestro en formación, de modo que su experiencia como maestro sea de utilidad al maestro que se está formando. Según el artículo 41 del “Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales” el maestro “[...] Cooperador será un profesional del Centro de Práctica que, por decisión personal o por asignación de las directivas del centro, acompañará y facilitará el desarrollo de las experiencias de práctica pedagógica de los maestros en formación.”

(Universidad de Antioquia, 2012, p. 16) aunque es esta definición la instituida una entrevistada comentó al ser indagada respecto a este tema:

En algunas prácticas sentía como desilusión porque uno a veces siente que cuando va a hacer una práctica a una institución la maestra cooperadora le va a entregar a uno muchas cosas, le va a enseñar muchas cosas, en algunas prácticas esas cooperadoras no hacían eso, entonces uno llegaba y era como el ratico de descanso de ellas porque se iban y no le aportaban a uno nada. (Egresada 8)

De manera que, aunque parece que desde la Facultad hay claridad sobre la función de un maestro cooperador, las maestras indagadas manifiestan una imagen del maestro cooperador que la mayoría de las veces contradice esa idea, sintiéndose poca realimentación de parte del cooperador hacia el maestro en formación y poco acompañamiento lo cual redundaba en emociones como las que describe una de la entrevistada:

(...) tristeza porque lo que uno hacía no le salía como uno pensaba y si uno necesitaba apoyo de la maestra cooperadora y la maestra cooperadora sentada afuera tomando tinto o fumándose un cigarrillo y uno solo, con un grupo de 50 niños. (Egresada 6)

Lo anterior puede comprenderse como una característica del tiempo histórico que vivimos, más que el acompañamiento generoso a otros la sociedad promueve un estilo de vida individualista, donde la experiencia particular no puede ser puesta al servicio de otros como aprendizaje a priori y donde el trabajo colaborativo es una tendencia cada vez más reducida. Si se comprende el rol del maestro cooperador en su función sobre todo generosa y solidaria, en un acto mediante el cual un maestro experimentado ofrece el compendio de sus reflexiones y vivencias al maestro que es novato pero que puede apropiarse de ese relato reflexiones y formas de comportarse en el aula, lo ideal sería que el maestro en formación se sintiera tranquilo, consciente de que está aún en un proceso formativo. Pero en contraste con esto lo que se encuentra generalmente es una serie de angustias y vivencias traumáticas en la experiencia emocional durante las prácticas tempranas de las maestras entrevistadas porque sienten que no hubo un correlato (de los maestros cooperadores o de los asesores de práctica) que les ayudara a ver cuáles eran los asuntos que debían mejorar en aras de ser mejores maestras, es por ello al decir de una de las entrevistadas:

(...) las prácticas se quedaban en eso, en prácticas. Y aunque uno hacía el trabajo integrativo no tenía una devolución del maestro cooperador para uno saber ve mejora esto o ten en cuenta esto otro; entonces yo siento que en las prácticas me sentía a veces como frustrada (...) era como a toda hora una autoevaluación, pero sí, uno muchas veces quisiera tener una devolución del maestro cooperador (...). (Egresada 6)

Teniendo en cuenta lo anterior, urge entonces pensar desde el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en estrategias para transformar la relación entre maestros cooperadores y

maestros en formación de manera que el objetivo de la práctica pedagógica y la promesa de un plus a la formación ofrecido por una persona que ya está en el entorno laboral sea verdaderamente cumplida. Los maestros cooperadores deben comprender la importancia de su presencia en el proceso de formación de los maestros y actuar en consecuencia con ello, ser sujetos activos en ese acompañamiento, sería importante indagar con cada maestro cooperador si, más allá de las imposiciones institucionales, realmente quiere comprometerse con lo que implica ser un maestro cooperador, de modo que el asumir esa función no se le convierta en una carga pesada que no favorezca su desempeño ni el proceso del maestro en formación.

#### **6.2.4 Emociones y ambigüedades de las maestras durante su formación universitaria**

Las demandas que hace la sociedad al maestro le han perfilado un prototipo emocional que debe encarnar. Es motivo de juzgamiento social admitir que las emociones del maestro respecto de su oficio son, las más de las veces ambiguas puesto que la sociedad quisiera que este rol fuera ejercido por personas siempre ecuanímenes, que amen su oficio, que no griten, que nunca entristezcan... pero ¿a quién puede acudir un maestro cuándo se siente frustrado porque su práctica pedagógica no ha rendido todos los frutos que él espera? ¿Debe el maestro escindir su ser entre él y el maestro que lo habita? ¿Cuentan los maestros con una red donde se pueda conversar en torno a los asuntos que más movilizan sus emociones?... lo anterior para ilustrar que no ha sido prioridad en los procesos de formación ocuparse de aquella parte en la que el oficio del maestro más puede afectar a un sujeto, su propio ser.

Los afanes y avatares del oficio del maestro parecen generarle una confusión emocional para la que en ocasiones no hay suficientes recursos en el lenguaje que permitan nombrarla, como dicen Smirnov, Leontiev, Luria y et al. “Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto.” (Smirnov, Leontiev, Luria y Et al, 1960: 356) lo cual nos muestra que hay una relación innegable entre como el maestro se siente y su actuación, a propósito de esto una de las maestras entrevistadas mencionaba:

(...) en la práctica si alcancé a sentir como los dos lados algunas veces desánimo, otras veces frustración de no saber qué hacer, cómo enfrentarme (...) habían otras que me sentía digamos muy bien, no solamente bien con lo que estaba haciendo, sino digamos esa empatía por los niños, una conexión muy chévere siempre para toda las prácticas, aunque igual había unas en las que me sentía más confundida. (Egresada 5)

A propósito de las palabras de Hebe Tizio (2003) de que “existe algo que no se obtiene por bien que se haga, por conocimientos que se tengan, por buena voluntad que se ponga, el resultado que se alcanza, nunca resulta completamente satisfactorio, algo de la satisfacción no se alcanza” pareciera que este es el constante dilema de las maestras, una división entre las emociones que

les genera su oficio, un tránsito constante entre el bienestar y la angustia, así lo mencionaba otra de las entrevistadas:

(...) había veces que decía no yo no voy a ser capaz, yo no voy a ser una buena profe, tengo que pulir muchas cosas de mí antes de llegar a un aula de clase y poder dar más de mi como también otras veces piensa uno no es que yo tengo que hacer la diferencia, yo tengo que tratar de ser una excelente persona para poder marcar la vida de muchas personas que van a pasar por el lugar de trabajo donde uno se encuentre. (Egresada 6)

Nuevamente hace presencia una suerte de ambigüedad en relación con la vivencia del oficio que denota también una preocupación por el sentido ético del oficio, por lo de sí mismo que se entregará al ejercer el rol de maestro, es la pregunta constante por los efectos que tendrá en las niñas y los niños esa formación que puede ofrecer la maestra. Transitando en este mismo sentido otra de ellas relataba que durante las prácticas de la carrera sentía "(...) angustia como de pensar si esto si era lo mío porque en sí la universidad a uno le da muchas bases, uno se compara con personas de otras universidades y la diferencia es muchísima aquí sale uno con otras capacidades" (Egresada 7) entonces aunque vivencian temores y angustias siempre las asiste una característica que las motiva: los niños, la formación que recibieron en la Universidad... insistiendo nuevamente un asunto que es común muy en sus reflexiones: la pregunta ética por cuan buenas maestras serán para esas niñas y niños con los que se encontrarán en su oficio y por el futuro que ellas mismas y sus colegas podrán ofrecerle en materia educativa a los niños:

Miedo de no lograr ser una buena profe. Impotencia de saber que muchas veces las actividades que uno hace no logran cambiar lo que uno quisiera y transformar muchas cosas, también mucha impotencia de ver que hay muchas compañeras que estudian esto porque sí (...) entonces también ese desconsuelo de saber que no todas las personas que están ahí lo hacen por vocación. (Egresada 6)

Lo anterior permite comprender las palabras del científico chileno Humberto Maturana (1990, p.p. 20-21) "(...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción" con lo cual se puede decir que es precisamente la emoción lo que moviliza al maestro a emprender iniciativas en favor de la formación de los estudiantes, y que la ambigüedad que caracteriza su experiencia emocional con relación a este asunto más allá de revelar alguna falencia lo que indica es la constante reflexión que moviliza el accionar de estas pedagogas infantiles, es su forma de "tomarse en serio" la formación de sus estudiantes, preocupándose por ellos como enseña el profesor Rafael Campo.

Es por ello que aunque este espacio genera muchas emociones encontradas a las maestras, es este el espacio que por excelencia las define porque les permite sentirse como maestras, es por ello que asumen con rigor cada detalle de ese encuentro y que viven con tanta pasión las emociones

que afloran durante esa etapa, hablan de una preparación constante para asistir al centro de práctica y del gusto porque llegara el día de la semana en que volverían a la institución, como lo relata la entrevistada 7:

(...) En las practicas yo vivía feliz porque vos sabes que uno iba una vez a la semana y los niños los esperaban a uno con expectativa y uno se demoraba años para planear una actividad y uno la tomaba con mucha expectativa de lo que fuera a pasar, si la van a aceptar, si va generar en ellos aprendizajes significativos. (Egresada 7)

Es por lo anterior que este espacio es tan valioso para la formación de las maestras de la infancia, porque a la vez que las confronta y las ubica de frente a la realidad del sistema educativo actual es también el indicativo más claro de si su deseo se conduce efectivamente al acompañamiento y trabajo intencionado por la infancia, es por eso que este espacio ha permitido a algunas reafirmarse en su decisión de formarse como maestras o desistir porque no es el oficio que verdaderamente hace vibrar su pasión.

#### **6.2.5 El lugar de las emociones en la formación de maestros. Una ausencia sentida**

En la Facultad de Educación se ha privilegiado una formación crítica para los maestros que deslegitime las certezas sobre las que se ha fundamentado el sistema educativo, pero paralelo a ello, las emociones del maestro como reflexión, como posibilidad de autocuidado han sido obviadas de ese mismo proceso de formación. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil si bien se cuenta con un espacio de formación en el que se pretende hacer frente a la necesidad que tienen el maestro de aprender a hacer con sus emociones, es un curso orientado más al enfoque resiliente (ser y formar personas resilientes) que a la posibilidad de conversar en torno a los asuntos que movilizan las emociones de las maestras en formación, a las alternativas que han usado para gestionar sus emociones a bordear el enigma del lugar de las emociones en la relación pedagógica.

Actualmente no se cuenta en la Facultad con un espacio de formación en el que los maestros puedan preguntarse cómo han sentido eso de ser maestros de la infancia, qué los acongoja, qué les resulta satisfactorio, cuáles son los retos emocionales que les supone su oficio... hay una cierta consideración de que la pregunta, la reflexión y la formación emocional son asuntos inherentes al oficio del maestro, connaturales al oficio lo que nos ha llevado a elidirlas como lo ilustra una de las entrevistadas dice:

"(...) nos quedábamos muchas veces en lo teórico, nos quedábamos simplemente conceptuando cosas y cuando íbamos a la realidad encontrábamos que a ti no te enseñaban como mirar a los ojos a una mamá, o no te enseñaban como sentarte con el niño y escucharlo, más desde esa parte de la emoción y del contacto, entonces decíamos bueno

la universidad te entrega a ti unas cosas desde el deber ser pero en ese momento nos faltaba mucho trabajar el ser, esa parte emocional sentía que en ese momento teníamos que potenciarla más (...)" E2

Bien es sabido que la vivencia del oficio del maestro no puede existir al margen de las emociones que allí están presentes, prueba de ello son los relatos que han dado lugar a esta investigación y la vivencia de cada maestro en la cotidianidad de su aula escolar. Pero es precisamente la obviedad de estos asuntos en el oficio del maestro lo que ha impedido hacer visibles las emociones por las que transita el maestro en aquello que le implica a su ser su oficio. El abordaje de lo emocional no es una directriz en los trabajos sobre cualificación docente que emprenden las instituciones educativas para complementar la formación de sus maestros, así como tampoco es una apuesta clara en los procesos de formación de maestros siendo, asuntos que son particularmente preocupantes porque si el maestro nunca se pregunta por las emociones que genera su oficio en sí mismo y en sus estudiantes no puede emprender iniciativas significativas en este sentido, no puede mostrar con su ejemplo cual es la gestión conveniente de las emociones para promover la vida en comunidad y no puede desafiar la tendencia individualista y egoísta que promueve la sociedad actual y el sistema capitalista.

