



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE MAESTRAS DE
EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO
BIOGRÁFICO NARRATIVO**

Autora

Maribel Foronda Cataño

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



**LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL. UN
ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO**

Maribel Foronda Cataño

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

Diana Alejandra Aguilar Rosero

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Formación de Maestros

Grupo de Investigación:

Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Agradecimientos.

En este camino recorrido fueron muchas las personas que aportaron para alcanzar los objetivos propuestos, en primer lugar, a Dios por brindarme la salud y sabiduría para afrontar todos los obstáculos que se presentaron pero que se pudieron afrontar, por otro lado, a mi familia que me acompañó constantemente en este proceso de formación, a mi asesora Diana Aguilar Rosero que me apoyó desde un inicio en este camino, creyó en mis ideas y resolvió con sabiduría mis interrogantes. Finalmente, a todos aquellos docentes que aportaron su grano de arena para cumplir este sueño.

Contenido

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	6
1. Planteamiento del Problema.....	7
2. Objetivos.....	14
3. Marco Teórico.....	15
3.1.Referentes conceptuales.....	15
3.2.Estado del arte.....	19
4. Ruta Metodológica.....	28
5. Resultados.....	34
5.1 Estados de identidad.....	35
5.1.1 Constanza: “Yo a mis niños les di lo que yo era”.....	35
5.1.2 Esperanza: “yo necesito nutrirme a diario, yo necesito formarme más”.....	42
5.1.3 Dirtsa: “Esa vereda fue mi escuela”.....	48
5.1.4 Ariana: “yo amo esto, lo amo, amo impactar nuevos maestros.”.....	51
5.2 Saberes de la formación inicial y la experiencia profesional.....	58
5.2.1 Los saberes de Constanza: “A mí la Universidad si me aportó mucho, mucho para lo que soy hoy en día, para lo que le puedo dar a los niños y para lo que amo.”.....	59

5.2.2 Los saberes de Esperanza: “Para eso me ha servido la Universidad y la experiencia, me ha servido muchísimo para adquirir diversos conocimientos”	67
5.2.3 Los saberes de Dirtsa: “Entonces yo era directora, la profe, la mensajera, la del aseo, la de la cocina, la de las vueltas, pero a mí me encantó”.	74
5.2.4 Los saberes de Ariana: “... y eso no me lo enseñó la universidad, me lo enseñó la práctica y la vida”	84
5.3. Autoimagen, percepción social y proyección de sí	90
5.3.1 “A medida que va madurando y logra encontrar lo que le gusta... no debe moverse de ahí, sino que debe mejorar eso que ya sabe y yo pienso que es por ahí que yo me debo ir”	92
5.3.2 “Debe ser una maestra muy reflexiva, se necesita de mucha reflexión, de mucha lectura y de mucha dedicación”	97
5.3.3. “Pues yo estoy estudiando, pero me gustaría volver a tener un cargo de oficina”	105
5.3.4. “Nosotros realmente si somos la parte del estado que si llega a las familias vulneradas.” ..	110
6. Reflexiones Finales	115
7. Recomendaciones	123
8. Referencias Bibliográficas	125
Anexos.	131

Resumen.

La profesión docente ha sido un asunto en el cual se ha inscrito toda una serie de dilemas e interrogantes, que han posibilitado analizar y problematizar el maestro de hoy y la emergencia de una serie de dinámicas. En este sentido hay un interés por los objetivos de la educación y en especial aquellos sujetos encargados de ponerla en práctica. La presente investigación se interroga por el maestro de la primera infancia, y como este se ha visto envuelto en una serie de tensiones que se preguntan por su status intelectual, por su rol, posicionamiento, sus saberes, entre otros asuntos. Es un cuestionamiento por la identidad profesional del maestro, la cual se construye en un largo proceso, en el que el sujeto se forma y se transforma en relación con el entorno social, pero al mismo tiempo es un proceso personal para ir instaurando una forma particular de ser maestro. Kosinski (2015) menciona que “la pregunta por la identidad del sujeto ha sido uno de los interrogantes más antiguos de la filosofía, la cual no se instala solo en un campo práctico, sino que atañen todas las esferas”. (p.1). En este sentido interesa evidenciar a través de un estudio biográfico narrativo algunos elementos claves de la identidad profesional en las maestras de educación infantil, como son: sus estados de identidad, autoimagen, proyección de sí y la percepción social y como estos se configuran para posicionar una identidad.

Palabras claves.

Maestras, identidad profesional docente, método biográfico narrativo, autoimagen, percepción social, proyección de sí, estados de identidad.

1. Planteamiento del Problema.

A lo largo de la historia el maestro¹ se ha visto envuelto en una lucha por resignificar su papel, su saber y su posición en la sociedad (Castro, 2010; Aguilar, Calderón y Ospina, 2008; Rodríguez, 2005; Noguera & Rubio 2019) lo que ha implicado interrogar los propósitos de la educación hoy, pero en especial el proceso de formación de los sujetos encargados de llevarla a cabo. Preguntas como ¿qué tipo de maestro se debe formar?, ¿qué saberes debe poseer? ¿Qué competencias debe desarrollar? han sido y siguen siendo preguntas de gran interés para pensar el presente en pro del mejoramiento de la educación.

En coherencia con lo anterior, Diker (2010) menciona que “la pregunta por los maestros, por su estatuto intelectual, su oficio, la materialidad de su existencia, su formación, [...] se ha convertido en motivo de múltiples problematizaciones, así como de celebraciones, requisiciones, evaluaciones, movilizaciones” (p.3), y sigue siendo tema de interés permanente por parte de académicos. Específicamente, en este proyecto interesa interrogarse por la manera cómo han construido su identidad un grupo de maestras de educación infantil, es decir, no solo por su proceso de formación inicial, sino por los procesos que en su escenario laboral le han permitido construirse a sí misma.

Kosinski (2015) menciona que “la pregunta por la identidad del sujeto ha sido uno de los interrogantes más antiguos de la filosofía, la cual no se instala solo en un campo práctico, sino que atañen todas las esperas”. (p.1). Por consiguiente, la pregunta por el maestro y su identidad profesional cobra un sentido particular cuando se instala en el campo de reflexión de la educación

¹ Entiéndase maestro incluyendo también a las maestras, sin embargo, a lo largo del trabajo haré mayor alusión a las maestras considerando que en la educación infantil es un rol más feminizado y que en el trabajo de campo solo se trabajó con maestras.

infantil, esto debido, en primer lugar, al auge que en la actualidad ha tenido en las políticas públicas la atención a la primera infancia, convirtiéndose en un asunto de gran interés para los estados a nivel nacional e internacional. En segundo lugar, la educación infantil es un campo de saber que se ha construido históricamente en el intercambio y aportes de distintas disciplinas, entre las que se destaca la pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, las ciencias médicas, la sociología, entre otras ciencias sociales. Además, en su funcionamiento como campo se han caracterizado algunas tensiones desde las cuales se puede problematizar el posicionamiento que las maestras para las infancias asumen en la actualidad. Por consiguiente, a continuación, se describen *a grosso modo* algunas de las tensiones propias del campo a partir de las cuales se espera sustentar la necesidad de analizar la identidad profesional de las maestras de educación infantil en la actualidad.

- La tensión asistencia vs educación: entre el cuidado y la educación.

Esta tensión se evidencia en Colombia desde principios del siglo XIX inicios del XX, según Martínez (2017) en este momento emerge una preocupación por los niños más pequeños que se encontraban en situación de abandono, dando lugar a la creación de las primeras instituciones de cuidado, como: las salas de asilo, las escuelas elementales y de párvulos, con el fin de preservar las costumbres de la época y brindarles asistencia. La iglesia era la principal encargada de llevar a cabo esta labor. Martínez (2017) plantea que durante este periodo se configura un saber escolar que apuntaba a ofrecer otros elementos durante el proceso de cuidado de los niños, ya que no solo era necesario que estos estuvieran bien físicamente, sino que debían desarrollar ciertas habilidades. A partir de ahí se van a generar unas luchas entre quienes privilegiaban el cuidado del menor para su supervivencia en contraste con quienes veían necesario incorporar elementos educativos en ese caminar.

La tensión entre dar más importancia al cuidado y preservación de la vida de los niños más pequeños y la necesidad de incorporar procesos educativos, ya sea para su desarrollo moral, intelectual o socioemocional, aún sigue vigente y no solo se evidencia a partir de unas prácticas llevadas a cabo por las instituciones, sino que es visible en los discursos actuales que plantean los parámetros para la educación inicial, como es el caso de la ley 1804 del 2 de agosto de 2016², esta política ha tenido gran acogida, puesto que se ha presentado como una de las posibles soluciones para erradicar la vulnerabilidad en la primera infancia, además por plantear dentro de sus objetivos suplir el 80% de la nutrición de los niños y niñas. La política de Cero a Siempre presenta como guías del proceso a una serie de sujetos, en primer lugar está la familia como medio socializador, los educadores como orientadores de la acción educativa y seguidamente toda una serie de sujetos que de forma directa o indirecta hacen parte de dicho proceso, esta política los nombra igual que el documento CONPES 109 de 2007, agentes educativos a quienes se les atribuye la función de velar por el cuidado, protección y preservación de la vida de los niños y niñas.

La noción de agentes educativos, pareciera ser una noción ambigua en tanto invisibiliza el lugar singular de las maestras de la educación infantil, puesto que aglutina a distintos actores que intervienen en el cuidado y protección de los más pequeños. Se podría afirmar que este borramiento de la particularidad del maestro deja ver una crisis de la identidad profesional docente, puesto que el sujeto en su formación inicial se prepara bajo unos objetivos que de una forma u otra lo configuran en su hacer, obteniendo unos determinados saberes teóricos y prácticos, pero al entrar al campo laboral se encuentra con otra realidad en la cual pareciera que su formación no marca

² Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia De cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.

una diferencia en tanto se asumen diversas funciones dentro del rol de agentes educativos que en algunos casos privilegian las acciones de asistencia.

- La tensión entre escolarizar vs centrarse en el juego y el desarrollo.

En la historia de la educación infantil y en relación con la tensión anterior, ha tenido lugar la disputa entre la importancia de preparar a los niños para su inicio escolar y la necesidad de promover un conjunto de experiencias que favorezcan el desarrollo respetando el ritmo y formas de aprendizaje de los niños más pequeños. Este asunto se evidencia en la distinción que se hace entre educación preescolar y educación inicial, como lo explica el Documento 20: Sentido de la Educación Inicial del Ministerio de Educación (2014)³:

Las prácticas pedagógicas que allí se realizan se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que permiten a niñas y niños prepararse, acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal. En relación con su función de acompañar la transición de la niña y el niño al grado de educación preescolar, la educación inicial, más que definirse en función de ser preparatoria para este grado, tiene sentido en sí misma. (p. 44-45).

Como se observa en la cita anterior la educación inicial privilegia los procesos entorno al desarrollo y al juego por encima de la enseñanza, se enfatiza en la importancia de la no escolarización en esta etapa, como lo sugiere Fujimoto (2011):

La educación no escolarizada, desarrolla procesos educativos de carácter intencional para lograr competencias, hábitos y habilidades en los niños o los adultos a quienes va dirigida la acción

³ El Documento N-20 Sentido de la Educación Inicial pertenece a la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, el cual fue elaborado por el Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación y la estrategia De Cero a Siempre.

pedagógica. La diversidad de modalidades de atención resulta un aspecto positivo en la medida en que intenta mitigar los efectos de la pobreza (P.28)

La autora sugiere que la educación infantil no requiere procesos de escolarización, por el contrario, buscar otras modalidades que puedan ser mejor, especialmente para las poblaciones empobrecidas, sin embargo, otras posturas que no descartan una educación que considere los procesos escolares se preguntan qué pasara con los ritmos y tránsitos de los niños y en especial con el papel que ocupa la maestra, considerando que la enseñanza es una práctica que ha configurado su oficio históricamente.