Esta es una de las deudas con los maestros en formación que ha de poner en consideración la Facultad de Educación en su proceso de formación. Visibilizar los asuntos relacionados con las emociones de ser maestros permitirá emprender acciones experimentales que le permitan cualificar su oficio y vivirlo de un modo menos angustiante porque si bien se ha pensado al maestro como el sujeto que en la relación pedagógica acompaña a los estudiantes en su proceso de formación emocional esa labor no se encuentra explícita en el currículo, muestra de ello es que en el documento maestro de la licenciatura no hay más que referencias al único espacio de formación "Desarrollo socio-emocional" y no algún lineamiento claro sobre el tratamiento de las emociones del maestro como si este debiera ser un asunto del cual se ocupe cada maestro con los elementos que disponga y no una reflexión intencionada desde la academia.

### **6. 3 Emociones relacionadas con la práctica pedagógica como profesional en ejercicio**

"Y así como las aulas de clase suelen oler a leche rancia, a polvo de lápices y tizas, mezclado con el ligero olor a transpiración de los niños, también son el lugar de lo inesperado, lo fortuito, lo incierto, todos éstos rasgos característicos del universo de las interacciones sociales humanas."

**Gabriel Jaime Murillo**

#### **6.3.1 Emociones en el acto de educar**

El escenario pedagógico es un lugar en el que tienen lugar un sinnúmero de acontecimientos que generan emociones a los maestros y a los alumnos. Esas emociones que se gestan en ese espacio

no suelen ser siempre positivas ya las condiciones en las que tiene lugar el acto educativo generan una serie de tensiones que hacen que el docente sienta emociones como la felicidad, odio, angustia, incertidumbre, ira... Así pues, existen emociones que se constituyen en una problemática para los docentes ya que en muchas ocasiones imposibilitan el cumplimiento de los objetivos educativos.

### **6.3.1.1 El escenario pedagógico: un espacio de emociones ambivalentes y ambiguas**

En los relatos de las egresadas que participaron en esta investigación la ambigüedad parecer la característica que mejor define su experiencia emocional en relación con el oficio de maestro:

En el acto pedagógico, pareciera suponerse que sólo cabe el amor como sentimiento hegemónico entre maestro-alumno; por lo tanto, “la acción pedagógica se despliega en un contexto de sentimientos positivos donde la ira, el odio, el aborrecimiento y la violencia, en principio, no tienen lugar. (Corbo, 2011, p. 126).

Sin embargo, el escenario pedagógico es un lugar donde se gestan emociones ambiguas y ambivalentes y “el afecto, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria” (Fernández, 1999, p. 22). Así pues, en esta investigación las egresadas dan cuenta de que en su práctica pedagógica transcurren emociones que van desde la impotencia, la frustración, el temor, la pereza, la desmotivación, y la rabia a la satisfacción, la felicidad, el amor, y la alegría. Por lo tanto, es evidente que en ese transcurrir en las aulas se genera un “amor que no es eterno, puro, natural ni siempre bien intencionado, sino más bien hecho de sentimientos, placeres y emociones por demás ambivalentes, cambiantes e historizables” (Abramowski, 2011, p. 85).

La profesión docente trae consigo emociones y sentimientos ambivalentes, por lo que es común encontrar profesores que viven la docencia con alegría y hacen del espacio pedagógico un lugar fundamental en sus vidas que les permite transformarse y transformar la vida de sus alumnos, además de tener constantes aprendizajes. Así pues, respecto a las emociones sentidas durante la práctica pedagógica una de las egresadas afirma "(...) esa felicidad de que lo que uno hace está llegando así sea a dos personas, pero que de pronto uno logra como transformar. Entonces es esa satisfacción de que bueno yo hice algo y que fue positivo" (Egresada 3).

Aristóteles el antiguo filósofo griego, plantea que la felicidad o eudaimonia, es la función del ser humano y la educación y debe estar direccionada a conseguir esa finalidad sin embargo “no se puede esperar que la educación produzca directamente la felicidad, sino más bien que potencie las capacidades del individuo para que pueda obtenerla” (Marcos, 2011, p.16). Así mismo, cabe resaltar que “la eudaimonia también implica placer y satisfacción” (Ramírez, 2002, p. 214) asunto que se pudo corroborar en el relato de la egresada quien expresa esa felicidad y satisfacción que le produce la práctica educativa, porque le permite transformar y llevar a cabo acciones positivas por medio de la labor que realiza. No obstante para otros profesores, la experiencia está en sentido contrario, de ello da cuenta Esteve:

la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal, cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden darle la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente. (Esteve, 2009, p. 1).

Así pues, un tema que recientemente está saliendo a la luz pública, es el maltrato psicológico que ejercen algunos alumnos sobre sus maestros y respecto a esto una de las egresadas afirma:

(...) los niños lo insultaban a uno, me decían esas palabras soeces tan fuertes. Yo ya había trabajado como profesora y nunca había recibido groserías de los estudiantes, entonces yo nunca como que lo olvido porque yo decía en preescolar y diciéndome a mi esas groserías, eran choques que uno tenía y que no los había vivido y que había un temor para seguir recibéndolos” ( Egresada 1).

Además, es importante señalar que en su retórica, Aristóteles hace referencia al miedo y al temor como phóbos, del cual dice “sea pues el miedo (phóbos) una aflicción o barullo de la imaginación (phantasia) cuando está a punto de sobrevenir un mal destructivo o aflictivo” (Aristóteles, 1382, citado por Domínguez, 2003, p. 666), y para esa docente era evidente que las palabras soeces que recibía por parte de sus alumnos eran un motivo de aflicción que le hacían sentir temor de que esas situaciones se volvieran a presentar.

Como ya se ha venido diciendo, en la práctica pedagógica se gestan emociones. Por lo tanto, ese espacio pedagógico es un mar de emociones para los maestros y hay que hacer énfasis en que “Los alumnos desempeñan un papel significativo en la definición de la realidad de los docentes. Quiénes sean, sus antecedentes, sus actitudes y su forma de comportarse influyen inevitablemente en la forma de concebir el trabajo, los enfoques del mismo, las identidades profesionales, el compromiso y el sentido de valía personal” (Day, 2006, p.189), así como también todo esto influye en la experiencia emocional del maestro. Así pues, una de las egresadas refiere que:

(...) hubo momentos en la práctica donde uno sentía frustración, uno tiene que entender que todos los niños son diferentes tienen diferentes ritmos, diferentes formas de asimilar las cosas de interiorizar la norma entonces siempre te vas a encontrar con niños que te retan y te exigen más entonces uno también se encuentra con esas emociones como impotencia, uno decir yo qué más hago (Egresada 3)

Por lo tanto, con relación al comentario anterior, se puede decir que una característica de las aulas de clase es la diversidad. Los niños son diversos en sus formas de aprender, de asimilar, sentir, expresar, etc., y esa diversidad está presente en todos los seres humanos y sobre todo en esas formas mediante las cuales aprenden los alumnos, lo cual supone que el maestro deba prestar especial atención a cada uno para lograr que se den aprendizajes significativos:

Cualquier profesional de la educación que se aproxime a un aula captará rápidamente la existencia de alumnos y alumnas diversos. Diversidad que se manifiesta en aspectos tan comunes como que en ningún caso tienen las mismas capacidades, ni la misma motivación por el aprendizaje, ni la misma preparación o nivel que el resto, ni siquiera la misma forma de aprender. (Gómez, 2005, p.201)

por lo tanto, esa diversidad le supone al maestro que deba dar una atención educativa casi individualizada lo cual como refiere la egresada suele provocar frustración e impotencia al no lograr los resultados esperados y al tener que buscar más estrategias para que los niños y niñas aprendan de acuerdo a sus ritmos y estilos de aprendizaje. Así pues, los testimonios de las egresadas de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, dan cuenta de que en ese transcurrir en las aulas nacen emociones ambivalentes que van desde emociones positivas que le generan cierto bienestar emocional al maestro a emociones negativas que generan malestar y temor en la práctica pedagógica, así como también se producen emociones como la impotencia al no lograr los objetivos educativos.

### **6.3.1.2 La emoción como obstáculo pedagógico: Escisión entre la vida laboral del maestro y su vida personal**

El clima escolar, se encuentra vinculado estrechamente a una perspectiva emocional que hace referencia a cómo los individuos sienten la escuela, por lo tanto, es preciso mencionar que cada persona percibe este clima de diferente manera de acuerdo a sus vivencias y experiencias. El maestro por ejemplo, tiene que sortear diariamente con situaciones escolares que afectan su estabilidad emocional y que por ende afectan su desempeño laboral, sin embargo, hay aspectos de la vida personal que también interfieren en el estado de ánimo y en las emociones de este. Resulta entonces pertinente resaltar la idea de que las emociones pueden conducir a los seres humanos a realizar acciones positivas pero igualmente pueden desencadenar sucesos o acciones negativas. Por lo tanto, es importante mencionar que para las egresadas hay una serie de situaciones a nivel escolar que les generan ciertas emociones que obstaculizan su práctica pedagógica. Así pues, respecto a lo anterior una de las egresadas refiere:

(...) pienso que cuando un maestro emocionalmente no tiene clara su condición, sus miedos, sus temores no ha resuelto como muchas cosas internamente, fácilmente lo puede proyectar en su espacio y eso puede generar traumatismos en la práctica, en la relación con el otro, generar sesgos que empiezan a perturbar un poco la relación maestro – sujeto (Egresada 2)

Como puede apreciarse, esta egresada resalta la importancia que tiene ser conscientes de las emociones y conflictos que los maestros sienten ya que estos influyen en su labor diaria. Por lo tanto, esas emociones no solo lo afectan a él sino también a sus alumnos y al ambiente escolar.

Además, se puede decir que en los últimos años, se ha venido dando importancia a la educación emocional que se basa en el desarrollo de una serie de habilidades o competencias emocionales, que le permiten al ser humano y en este caso al maestro, aprender a ejercer un control sobre las emociones para que estas no interfieran negativamente en la vida cotidiana. Por consiguiente, hay que plantear que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, citado por Sánchez, 2010, p. 83). Sin embargo, las competencias emocionales que se desarrollan mediante la educación emocional parece que no han sido fomentadas desde el programa de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia lo cual se considera un aspecto a resaltar, ya que desde el comité de carrera se pueden comenzar a gestionar uno o varios espacios de formación que tengan como cometido la educación emocional de los estudiantes de la licenciatura.

Cabe resaltar, que a través de la educación emocional se desarrollan habilidades para el control de las emociones y algunos autores proponen su abordaje en cinco bloques temáticos que son “conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida” (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002, p. 161). Por lo tanto, con relación a la autoestima una de las egresadas plantea:

(...) Hay profes que tienen demasiada baja autoestima y no saben afrontar como todas esas situaciones que se les atraviesan, no saben cómo actuar entonces me parece que eso se refleja en la formación y acompañamiento que le den a los niños. Se dejan caer y por ende el trabajo empieza a disminuir. (Egresada 3)

De acuerdo con el testimonio citado, la baja autoestima de los maestros puede interferir en la labor docente y puede llevar a que la eficacia en el trabajo disminuya y se descuide la formación y el acompañamiento integral que se debe brindar a los niños. Por lo tanto, se puede decir que la autoestima:

[...] nos explica cómo nos sentimos con nosotros mismos; es una información contenida en nuestro autoconcepto y se basa en la combinación de informaciones objetivas sobre sí mismo y la evaluación subjetiva de estas informaciones. Una adecuada autoestima responde a una visión racional y a un sentirse satisfecho de sí mismo. Por el contrario una baja autoestima produce un comportamiento inseguro e inadecuado ante los demás (Filella *et al.* 2002, p. 162)

Por lo tanto, se insiste en el desarrollo de competencias emocionales como la autoestima en los docentes, ya que contribuye al bienestar emocional de estos y favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas de clase. Por otro lado, como ya se había indicado, no solo los conflictos que surgen dentro del espacio escolar influyen en las emociones

de los maestros. Los problemas, personales y familiares también favorecen que este sienta determinadas emociones. Así pues, se puede decir que un hallazgo relevante en esta investigación es lo que plantean varias de las egresadas participantes. Ellas hacen referencia a que es normal que el ser humano sienta determinadas emociones que le afecten su estado de ánimo; sin embargo plantean que esas emociones se deben dejar de lado para que no alteren el trabajo escolar. Al respecto una de las egresadas dice:

(...) pero uno es persona ante todo y tiene que saber manejar esas circunstancias porque donde usted esté laborando en cualquier organización, institución con cualquier profesional usted tiene que saber que usted es una persona afuera y adentro donde esté el cargo es otra. (Egresada 1)

Con relación al comentario anterior se puede decir que “el maestro es humano, lo que está lleno de consecuencias, buenas y de las otras” (Corbo, 2011, p. 125), por lo tanto, es normal que sienta emociones que lo hagan sentir bien como también emociones que le generen malestar; sin embargo entre algunas de las egresadas entrevistadas, se pudo encontrar un rasgo común en el que indican que la emoción cuando genera malestar hay que dejarla de lado, ya que esta puede entorpecer el trabajo con los niños. Así pues, otra de las egresadas plantea:

Tiene que manejar uno mucho esas emociones, por ejemplo yo llegué a trabajar ayer y me dijeron cuando fui a hacer la ronda tal niño falleció, yo tengo que hacer mi actividad como si nada; llegué acá, chillé, patalee, juemadre se murió, qué pesar de la familia, Dios mío, las últimas actividades que hizo fueron estas y estas, pero yo tengo que saber manejar esa emoción para que eso no interfiera en mi actividad, la actividad del día se hizo normal claro no se hace de la misma manera que se haría si no me hubieran dado esa noticia pero uno tiene que tratar que esa emoción no intervenga mucho en esa actividad. (Egresada 6)

Así pues, con respecto a los comentarios de las egresadas es evidente como estas plantean que hay que dejar de lado la emoción ya que esta puede influir negativamente en el trabajo pedagógico. Por lo tanto, se puede decir que las emociones negativas tienen un gran impacto en la salud física y mental de los docentes y al respecto se puede decir que:

el miedo, la tristeza, la ira y el asco son estados emocionales que, cuando son intensos y habituales, afectan negativamente la calidad de vida de las personas. En consecuencia, las emociones negativas constituyen actualmente uno de los principales factores de riesgo para contraer enfermedades físicas y mentales (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009, p. 85)

y el maestro no sería la excepción ya que estas emociones interfieren en su oficio de maestro y suelen influir en el cumplimiento de los objetivos que se pretenden alcanzar con la educación.

Por lo tanto, el lugar de las emociones negativas en el acto pedagógico puede desencadenar cierto malestar en el docente pero por lo que es evidente, las egresadas han podido identificar que esas emociones negativas no traen consigo bienestar emocional y por ende no es adecuado dejarlas entrar en el espacio educativo.

Además, cabe resaltar que poco se ha trabajado el tema de las emociones en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, por lo tanto, es evidente que para estas maestras resulte mejor dejarlas de lado en el acto pedagógico porque al no saber gestionar aquellas emociones negativas que ejercen influencia en su práctica, ellas las ven como un obstáculo en su quehacer diario. Resulta entonces pertinente insistir en la formación de competencias emocionales en las maestras en formación de la licenciatura ya que éstas les ayudarán a ejercer un control sobre todos esos sentimientos que ejerzan una influencia negativa en su trabajo con los niños.

### **6.3.1.3 El maestro entre la gestión y el control de sus emociones**

Las características de las sociedades contemporáneas hacen difícil la labor educativa de algunos maestros y contribuyen a que estos sientan diversas emociones que marcan su experiencia e influyen en sus maneras de proceder y en las prácticas que llevan a cabo con sus estudiantes. La experiencia del maestro se construye, cada día en el transcurrir de su práctica pedagógica, en la relación que establece con aquellos acontecimientos de la cotidianidad educativa que transforman su ser y su subjetividad. Las emociones y los afectos que surgen de esa práctica pedagógica cotidiana son uno de los asuntos que pueden marcar más significativamente la experiencia de ser maestro, puesto que esas emociones y afectos lo movilizan y conducen a emprender acciones que, naturalmente, van a afectar su manera de enseñar, las estrategias de intervención que diseña y las formas de llevar a cabo la enseñanza. Así pues, en esta investigación se pudieron identificar algunas estrategias que utilizan las egresadas para gestionar las emociones en su práctica pedagógica, al respecto una de ellas sostiene que:

La alegría es fundamental, yo creo que como maestros tenemos que ser muy inteligentes a nivel emocional porque somos referentes para muchos. No decir que simplemente no vamos a vivir nuestra condición de ser humanos pero sí tratar de ser muy equilibrados como en términos de saber manejar las emociones (...) yo pienso que también la capacidad de transmitir esperanza y confianza (...) el maestro tiene que convertirse también en un hacedor de historias y de esperanza. (Egresada 2)

Así pues, un aspecto a resaltar del comentario anterior, es el de la inteligencia emocional que implica el saber manejar esas emociones que surgen en el aula y más aún cuando son emociones negativas ya que el saber controlarlas en vez de influir negativamente en el trabajo con los niños y niñas, pueden impulsar a los maestros a actuar con un control sobre sí mismo para lograr los objetivos propuestos en el aula. Por lo tanto, se puede decir que la inteligencia emocional debe hacer parte de la formación de los docentes ya que permite desarrollar:

Un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, el celo y la persistencia, así como la habilidad para motivarse a uno mismo y la habilidad para controlar los impulsos, retardar la gratificación, regular los estados de ánimo propios, evitar el estrés y mantener la esperanza. (Goleman, 1998, citado por Chamarro y Oberts, 2004, p. 210)

Es evidente como la egresada hace referencia a esta inteligencia como necesaria en los docentes, ya que permite regular esas emociones que surgen en la labor pedagógica; además se puede apreciar como ella hace énfasis en que el maestro debe transmitir confianza y esperanza siendo esta última una habilidad de las personas con inteligencia emocional. La esperanza, rasgo característico de las personas con inteligencia emocional “es llamada y capacitada para la transformación creadora de la realidad, pues posee una perspectiva que se refiere a toda la realidad” (Moltmann, 1971, citado por Ahlert, 2008, p. 82), por lo tanto, es indispensable para un maestro ya que le permitirá transformar las realidades sociales y educativas.

Por otro lado, se encontró que otra estrategia utilizada por las egresadas para gestionar sus emociones son los diarios de campo. Estos diarios que son una herramienta fundamental en la investigación social, mediante:

[...] sus contenidos aportan información significativa a la investigación más allá de los datos recogidos; al contextualizar no sólo la información recopilada, sino también todo el proceso de recabación de datos con las anotaciones sobre las presencias, ausencias y, en especial, los procesos de búsqueda de observaciones. (Perea y López, 2008, p. 120)

Con referencia a la gestión de las emociones por medio de los diarios de campo una de las egresadas comenta:

[...] yo pienso que igual en los niños todo es mediado por la palabra, entonces poner mucho las cosas en palabras, escribir sobre lo que está pasando, por ejemplo los diarios de campo me parece que es una muy buena estrategia para uno poder no dejar que esas emociones invadan el ser de uno para poder llevar a un buen fin las actividades; y riéndome mucho, yo creo que ese es uno de los mecanismos que yo más utilizo, por ejemplo acá cuando los niños vienen muchas personas salen llorando qué pesar tantos niños que se enferman, yo no pienso en los niños como que están enfermos sino niños que están en una situación específica en su vida pero que pueden dar mucho y podemos aportar en ese día que él venga a su vida, entonces yo pienso que ese es el mecanismo que yo utilizo; no sé si sea evadir pero para mí es como tratar de ponerle el picante a la vida cada día. (Egresada 6)

Del comentario anterior, se desprende la idea del diario de campo como un mecanismo que le ayuda a la maestra a gestionar las emociones, ser consciente de ellas y llevar a cabo una reflexión sobre lo que está sintiendo para que las actividades que ella realiza con los niños sean de mucho provecho. Es entonces el diario de campo un mecanismo metacognitivo que le hace posible a la maestra ser conocer y comprender las emociones y sentimientos que surgen en esa relación

pedagógica con los niños. Así mismo, cabe resaltar como la egresada plantea que la risa también es un mecanismo que le permite tramitar las emociones, y más cuando esta se desempeña en un aula hospitalaria donde surgen demasiadas emociones por la situación de enfermedad en la que se encuentran los niños:

En las aulas hospitalarias los docentes, se encuentran con un contexto muy distinto al de las regulares, pues tienen, como factor común, estudiantes que han pasado por momentos difíciles debido a su enfermedad y que, día a día, deben convivir con ella, con el tratamiento, la medicación, los dolores, frustraciones, inseguridades, y todo aquello que el diagnóstico implica (Bustos y Cornejo, 2014, p. 187).

Por lo tanto, esta maestra del aula hospitalaria refiere que mediante la risa y ante la situación específica de sus alumnos, ella trata de ponerle “picante a la vida”. Así mismo, se puede decir que “reírse incrementa la autoestima y la confianza en personas deprimidas, supone un esfuerzo inmunológico, corta los pensamientos negativos (ya que no podemos reír y pensar al mismo tiempo) elimina el miedo y ayuda a minimizar los problemas” (Christian, Ramos, Susanibar y Balarezo, 2004, p. 58).

Así pues, es evidente que los diarios de campo que son unos instrumentos que permiten la labor investigativa del maestro dentro del aula, también le facilitan encargarse de las emociones en el espacio educativo así como también se resalta la risa como mecanismo de gestión ante situaciones pedagógicas difíciles como las que se presentan en las aulas hospitalarias debido a la enfermedad de los niños. Así mismo, cabe mencionar que en el contexto laboral donde se desempeña esta docente (Aula hospitalaria), puede haber una tendencia a que la maestra sienta depresión y que su estado de ánimo baje debido a la enfermedad de los niños, sin embargo ella hace de la risa ese antídoto contra las emociones negativas.

#### **6.3.1.4 Situaciones y emociones que favorecen la labor del maestro**

En la actualidad existen multiplicidad de abordajes sobre las emociones, las cuales luego de estar relegadas e invisibilidades durante muchos años del campo educativo, están ocupando un lugar preponderante en la educación ya que se ha demostrado que no basta con ser un sujeto inteligente en lo que al saber respecta, sino que es fundamental tener en cuenta la gestión de las emociones ya que estas ejercen influencia sobre el comportamiento humano. Así mismo, se puede decir que en esta investigación se ha encontrado que las egresadas, hacen referencia a algunas situaciones que favorecen la labor educativa que llevan a cabo en las aulas de clase. Por lo tanto, una de ellas resalta que en cuanto al tema de las emociones en el aula de clase

[...] también es saber cómo se va a trabajar, porque por ejemplo un niño se muere yo estoy triste, pero hay otros niños que saben que hay un niño que falleció entonces eso puede ser una forma también de hablar de las emociones con los niños, es una forma de también la profe está triste, también sintió eso, ustedes qué piensan, entonces qué pasa, no es dejar

de sentir las emociones como tal sino saber que esas emociones no afecten la calidad de la actividad y del acompañamiento que se va a hacer con los niños. (Egresada 6)

Con relación al comentario anterior, se puede decir que es evidente como la egresada quien se desempeña como docente en un aula hospitalaria, cuando siente tristeza habla de la emoción que está sintiendo con los niños ya que las emociones se encuentran en la relación pedagógica y hay que hablar de ellas. Así pues, se puede decir que la filósofa estadounidense Martha Nussbaum propone:

Una clara herramienta para la educación de las emociones, que son los relatos. La inclusión del carácter narrativo de las emociones permite colocar al relato como el instrumento que da lugar a la posibilidad de una reconstrucción del origen de una emoción, y de esa manera hace posible que sea modificada si la narración revela que por ejemplo, la información que da origen a esa emoción no se adecúa a la emoción que sería racional haber suscitado. La narración que no solo se encuentra en la literatura sino también en otras formas de arte, se convierte así en una herramienta manejable no solo en psicoterapia sino en el aula (Nussbaum citada por Modzelewski, 2014, p. 318).