-La tensión madres Vs maestras.

Finalmente, se presenta la tensión entre dos roles que a veces parecen confundirse en la educación infantil, el de madres y maestras, puesto que históricamente al rol de la maestra de niños pequeños se le ha atribuido cualidades maternas en relación con la protección, el cuidado, el afecto y el amparo. Un ejemplo que en nuestro contexto ilustra lo anterior consiste en la madre comunitaria, figura emblemática de lo que han sido las prácticas de atención de la infancia en Colombia. Este rol surge a partir de la necesidad que el estado tenía de ampliar la cobertura de atención y cuidado de los niños y niñas más pequeños, al no haber en su momento un personal capacitado se estableció como necesario que una mujer elegida por la comunidad y con habilidades para hacerse cargo de los niños sería suficiente para responsabilizarse de su atención, sin un saber pedagógico, sino más empírico relacionado con una carga cultural. En la actualidad, el lugar de las madres comunitarias se ha transformado, sin embargo, en su ejercicio aún se evidencia la tensión presente entre el cuidado y la educación.

En este sentido se presenta una tensión, las futuras maestras deben formarse en instituciones que las habiliten y les permita obtener unos conocimientos para entrar a interactuar con los niños y niñas, como lo propone el Documento 20 Sentido de la Educación Inicial. Desde esta mirada se habla de las maestras, maestros y agentes educativos como encargados de esta primera etapa, los cuales deben poseer un saber pedagógico que permita llevar a la reflexión los procesos en cuanto a lo que se hace y se sabe, para poder decidir y proponer prácticas innovadoras, cualificadas y con sentido para fortalecer su trabajo en relación con las niñas, los niños y sus familias, lo cual debe tener una intencionalidad clara que permita que se ofrezca una atención integral. A pesar de ser sujetos que han pasado por procesos de profesionalización su quehacer se determina por la eficacia de las prácticas de atención y cuidado en función de estándares establecidos externamente con respecto al desarrollo del niño, priorizando en muchos casos asuntos asistenciales.

Las tensiones anteriormente referenciadas, las cuales se yuxtaponen y relacionan entre sí, conllevan a interrogarse por la identidad profesional de las maestras de la educación infantil hoy, considerando los discursos, prácticas, demandas, expectativas que se han establecido respecto a cómo atender y educar a la primera infancia en nuestro país. Lo que se muestra es que la identidad de la maestra está atravesada por estas tensiones que de algún modo entretrejen la manera como ella se percibe así misma, su rol, su aporte social y la pertinencia de los saberes en los que ha sido formada y de aquellos que debe construir para asumir su ejercicio profesional.

En esta dirección, se considera que la identidad profesional es una categoría que permite aproximarse al análisis del posicionamiento subjetivo de las maestras de la educación infantil en la actualidad, puesto que esta identidad se configura a partir de la interacción de experiencias personales, sociales, culturales e institucionales. Por consiguiente, la presente investigación buscará responder las siguientes preguntas: ¿Qué características tiene la identidad profesional

construida por las maestras de educación infantil a partir de su experiencia laboral en los Centros de Desarrollo Infantil del Área Metropolitana del Valle de Aburrá? ¿Qué relaciones se establecen entre los saberes de las maestras y su identidad profesional? ¿Qué piensan ellas de sí mismas? ¿Cuáles han sido los trayectos que han configurado la maestra que son? y ¿Cómo se proyectan a futuro en relación con la percepción social que las atraviesa?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general: Analizar la identidad profesional que las maestras de educación infantil han construido a partir de su experiencia laboral en los Centros de Desarrollo Infantil del área Metropolitana del Valle de Aburrá a través de un estudio biográfico narrativo.

2.2 Objetivos Específicos:

1. Reconocer en las fases de la vida personal los factores afectivos y los distintos estados de “identidad” que se han configurado como hitos en la construcción de la identidad profesional docente.
2. Identificar los saberes construidos en la formación inicial y en la experiencia profesional de las maestras que contribuyen a la configuración de su identidad profesional docente.
3. Describir la autoimagen y la proyección de sí que las maestras han construido a lo largo de su experiencia profesional y su relación con la percepción social que evidencian en su contexto.

3. Marco Teórico.

3.1.Referentes conceptuales.

A continuación, se hará una aproximación teórica a los conceptos claves de la investigación en relación con su objetivo, siendo las dos categorías principales la identidad profesional docente y la educación infantil.

Identidad profesional docente.

La identidad profesional se ha definido y nombrado de distintas formas, pero para la presente investigación se asumirán los aportes de Bolívar (2007), quien señala que:

La identidad profesional se forma, pues, a través de un proceso de socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional (conversión identitaria en la cultura profesional), ligado a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales de acoplamiento entre la elección de lo que quería ser y lo que en la práctica el oficio da de sí (p.15).

Es un proceso propio de cada de sujeto, en el cual se forma y se deforma a partir de una relación con el conocimiento, con sus pares, consigo mismo y unas prácticas en las cuales está inmerso. Bolívar & Bolívar (2012) mencionan cómo la formación inicial influye en este proceso donde se establece una identidad de base, se genera una proyección de sí mismo en el futuro, además se da la incorporación de unos saberes especializados, otros profesionales o pedagógicos y de práctica, los cuales vienen a incorporarse a un cúmulo de saberes propios del sujeto, es decir, los provenientes de la cultura o construcción personal, todos estos saberes se interrelacionan aportando a esa identidad profesional y configurando un modo propio de actuar y pensar.

En este sentido Bolívar (2006) sostiene que la “La identidad profesional docente es el resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que contar con competencias para el ejercicio cotidiano de la profesión” (p.26), esto conlleva a un proceso reflexivo de los docentes, de manera crítica se visionan, se evalúan sobre su saber y su actuar, en esta medida se habla de una identidad profesional cambiante, es decir no es un proceso estático que se da en un momento determinado, sino que por el contrario se transforma, Bolívar & Bolívar (2012) en coherencia con lo anterior mencionan “ a lo largo de las fases de su carrera profesional el profesorado pasa por distintos estados de identidad, que tienen su incidencia en la dimensión emotiva y pasión por la enseñanza” (p.26).

La identidad no se entiende como un proceso mecánico, contrario a ser un proceso lineal, está permeado por las emociones, por la historia de vida, por un interés o gusto personal, lo cual conlleva a que en determinado momento del proceso se fragmente por las dinámicas propias del campo educativo, generando lo que hoy en día se nombra como crisis de identidad docente, provocada por un conjunto de factores sociales y escolares, donde el maestro se ve enfrentado a distintos acontecimientos para los que no fue preparado en su formación inicial.

Desde otra mirada Cattonar (2001) citado por Bolívar (2007) muestra como esta identidad asume un carácter propio del sujeto, desde su biografía e historia, pero también desde su relación con lo social, lo resalta al mencionar:

La identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, [...] es una construcción singular y un proceso relacional. (p.15).

Esta identidad no es ajena al sujeto, lo permea tanto desde ámbito laboral como el personal, desde lo racional y no racional, Giddens (1995) citado por Bolívar (2007) hace referencia a una crónica coherente, los primeros acercamientos del docente con el campo laboral, las sensaciones y emociones generadas, las experiencias laborales propiciarán la configuración de una identidad.

Como se observa anteriormente la identidad profesional es un proceso complejo que no se da de un momento a otro y que involucra un entramado de elementos, por tanto, el hecho de analizar esa identidad profesional en maestras de la primera infancia develará aspectos no solo referentes a unos saberes propios, sino que desde una narración de su vida e historia se podrá develar la complejidad de su identidad y de su posicionamiento como sujeto-maestra.

Educación infantil.

Podemos evidenciar como el interés por el bienestar de los niños y niñas más pequeños no fue un proceso que se llevará a cabo desde siempre, Cormack & Fujimoto (1991) nos muestra cómo a partir del siglo XX hay una mayor preocupación por parte del estado para proteger a los niños y niñas, fue una época donde se empezó a mostrar cómo los primeros años son de gran importancia, por tanto, era necesario prestar mayor interés y potencializar otras habilidades.

Desde este ideal se pensó en una formación que se impartiera desde temprana edad, por tanto, la educación infantil se posicionó como gran estrategia. Cormack & Fujimoto (1991) mencionan “en este contexto se plantea uno de los objetivos de la educación preescolar o inicial que es contribuir al desarrollo integral del niño, objetivo que requiere para su cumplimiento el ofrecer una atención integral” (p.1). En esta dirección, la atención integral es definida por Arango citado por Cormack & Fujimoto, (1991) como: “el conjunto de condiciones de vida materiales, sociales y culturales, que favorezcan el crecimiento y desarrollo pleno del niño en los aspectos físicos,

intelectuales, afectivos y sociales” (p.1). No solo se hace alusión a elementos materiales que se le deben brindar al niño, sino por el contrario conlleva una serie de factores que permiten hablar de una educación integral, como lo es la familia, el entorno social entre otros.

Dentro del entramado de elementos que se involucran a la hora de hablar de la educación infantil, Fujimoto (2011) hace alusión a las experiencias a temprana edad, indica que por medio de ellas es evidente el desarrollo del cerebro, del lenguaje, las bases del aprendizaje, la inteligencia, la estimulación para futuras habilidades y conductas que serán utilizadas en el proceso de educarse y los contextos educativos. Zabalza (2009) por su parte habla de los espacios por los que los niños y niñas son permeados “hace alusión a los contextos de vida como espacio en los cuales los niños y las niñas viven toda clase de experiencias, las cuales de forma directa o indirecta influyen en su proyecto de vida futura” (p.5). Dentro del ámbito educativo estos contextos van a tomar gran relevancia partir de la vivencia de unas experiencias

Se podría afirmar que la educación infantil es un concepto más amplio que abarca tanto la educación preescolar como la educación inicial. En este sentido para Fujimoto (2011) la educación inicial es:

La educación que, desde una perspectiva integral, oportuna y pertinente, abarca desde el nacimiento hasta los primeros seis años de vida; que se puede desarrollar a través de diversas modalidades o formas de atención, desde las que potencian la labor educativa de la familia en sus escenarios diarios, hasta en ambientes educativos especialmente organizados para el aprendizaje de los niños. (p.18)

Implicando en un primer momento la articulación de la familia con el contexto escolar, por otro lado, se hace necesario atender elementos como la salud, alimentación y educación permitiendo

que se hable de una atención integral, desde todas sus dimensiones; física, intelectual, social y emocional

Se habla de la importancia de implementar cambios necesarios, así lo expone Fujimoto (2011) “como parte de los planes de mejora de la calidad de servicios, todos los gobiernos están invirtiendo en mejorar la capacitación, la formación inicial, la actualización, la especialización y en lograr un mayor grado académico” (p.21). Es necesario cambios y reformas en estos puntos para que la educación de los más pequeños se posicione. Fujimoto (2006) también menciona que a pesar de los avances en la calidad, en los planes de enseñanza, se habla de deficiencias en la acción práctica, evaluación y especialmente en la práctica pedagógica, pero la mayor dificultad se aflora al pretender brindar una educación integral entre educación, salud, justicia y otros sectores instituciones, también se alude a la necesidad de una base conceptual común y la sistematización de los servicios que ofertan las diferentes instituciones del Estado y de la sociedad civil.