Así pues, desde la teoría de las emociones de Nussbaum se puede inferir que el hablar de las emociones puede constituir una manera de educarlas y de llevar a cabo un proceso autoreflexivo de lo que se está sintiendo, para que las emociones influyan en las acciones que se llevan a cabo pero de manera constructiva.

Así mismo, se pudo identificar que para otra de las egresadas que hizo parte de la investigación, las emociones positivas como la felicidad y el entusiasmo favorecen la práctica pedagógica. Por lo tanto, ella plantea que "(...) si es emoción positiva mejora mucho porque si vos estás contento, feliz y entusiasmado con lo que vas hacer cada día te va a ir mejor, el grupo va aceptar esas emociones y van a estar a la par de vos" (Egresada 7).

En relación con las emociones positivas se puede decir que “emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, la complacencia, etc., aunque fenomenológicamente son distintas entre sí, comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas y de construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales disponibles para momentos futuros de crisis” (Vecina, 2006, p. 10). Así mismo, las “emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje” (García y Doménech, 1997), y en el relato de la egresada se hace evidente cómo la felicidad como emoción positiva permite que en el aula se genere un clima donde todo los objetivos propuestos por la docente se pueden cumplir.

### **6.3.2 Cuando el entorno laboral desborda la emoción del maestro**

El entorno laboral puede ser el espacio que potencie el buen desempeño del maestro o puede ser, de acuerdo a las condiciones en las que debe realizarse el oficio, el causante de muchos de sus

malestares. De acuerdo a los relatos de las maestras que participaron en el estudio no es el hacerse cargo de lo que implica su oficio (preparar las clases, acompañar a los estudiantes, cumplir con la jornada escolar, las jornadas de calificación...) el asunto que más indisponen sus emociones, eso lo relacionan con las tareas extras que deben asumir en las instituciones donde laboran: las constantes demandas del personal administrativo, la sobrecarga laboral, los bajos salarios que se devengan en la profesión, la ausencia de espacios de recreación y ocio, el sacrificio del tiempo familiar y la ausencia de estímulos laborales... Todos estos son asuntos que confrontan emocionalmente al maestro entre la pasión por su oficio y la congoja de tener que “soportar” las condiciones del entorno laboral.

### **6.3.2.1 Una profesión 24/7. Malestar y sobrecarga laboral**

El oficio del maestro se da en medio de una serie de tensiones que acompañan (y parecen definir) su carácter profesional. Algunas de estas tensiones son las demandas del sistema educativo, el escaso compromiso familiar en los procesos formativos, las problemáticas adolescentes actuales (drogadicción, embarazo, bullying, entre otras), el desprestigio social del oficio del maestro, la baja remuneración económica, la culpabilidad por la baja calidad de la educación, los afanes particulares de la práctica pedagógica, las dificultades en las interacciones que configuran la cultura escolar, entre otras. Estas tensiones, que configuran el hacer práctico cotidiano del maestro, suelen generarle cierto malestar emocional en torno a su oficio llamado malestar docente y hace referencia al conjunto de reacciones que ejercen “efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado” (Velandia, 2014. p. 24). Así pues, en la presente investigación se pudo encontrar que algunas egresadas que han trabajado en el programa de la Alcaldía de Medellín llamado Buen Comienzo, hacen referencia a una serie de situaciones que se generan en ese contexto laboral y que suelen generar cierto malestar emocional.

Por lo tanto, se puede decir que la alcaldía de la ciudad de Medellín, viene implementando desde el año 2004 el programa Buen Comienzo “el cual busca la atención integral de niños y sus familias en condiciones de vulnerabilidad en los primeros cinco años de vida, con el objetivo de promover el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo” (Montoya, Giraldo, Arango, Forgiarini y García, 2014, p. 638). Así pues, una de las egresadas participantes de la investigación, hace referencia que en ese contexto laboral (Buen Comienzo), las maestras:

(...) se sienten desmotivadas para el trabajo. Cada vez que se les llega con algo nuevo tienden como a sentir malestar, rechazo por lo que viene, se quejan y dicen cada vez más trabajo, no es suficiente con lo que tenemos ahora mire ya lo que nos traen. (Egresada 3)

Del comentario anterior, se puede decir que la egresada pudo identificar ese malestar que sienten las docentes en un contexto laboral como el programa Buen Comienzo, ya que se sienten

sobrecargadas de trabajo. Además, ese malestar se traduce en desmotivación y se puede decir que la motivación, es un aspecto importante en todos los ámbitos de la vida humana ya que conduce a la consecución de las metas y objetivos planteados, por lo tanto, si las maestras que se desempeñan en un ambiente laboral como Buen Comienzo no se sienten motivadas con su trabajo es muy probable que los objetivos educativos no se cumplan.

La motivación “es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. Por lo tanto, la motivación está relacionada con el impulso, porque éste provee eficacia al esfuerzo para el logro de los objetivos personales o institucionales, y empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente” (Cruz, 2010, p. 88).

Por lo tanto, se puede decir que la motivación resulta fundamental para los maestros ya que cuando estos se ejercen su labor desmotivados hay una tendencia a que su rendimiento laboral disminuya y en consecuencia no habrá ese impulso que lleva a que se consigan todos los propósitos educativos.

Así mismo, con relación al trabajo que llevan a cabo las docentes en el programa Buen comienzo, otra de las egresadas plantea:

[...] allá a lo que uno va en sí es a cuidar niños porque mira el horario, llegar a dar el desayuno, tenés media hora para hacer una actividad eso en sí es muy poco tiempo, porque son niños muy pequeños, mientras canalizas la atención de todos ya la actividad se acaba en un momentico. Al ratico se da almuerzo, luego acuéstelos a dormir, levántelos, organícelos, de algo, allá el trabajo pedagógico es muy poquito. (Egresada 7)

Con relación al comentario anterior, se pudo identificar cierto malestar de la docente con el trabajo que se realiza con los niños en Buen comienzo, ya que con este programa se busca la atención integral de la infancia pero como ella misma refiere “se centran más que todo en la atención nutricional, ellos se preocupan porque los niños vayan y coman todo el día que tengan una alimentación balanceada esa es la prioridad, allá lo pedagógico pasa a segundo plano” (Egresada 7) Por lo tanto, se puede decir que el trabajo que desempeñan las maestras en Buen Comienzo está relacionado fundamentalmente con un tipo de trabajo asistencialista el cual se basa en suplir esas necesidades alimentarias que tienen estos niños que viven en condiciones vulnerables y sus padres al tener bajos recursos, no pueden brindarle a estos niños una alimentación balanceada.

Como se ha venido diciendo, hay una serie de situaciones que le generan malestar al maestro, como es el caso de la sobrecarga laboral que hace que estos se encuentren en muchas ocasiones,

con falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades laborales del contexto educativo. Por lo tanto, con relación al docente Esteve plantea:

[...] el profesor está sobrecargado de trabajo, obligándosele a realizar una actividad fragmentaria, en la que, simultáneamente, debe batirse en distintos frentes: ha de mantener la disciplina suficiente, pero ser simpático y afectuoso; ha de atender individualizadamente a los niños sobresalientes que querrían ir más deprisa, pero también a los más torpes que tienen que ir más despacio; ha de cuidar el ambiente de la clase, programar, evaluar, orientar, recibir a los padres y tenerlos al corriente de los progresos de sus hijos, organizar diversas actividades para el centro, atender frecuentemente los problemas burocráticos..., la lista de exigencias parece no tener fin (Esteve, 1994, p. 59)

Así pues, con respecto a esa sobrecarga laboral que en ocasiones produce malestar en los docentes, una de las egresadas refiere:

[...] me parecen muy tesos los que hacen todas las cosas en el colegio. Yo siempre tengo que dejar trabajo para mi casa y a veces está uno tan agotado de eso que uno piensa tan rico un trabajo que uno no tenga que llevar trabajo para la casa, como que tú saliste del trabajo y eso le pasa a uno en esos días que uno tiene tanta fatiga tanto desespero (Egresada 5)

Respecto al comentario anterior, se puede decir que es evidente como la sobrecarga laboral de la maestra la lleva a pensar incluso en tener un empleo que le permita llegar a su hogar y descansar, ya que se siente agotada con el exceso de trabajo escolar y ese agotamiento puede afectar su salud física y mental debido a las tensiones del trabajo pedagógico.

### **6.3.2.2 Condiciones laborales: asunto determinante en las emociones del maestro**

Las condiciones laborales de los docentes son difíciles y se puede decir que la valoración de su trabajo la mayoría de las veces se hace en sentido negativo. En relación al estatus social del maestro, se puede decir que “en el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social en base al nivel de ingresos” (Esteve, 1994, p. 34), y es de resaltar que en el contexto colombiano específicamente, los docentes albergan por su trabajo salarios bajos. “El salario de los profesores se constituye en un elemento más de la crisis de identidad que afecta a los profesores” (Esteve, 1994, p. 34), y también constituye una característica que afecta la estabilidad emocional de estos, ya que la profesión docente se encuentra mal remunerada. Así pues, con relación a los salarios de los maestros una de las egresadas plantea:

[...] ahora el maestro está afrontando muchas situaciones de orden social, sabemos que hay una parte que está afectando y es la parte económica, si vamos a mirarlo desde la

perspectiva que ha generado últimamente en el país la parte salarial está generando una brecha enorme en términos de lo que los maestros diríamos necesitamos ser mejor valorados. (Egresada 2)

Con relación al comentario anterior, se puede decir que “al estudiar las fuentes de estrés en los profesores, aparecen como los elementos más significativos: en primer lugar los salarios” (Esteve, 1994, p. 35), los cuales generan malestar en los maestros. Además, la egresada hace referencia en su comentario, al paro que recientemente enfrentó el gremio docente colombiano, en donde se exigía un aumento salarial entre otros asuntos. Así pues, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), hacía alusión en su boletín de prensa N.º 9 que “temas como la nivelación salarial o el ascenso en el escalafón y reubicación salarial para los maestros del 1278 solo han encontrado dilaciones en la mesa” por lo tanto, el magisterio colombiano decidió entrar en paro”. Es evidente entonces como los maestros en el contexto colombiano se sienten mal remunerados económicamente aspecto que ha llegado a ser incluso una de las motivaciones para llevar a cabo un paro de las actividades académicas.

Así mismo, con relación a las condiciones laborales de los maestros se puede decir que los docentes llevan a cabo su trabajo pedagógico bajo condiciones desfavorables para estos por lo que suele suceder que cuando una persona decida ingresar al magisterio lo haga por vocación. Por lo tanto, se puede decir que en la elección de la carrera de magisterio, suelen influir aquellos maestros que fueron significativos en la época escolar, los gustos personales, pero también ejercen gran influencia los familiares, quienes tienen establecidas unas aspiraciones para quien está eligiendo su carrera. De antemano, se sabe que ser docente no es una tarea fácil, por lo que se puede intuir que la gran mayoría de las personas que elige esta carrera lo hace por vocación.

Cabe resaltar que en el contexto colombiano el rol docente se encuentra desvalorizado por las malas condiciones laborales, los bajos salarios, por la sobrecarga laboral de estos debido a las diferentes problemáticas sociales y de la infancia en las que él está llamado a intervenir, etc. Por lo tanto, se puede decir que la vocación juega un papel fundamental en la elección de ser maestra tal y como lo refiere una de las egresadas que plantea:

[...] yo siento que ser maestra de primera infancia es vocación, es muchísima vocación no cualquiera se le mide a eso, inclusive en el colegio los profesores de bachillerato dicen ustedes cómo hacen porque no cualquiera es maestro de la primera infancia algunos dicen que deberían duplicarnos el sueldo. (Egresada 8)

En relación al comentario anterior, se puede decir que es evidente que en Colombia los maestros, reciben salarios bajos en relación a otro tipo de profesionales y esta ha sido una queja permanente de los sindicatos quienes han abogado por el aumento del sueldo de los maestros a quienes cada día se les exige más laboralmente, pero no se lleva a cabo una remuneración económica adecuada de su labor. Por lo tanto, las malas condiciones en que se ejerce la docencia en el contexto colombiano influyen casi que negativamente en las emociones que siente el maestros como es el

caso de los bajos salario y la sobrecarga laboral que tiene debido a las múltiples responsabilidades escolares.

#### **6.4 Contextos que afectan la experiencia emocional de los maestros de la infancia**

“Desde hace unos años el lenguaje de las emociones se ha impuesto en todos los campos, para poner de relieve que lo emotivo ha sido un aspecto incomprensiblemente ignorado por las ciencias sociales y humanas.”

**Victoria Camps**

Es ya muy común la idea de asociar el oficio del maestro con la vivencia de emociones, como se ha señalado antes, se ha obviado tanto esa relación que las emociones se consideran implícitas en el oficio del maestro, por lo cual pareciera que no se requiere una formación en este sentido y esto se evidencia en las escasas posibilidades de formación que sobre este asunto se ofertan a los maestros. Además de lo anterior y mucho más difundida es la idea de que las emociones son un asunto que compete solo al sujeto que las siente, a su subjetividad, pero nuevas perspectivas (Cervio, 2012; Moscoso y Zaragoza, 2014; Porta, 2014) intentan mostrar que en la vivencia de las emociones intervienen tanto condiciones internas, que dependen del sujeto, como condiciones externas, que están relacionadas con el contexto y las condiciones en las que vive el sujeto.

En apartados anteriores se ha ilustrado como el oficio del maestro se construye desde una dimensión personal, reflexiva, íntima y cómo la experiencia emocional se configura desde el momento en que un sujeto elige ser maestro y se reconfigura con cada nuevo encuentro o suceso que tiene lugar el ejercicio del oficio, pero la constitución del maestro no se da sólo desde esa esfera intrapersonal o en el encuentro con los estudiantes, tal constitución se da también en medio de unas condiciones contextuales propias, de las personas con quien se relaciona (niños o adultos) y las de las instituciones en las que se ejerce el oficio. Incluso aunque el maestro no se percate, los contextos siempre están condicionando las formas en que puede ejercer su labor y, como lo manifestaron las egresadas participantes de esta investigación, intervienen en la experiencia emocional que el maestro construye en relación con su oficio.

##### **6.4.1 Las emociones del maestro y las características del contexto donde ejerce su oficio**

Aunque no hay una definición precisa sobre lo que es el contexto ya que es complejo establecer una conceptualización estática y universal, una definición que permite comprender los relatos de las entrevistas es la de Centeno (2008) que comprende el contexto “[...] como el entorno físico, cognitivo o afectivo en que se lleva a cabo una acción educativa”, es preciso señalar que el contexto se relaciona con la ubicación geográfica de un espacio, la situación histórica, las condiciones sociales, económicas, políticas y la cultura en las que se encuentra insertos los

sujetos; su estudio es importante en tanto permite comprender su influencia en la forma como se relacionan determinados sujetos consigo mismos, con quienes le son cercanos y con el medio. En este sentido la escuela y el aula de clase también se constituyen en contextos, que aunque son permeados por las lógicas que son exteriores a la escuela también configuran lógicas y modos de acción propios:

La escuela y el aula como contextos donde las personas se implican en actividades, asumen papeles y participan de relaciones sociales son contextos donde se desarrollan las capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también las de tipo afectivo, moral y social. (Imbernon, 1999, p.121; citado por: Vivas, 2003, s.p)

Todas estas características del contexto contribuyen a complejizar la labor del maestro porque le obligan a definir modos de relacionamiento que estén en coherencia con el contexto donde desarrolla su labor educativa es por ello que conocer el contexto en educación es importante porque le permite al maestro conocer de la influencia de las dinámicas de afuera de la escuela en la cultura escolar; como menciona Hernández (2005) refiriéndose al ejercicio profesional del maestro en Colombia:

La tarea del maestro es distinta en los diferentes contextos sociales y geográficos de un país tan diverso y con tantas contradicciones como el nuestro. No es lo mismo trabajar en el centro que hacerlo en la periferia de las ciudades; no es lo mismo trabajar en contextos sociales relativamente estables que en lugares en donde se viven las tensiones propias de la violencia; no es lo mismo trabajar con alumnos que cuentan con todos los recursos que hacerlo en condiciones de enorme pobreza (Hernández, 2005 s.p)

Por eso, aunque todos los contextos marcan de algún modo la experiencia emocional de ser maestro, son particularmente los contextos de mayor vulnerabilidad los que más retos suponen para él ya que ponen a prueba su capacidad para desempeñarse como tal e interroga el sentido ético de su labor. A este respecto una de las entrevistadas señala:

(...) al principio si fue muy duro para mí y más porque empecé en lugares muy vulnerables, donde había mucha violencia, los niños estaban muy expuestos a muchas situaciones de maltrato, de abuso, de falta de alimentación, y a mí me dolía muchísimo eso y me adentraba mucho tanto que yo le compraba loncheras a todos (...) ya después dolorosamente uno como que se va acostumbrando a eso y ya lo ve como normal y dice no, yo voy a llegar a otro lugar y allá ve lo mismo entonces se tiene uno como que adaptar a esas situaciones, no dejarse llevar como por los sentimientos y las emociones ( Egresada 8)

Este relato evidencia un debate ético sobre la función del maestro en los contextos vulnerables para el que aún hay muchos interrogantes ¿qué es lo propio del maestro en esos contextos?

¿alimentar? ¿cuidar? ¿educar? Este asunto interroga directamente la función social del maestro porque la actitud descrita por esta maestra puede leerse como un acto de humanidad y compasión hacia el otro, pero que también ha sido interpretada como una de las actitudes que puede limitar la calidad de la educación que se ofrece, otra de las entrevistadas señaló:

Desde mi experiencia hubo momentos en los que yo tuve niños cuyo contexto familiar y el sitio donde vivían, pues de esos que uno dice ay qué pesar (...) uno decía Dios mío si no se da ese acompañamiento adecuado que pesar de este amiguito entonces eso hacía que uno lo tratara sin querer diferente a los otros, entonces eso incluso me hacía sentir mal porque es que ya no era como valorando sus habilidades, su desarrollo, todo sino como cierto como pesar, cierta lástima (...) (Egresada 3)

Es común que a los estudiantes que viven situaciones de vida difíciles o que pertenecen a comunidades vulnerables se les niegue un matiz del derecho a la educación que tiene que ver con la calidad de la formación recibida porque generalmente se les ubica en el lugar de víctima y eso da lugar a acciones educativas menos exigentes para con ellos, lo cual redundaría en que tengan una formación de nivel inferior en relación con estudiantes de contextos menos vulnerables:

Los establecimientos ubicados en contextos sociales vulnerables tienen altos índices de fracaso educativo y, entre las múltiples causas, se encuentran la constitución de culturas escolares caracterizadas por el juicio compartido sobre las insuficientes capacidades cognitivas y de apoyo familiar de los alumnos, y prácticas de enseñanza en sala de clase inefectivas de reproducción de contenidos, de control y que no relacionan los diversos contenidos de enseñanza, entre otras (Román, 2003 citado por Villalta y Guzmán, 2010, p.6)

En este sentido cada maestro debe resolver este conflicto moral cuando se le presenta y el modo como afronta esta situación estará relacionado con su apuesta pedagógica y con la lectura de los sujetos a los que se dirige, por ello “[...] es necesario que [el maestro] reflexione sobre su quehacer, de manera individual y colectiva, sobre qué es legítimo enseñar y sobre los condicionamientos de esa legitimidad” (Hernández, 2005, s.p) ya que, sobre todo en el acompañamiento pedagógico ofrecido en materia de emociones, se aprende más del ejemplo, de lo que vive y cree el maestro, de la forma como se relaciona con los demás, de lo transmite a través de su discurso que de los contenidos escolares que puede acercar a sus estudiantes.

Aunque la entrevistada manifiesta en su relato que debió aprender a no “dejarse llevar por las emociones” es preciso señalar que en el oficio del maestro es determinante “dejarse llevar” por las emociones, ya que ellas “[...] se traslucen en motivaciones y compromisos que acompañan nuestros actos de vida con los que nos abrimos al mundo, entramos en diálogo con él, lo mismo que construimos respuestas, percepciones y comprensiones, al igual que corregimos lo incorrecto y reforzamos lo que moralmente consideramos correcto (Muñoz, W., Ortega, B., Quintana, F.

y Ríos, A. 2012, p.11). Es a partir de la trabajo de las emociones que el oficio del maestro puede tornarse significativo más allá de la tendencia a controlar y gobernar las emociones que ha sido una perspectiva común en educación por considerarse que pueden intervenir desfavorablemente en el ejercicio del oficio.

A diferencia de lo abordado hasta acá, parece ser que la experiencia emocional del maestro se torna “más positiva” cuando puede ejercer su oficio en un contexto que cuenta con condiciones más favorables, así lo menciona esta entrevistada cuando se le pregunta por el lugar donde trabaja:

(...) es un colegio Campestre entonces hay muchas posibilidades de hacer muchas cosas en las que uno con los niños puede explorar desde las diferentes inteligencias y es muy bueno a nivel tecnológico también, hay muchas posibilidades de hacer muchas propuestas con ellos entonces tener la capacidad de ponerlos en diferentes niveles y de tener experiencias diversas en torno a una misma área a un mismo grado pues digamos que eso genera muchas emociones positivas, satisfacción, alegría también como esa ansiedad por el conocimiento de proponer más cosas (Egresada 5)

Y es que no siempre las maestras de la infancia ejercen su oficio con población vulnerable, también laboran en instituciones en que los estudiantes tienen mejores condiciones y por tanto disponen de más medios para realizar su acompañamiento a las niñas y niños, pero es común en estos entornos educativos un fenómeno descrito por la profesora Jakeline Duarte (2014) como economía emocional en que la relación entre padres e hijos se define por una notable ausencia de los padres en la crianza y el proceso formativo de sus hijos:

[...] ante las apremiantes demandas laborales de los padres, éstos optan por medidas correctivas de efectos rápidos y de corto plazo pues no están en disposición de asumir los tiempos lentos y largos que implica acompañar, reflexionar y madurar con los niños criterios y procedimientos morales y que les demandan mayores esfuerzos psicológicos (Duarte,2014, p. 184)

A este respecto una de las entrevistadas menciona que este asunto impacta su experiencia emocional en tanto:

(...) me genera rabia con los padres de familia que veo la irresponsabilidad que hay de traer hijos al mundo y creer que solo es darles una muda de ropa, una muñeca y que el tiempo de compartir con el niño ya no es como tan importante, es llevarlos al colegio, pagarles el transporte, la lonchera y ya, entonces me genera rabia con los papás por esa situación (Egresada 8)

Este contexto diferencia el rol del maestro en relación al contexto vulnerable porque aquí están cubiertas las necesidades básicas por tanto, y ante la ausencia de los padres, al maestro “le corresponde” el lugar de quien provee el bienestar emocional, una de las entrevistadas manifiesta que “(...) con la población que estoy no tienen tanto esa necesidad material y económica pero si hay una necesidad más emocional, de afecto, de atención y esa creo que esa la puedo lograr más desde el ámbito de la educación (...)” (Egresada 8).

Lo anterior ilustra que las demandas de cada contexto complejizan y hacen que el maestro deba desarrollar unas capacidades particulares y que la experiencia emocional de ser maestra de la infancia se transforma en la medida que el oficio las lleva a relacionarse con asuntos que no les son comunes.