En conclusión, se refiere a la educación inicial de calidad como un proceso que aún tiene un largo camino por recorrer, pero en sí, es el camino más efectivo para subsanar un sin número de problemáticas como la pobreza, la falta de inclusión, una atención no escolarizada con el fin ofrecer un marco político que integre la ayuda de diversos sectores que propicie el desarrollo humano.

3.2.Estado del arte.

Para el trabajo de investigación fue necesario realizar un rastreo sobre lo que hasta el momento se ha indagado o dicho del oficio, rol o papel de la maestra de la primera infancia, lo cual permitió conocer cuáles han sido los temas de mayor interés que rodean este asunto, las tensiones,

problematizaciones e interrogantes referentes al papel de la educadora infantil, además, se pretende visibilizar aquellos autores que se han dado a la tarea de investigar y reflexionar sobre el tema.

Para el rastreo se seleccionó un rango de tiempo de 1999 al 2018. La búsqueda que se realizó de forma electrónica y fue llevada a cabo por medio de los siguientes motores de búsqueda: *primera infancia and políticas and pedagogía infantil, infancia and saber pedagógico and educación, saber pedagógico and primera infancia, políticas públicas and primera infancia, políticas públicas and formación docente and primera infancia, agente educativo and formación inicial, rol del agente educativo, lugar del agente educativo.*

La búsqueda de información se hizo en algunas bases de datos especializadas, como lo fueron: Dialnet de origen española, Ebsco y Google académico estadounidense, y Scielo brasileña. También se indagó en los repositorios de varias universidades cuyo objeto de reflexión ha sido la formación de maestros y la educación infantil, a saber; la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Pontificia Universidad Javeriana, todas nacionales. Para extender la búsqueda y conocer que se ha escrito sobre el tema que aquí nos convoca se rastrearon algunas revistas especializadas, como la Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde, la Revista Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación de la Universidad Javeriana, la revista Pedagogía y Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional y la revista Latinoamericana de Educación Voces y Silencios de la Universidad Nacional.

Después de dicha revisión se seleccionaron inicialmente 50 textos (ver anexo 1), entre ellos 40 artículos de revistas de investigación y 10 tesis de maestría y doctorado, los cuales mostraban un panorama referente a lo que se ha dicho de la infancia y aquello que la rodea en relación con su formación, como lo son los actores, los procesos y las políticas. Teniendo como criterio el interés en conocer qué se ha dicho hasta el momento de la maestra de la infancia y su rol, se depuró la

información seleccionando únicamente 11 investigaciones que apuntaban a este objetivo, los demás a pesar de que aportan elementos importantes para entender otras dinámicas y otros panoramas no se incluyen dentro del análisis del estado del arte.

En lo referente al abordaje teórico-epistemológico, las investigaciones fueron desarrolladas desde múltiples enfoques, se evidencia el enfoque hermenéutico, la investigación-acción pedagógica, la investigación – acción, análisis por medio de grupos focales, perspectiva comparada, análisis documental, estudio cualitativo explicativo, análisis etnográfico y revisión bibliográfica.

Los textos se organizaron en tres categorías que permiten clasificar la información, teniendo un panorama para identificar qué se ha investigado acerca de la maestra de la primera infancia.

Formación inicial de maestros.

Esta primera categoría se conforma por cuatro investigaciones que hablan de la formación de la maestra para la primera infancia, autores como Lara y Morales (2015), Moreno, Vélez, Berrido, Padilla, Carrasco (1999), Flaborea & Navío (2016) y Ancheta Arrabal (2007) muestran un panorama de lo que ha sido la formación de la maestra para la primera infancia evidenciado inicios, transformaciones, y dificultades. Por su parte Lara y Morales (2015) se aproximan a las concepciones que se han instaurado sobre la infancia durante la primera mitad del siglo XX, permitiendo analizar cuáles fueron esos discursos y prácticas que ayudaron a instituir al maestro encargado de responder y atender las necesidades y demandas tanto físicas como intelectuales de los niños y niñas. En esta aproximación se devela cómo el maestro en un primer momento estaba relacionado con las prácticas de higienización, protección y cuidado de los menores. La formación de los sujetos infantiles estaba ligada a los ideales de la iglesia. Se pretendía que el niño y la niña

lograsen desenvolverse en un entorno social, cultivar su personalidad y potenciar dimensiones. El maestro en esta época estaba constituido a partir de los saberes biológicos, psicológicos y médicos, desplazando la pedagogía, la escuela se posiciona como encargada de las enfermedades y cuidado de la etapa infantil.

La preocupación por la formación de estos maestros va tomando mayor importancia, por los procesos que giran en torno a ellos y los resultados, así muestra Moreno, *et al.*, (1999) al plantear un estudio para identificar las necesidades, problemas y retos profesionales de las maestras/os de la educación infantil.

Igualmente, la importancia de la pregunta por el maestro enfocado en su formación y práctica no solo es una cuestión que preocupe a entes nacionales, sino que es un interés internacional, lo cual se evidencia en el texto de Ancheta Arrabal (2007), quien se propone analizar la formación del profesorado de pre-primaria y los procesos que se llevan a cabo en tres países en concretos: Italia, Reino Unido y España. Revelando las características principales y las nuevas tendencias de este tipo de formación.

Tanto Moreno, *et al.*, (1999), como Ancheta Arrabal (2007) evidencian los avances que se han presentado en la formación inicial de los docentes, pero en especial sus dificultades, estas hablan de una falta de preparación tanto en lo teórico como en lo práctico en las diversas instituciones donde se forman los docentes, además se habla de la importancia de cambiar las asignaturas y los enfoques, permitiendo el desarrollo de habilidades y actitudes. Se menciona que aún falta generar grandes cambios para brindar una actividad docente de calidad, también se indica como esta formación está atravesada por factores comunes de gran importancia como lo son; la trayectoria histórica del sistema educativo y el lugar que la Educación Pre-primaria ocupa en el mismo, los cambios contextuales y factores emergentes de tipo demográfico, económico, social y político de

cada país, y la concepción de la educación y de la propia naturaleza de esta etapa educativa”.
(Ancheta, 2007, p.26)

Esta preocupación por la formación del profesorado se evidencia asimismo desde algunos entes gubernamentales, Flaborea & Navío (2016) habla de las políticas públicas nacionales para la formación de los educadores infantiles, se busca que se entienda el marco legal para la formación de la primera infancia. Se encuentra que a pesar de los esfuerzos por brindar nuevos parámetros en la normativa educativa se reitera la función asistencialista que se lleva por parte del estado, dándole poca relevancia a las intervenciones educativas planeadas, lo cual se evidencia por la falta de profesionales preparados en este campo. En esta línea se ilustra cómo el docente a lo largo de la historia ha estado en una lucha por reafirmar su saber en relación con la función social de la educación, donde se exige una profesionalización en su formación, pero no se habla de garantías en su calidad de vida.

Desempeño profesional de maestros.

Esta segunda categoría está integrada por cinco trabajos de investigación donde autores como Pérez, Echeverri, Gutiérrez, Castaño, Castrillón y Monsalve (2013); Jaramillo, Osorio y Narváez (2011), Guzmán y Guevara (2010), Asina (2013) y Gallego Henao, A.; Ospina, S.; Quintero Arrubla, S. y Jaramillo Valencia, B. (2015). Estos trabajos muestran cómo los maestros se visibilizan en su práctica profesional, cómo son sus procesos de mejora, cuáles son las concepciones y aprendizajes que ellas/os tienen sobre la infancia y cómo se consolida su saber pedagógico. Pérez et al., (2013) muestra un panorama de la práctica del docente dentro de su campo de acción. Se ilustra cómo la labor desempeñada por las docentes es de gran relevancia, se destacan cambios en la labor educativa, una acción participativa y comprometida en la elaboración y organización de los planes de estudio, por otro lado, se evidencia poca formación en el campo

investigativo. Narváez (2011) por un lado apoya lo mencionado por Pérez et al., al indicar el potencial que tienen los docentes para mostrar transformaciones en procesos de enseñanza, tales como: transformaciones en la planeación, en la ejecución de las prácticas de enseñanza/aprendizaje y transformaciones en la evaluación.

Por otro lado, evidencia una preocupación por la educación de la infancia, pero en especial por la formación del docente de este nivel desde los programas de pregrado, menciona que los procesos de instrucción de los docentes no son suficientes, es necesario la reflexión, análisis de imprevistos y cuestiones en la práctica. Asina (2013) en sus escritos comparte muchas de los postulados antes expuestos en especial la idea de carencia y fallas en la formación del docente lo cual conlleva a que los procesos que se le brinda a la primera infancia tengan dificultades al pretender brindar una formación integral y por el contrario evidenciando un proceso más asistencialista. Por consiguiente, propone una revisión y consideración de la educación infantil en general y la formación de maestros de educación infantil en particular en España ligada a la democracia. En este sentido propone un modelo realista que se implementó para mejorar la adquisición de competencias.

La formación del docente de la primera se enmarca dentro de un campo que involucra diversos elementos, uno de estos hace referencia a los saberes, Gallego Henao et (2014) hablan de la relación de los agentes educativos enmarcados en las licenciadas y el saber pedagógico para la consolidación de la educación preescolar, según la investigación se pretende que para hablar de calidad en la formación y acompañamiento en la educación inicial es necesario que los agentes educativos tengan un dominio tanto teórico como práctico del saber específico de la primera infancia, además de la importancia de la función social de la educación. Gallego Henao et (2014) al igual que algunos de los anteriores autores ven la necesidad de la revisión constante de los

currículos, perfiles ocupacionales y profesional de las facultades de educación encargados de formar a los docentes y que estos generen una articulación de la teoría con la práctica.

Todo este proceso referente a al desempeño del docente el cual involucra un sin números de factores también está atravesado no solo por una formación inicial, sino que por el contrario trae consigo una carga cultural, social entre otros. Guzmán y Guevara (2010) indagaron por la concepción de infancia de los educadores y educadoras del nivel inicial y buscar comprensiones sobre cómo los niños y niñas aprenden, el interés estuvo en el aprendizaje de la alfabetización inicial. Se ilustra cómo después de un largo proceso de investigación se evidencia una marcada influencia de la práctica del común y de las concepciones de infancia en la adquisición de los conocimientos de las maestras y maestros.

Identidad profesional.

Finalmente se presenta esta última categoría la cual está integrada por tres textos que nos habla del interés de dicha investigación, la identidad profesional del docente de la primera infancia, la cual se configura, transforma y renueva a partir de muchos de los elementos antes expuestos como lo es la formación inicial, el contexto social, la cultural y unas dinámicas propias del campo laboral, entre otros aspectos. Autores como Mieles, Enríquez y Sánchez (2009); Zapata y Ceballos (2010) e Higuera (2006) muestran algunos aspectos de lo que implica la identidad del maestro, los investigadores desde un estudio de carácter cualitativo explicativo indagan por las características a nivel personal y profesional del docente de preescolar. Mieles, Enríquez y Sánchez (2009) entienden la identidad personal vinculada al autoconcepto y autodesarrollo profesional, por otra parte conciben la identidad profesional desde tres referentes: ser, hacer (prácticas y tareas) y el deber ser (retos y deberes), a partir de esta categorías concluyen que específicamente en la dimensión profesional se identifica la competencia pedagógica, la cual se entiende como: “Las

habilidades y destrezas para la organización y desarrollo del trabajo en el aula, inventiva, fundamentación pedagógica, concepción del conocimiento, del aprendizaje y la enseñanza, didáctica y conocimiento del saber disciplinar” (p.12). Por otro lado, Higuera (2016) por medio de un estudio biográfico narrativo muestra como la identidad profesional en este caso de las madres comunitarias está atravesada por lo biográfico, donde la historia personal cobra un gran valor, además se habla de una profesionalización de las madres comunitarias lo cual no implica necesariamente una evolución, pero si una priorización de la práctica, es decir su labor cobra mayor valor, en el sentido que su manera de pensar cambia liderando otros procesos.