#### **6.4.2 Las condiciones de vida de los niños como movilizadoras de las emociones del maestro**

La cercanía que se teje en la relación estudiante–maestro hace que las situaciones vividas por uno y otro incidan en la forma como tal relación se construye. Particularmente en el caso de los maestros, las condiciones familiares, sociales, económicas... en las que viven los estudiantes no dejan de hacer eco en sus emociones lo que perfila el tipo de relación que construyen con ellos, especialmente con aquellos cuyas condiciones de vida son menos favorables, una de las entrevistadas menciona refiriéndose a este asunto:

(...) hay niños que te pueden generar mayor capacidad de sentir ternura, otros niños que de pronto te pueden generar cierta resistencia, lo digo por lo que me ha tocado observar con muchas maestras, por qué a veces se relaciona mejor con unos niños que con otros, o cuando hay niños con algún tipo de discapacidad o condición sienten que tiene que asumir como un rol de protección mucho más específico que con otros (...) (Egresada 2)

Esto tiene lugar por la cercanía en la que da la relación educativa, sobre todo durante los primeros años de vida las niñas y los niños son mucho más espontáneos al manifestar sus emociones y vivencias, y la mayoría de las veces el maestro es la única persona con quien pueden hacer catarsis de los asuntos que viven lo cual le da un matiz mucho más íntimo a la relación que construyen, esto puede comprenderse del siguiente modo:

Desde una perspectiva interaccional se sabe que en las relaciones interpersonales se produce una circularidad en que las emociones se potencian. Esto ocurre especialmente en las relaciones jerárquicas como son las de profesor-alumno en que la angustia del profesor se transmite al niño angustiándolo, la ira del profesor se transmite al alumno asustándolo, el entusiasmo del profesor se transmite a sus alumnos entusiasmándolos (Arón, A. y Milicic, N., 2008, p. 88)

Lo cierto es que se puede leer en los relatos de las maestras que hay una movilización en sus emociones según las condiciones contextuales que afrontan los niños con quienes ejercen su oficio, una de las egresadas contaba:

Con los niños que estoy ahora tienen familias nucleares, bien compuestas, niños que económicamente tienen todo lo necesario, tienen un desarrollo emocional bueno y que fuera de la educación pueden acceder a otras cosas pintura, baile, natación (...) Eso me tranquiliza porque tienen muchas cosas necesarias para su desarrollo normal (Egresada 8).

Esto evidencia que las situaciones que afrontan los niños no son ajenas a la empatía o el rechazo que por ellos pueda sentir la maestra y que cada vez las características de los contextos en que se desarrollan los niños representan para el maestro un desafío mayor, como lo menciona una de las entrevistadas:

(...) los contextos en los que están llegando los niños son contextos muy difíciles con problemáticas familiares, sociales, comunitarias, o sea hay una cantidad de elementos que están incidiendo en actitudes de los niños que a veces como maestros no sabemos cómo abordarlas y nos genera preocupación, inquietud, a veces simplemente un desconcierto y dice no pues si ya los niños de ahora es muy difícil abordarlos, trabajar con ellos, dejémoslos que hagan lo que quieran (...). (Egresada 2)

Pero a pesar de la complejidad de los contextos y de la dificultad para educar a los niños que manifiesta esta egresada, una de las responsabilidades del maestro es no dimitir de su función educadora, persistir como compromiso ético en la formación de los otros y tratar de encontrar estrategias para afrontar mejor tales dificultades. Este relato revela la necesidad de que los maestros cuenten con habilidades que les permitan gestionar mejor sus emociones, reconocerlas, nombrarlas, de modo que puedan acompañar en ese camino a sus estudiantes ya que:

La impronta que los procesos educacionales hacen en el futuro emocional de los alumnos puede entenderse en dos direcciones. Por un lado, los procesos de escolarización están impregnados de un complejo de relaciones personales que hacen una particular huella en las personas, principalmente en los primeros años de formación. Por otro lado, en todos los tiempos, el maestro ha constituido un modelo a seguir para sus alumnos, por lo tanto la manera en que maneje sus emociones se constituye en un marco de referencia para los alumnos (Vivas, 2003, s.p)

De modo que aunque las condiciones contextuales de las niñas y los niños afectan la experiencia emocional de los maestros, lo ideal es que esas emociones del maestro no se vean desbordadas hasta el punto de hacerlo desistir de su función que es enseñar (Gallego, s.a, p1), educar. Es necesario desarrollar intervenciones para ayudar a los profesores a manejar más efectivamente

los efectos negativos de la enseñanza en su vida emocional de modo que puedan conservar su bienestar y la pasión por su oficio.

### **6.5 Conjeturas alrededor de la educación emocional: un saber a medias**

“En la Educación Emocional no se ponen calificaciones, la vida misma es el examen final”.

**Daniel Goleman**

Como se señaló anteriormente, no figura en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil ningún espacio de formación que tenga como eje las emociones que el oficio genera a los maestros y el único espacio que tiene entre sus objetivos el abordaje de las emociones se ha centrado más en cómo potenciar la resiliencia que en el acompañamiento pedagógico que debe brindar el Pedagogo Infantil en materia de emociones a sus estudiantes. Esto se relaciona directamente con el aparente desconocimiento sobre la inteligencia y la educación emocional que manifiestan las egresadas que participaron en la investigación y la necesidad que han sentido de complementar su formación en este sentido a partir de iniciativas propias tejiendo sus propias conclusiones respecto a este tema y el modo que debe abordarse en el aula, es por ello que aunque no a profundidad, sí reconocen algunos aspectos relacionados con la educación emocional.

En los últimos años ha sido común la tendencia de introducir la educación emocional en los modelos pedagógicos de las instituciones educativas, esto se ha interpretado como un valor agregado al tipo de formación que una institución educativa puede ofrecer a sus estudiantes ya que se considera que el desarrollo de la inteligencia emocional ofrece la posibilidad de construir relaciones menos violentas entre los sujetos ya que “La inteligencia emocional vincula sentimientos, carácter e impulsos morales, de tal modo que entre más autocontrol emocional se posea, mayor eficiencia moral y, por tanto mayor bienestar social se puede alcanzar” (Guzmán y Oviedo, 2006, p. 14) siempre encausando el tratamiento de las emociones a su control y gobierno porque se considera que “[...] el autocontrol o dominio de las emociones y sentimientos es el hecho que permite a las personas hacerse cargo de las mismas y elegir cómo quieren reaccionar” (Guzmán y Oviedo, 2006, p. 76).

Se cree que gran parte de los conflictos que nos asisten como sociedad podrían ser tramitados de manera más efectiva si los sujetos tuvieran una autoregulación de sus emociones, siguiendo esta idea es que se han diseñado multiplicidad de modelos (Salovey y Mayer (1990), Martineaud y Engelhart (1996), Gan (1998), entre otros) que intentan aclarar el modo en que deben ser abordadas las emociones en el ámbito educativo, pasando por modelos que indican que hay que controlarlas, gestionarlas, comprenderlas... curiosamente muchos de estos modelos han sido diseñados para favorecer las emociones de los estudiantes siendo menos comunes aquellos que

abogan por las emociones de los maestros, siendo este un campo poco abordado en la formación de los maestros, como lo señalaba una de las entrevistadas:

(...) ahorita todo está dispuesto para los niños, tenemos todos los procesos pensados pero yo siento que está quedando en un último lugar el maestro, porque al niño le estamos propiciando todo ambientes potenciadores, estamos pensando en una nutrición saludable, adecuada a su proceso, en un proceso psicosocial, en una atención a la familia, pero cuando uno mira ese panorama de relaciones ¿dónde está el maestro? (...) (Egresada 2)

Lo anterior tiene sentido porque aunque el desarrollo de varios de esos modelos data de principios de la década del 90, fue solo hasta la aparición de la obra de Inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996) que las emociones empezaron a ser visualizadas como importantes en todos los ámbitos de la vida y fueron especialmente tenidas en cuenta en los procesos educativos. Hoy en día son los maestros quienes manifiestan la importancia de una gestión asertiva de las emociones y de introducir este asunto en la realidad escolar:

Sé que si uno no está bien a nivel emocional eso va a afectar todas las esferas de la vida, una persona que no tiene una buena inteligencia emocional puede ser muy buen matemático pero al primer problemita hasta ahí le llegó su quehacer. Entonces la inteligencia emocional abarca todo (Egresada 6).

Esto pone de manifiesto un debate pendiente en los sistemas educativos, darle un lugar protagónico a las emociones en la formación, hacerles un lugar que nos permita tramitar nuestras emociones, paradójicamente lo común en las instituciones educativas es decir que van a orientar sus procesos formativos desde las emociones pero lo que se encuentra en realidad es que en la mayoría de instituciones:

[...] este propósito se ha quedado simplemente en retórica porque en la práctica se hace énfasis en el desarrollo de contenidos y en la adquisición de destrezas académicas, descuidando la formación valorativa, el desarrollo personal, el desarrollo de la corporalidad, la dimensión cultural-social y, consecuentemente el desarrollo de la inteligencia emocional (Guzmán y Oviedo, 2006, p. 9).

Lo cual evidencia cómo aún sigue prevaleciendo una orientación en la educación en los contenidos antes que en la formación del ser, a propósito de esto una de las entrevistadas manifiesta:

(...) pienso que son espacios interesantes pero tendríamos que tener siempre presente que más que educar sería como experimentar o poder caracterizar mi propia emoción pues a la luz de unas habilidades que me permitan proyectar mejor la felicidad o cualquier sentimiento que estemos tratando de abordar (Egresada 2).

La egresada señala en su relato que es necesario transformar la visión sobre la educación que hemos estado ofreciendo. Lo anterior se relaciona con lo que propone Gardner (1999) “Tal vez,

si podemos movilizar todas las inteligencias humanas y alearlas en un sentido ético, podamos ayudar a incrementar la posibilidad de supervivencia en este planeta, e incluso quizá contribuir a nuestro bienestar [...]” es decir, lo necesario no es orientar la formación solo a lo emocional sino valorar todas las inteligencias de modo que una no sea más valorada que otra.

## **7. A manera de conclusiones y recomendaciones: sobre los abordajes pendientes**

Luego del trasegar investigativo e interpretativo al que dio lugar este proceso de indagación que se ha llevado a cabo con la finalidad de comprender la experiencia emocional de algunas egresadas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, es preciso enunciar las conclusiones a las que hemos llegado que no son más que la certeza de que muchos de los asuntos que emergieron aún están por abordarse en el campo de la educación y sobretodo en los planes de formación de la Licenciatura, y que las transformaciones que quieran hacerse en el ámbito educativo deben gestarse en la interacción con los maestros, en lo que la cotidianidad de las interacciones les ha enseñado, en sus experiencias. Urge darle la palabra a los maestros y escucharlos porque son ellos los portadores de un saber real sobre los asuntos propios del oficio pues lo han aprendido en su propio ser y en el encuentro con los estudiantes que son en quienes se materializa el sentido de que su oficio exista.

Respecto a la experiencia emocional esta investigación nos ha mostrado que las emociones son las grandes ausentes en las iniciativas de formación de maestros, que incluso para las egresadas, algunas que ya cuentan con varios años de ejercicio, la pregunta por sus emociones en tanto maestras las sorprende, las intimida, las deja sin palabras, hace que deban reconocer que nunca habían pensado en ellas, lo cual muestra claramente que ni siquiera el formarse en una universidad de reconocido prestigio académico es garantía de que haya una reflexión por una de las dimensiones propias de la formación de todo profesional, las emociones, y que aunque las egresadas las perciben la necesidad de contar de reflexión cuyo tema central sean sus emociones, aún no son una apuesta decidida de parte de quienes orientan las disposiciones educativas en nuestro país así como tampoco son ni apuestas del maestro individualmente.

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es que en el momento de elegir la profesión, las maestras entrevistadas sentían emociones como amor e interés por los niños, motivación por ejercer profesión de carácter social y potencialmente transformador de la sociedad, aspectos que están estrechamente relacionados con la vocación. Sin embargo, se pudo encontrar que aunque a la hora de elegir carrera nacen en las maestras sentimientos y emociones positivas, la actualidad de la profesión docente como un oficio sin prestigio social les genera incertidumbre porque les preocupan las condiciones en que se ejerce la labor educativa y es que evidentemente los maestros colombianos se enfrentan día a día con una serie de problemáticas que hacen que enseñar sea una labor poco atractiva para quienes están en el proceso de elección profesional.

Particularmente en el caso de las maestras de primera infancia el panorama se torna aún más oscuro que el del resto de maestros ya que legalmente su trabajo no goza de digno reconocimiento, pues su labor ni siquiera está registrada en el escalafón docente colombiano y además es generalizada la idea de que la tarea de una maestra de primera infancia es simplemente asistencialista es decir que debe cuidar a los niños, darles de comer, jugar con ellos pero lo que atañe a las orientaciones pedagógicas y educativas de las maestras no son reconocidas por la sociedad de forma contundente. Por lo tanto la experiencia emocional de las maestras está marcada por la incertidumbre incluso desde el momento que elige ser maestro porque al tomar esa decisión lo primero que encuentra es la desalentadora visión del panorama sobre la profesión docente en este país. Sin embargo este rasgo de la incertidumbre aunque es común en los maestros no le es particular a su oficio la misma vida del ser humano está llena de incertidumbres que atraviesan su vida emocional y es que “el ser humano se caracteriza estructuralmente por su finitud. Sabemos que hemos nacido y tenemos la certeza de que vamos a morir” (Arellano, 2005, p. 19) pero no se sabe qué pasará en el transcurso de la vida y mucho menos en ese devenir maestro.

El espacio pedagógico es sin duda alguna el lugar donde se generan todas las situaciones educativas y humanas que caracterizan la cultura escolar de cada institución y en ese espacio se generan emociones que son producto del encuentro con el otro y la cercanía con cada una de esas situaciones escolares. Por lo tanto, cabe resaltar que las emociones que han sentido las egresadas durante el ejercicio de su profesión tienen una cualidad especial, que ha sido uno de los hallazgos más reveladores de esta investigación: que la mayoría de las emociones descritas por las maestras se definen por su carácter ambiguo y esa ambigüedad “implica que un asunto tenga significados tan distintos que parecen como opuestos” (Duarte, 2014, p. 180) algo paradójico porque indica que un solo maestro reviste muchas veces las varias caras de su oficio en emociones que estas van desde la impotencia, la frustración, el temor, la pereza, la desmotivación y la rabia a la satisfacción, la felicidad, el amor, y la alegría. Puede decirse entonces que el que el maestro sienta estas emociones es natural en este momento histórico donde nada es estático sino cambiante, es por ello que tiene sentido que esos cambios sociales afecten las dinámicas escolares y por ende el sentir del maestro.

Otro asunto que es importante se relaciona con los contextos sociales y educativos los cuales el maestro ejerce su oficio y que tiene gran influencia en su sentir. Cada contexto tiene unas características particulares que tienden a hacer del espacio escolar un espacio diferente, pues se puede decir que no hay una escuela igual a otra ya que las dinámicas que se generan hacen de ese lugar un lugar único. Estos contextos marcan pues la experiencia emocional del maestro quien es testigo ocular del drama humano por el que atraviesan los niños de su escuela siendo sobretodo el contexto vulnerable el que mayor incidencia tiene en la experiencia emocional de los maestros por la convivencia con niños que están expuestos a todo tipo de peligros, que viven en barrios donde hay altos índices de violencia lo cual comporta una serie de problemáticas que afectan la integridad de los niños y de sus familias, que cuentan con muy pocos recursos económicos, que

tienen problemas nutricionales son asuntos que marcan definitivamente la experiencia del maestro que los acompaña pues es testigo directo de los asuntos que afectan y ponen en riesgo a los niños que acompaña.

Al parecer el desgaste y el malestar que manifiestan las egresadas en torno a su oficio no se define por un disgusto por lo que deben hacer que es precisamente enseñar, lo que hace ruido para ellas son las condiciones en las que deben ejercer su oficio, esto es, que deben lidiar con una sobrecarga laboral que los desborda como profesionales puesto que deben responder a sinnúmero de responsabilidades que en muchas ocasiones no alcanzan a resolver en el tiempo laboral por lo que el trabajo suele acumularse y deben llevarlo también a sus hogar. De ese modo incluso el espacio familiar se convierte en un lugar de trabajo lo cual limita el tiempo para disfrutar de otras actividades y hacer una necesaria desconexión de los asuntos laborales. Y es que precisamente el sistema educativo colombiano con todas sus características no es compasivo con la figura del maestro, pues está diseñado en términos tecnocráticos, en una concepción explotadora que le exige demasiado pero le ofrece muy pocos estímulos, ni siquiera valora bien en lo relativo a lo económico su labor. Este es otro de los hallazgos relevantes de esta investigación: la baja remuneración económica de los docentes suele ser uno de los asuntos que más los desmotiva y que es de resaltar que los docentes son unos de los profesionales más mal pagos en el contexto colombiano.

Lo anterior nos permite conjeturar que es innegable la necesidad de trascender el asunto de las emociones en educación del plano de lo obvio, de lo natural a la relación pedagógica a las intervenciones pedagógicamente intencionadas, urge preguntarse con qué elementos cuenta el maestro para acompañar la formación emocional de los estudiantes que acompaña y favorecer la creación de redes que le permitan afianzarse en este sentido, compartir con otros las desilusiones, los desencuentros con la profesión, pero también los momentos de cúspide y satisfacción, como señalan las entrevistadas llevar este asunto más a la propia experiencia que a los procesos teóricos a los que han sido sometidos, de manera que sea posible que cada maestro deje de diseñar estrategias en torno a este asunto desarticuladas y relacionadas únicamente con las experiencias propias. Si es que los maestros quieren apostar por este asunto sería ideal que pudieran consolidar redes o grupos de estudio en los que puedan trabajar juntos ya que:

Las culturas basadas en la cooperación [...] proporcionan apoyos que resultan esenciales para implementar cambios eficaces y posibilitar su mantenimiento a lo largo del tiempo, [...] Gracias a ellas puede realizarse el trabajo emocional e intelectual que el cambio requiere [...] (Hargreaves et al. citados por Rodríguez y Echeverri, 2013, p. 14)

El maestro, sobretudo el maestro de la infancia, es el profesional que por antonomasia más influencia tiene en la constitución subjetiva de los sujetos que acompaña en su formación. Es el maestro quien desarrolla una capacidad de oscilación emocional porque día a día convive con las tristezas, las alegrías, las dificultades de los estudiantes que acompaña, es por eso él mismo quien

más conoce de las fragilidades, de los fracasos, de los límites de las niñas y los niños en un tiempo en que su condición de “cachorros de humano” los hace más vulnerables y más dependientes de los cuidados que los adultos puedan ofrecerles y en un momento histórico donde los padres están más ausentes sobre todo en lo que implica el compromiso emocional con los hijos. Esto hace que necesariamente la experiencia emocional del maestro se vea movilizada en el compartir con niños bien sea que sus condiciones de vida sean difíciles o que deba hacer de sostén de niños que con muchas posibilidades económicas sufren desde pequeños la ausencia y el rechazo de su familia. Esto le infunde un valor ético mucho mayor a la labor del maestro de la infancia porque no sólo debe a través de su labor reconocer en el otro la alteridad, sino que debe ocuparse de pensar incluso en los impactos positivos y negativos que su presencia dejará en esos niños, asunto que será determinante para ellos incluso en muchos años después cuando ya ni siquiera sea su maestro.

Lo ilustrado hasta acá nos permite comprender que aún hay, en lo relativo a las vivencias emocionales que suscita el oficio del maestro, muchos asuntos por investigar. Particularmente en cuanto a la orientación formativa del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil hay muchos asuntos cuyo abordaje merecer tener lugar o ser nuevamente interpretado. Esta investigación deja manifiesto sobretodo un asunto: que el oficio del maestro debe caracterizarse, sobre todo, por la pervivencia de su humanidad, por el sentido de la compasión del otro a quien se acompaña en su profesorado formativo, es ese el acto de mayor resistencia del maestro frente a las iniciativas que pretenden tecnocratizar su función y hacer de la escuela un dispositivo empresarial. De ese modo sería posible conservar, como enseña Mèlich, la sensibilidad hacia el rostro del otro.

## 8. Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2011). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En Frigerio G. y Diker G. (Compiladoras). *Educación: figuras y efectos del amor*. (pp 81-98). Paraná. Entre Ríos
- Abramowski, A. (s.f). El seleccionado de los maestros. Recuperado el 06 de septiembre de 2015, de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro8/docentes.htm>
- 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. En revista *Pedagogía y Saberes* No. 39. Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación. pp. 107-114. Recuperado el 11 de octubre de 2015, de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2629/2416>
- Ahlert, A. (2008). La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann. En *Fundamentos en humanidades*. Vol. 9, N.º 17. pp.

71-84. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18417104>

- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. En *Revista electrónica La sociología en sus escenarios*. N.º 6. Recuperado el 18 de junio de 2015, de:  
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264>
- Álvarez, A (s.a.) El maestro: historia de un oficio. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 12 de abril de 2015, de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23\\_07arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_07arti.pdf)
- Arellano, A. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Bogotá: Anthropos.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bastidas, W. y Rodríguez, A. (2009). Víctimas en Medellín. En *El Ágora USB*, Vol. 10, N.º 2, pp. 277-510. Recuperado el 18 de junio de 2015 de:  
<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v10nro2/pdf/4.pdf>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Recuperado el 20 de abril de 2015, de:  
<http://colegiodesociologosperu.org/nw/biblioteca/modernidad-liquida.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21. N.º 1. pp. 7-43. Recuperado el 20 de junio de 2015, de:  
<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. En *Educación XXI*. N.º 10. Pp. 61-82. Recuperado el 20 de junio de 2015, de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- Bula, G. (2008). Spinoza y Nussbaum: en defensa de las emociones. En *Saga Revista de Estudiantes de Filosofía*. Vol. 9. pp. 27-37. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de:  
<http://www.saga.unal.edu.co/etexts/PDF/saga17/Bula.pdf>
- Bustos, C y Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. En *Psicoperspectivas*. Vol. 14, N.º 2. pp. 186-197. Recuperado el 24 de septiembre de 2015 de:  
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/365/335>



- Campo, R. (s.a) ¿Quién fue su mejor maestro?. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de: [https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAAahUKEwjT4tvqi6vIAhWIXh4KHY7ZDGw&url=http%3A%2F%2Fotherwise.com.co%2Fdocs%2FQuien%2520fue%2520su%2520mejor%2520maestro.doc&usg=AFQjCNHuntqEhH-0N5UusN62PorDz4s3ew&sig2=mJe0xWe7-X-og1B0\\_2\\_D7Q&bvm=bv.104317490,d.dmo](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAAahUKEwjT4tvqi6vIAhWIXh4KHY7ZDGw&url=http%3A%2F%2Fotherwise.com.co%2Fdocs%2FQuien%2520fue%2520su%2520mejor%2520maestro.doc&usg=AFQjCNHuntqEhH-0N5UusN62PorDz4s3ew&sig2=mJe0xWe7-X-og1B0_2_D7Q&bvm=bv.104317490,d.dmo)
- Camps, Victoria. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Casado, A y Sánchez, J. (2009). Sobre la vocación de maestro. En *Tendencias pedagógicas*. N.º 14. pp. 209-216. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2009\\_14\\_15.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2009_14_15.pdf)
- Castro, P. (2009). Creatura et infancia: ternura, debilidad, monstruosidad y bendición. En *Revista Electrónica historias del Orbis Terrarum*. N° 1, pp. 207-248. Recuperado el 04 de octubre de 2015 de: <https://historiasdelorbisterrarum.files.wordpress.com/2008/11/pablo-castro-h-creatura-et-infancia.pdf>
- Centeno, A. (2008). La importancia del contexto en la enseñanza de la medicina. Un concepto elusivo y muchas veces olvidado. En *Revista Argentina de Educación Médica*. Vol 2 N° 2 Noviembre pp. 43-44. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de: [http://www.raemonline.com.ar/pdf\\_pub/n2\\_08/em2-1"\\_43\\_44.pdf](http://www.raemonline.com.ar/pdf_pub/n2_08/em2-1)
- Cervio, A. (2012). *Las tramas del sentir. Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora. Recuperado el 09 de marzo de 2015, de: <http://estudiossociologicos.org/portal/tramas-del-sentir/>
- Chamarro, A y Oberts, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. En *Aloma: revista de psicología ciències de l'educació i de l'esport*. Vol. 14. pp. 209-217. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/97921/154375>
- Christian, R., Ramos, J., Susanibar, C y Balarezo, G. (2004). Risoterapia: Un nuevo campo para los profesionales de la salud. En *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*. Vol. 17, N° 2. pp. 57-64. Recuperado el 24 de septiembre de 2015 de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rspmi/v17n2/a05v17n2.pdf>
- Corbo, E. (2011). De odios inevitables y de una amistad posible. En Frigerio G. y Diker G. (Compiladoras). *Educación: figuras y efectos del amor*. (pp. 123-141). Paraná. Entre Ríos