Hablar de una identidad profesional de las maestras de la primera infancia implica traer a colación otros elementos como lo es el rol y perfil del educador, Zapata y Ceballos (2010) por medio de una metodología cualitativa explicativa y un enfoque de competencias, mencionan que el educador o educadora de la primera infancia debe llevar a cabo una serie de procesos que permitan cumplir adecuadamente esta labor, su rol debe responder a las demandas del contexto dependiendo de la política de infancia que se tenga, donde se piense al niño como sujeto de derecho y se logre brindar una formación integral, que se evidencie una intencionalidad pedagógica, además debe posibilitar que los niños y niñas desarrollen no solo capacidades cognitivas, comunicativas, afectivas, sino aquellas para la vida, teniendo en cuenta los distintos contextos donde ellos se desenvuelven.

Como se puede evidenciar en la revisión hecha anteriormente la maestra de la primera infancia está permeada por una serie de discursos y prácticas que la configuran. Su formación inicial y su desempeño profesional ha sido un asunto de constantes reflexiones, así como se evidencia avances en algunos aspectos, también se visibiliza falencias en otros asuntos, lo cual se refleja directamente en querer brindar una atención integral a los pequeños.

Si bien se observa una preocupación por analizar muchos de los aspectos que enmarcan al docente referente a su formación, donde surgen preguntas que problematizan qué tipo de formación se pretende impartir o cuáles deben ser sus objetivos en relación con el saber, también es evidente que cuando se habla de la formación para la primera infancia, no se hace tanto énfasis en que dicho sujeto debe poseer unas características o ser un sujeto de saber. Por lo cual, después de determinada revisión se pretende analizar la identidad profesional que las maestras de educación infantil han construido a partir de su experiencia laboral en los Centros de Desarrollo Infantil del área Metropolitana del Valle de Aburrá a través de un estudio biográfico narrativo.

4. Ruta Metodológica.

A continuación, se describirá la ruta metodológica identificando el paradigma, enfoque metodológico y fases de desarrollo. En primera instancia, la investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, el cual admite identificar cómo las personas se desenvuelven en su medio natural, observando sus prácticas y relaciones sociales. Krause (1995) destaca cómo este paradigma se enfoca en las cualidades de lo estudiado y pretende la descripción de las características de un objeto de análisis en particular.

Por otra parte, la investigación se asumió desde un enfoque biográfico narrativo permitiendo develar a profundidad la historia de vida de las licenciadas, sus experiencias, el significado que cada una de ellas le otorga a su mundo, desde una vivencia personal, como lo afirma Miranda et al., (2015):

Es con el método biográfico narrativo que se puede dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la construcción y reconstrucción de un relato sobre sus experiencias, aprendizajes, prácticas e interacciones. Es con este método que se genera una práctica de reflexión, de diálogo, de descubrimiento, de comprensión y develación de subjetivas en conjunto. (p: 2).

En este sentido se puede abordar la realidad de las licenciadas en educación infantil por medio de la narrativa permitiendo que ellas reconstruyeran sus experiencias y en este sentido se puede analizar cómo estos sujetos configuran su identidad profesional. Además, el enfoque propone otro modo de investigar y de acercarse a la realidad de los individuos.

Dentro del campo educativo Aceves (2001), citado por Huchim & Reyes (2013) considera que, “las narrativas biográficas dan cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y

trayectorias de vida de los sujetos” (p.8), en este caso las de las maestras siendo importante identificar los elementos que emergen y propician estos cambios, dando lugar a la construcción de su identidad profesional, además se pretendió observar los fenómenos los cuales son cambiantes.

El interés en este enfoque también se debe a la relevancia y aportes a la educación Bolívar et al., (2001) citado por Aguilar, Reyes y Chávez (2013) menciona el auge que en los noventa la investigación biográfica narrativa toma en el campo de la educación en especial en la historia de vida de los profesores. Al respecto afirma:

Al ser de corte hermenéutica permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (p.5).

Igualmente, es un enfoque que permitió un proceso de análisis y reflexión de los sujetos, haciéndose conscientes de sus experiencias, acciones, modos de actuar y pensar. Su fuerza está en la integración de elementos, como lo menciona Connelly & Clandinin, (1998) citado por Bolívar (2015) “un enfoque en la experiencia, el tiempo, el conocimiento personal, la reflexión y deliberación” (P.15). Lo cual fue interés de dicho proyecto generar que las maestras reflexionaran por medio de la narrativa en torno a todo lo que converge en su experiencia laboral y como esto configuró una identidad profesional.

Participantes: La investigación se desarrolló con un grupo de cuatro maestras con título de licenciadas en el ámbito de la educación infantil y que actualmente trabajan en instituciones de atención integral a la primera infancia dentro del área metropolitana del Valle de Aburrá.

Entre las participantes se encuentra una maestra principiante (Cornejo, 1999) que cuenta con una experiencia laboral menor de dos años y las otras tres maestras con un recorrido mayor de cuatro años, esta distinción es importante considerando que la identidad profesional es una construcción vinculada a la experiencia de los actores, por lo que fue importante contrastar el tiempo recorrido de la experiencia laboral y su influencia en la identidad profesional de las maestras participantes.

Para lograr el objetivo de dicha investigación se usó una **técnica principal**: Entrevista biográfico-narrativas, (ver anexo 4) la cual permitió recoger la información necesaria para identificar los componentes que configuran la identidad profesional de las maestras de la primera infancia.

Entrevista biográfico-narrativas: Teniendo en cuenta los objetivos del proyecto de investigación y en coherencia con el enfoque narrativo se realizaron unas entrevistas biográficas narrativas de la mano con los planteamientos de Bolívar (2012) y otros autores, que mencionan como por medio de esta técnica se puede conocer e indagar por elementos de la biografía de las personas. “En las entrevistas biográficas los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuento su vida” (p.5). En este sentido el interés se enfocó en conocer acerca de la formación inicial de las maestras, la configuración de sus saberes, sus expectativas e introducción al campo laboral. Por consiguiente, las entrevistas fueron abiertas, permitiendo que se generara una conversación entre el entrevistado con el investigador, propiciando que las respuestas de las maestras fueran lo más reflexivas posible, sin influenciar en ellas, generando un espacio de confianza y comodidad. Se realizaron dos sesiones de entrevista con cada maestra participante y se construyó con cada una de ellas una línea del tiempo a partir de lo narrado (ver anexo 3).

Fases de la investigación:

I. *Construcción y validación de instrumentos.* Se estructuró una guía de preguntas biográfica narrativas, en primer lugar, fueron preguntas abiertas, lo que posibilitó que las maestras respondieran empleando sus propias palabras, como segundo aspecto las preguntas fueron semi-dirigidas facilitando que las maestras pudieran reconstruir su biografía y expresarse libremente. Después de construida la guía de preguntas esta fue validada por expertos en investigación biográfica narrativa.

II. *Trabajo de campo.* En esta fase se implementaron las entrevistas ya validadas, permitiendo recolectar la información brindada por las maestras a través de sus narraciones.

Finalmente fueron escogidas cuatro maestras, las cuales respondieron a los criterios de la investigación, en primer lugar, que fueran licenciadas en pedagogía infantil, educación preescolar o educación infantil, también se tuvo en cuenta que actualmente se encontraran trabajando en su profesión. Finalmente fue necesario que dichas maestras tuvieran cierto recorrido en el campo laboral, lo cual permitió analizar cómo se configura la identidad de las maestras siendo relevante que es un proceso que se construye con el tiempo.

Las sesiones realizadas dependieron de la información suministrada por las maestras, se llevó a cabo un primer encuentro con cada una de ellas, luego se analizó la información evidenciando que ésta respondiera a los objetivos propuestos, y se realizó una segunda sesión de entrevistas, estas de forma personalizada, para profundizar en aspectos singulares del relato personal.

Después aplicadas todas las entrevistas se transcribieron fiel a lo expresado por las maestras y se hizo devolución de la transcripción a cada una de ellas, para corroborar que lo dicho haya sido lo que realmente deseaban expresar.

Finalmente se realizó una línea de tiempo de cada maestra con las entrevistas, con el objetivo de tener una idea general de sus historias y en segundo momento de identificar los hitos importantes en las trayectorias.

III Análisis de la información.

En un primer momento se realizó una categorización de la información, posibilitando organizar los elementos más relevantes de las entrevistas según las categorías iniciales que responden a los objetivos: autoimagen, proyección de sí, percepción social, estados de identidad. Además, se organizó cada relato identificando los hitos biográficos de cada uno de ellos.

En segundo lugar, se categorizó identificando aquellas categorías emergentes. Lo cual permitió identificar cómo de cada una de estas se despliega toda una variedad de elementos que hacen parte del proceso de ir configurando su identidad.

Seguidamente la información fue estudiada por medio de un análisis horizontal, cruzando apartados relevantes de las entrevistas a la luz de algunos referentes teóricos, permitiendo dar un significado e interpretación a lo narrado. El análisis de la información se realizó de forma manual.

IV. Elaboración de informe final y socialización. En esta última fase se elaboró el informe final, se estructuró un texto el cual recogió en primer momento la voz de las maestras y sus reflexiones por medio de la narrativa. Finalmente, se socializaron los resultados a las maestras que hicieron parte del proceso investigativo.

Consideraciones éticas:

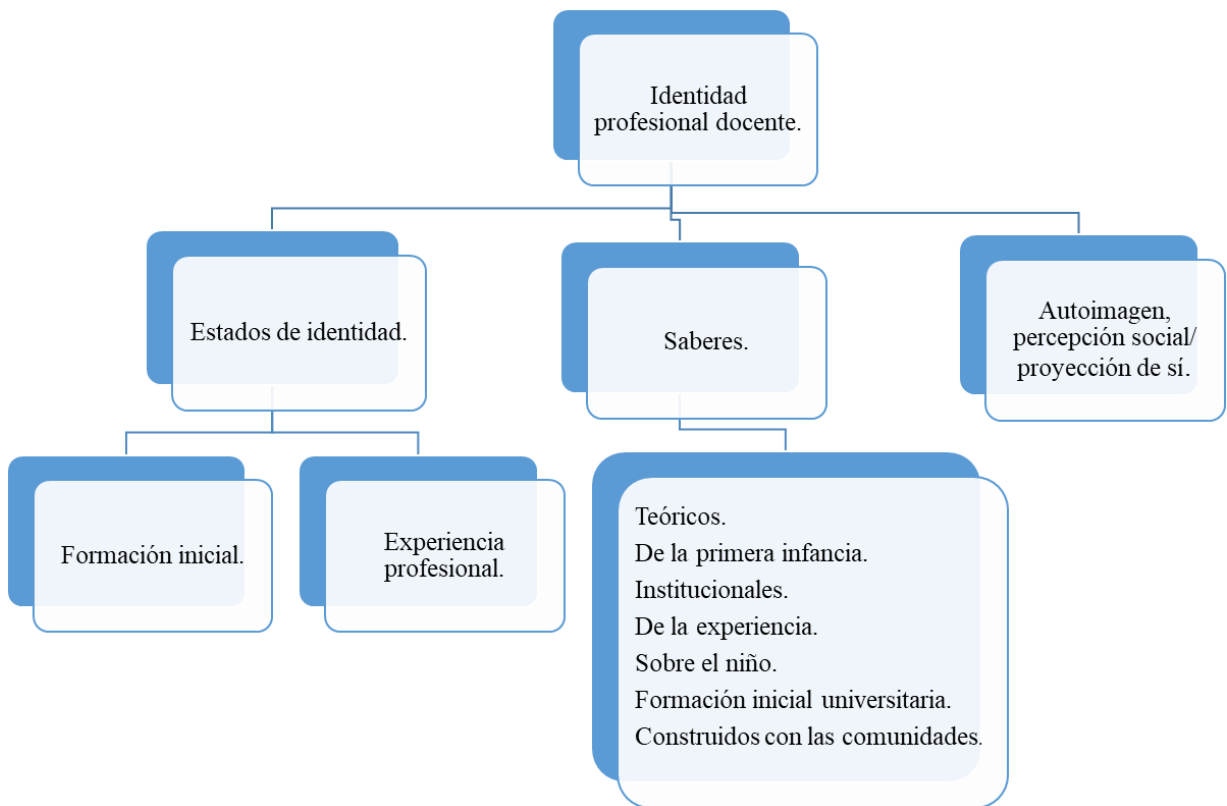
Dentro de este proceso investigativo es indispensable las consideraciones éticas que se deben tener, tanto con la información recogida como con los sujetos que hicieron parte del proceso, en este sentido se tuvieron en cuenta los siguientes elementos (ver anexo 2):