- Cruz, M. (2010). Factores de motivación y desmotivación de profesorado salvadoreño y las políticas nacionales. En *ECA: Estudios centroamericanos*. Vol. 65, N.º 723. pp. 87-101. Recuperado el 28 de septiembre de 2015 de: [http://www.uca.edu.sv/upload\\_w/20/file/723/6-Maria-Cruz.pdf](http://www.uca.edu.sv/upload_w/20/file/723/6-Maria-Cruz.pdf)
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 64, pp. 73-98. Recuperado el 28 de marzo de 2015 de: <http://www.rieoei.org/rie64a05.pdf>
- Domínguez, V. (2003). El miedo en Aristóteles. En *Psicothema*, Vol. 15, N.º 4. pp. 662-666. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715422>
- Duarte, J. (2014). La autoridad: verla en televisión y vivirla en familia (tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ed Península.
- Duschatzky, L. (2008) Un tropiezo afortunado. En *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. España: Paidós.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. España: Narcea.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, J y Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. En *Educar*. Vol. 30. pp. 159-167. Recuperado el 18 de julio de 2015, de: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20768/20608>
- Flores, G. y Porta, L. (2012) La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior. En *Praxis educativa*. Vol. XVI, N° 2. Pp. 52-61. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n2a05flores.pdf>
- Galeano, M. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT

- García, F y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En *Revista electrónica de motivación y emoción*. Recuperado el 24 de septiembre de 2015, de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la práctica*. España: Paidós.
- Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19. pp. 211-227. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a05.PDF>
- Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. En *Pulso: revista de educación*. N.º 28. pp. 199-214. Recuperado el 03 de octubre de 2015 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370936>
- Guzmán, G. y Oviedo, C. (2006). *Teoría y práctica de la inteligencia emocional*. Ibagué - Colombia: Ediciones Aquelarre.
- Hernández, C. (2005). Para ejercer el oficio de maestro. En *Al tablero* N° 34, Abril-Mayo. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87110.html>
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. En *Revista Fuentes*. Núm. 12, pp. 47-68. Recuperado el 21 de febrero de 2015 de: [http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados\\_revista/pdf/monografico/cakpaain.pdf](http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/cakpaain.pdf)
- Hugo, D. (2008) Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4714/dh1de1.pdf?sequence=1>
- Jurado, J. (2003). Problemáticas Socioeducativas de la Infancia y la Juventud Contemporánea. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 31. pp. 171-186. Recuperado el 12 de abril de 2015 de: <http://www.rieoei.org/rie31a06.PDF>
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. En *Educación y Pedagogía*. Separata septiembre - diciembre 2006 p.p. 43-51. Recuperado el 21 de octubre de 2014 de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- López, D. Ortega, F. y Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*.

- Núm 3, pp. 165-172. Recuperado el 28 de marzo de 2015 de:  
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167/989>
- López, J. (2010). La ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 12, pp. 1-14. Recuperado el 01 de octubre de 2015 de:  
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/256/417>
- Luna, M. (2006). La intimidad y la experiencia en lo público. Recuperado el 06 de junio de 2015, de:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091027055528/Tesis%20Maria%20Teresa%20Luna%20C..pdf>
- Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006) Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. En *Revista infancia, adolescencia y familia*. Vol. 1, No. 1. pp. 39-60. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de:  
[http://www.revistaiaf.abacolombia.org.co/es/pdf/v1n1/v1n1\\_2.pdf](http://www.revistaiaf.abacolombia.org.co/es/pdf/v1n1/v1n1_2.pdf)
- Malo, A. (2007). Teorías sobre las emociones. En *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Recuperado el 13 de junio de 2015, de:  
<http://www.philosophica.info/voces/emociones/Emociones.html#toc1>
- Marchesi, A. y Díaz, T. (s.a) Las emociones y los valores del profesorado. En Cuadernos Fundación SM. Madrid: Editor SM. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de:  
<http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>
- Marcos, A. (2011). Aprender haciendo: paideia y phronesis en Aristóteles. En *Revista educação*, Vol. 34, N.º 1. pp. 13-24. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591003>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Modzelewski, H. (2014). Autoreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. En *Areté: revista de filosofía*. Vol. 26, N° 2. pp. 315-333. Recuperado el 11 de octubre de 2015, de:  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/11111/11626>
- Montoya, D., Giraldo, N., Arango, L., Forgiarini, R y García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín. En *El Ágora USB* Vol. 14, N.º 2. pp. 637-645. Recuperado el 25 de Septiembre de 2015, de:  
<http://www.sci.unal.edu.co/pdf/agor/v14n2/v14n2a15.pdf>

- Molero, D., Ortega, F y Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, N.º 3, pp. 165-172. Recuperado el 21 de febrero de 2015, de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Moscoso, J. y Zaragoza, M. (2014) Historias del bienestar. Desde la historia de las emociones a las políticas de la experiencia. En *Cuadernos de Historia Contemporánea* Vol. 36, pp. 73-88. Recuperado el 09 de marzo de 2015, de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/viewFile/46682/43818>
- Muñoz, W.; Ortega, B.; Quintana, F. y Ríos, A. (2012). El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca1. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/814/Ortega\\_Alvarez\\_Beatriz\\_Emilce\\_Articulo\\_2013.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/814/Ortega_Alvarez_Beatriz_Emilce_Articulo_2013.pdf?sequence=1)
- Murillo, G (2004). Retratos de familia y escuela a través del juego dramático. En *Educación y Pedagogía*, Vol. XVI, N.º 40, septiembre-diciembre pp. 25-39. Recuperado el 09 de marzo de 2015, de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6012/5419>
- Nussbaum, M. (2014). Teoría de las emociones; las emociones en la música: paisajes del pensamiento. En: *Emociones políticas ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Paidós
- Palomera, R. y Fernández, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes. En *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. N.º 15, Vol 6, pp. 437-454. Recuperado el 21 de febrero de 2015, de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>
- Palomera, R. y Gil, P. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. En *Revista de educación*. 341. Septiembre-diciembre, pp. 687-703. Recuperado el 21 de febrero de 2015, de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_28.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf)
- Perea, I y López, B. (2008). Los diarios de campo en la investigación social. El caso en el estudio “Socialización, aculturación y competencia intercultural. Un análisis empírico de familias

- multiculturales”. En *Revista Obets*. N°1. pp. 119-129. Recuperado el 24 de septiembre de 2015, de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/7959>
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. En *Suma Psicológica*. Vol. 16, No 2. pp. 85-112. Recuperado el 03 de octubre de 2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Porta, L. (2014) Pasión(es) decolonial(es).Autobiografías de profesores memorables universitarios. Ponencia en II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Porta%20Luis.pdf>
- Quintero. J.; Munévar, R y Yepes, J. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas. En revista *Pedagogía y saberes*. N° 24, 2006; pp.9-17.
- Ramírez, F. (2002). Aristóteles: la felicidad (Eudaimonia) como fin de fines. En *Estudios de Filosofía*, N.º 26. pp. 213-223. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de: [http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios\\_de\\_filosofia/article/view/14976/13092](http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/14976/13092)
- Riaño, P. (2006). *Jóvenes memoria y violencia en Medellín: una antropología del recuerdo y el olvido*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, H. y Echeverri, J. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. En *Pedagogía y saberes*. N° 39. pp. 11-20. Recuperado el 11 de octubre de 2015, de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2620/2407>
- Salas, F. y Yañez, N. (2008). Rol Docente en Contextos Vulnerables. Construcción de Subjetividad. En *Docencia*. N° 35 Agosto. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180911.pdf>
- Sánchez, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. En *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*. N.º 5. pp. 125-146. Recuperado el 6 de septiembre de 2015, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286618>
- Sánchez, J. (2007). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. En *Ensayos*. N.º 25. pp. 79-96. Recuperado el 18 de junio de 2015 de: [http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/pdf/25\\_6.pdf](http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/pdf/25_6.pdf)
- Smirnov, Leontiev, Luria, *et al.* (1960). *Psicología*. Grijalbo. México.

- Sosa, A. (2014). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación. Memoria del congreso iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado el 06 de septiembre de 2005, de: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/27.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Trueba, C. (2009). La teoría Aristotélica de las emociones. En *Signos Filosóficos*. Vol. 11, núm 22, Pp. 147-170. Recuperado el 11 de octubre de 2015, de: <http://www.redalyc.org/pdf/343/34316032007.pdf>
- UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado el 15 de Abril de 2015 de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Universidad de Antioquia – Facultad de Educación. (2012). Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: Ed Eos.
- Vasco, E. (1997). El enseñar y la enseñanza. En: Ospina, H. y López, L. (Comps.). *Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano* (pp. 303-314). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. En *Papeles del psicólogo*. Vol. 27, N° 1. pp. 9-17. Recuperado el 24 de septiembre de 2015 de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1280.pdf>
- Velandia, P. (2014). *La salud mental docente como enfermedad profesional*. Bogotá: Editorial Milla.
- Vera, J. (1992). Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores. En *Teoría de la educación*. N.º 4. pp. 139-150. Recuperado el 7 de septiembre de 2015, de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2963/2999](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2963/2999)
- Villalta, M. y Guzmán, M. (2010). Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables. En memorias Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de:

[http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3212\\_Villalta.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3212_Villalta.pdf)

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. En *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 4, núm. 2, diciembre. Recuperado el 13 de septiembre de 2015, de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Vivas, M. (2004). Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. Recuperado el 21 de Febrero de 2015 de: <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>

## 9. Anexos

### a. Consentimiento informado

#### Consentimiento informado para participantes de la investigación

He sido informado/a que la investigación dirigida por Alexandra Gómez Marín e Isabel Cristina Velásquez, estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia tiene como objetivo principal comprender la experiencia de ser maestro de la infancia que han construido Licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

He sido invitado/a a participar de la investigación de manera estrictamente voluntaria. Además, se me ha informado que los datos que se recojan serán de carácter confidencial y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Así mismo, tengo conocimiento de que no se mencionará mi identidad ni la institución educativa en la cual laboro y el público en general solo tendrá a los resultados generales.

Se me ha informado también que podré hacer preguntas en cualquier momento del estudio y que puedo retirarme de este cuando así lo decida, sin que esto tenga perjuicio alguno para mí. Mi participación como egresado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, será a través de la realización de una entrevista y se me informa que es posible que se me invite a participar en la realización de un grupo focal en el cuál se hará una discusión colectiva sobre la temática de la investigación. Así mismo, conozco que para efectos del registro de la información se realizarán grabaciones de audio y vídeo. De igual forma se me ha informado que el estudio no representa ningún riesgo para mí y que por la participación en este no tendré ninguna compensación económica.

Acepto participar voluntariamente en este estudio

Nombre:

Firma:

Cédula:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Para su constancia se firma a los      días del mes de      de 2015.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3