- Anonimato de las instituciones y las maestras que hicieron parte del proceso investigativo. Para lo cual fue necesario el uso de nombres ficticios, se le pidió a cada maestra que se eligiera un seudónimo que tuviera un significado importante para ella, ya sea porque la representaba o porque fue alguien trascendental en su proceso de formación. Los nombres elegidos fueron: Constanza, Esperanza, Dirtsa y Ariana.
- Se implementó el consentimiento informado, de manera que se expresara el acto voluntario de las maestras de participar en la investigación, igualmente se les informó que tendrían la total libertad de retirarse en el momento que lo desearan.
- Se respetó los derechos de autor, usados durante toda la investigación.
- Se hizo un registro en audio, este material solo fue utilizado para fines de la investigación, en ninguna otra circunstancia se hará uso de él.
- Terminado el proceso de entrevistas se llevó a cabo una devolución a las maestras participantes con el fin de que la información recogida tenga toda la veracidad posible.
- Finalizada la investigación se socializó a las participantes el resultado final de la investigación.

5. Resultados

A continuación, se presentarán los resultados de la investigación derivados del análisis de la información recogida en el trabajo de campo, el cual estuvo guiado por unas categorías centrales en coherencia con los objetivos de la investigación, de las cuales se derivaron unas categorías emergentes como lo muestra la siguiente gráfica:

Figura: 1. Categorías centrales y emergentes de la investigación.



La presente investigación recoge las historias de cuatro maestras, las cuales desde su narrativa dan cuenta de la trayectoria de vida que les ha permitido ir configurando su identidad profesional en relación con su rol como maestras de la primera infancia. Para mantener en el anonimato a las maestras que hicieron parte de este proceso sus nombres se cambiaron, los cuales fueron escogidos por las mismas maestras, con el fin de responder a la historia de vida de cada una, al ser

significativos para ellas y que se sientan identificadas e incluidas dentro del proceso. Los nombres de las cuatro maestras que participaron de la investigación son: Constanza, Esperanza, Dirtsa y Ariana.

5.1 Estados de identidad.

Analizar la identidad profesional de maestras de educación infantil en ejercicio implica reconocer en los trayectos de sus vidas personales los distintos estados de “identidad” que se han configurado como hitos en la construcción de sí mismas como profesionales y los factores afectivos que han hecho parte de estos procesos, según Izarra (2013) los estados de identidad con distintos momentos de la vida y con los cambios que tienen lugar, al respecto afirma:

[...] tiene un carácter relacional que se construye a lo largo de la vida y puede adquirir múltiples formas, es decir, las personas tienen diversas identidades, tantas como roles desempeñan en su vida (familiar, social, laboral) y aún a pesar de esta multiplicidad se considera que son características de la identidad su unidad, totalidad y continuidad. (P.66).

En relación con lo mencionado anteriormente a continuación se presentan las historias de vida de cuatro maestras las cuales en sus relatos evidencian los estados de identidad por los cuales han pasado desde sus inicios en la formación y el recorrido laboral, lo que permite identificar los momentos más relevantes, los momentos de cambio y el proceso de transformación y de cristalización de sus identidades.

5.1.1 Constanza: “Yo a mis niños les di lo que yo era”.

Constanza, una mujer de 43 años, comenzó su vida en el campo de la educación sin imaginarlo o deseárselo, “a mí me lo propuso la comunidad de la vereda donde vivía, venga sea usted la madre

comunitaria del hogar que se va a abrir” (Comunicación personal. 22 de abril de 2019), fue la confianza que la misma comunidad depositó en ella la que la encaminó a elegir ser inicialmente madre comunitaria y dedicarse al cuidado de los niños de su vereda. Dentro de su proyección no pasó por su mente el hecho de ser una madre comunitaria, de cuidar niños que no tenían ninguna relación con ella. Fueron unos inicios sin ningún tipo de preparación sobre el tema, sin ningún tipo de formación que la apoyara, puesto que en ese momento no contaba ni siquiera con título de bachiller, “Cuando yo empecé a ser madre comunitaria yo ni siquiera era bachiller, yo tenía quinto de primaria, entonces con los niños el primer año fue todo de experiencias”. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019). Constanza aceptó el reto motivada por la confianza puesta en ella y dispuesta a aprender en el camino, no sin temores y preguntas.

Cuenta que sus miedos al iniciar en este camino iban dirigidos al proceso que debía desempeñar con los niños y niñas:

Yo era una muchacha muy joven, mi pregunta inicial fue; ¿yo qué les enseñó? y yo recuerdo lo que esa señora en toda su bondad, muy bella, muy entregada a la comunidad y también madre comunitaria, me contestó, vea, es que allá en la comunidad se necesita una madre comunitaria y usted.... -Me pareció una respuesta muy linda-, me dijo: usted a los niños les da lo que le sale del corazón, no se preocupe por nada que cuando a uno le gusta el trabajo con los niños eso sale, eso sale, eso fluye. A mí en el instante eso no me convenció, la pregunta mía era ¿Qué es lo que fluye? (Constanza, comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Se evidencia en su narración un elemento central que marcaría su postura como maestra, consiste en ese consejo de otra madre comunitaria experta, a la que ella resalta por su bondad y entrega y quien le aporta un gesto ético que Constanza recibe como una consigna que, como se verá más adelante, guiará muchas de sus acciones. Este gesto ético contenido en la frase: “*usted a*

los niños les da lo que le sale del corazón”, sugiere una apuesta por asumir la tarea de madre comunitaria con amor, compromiso y respeto, entregando lo mejor que se tiene en las tareas de cuidado y protección, a este consejo se le agrega la actitud de pregunta y cuestionamiento que desde el primer momento empezó a caracterizar la actitud de Constanza. Desde sus inicios en el trabajo con los niños y las niñas siempre hubo una pregunta por la formación de estos, la cual aún está vigente en los interrogantes que la acompañan,

Ese fue el inicio, pero... yo sentía que los mismos niños pedían algo más y desde ese día, hasta el día de hoy, yo digo, siento que los niños me piden algo más y ¿Qué es ese algo más? Y esa ha sido la búsqueda toda mi vida, la necesidad de los niños, ¿qué necesitan los niños de mí? y por eso voy donde voy. (Constanza, comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Es importante señalar cómo un encuentro azaroso con el oficio se convirtió en un proyecto vital, en el cual la relación con los niños y niñas implicaría un reto constante, lleno de preguntas que, según Constanza la obligaban a una constante búsqueda y a la necesidad de ampliar su formación.

Constanza lleva 18 años laborando en el campo de la educación infantil, en el cual ha tenido una importante transición y cambio, el hecho de estar inmersa en este medio ayudó a que sus intereses por formarse y mejorar sus ejercicios como maestra permanecieran y se convirtieran en metas por alcanzar, siendo aún madre comunitaria realizó muchos esfuerzos para terminar su bachillerato, el cual siente que fue poco lo que le aportó

[...] entonces, ya bueno, empezó a madurar mucho la idea de que tengo que estudiar, tengo que estudiar, pero... ¿Cuándo y dónde? Bueno finalmente busqué y logré encontrar un nocturno donde hacer el bachillerato, ese nocturno era ensayo, no valía dos pesos, sin embargo, ahí me metí, pero no valía dos pesos. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Constanza nos cuenta que su deseo por continuar su formación se hizo cada vez más fuerte, sentía que un bachillerato poco le aportaba, que no era suficiente para su proceso con los niños y las niñas.

Cuando terminamos el bachillerato, yo dije; ¿ole, yo un bachillerato para qué?, pues yo estudio el bachillerato porque quiero seguir estudiando, y así bien atrevida como soy, arranqué para la Universidad de Antioquia con semejante bachillerato y me presenté en la Universidad de Antioquia. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

El paso por la universidad no fue algo fácil nos cuenta Constanza, en este caminar se encontró todo tipo de dificultades económicas, educativas, laborales, las cuales poco a poco fue superando, logrando terminar sus estudios universitarios, en este proceso su interés por el tema de las madres comunitarias no se desligó de ella, sino todo lo contrario, sus interrogantes eran sobre este tema, sentía la necesidad cada día estar más preparada sobre dicho asunto, de dignificar su trabajo por medio de la formación, ya que veía las fuertes críticas sobre la propuesta de las madres comunitarias:

En la medida que se escribía la propuesta del gobierno de la atención a la primera infancia, se condenaba todo el proceso de las madres comunitarias, porque incluso empezaba uno a escuchar gente con criterios como; esa señora solo sirve para hacer sopa, eso hay que desmontarlo. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Es decir, su formación fue al tiempo un proceso de lucha y de conocer ampliamente todo lo que rodeaba la propuesta de las madres comunitarias, para así poder defenderla.

Constanza resalta la importancia y relevancia de la experiencia vivida en su labor como madre comunitaria, cómo este proceso le brindó grandes aprendizajes y herramientas, las cuales integró

a su formación universitaria, “Yo nunca renuncié a ser madre comunitaria, entonces ya fue empezar a unir esas dos cosas” (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Como lo señala Constanza su paso por el programa de Hogares Comunitarios sería un hito central en su desarrollo profesional, no solo porque la inició en el campo de la educación, sino también esta experiencia sentaría las bases de su reflexión profesional, de su manera como se acercaría a la formación recibida. Esta experiencia le aportaría la búsqueda, los interrogantes, el campo de experimentación y también las luchas políticas y académicas que estaba dispuesta a enfrentar.

A pesar de su amor y pasión por su labor desempeñada durante años en una vereda del municipio de Sabaneta como madre comunitaria de un grupo de niños y niñas a los cuales les brindó sus conocimientos desde su experiencia, terminada su carrera siente la necesidad de moverse de donde está, de buscar otros espacios y tener nuevas experiencias, aunque esto le generó temor:

Terminé la universidad, y [...] empecé a buscar empleo, para moverme de ser madre comunitaria, no fue fácil, porque uno hace como el burrito cuando lo sueltan y no se da cuenta que está suelto, no fue fácil, sentía temor de moverme de donde estaba, ahí estaba muy cómoda, que hacía las cosas más fáciles que al principio, ya tenía mucho de dónde hacer con los niños, entonces empecé a buscar por otro lado. (Constanza, comunicación personal. 22 de abril de 2019).

La maestra valora ampliamente la trayectoria recorrida y como esta le permitió desempeñarse más fácil en otros espacios, pero evidencia cómo esto en sus inicios no fue fácil, cambiar de dinámicas o de lugar de trabajo provocó en ella miedos, momento que podría entenderse como un

estado de identidad, una etapa en la cual se siente temor ante lo nuevo, lo que no se domina, ni conoce, ya que implica afrontar otros retos, enfrentarse a lo desconocido a otros espacios y campos de la formación que para ella eran distintos.

Pasado un tiempo de su graduación se le dio la oportunidad de trabajar como maestra en un colegio privado, para ella implicaba un nuevo reto, salir de su estado de confort, de su comodidad, de conocer unas dinámicas ya establecidas a pasar a otras totalmente diferentes para ella. Menciona que fue un proceso duro, puesto que las prácticas y modo de proceder iba en contra de todo lo que conocía, de sus ideales y pensamientos

No, no, yo me cogía las manos, me cogía todo, me mordía la lengua allá, y yo le decía hermana como yo estudié pedagogía infantil, si a usted no le molesta yo le puedo compartir algunos documentos. Por ejemplo, cuando yo la veía marcándole lo que ellos intentaban hacer en sus cuadernos, intentaban no, hacían sus trazos muy valiosos, ella se los marcaba con marcador rojo y les decía tienes que mejorar, les ponía disque una carita fea, ay no, no, no. (Constanza, comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Constanza nos habla de un proceso difícil en su trayectoria, el cual le permitió comprender realmente cuál era la línea de trabajo de interés y deseo que quería continuar y era enfocada en la primera infancia, esta experiencia permite identificar una de las tensiones constitutivas de la educación infantil, específicamente la que se refiere a la escolarización vs el desarrollo, lo importante es ver como la maestra sortea esta situación y logra estructurar sus apuestas pedagógicas y profesionales a pesar de las circunstancias que se le oponen.

Después de esta experiencia decide volver a buscar trabajo en el sector público como docente, debido a su experiencia, conocimiento y dominio de los temas de primera infancia la ubican como coordinadora, dándole la oportunidad de liderar y vivir otra etapa en su vida. En esta nueva etapa

la maestra descubre que, aunque no era el trabajo que estaba buscando, pero es en el cual desea continuar, los procesos administrativos le permitieron realizar múltiples gestiones en beneficio de la primera infancia, lo cual ha sido un interés y deseo constante en ella, que desde la función como maestra no puede realizar completamente, menciona cómo su proyección se enfoca en continuar por esta línea, ya que le posibilita nuevas formas de proceder.

Cómo se puede evidenciar en las narraciones de la maestra, nos muestra un recorrido que sus inicios fueron como maestra sin ningún tipo de formación, guiada por una propuesta que llega de forma repentina. Sus primeros acercamientos y procesos con los niños y niñas son movilizados por la intuición, por un saber empírico que la lleva a actuar de cierto modo, pero sustentado en un gesto ético para el cuidado y protección de los niños, con el tiempo se nutre su deseo por estudiar, lo cual la lleva a formarse como licenciada en Pedagogía Infantil, en esta formación se resalta cómo hay un interés latente en preguntarse y conocer más acerca de todo aquello que rodea su campo laboral habiendo una intención por resignificarlo. Constanza tuvo la oportunidad estar en distintos escenarios laborales, en los cuales pudo integrar los conocimientos recibidos en su formación inicial con una larga experiencia ejerciendo como maestra, en este camino comprueba cómo su gusto está en el trabajo con la primera infancia desde el sector público. Sin buscarlo obtiene un cargo como coordinadora y en ese momento descubre cómo su camino se enfoca por esta línea, al comprobar cómo desde esta función puede hacer más por la primera infancia.

Sus relatos sobre su trayectoria están permeados por las distintas emociones vividas y que caracterizaron cada etapa, en primer lugar, describe como fue una gran sorpresa entrar en este proceso, ya que no era algo que estuviera buscando, o pensó realizar; ante esta nueva situación se presentaron emociones como el miedo a lo desconocido, a lo que podría enfrentar, a no cumplir correctamente su labor, pero en especial a no tener las herramientas necesarias. Miedos que fueron

superados en el actuar, ante el gusto y amor que comenzó a sentir por lo que estaba haciendo. Llama la atención en la historia de vida de Constanza, como aparece la tensión atención-educación fue una tensión presente desde sus inicios como madre comunitaria, que se evidenció en los continuos interrogantes sobre su quehacer, lo que se hace evidente es que, a pesar de no haber contado con una formación académica previa, las prácticas de cuidado y protección estaban atravesadas por una pregunta sobre su sentido, su aporte educativo, su influencia sobre los niños y fue el mismo contexto que la condujo a ampliar su formación para poder dotar de significado estas prácticas de cuidado y protección, asumiéndolas también como prácticas éticas y educativas.

Las experiencias le mostraron como esta labor involucra grandes satisfacciones, así como decepciones, contracciones y en muchas ocasiones impotencia por no lograr siempre lo que se proponía, pero sobre todo primó la esperanza de que con trabajo duro se podría obtener grandes logros.

5.1.2 Esperanza: “yo necesito nutrirme a diario, yo necesito formarme más”

Esperanza es una mujer de 25 años, la cual lleva dos años aproximadamente ejerciendo como docente de primera infancia, al tiempo que realizaba sus estudios como licenciada en pedagogía infantil estudió una técnica como auxiliar administrativa, la cual terminó, pero más guiada por un gusto de sus padres. En su formación universitaria Esperanza nos da a conocer que fue un proceso muy enriquecedor para ella, en el cual vivió muchas situaciones que le ayudaron a reafirmar su interés por la enseñanza “Empecé muy feliz y maravillada en la Universidad de Antioquia, bueno, a la Universidad entré feliz”. (Comunicación personal. 27 de abril de 2019) esta felicidad que expresa abiertamente la maestra se debía a su pasión y amor por la enseñanza, la cual la acompañó la mayor parte de su carrera, hasta que llegó una época de caída y desmotivación:

Hubo un declive más o menos como en la mitad de la carrera, yo empecé para abajo, no fue por nada, sino que yo me sentía como que ya no lo estaba haciendo por mí, sino por darle alegría a mis papás, de que todo me estaba yendo muy bien y empecé a perder gusto, entonces yo decía, no, ya no me gusta este curso, nunca cancelaba materias, pero en esa época empecé a cancelar materias” (Esperanza, comunicación personal. 27 de abril de 2019).

Esperanza constantemente habla de la importancia que tenía su familia dentro de este proceso, su mayor preocupación era no defraudar a sus padres, puesto que al ser la única hija profesional de su familia sentía que cargaba un gran peso el cual repercutió en su pensar y proceder. La maestra menciona cómo fue su proceso al inicio de su formación inicial:

Fue muy angustiante al principio, porque en el colegio siempre tuve ese título de niña buena, de niña muy juiciosa, entonces mis papás muy orgullosos, mis papás siempre fueron alguien muy importante ahí, porque ellos, hija tú eres la mayor, la primera que había entrado a la universidad de la familia era yo, toda mi familia, toda, toda, mis tíos, mis abuelos, mi mamá, mi papá, en toda mi familia fui yo, mis primos que tienen mi misma edad, ninguno, solamente fui yo, entonces era un cargo así como qué es esto. (Esperanza, comunicación personal. 27 de abril de 2019).

Este peso que Esperanza reitera con insistencia marcaría un hito importante en su desarrollo profesional, puesto que a pesar de terminar sus estudios y obtener el título universitario continuarían las presiones y temores derivado de una imagen de perfección que ella veía en las expectativas de sus padres y familiares, en este sentido se puede ver la importancia que juega la percepción social para la maestra, esta influye directamente en sus emociones, es una presión que constantemente rodea al sujeto y de forma directa o indirecta lo lleva actuar bajo ciertas medidas.

Los temores que la maestra describió anteriormente también se presentaron al inicio de su carrera laboral, aunque se sentía una maestra preparada, con conocimientos y herramientas para entrar al campo laboral, había en ella una presión familiar que la angustiaba, lo cual influía en su tranquilidad y calma.

Terminé la carrera igual a casi como la empecé, no en cuanto a conocimiento ni nada de eso, sino inclusive con lo que me daba miedo, que mis papás se seguían sintiendo muy orgullosos de mí. *Entrevistadora:* pero ¿por qué te daba miedo? Me daba miedo que llegara un momento en que yo fallara, fallar eso era para ellos lo peor, porque si yo era siempre tan perfecta, supuestamente, no es posible que ella falle. (Esperanza, comunicación personal. 27 de abril de 2019).

La maestra finalizando su formación inicial quedó embarazada, un acontecimiento para el cual no estaba preparada, ni hacía parte de su proyección, esto la hizo sentir que sus planes se estancaron y de esta forma no respondía a los ideales que su familia tenía, había una imagen de perfección sobre ella con la cual cargaba desde hace mucho tiempo:

Entonces inclusive cuando yo tuve mi hijo eso fue para ellos el boom, ¿cómo es posible que yo una niña tan inteligente, una niña tan esto, quedé en embarazo?, eso fue una cosa de locos, en mi casa eso fue mortal. (Esperanza, comunicación personal. 27 de abril de 2019).

Como se evidencia tanto la trayectoria de la formación académica y sus inicios al campo laboral están transversalizados por la influencia familiar y personal, la cual crea en la maestra una autoimagen donde no hay posibilidad a equivocarse, fallar no se admite, y se plantean ideales sobre lo que debería ser actuar adecuadamente que se convierten en continuos referentes de comparación para medir el éxito, progreso, fracaso o estancamiento. Desde la percepción de la maestra la

maternidad se consideró un obstáculo respecto al ideal construido, el cual tuvo que sortear al iniciar su inserción profesional.

Sus inicios en el campo laboral fueron como maestra auxiliar, en esta experiencia nos cuenta la maestra que a pesar de vivir momentos interesantes que le aportaron, sentía que no encajaba, que no era el lugar donde deseaba estar o donde quisiera quedarse “Profé a mi este niño se me hizo popo, este niño se me hizo tal cosa, yo hacía lo que la docente me decía qué hacer” (Esperanza, comunicación personal. 27 de abril de 2019).

La maestra lo describe como una etapa en la cual se sentía un poco frustrada, al percibir que la práctica no respondía a su formación. En su segundo trabajo Esperanza nos cuenta que tuvo la oportunidad de ser docente titular, esta experiencia le permitió reencontrarse consigo misma y su labor como docente.

Ahora que soy docente titular desde el año pasado y empecé con ellos, para mi es la experiencia más increíble, ha sido una experiencia impresionante, porque no es color de rosa, no es una experiencia que uno diga cada día llego a mi casa maravillada, no, usted llega a la casa rendida, usted llega a un punto donde quiero dormir, no es color de rosa, pero por eso yo digo que es una experiencia muy significativa, no me la paso parada mirando para otro lado, tengo 25 vidas que casi que dependen de mucho de lo que yo pueda hacer con ellos. (Esperanza, comunicación personal. 27 de abril de 2019).

Al entrar a un nuevo contexto en el cual tuvo la oportunidad de cumplir unas funciones que desde su perspectiva responden a su proceder como maestra, se evidencia cómo ella percibe una resignificación de su labor, aunque identifica múltiples dinámicas que le implican retarse a sí misma, esto lo valora cómo algo satisfactorio y una experiencia necesaria. Resalta la autonomía

en la enseñanza, el trabajo directo con los niños y la capacidad de acción y creación, a no limitarse a lo que otros le demanden.

En esta etapa a pesar de sentir que está en el lugar donde deseaba estar, evidencia una serie de dinámicas asignadas institucionalmente a su rol las cuales la interpelan constantemente. Esperanza describe que en ocasiones su trabajo es mecánico y rutinario, en el que muchas veces el objetivo no está enfocado en los niños y las niñas, si no en responder a unas exigencias administrativas que la limita en su proceso de enseñanza:

Yo pensé que iba a ser del hacer, no, vamos a comernos el mundo yo les voy a mostrar a mis niños que solo con poner una bomba, agua por dentro y una candela, íbamos a hacer ciencia ja,ja,ja,ja íbamos a hacer lo que fuera, y no [...] entonces aparte de eso que vas hacer eso tan interesante, tienes que llenar esos formaticos, para el fin de semana que viene necesito los veinticinco informes, porque aparte del observador hay que hacer informes, necesito veinticinco informes listos, ah bueno, entonces esa bombita y esa agua dejémoslo para otro día, porque hay mucho que hacer je,je,je,je,je y no necesariamente con los niños, algo frustrante por ese lado. (Comunicación, personal. 27 de abril de 2019).

La maestra al entrar al campo laboral se encuentra con unas dinámicas que son propias de la institución y la propuesta que atiende a la primera infancia, pero para la maestra estos procesos obstruyen su práctica, la limitan en su proceder, siente que no logra brindarles a los niños y niñas las experiencias que desea.

En resumen, podemos ver una trayectoria donde la maestra comienza su formación inicial con un gusto e interés por la enseñanza, por prepararse en diversos campos y ser conocedora de todo aquello que rodea la función de enseñar, este deseo se nutría por una imagen de perfección que sus padres habían creado de ella, pero al tiempo infunden unos miedos que la acompañan en este

camino. Resalta cómo en su formación inicial recibe unos saberes que fueron en gran medida los que guiaron sus inicios como profesional. Esperanza es aún una maestra principiante por su corto recorrido laboral, pero se identifica en ella una búsqueda constante por poder encontrar un escenario en el cual desplegar las prácticas de enseñanza que ella considera valiosas en las interacciones con los niños y aspira poder seguir creciendo y mejorando el ejercicio de su profesión.

En su primera experiencia menciona cómo sentía que su labor o papel desempeñado no respondía a su ideal de maestra, al no dársele la oportunidad de poner en práctica sus saberes, por tal motivo indica que era un espacio en el cual no se pensaba quedar, pero que las vivencias le servirán como experiencia de las cuales aprendería. Esta situación lleva a pensar la tensión atención –educación, y permite identificar como un ideal del profesional en educación infantil tiene que ver con tener autonomía para adelantar experiencias educativas con los niños, sin embargo, algunas prácticas de cuidado, como el cambio de pañal, la alimentación no son vistas como parte de las prácticas educativas sino como acciones mecánicas e instrumentales, lo que lleva a reflexionar por la necesidad de resignificar el cuidado desde una dimensión política y educativa en términos de procesos de socialización.

En su segundo trabajo como maestra titular, describe estas vivencias como un espacio que le abre las puertas a un abanico de posibilidades, donde se identifica como maestra, siente que puede desarrollar a plenitud todo su potencial y poner en juego sus saberes, aunque es un espacio con el que se siente identificada menciona cómo las funciones desde el ámbito administrativo de alguna forma limitan su práctica con los niños y niñas. Su interés en este proceso está en una apuesta por seguir formándose, ya que siente que se estanca al no renovar sus saberes.

5.1.3 Dirtsa: “Esa vereda fue mi escuela”.

Dirtsa es una mujer de 38 años, menciona que su interés por la enseñanza a niños y las niñas es algo de vocación, desde que estaba en el colegio sentía un gran interés y deseo por ayudar en espacios que implicarán un proceso de enseñanza: “Realmente escogí la carrera por vocación, en el colegio me encantaba estar en los grupos juveniles, estar de madrina con los más pequeños, hice la alfabetización con las monjitas en el catecismo”. (Comunicación personal. 05 de mayo de 2019). Con el paso de los años su deseo por la enseñanza se fortalece y decide formarse en el tema. Cuenta que el proceso de formación fue muy satisfactorio en el cual fueron pocas las dificultades encontradas, fue un espacio en el cual recibió importantes herramientas para la vida laboral: “realmente en el pregrado yo me sentí feliz haciendo lo que me gustaba en la universidad” (Comunicación personal. 05 de mayo de 2019).

Resalta de este proceso elementos muy valiosos para ella como fueron las prácticas en los diferentes espacios que le permitieron conocer un poco el campo de acción:

La Universidad era muy rica, me encantó todas las fases de práctica que me tocó, me tocó la Camila, por allá en Bello, cuando hice la práctica en Providencia social cristiana que era en Prado Centro, también me gustó mucho, a mí siempre me ha gustado todo lo que sea grupo. (Dirtsa. Comunicación personal. 05 de mayo de 2019).

Dirtsa menciona que mientras culminaba sus estudios universitarios recibió la oferta para trabajar como coordinadora en una vereda, resalta cómo esta etapa fue para ella realmente gratificante, un lugar de grandes aprendizajes “Y bueno yo pienso que María Auxiliadora fue la escuela, esa vereda para mí fue mi escuela y fue demasiado gratificante trabajar con personas de ese estrato, donde todo era novedoso” (Comunicación personal. 05 de mayo de 2019), fue un espacio en el cual se desempeñó en distintas facetas, el hecho de trabajar como coordinadora en

una vereda representaba realizar distintas funciones al tiempo, preparándose y formándose para la vida laboral.

Yo me enamoré desde el primer día que llegué allá, entonces empecé. Yo me gradué de la universidad y continué como profe, luego me ofrecieron la dirección de ese espacio, que yo fuera la directora, yo asumí ese reto, en ese tiempo éramos dos profes. Yo trabajé trece años en esa vereda, trece años en esa vereda como coordinadora, como profe, como te conté anteriormente maravilloso. (Comunicación personal. 05 de mayo de 2019).

Cabe destacar la oportunidad que las prácticas formativas le abrió a Dirtsa para orientar su ejercicio profesional y que ella valora como una verdadera escuela, en el sentido de permitirle ampliar su formación en un contexto real, con demandas y retos reales que ella asumió como propios para su formación, esto además fortaleció su vocación inicial y le ofreció un sentimiento de satisfacción muy alto que la acompañaría por largo tiempo.

Después de esta experiencia la cual Dirtsa califica como gratificante se da la posibilidad de trabajar en otro espacio, con otras condiciones, en otro estrato, dándole la oportunidad de conocer distintos escenarios y poder analizar cuál era de su mayor interés.

Luego tuve la oportunidad de estar en otro espacio, como seis meses en el poblado y ay Dios mío qué diferencia, porque cuando los niños todo lo tienen [...] uno le entrega una manualidad al papá, dice; ay tan linda la manualidad y la desechan, mientras uno hacía cualquier otra cosa en María Auxiliadora y eso era la tapa, lo máximo, entonces María Auxiliadora muy grato me trajo muchísimas alegrías. (Comunicación personal. 05 de mayo de 2019).

Finalmente, Dirtsa nos habla de su actual experiencia en el campo laboral, como maestra en un centro infantil de Buen Comienzo, el cambio de coordinadora a maestra lo expresa como difícil y

diferente “Bueno como coordinadora yo me mataba porque yo podía hacer muchas cosas, yo gestionaba y conseguía dinero y hacía pues eventos para los niños, ahora uno como profe es muy limitado y las estrategias han cambiado”. (Comunicación personal. 05 de mayo de 2019). En este proceso la maestra nos habla de ciertos limitantes, su interés sobre la primera infancia ha estado ligado al objetivo de brindar una mejor atención a los niños y las niñas, lo cual para la maestra es más viable desde un cargo administrativo, ya que posibilita generar un mayor impacto, contrario a lo que evidencia sobre el rol de la maestra, dentro del aula se limita mucho este proceso de gestión se hace difícil y complejo. Por otra parte, se resalta el contraste entre una experiencia laboral y otra, se considera que no solo se diferencia por el paso de coordinadora a profesora, sino principalmente por la libertad laboral que una experiencia le permitía frente a otra, más que un cargo, la valoración estaría en poder desplegar las capacidades y apuestas educativas a favor de los niños y las niñas en contraste con un predominio tecnicista, centrado en los formatos y con un accionar más restringido. Aquí se reconoce otra tensión, distinta a las descritas en la problematización, esta tensión se da entre la autonomía profesional y la regulación institucional, y aunque no sea propia del campo de la educación infantil, parece aparecer con recurrencia en las experiencias vitales de las maestras.

En resumen, se evidencia un recorrido de la maestra guiado desde la pasión por enseñanza, la cual la ha movilizado en su camino. Su formación inicial la califica como base que guía su práctica, donde resalta el valor de la formación para trabajar con la primera infancia. Sus inicios en el campo laboral fueron como coordinadora y docente, menciona cómo este espacio implicaba cumplir múltiples labores al tiempo, agradece esta experiencia de más de 13 años ya que le permitió conocer ampliamente este campo y recibir diversos saberes. Después de muchos años como coordinadora en esta institución, la cual considera su escuela, por diversas cuestiones deja este

cargo y comienza a ejercer como docente, lo que representa otra etapa de su vida laboral, a pesar de ser una experiencia de su agrado en la que se reitera su interés por trabajar por la primera infancia, resalta su deseo de ocupar de nuevo un cargo en lo administrativo, como coordinadora, expresa cómo desde esta posición siente que puede generar mayor impacto en los niños y las niñas.

Dirtsa menciona con gran emoción que María Auxiliadora fue su escuela, un espacio en el cual inicio su recorrido como maestra, aprendió modos de proceder, estrategias de enseñanza, conocimientos sobre el tema de forma empírica ante un pequeño grupo de niños y niñas sin ningún conocimiento en este tema, a pesar de que menciona que fueron muchas las dificultades que se le presentaron, también fue el lugar en el cual adquirió diversas herramientas de cómo actuar, las cuales hoy en día le da gran valor, además de obtener la sensibilidad necesaria para trabajar con esta población.

5.1.4 Ariana: “yo amo esto, lo amo, amo impactar nuevos maestros.”

Ariana una mujer de 37 años la cual lleva ejerciendo en el campo de la docencia como maestra de primera infancia trece años, nos cuenta que inició su proceso de formación no muy convencida si ser maestra era su deseo:

Yo comencé la universidad no muy convencida de ser pedagoga infantil ja,ja,ja,ja, todo mi perfil ha sido de ingeniera o de administrar procesos, como te dije anteriormente la vida me puso de acuerdo al perfil o a lo que seguía, entonces no ha sido tan malo haber estudiado pedagogía infantil, pero cuando yo entré a la universidad entré perdida, sin querer esta profesión, entré con personas que defendían esta profesión, yo no la defendía y tampoco

mostraba la pasión que ellas mostraban y me gradué. (Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Durante este recorrido por la universidad y su proceso de formación evidencia dificultades, las cuales constantemente la llevaban a repensar su camino, si estaba en el lugar que deseaba o si era lo que realmente quería ser, en ocasiones no se sentía identificada con los procesos, con los maestros o con sus mismas compañeras, en este sentido menciona cómo su núcleo de amigos era bastante reducido y sentía que no encajaba debido a ciertas prácticas desarrolladas por ellas las cuales según la maestra no daban una imagen real de la carrera:

Cuando estaba en la universidad creo que no me entendía mucho con las docentes, con mis compañeras, tenía como un grupitico muy selecto, muy pequeño, pero no me entendía era porque la facultad de educación estaba muy junta a la derecho y yo tenía muchos amigos de derecho y mis compañeras se sentaban a jugar parqués o cartas, entonces ellos se burlaban, entonces yo decía mis compañeras por qué hacen que me gocen, entonces me hacían sentir que tenía vergüenza, que dijeran que si iba para plastilina uno, que si iba para plastilina dos, sí, entonces como que no dábamos una imagen de lo que realmente era la pedagogía infantil, entonces por eso sentía que no encajaba. (Ariana. Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Llama la atención que la formación recibida en vez de abrirle el horizonte profesional no contribuía a establecer una percepción social positiva de la profesión, sino que al parecer se reforzaban estereotipos culturales con los que ella no se identificaba, como la falta de rigor teórico o el menosprecio social del cuidado de niños pequeños, si bien no se refería al programa académico si señala que las prácticas universitarias de algunas de sus compañeras reforzaban esos estereotipos

acerca de la carrera que desalentaban a la maestra y su posibilidad de identificación con la profesión.

No obstante, ella afirma que la universidad le brindó distintos saberes los cuales son muy útiles hoy en día en su práctica y le permitieron descubrir su línea de trabajo:

Yo siento que una de las cosas que más me gustó de mi carrera fue una clase más encaminada a la atención en familias, menos mal que eso fue tan introyectado en mí, porque eso me dio una ruta y un camino a nivel laboral y a nivel profesional. (Ariana, comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Alude también a saberes prácticos y teóricos que le ayudaron a desempeñarse de mejor manera, menciona cómo la universidad desde su perspectiva le brindó una formación muy teórica la cual le permitió adquirir diversos conocimientos sobre aquellas posturas dirigidas a cómo enseñar, también resalta que fue un espacio que implicó muchos ejercicios escriturales, lo cual le ha servido bastante en su espacio laboral debido a las múltiples tareas que implican planear, describir las experiencias, desarrollar el diario de campo, entre otras. En ese camino de la formación trae a su mente otros saberes los cuales le han aportado su campo laboral, como son la observación del contexto y la importancia de aprender sobre las alertas al desarrollo.

Terminada la universidad su primera experiencia laboral fue como maestra particular de una niña, menciona como este hecho le exigió sacar toda una serie de conocimientos y replantearse como docente empoderada de su labor, cuenta como le tocó enfrentarse a una situación retadora y exigente como fue enseñarle a una niña con síndrome de Down siendo una maestra inexperta, lo cual la llevó a interrogarse por su formación recibida, por las herramientas que poseía para afrontar todo lo que involucra la enseñanza, y en especial por cómo enfrentar esa situación que se presentaba en lo inmediato:

Pero yo era la maestra y yo algo tenía que hacer porque era ¿cómo tratar a esa niña que activaba un grupo de veinte niños?, ¿cómo hacer que los niños la aceptaran?, ¿cómo hacer cuando la niña a veces no tenía claro cómo hacer sus necesidades físicas?, ¿cómo vincularla con los demás niños para que la aceptaran de igual manera?, entonces eso me enseñó que tenía que ser tan autodidacta y volver a leer lo que no aprendí en la universidad por irresponsabilidad, entonces ella me llevó a buscar estrategias pedagógicas a pensarlas y me encantó y por eso no se me olvida esa experiencia, porque a mí Isa me enseñó a ser una maestra que tiene que trabajar la diversidad. (Ariana, comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

En esta primera experiencia la maestra descubrió cómo el campo de la enseñanza es retador, implica estar abierto a lo que se pueda presentar y cómo debe estar preparada y dispuesta. Esta experiencia se planteó como un hito en su trayectoria profesional puesto que, a pesar del desánimo inicial durante el estudio de su carrera, encontrarse con un reto como lo era la educación para la diversidad le permitió ampliar su perspectiva profesional y descubrir también sus intereses y habilidades que más adelante continuaría fortaleciendo.

En sus otras experiencias tuvo la oportunidad de ser coordinadora en diferentes espacios, los cuales ratificó su interés y deseo por trabajar con la primera infancia específicamente en la modalidad familiar, además de descubrir la importancia de la interdisciplinariedad en la educación como proceso que le brindó la práctica profesional, comenta cómo el hecho de trabajar de la mano con otra profesional le permitió descubrir que en el trabajo con los niños era necesaria la mirada de diversos saberes para brindar mejores y más ricas experiencias, lo cual le implica a estas instituciones que atienden a la primera infancia abrirse un poco más como lo menciona la maestra:

Con la nutricionista ella aprendió de mí, pero yo aprendí más de ella, temas de salud, aprendí el tema de las vacunas, del desarrollo de los controles prenatales, de la alimentación complementaria, de la alimentación materna exclusiva, sí, de esas cosas que uno piensa que en la universidad se lo iban a dar, me lo dio la parte laboral (Ariana. Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Ariana es una mujer enamorada de su labor, la cual se proyecta formándose cada día, puesto que le da gran valor a la formación continua, a reinventarse y mejorar para brindar mayor calidad a las familias, menciona como atender a esta población es un gran reto, siendo necesario el dominio de unos saberes, pero de igual forma, un deseo personal, ganas de transformar contextos.

Porque aquí el foco es la calidad de las comunidades, acá profesional que venga con clínica, acá un profesional que no venga con la idea de ser un agente educativo, no está o no puede estar, lo siento, se arriesga o es mejor que busque otras líneas, porque aquí desde la docente misma hasta el educador físico, nutricionista, psicólogo son agentes educativos, son maestros, porque esto tiene que estar muy desde la pedagogía, porque acá venir a pararse hablar bonito no es nada, hay que impactar familias, hay que buscar estrategias, tiene que generar aprendizajes, acá no es solo la maestra la que genera aprendizaje, somos todos. (Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Ariana muestra que su labor no está guiada por un interés económico, sino por un deseo de servir a la comunidad, deseo que nació y fue germinando en su trayectoria profesional, la experiencia en el campo laboral le develó que su camino y pasión por ayudar y aportar al campo de la primera infancia desde todas sus dimensiones.

En lo narrado anteriormente podemos evidenciar cómo Ariana es una maestra que comenzó su proceso de formación no muy convencida de querer seguir esta profesión, fue especialmente su experiencia en el campo la que le permitió enamorarse de esta labor, saber que podría impactar de forma positiva esta población, las familias y a la comunidad, le ayudó a descubrir que este era su camino, a pesar de las dificultades que se le presentaron en sus primeras experiencias como maestra, las cuales la hicieron dudar y le generaron temor frente a su hacer, con el tiempo y acercamiento en distintos espacios y dinámicas le ayudaron a reafirmar su interés.

En los relatos de estas cuatro maestras podemos evidenciar puntos de encuentro, reflejando los estados de identidad por los cuales han pasado a lo largo de su trayectoria. En primer lugar se resalta un proceso de formación inicial que no se dio del mismo modo en las cuatro maestras, y no determinó la vocación de cada una de ellas, se evidencia como el interés, amor o deseo por esta profesión para algunas se adquiere en la experiencia, en el contacto con el contexto, como las prácticas adquiridas les dieron muchas herramientas, pero su identificación y posicionamiento frente a su profesión fue construida en la praxis⁴, guiado por los retos presentados día a día y con las preguntas generadas en los momentos difíciles, contrario a esto, otras de las maestras comienzan su formación con una vocación definida y este proceso lo reafirma.

Las maestras resaltan como la formación es la base de su actuar, si bien algunas iniciaron su recorrido sin ningún tipo de preparación y así lograron generar prácticas de enseñanza destacables en los niños, niñas y comunidades, mencionan como el tiempo y las dinámicas que se presentaban

⁴ Praxis describe en un sentido amplio un hacer, una actividad que solo se puede realizar por “seres humanos libres”. Aristóteles subraya precisamente que la vida es praxis, es acción humana. La praxis (La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado). Solo cuando el ser humano es libre y reflexiona hay praxis según Aristóteles. La praxis se refiere a la acción orientada por ideas, autodeterminada y responsable del ser humano. (Runge, 2012 p.78).

les demostró que la formación era necesaria para movilizar su actuar, como la atención a la primera infancia no se podía guiar por la intuición ni la improvisación, se hace necesario una formación.

Todo el proceso de las maestras estuvo guiado por diversas emociones que transversalizaron cada recorrido, si bien hubo miedos en muchos momentos, también se destaca la alegría y satisfacción por los logros obtenidos, por alcanzar metas propuestas o superar dificultades, además cada historia muestra como su proceso está guiado por un deseo, un gusto personal hacia esta población.

Lo que Bolívar (2006) llama crisis de identidad es un proceso evidente en las cuatro maestras, el cual muestra esos momentos difíciles por los que transitaron, se producen en distintas etapas, tanto en la formación inicial como en la experiencia profesional, hace alusión a los períodos en que los sujetos se enfrentan a lo nuevo y muchas veces su ideal del contexto no responde a la realidad generando inseguridad y temor, al no ser la identidad un proceso lineal, esto produce que haya fragmentaciones, interrogantes frente a la realidad y se genere toda clase de emociones.

Como bien se ha mencionado la configuración de la identidad es un proceso que involucra tanto lo social como lo personal, en este sentido evidenciamos en los estados de identidad, es decir, en las trayectorias antes descritas una fuerte influencia de distintas personas en este camino, las cuales aportaron elementos importantes, algunas maestras destacan lo relevante del ámbito familiar para iniciar este recorrido, donde la opinión y apoyo de ellos contribuyó en gran medida.

En las maestras podemos evidenciar lo que Ball (2003) llama “un profesional auténtico, al mencionar que la autenticidad implica que la enseñanza tiene un “corazón emocional” Woods (1996) o cómo Hargreaves afirma, “sin deseo, enseñar se vuelve algo árido, vacío, pierde su sentido” (1994, 12)”. (P.99). Maestras auténticas así podríamos describir a estas mujeres que a pesar de las problemáticas que se le hayan podido presentar reflejan un gusto, pasión y compromiso

por su trabajo, por brindar toda clase de experiencia y conocimientos a unos niños y niñas que lo necesitan.

En los estados de identidad de las maestras se evidencian unas tensiones mencionadas al inicio de dicha investigación las cuales muestran que a pesar que en sus espacios de trabajo tienen que convivir la dificultad de mantener su autonomía profesional ante la regulación que exige la institución, ellas evidencian un esfuerzo, una preocupación porque estas dinámicas no opaque su labor, enfrenta la realidad con las herramientas con las que disponen, de igual forma sus prácticas son encaminadas a desarrollar en los niños y niñas sus ideales en cuanto a lo pedagógico, en la tensión escolarización vs el desarrollo a pesar de que las maestras continuamente se mantienen que movilizar en estas dinámicas, esto no evita que ellas manejen estas situaciones de la mejor forma.

5.2 Saberes de la formación inicial y la experiencia profesional.

La configuración de la identidad profesional docente se presenta como un proceso complejo que involucra distintos momentos por las cuales se debe transitar, evidenciándose cambios que constantemente experimentan en su ocupación. Durante este recorrido el sujeto va adquiriendo un conjunto de saberes que lo van posicionando hacia una forma de pensar y actuar. En este sentido en respuesta a los objetivos de este proyecto interesa conocer los saberes emergentes de la formación inicial y de la experiencia profesional de cuatro maestras con distintas historias de vida, con distintos recorridos y trayectorias en el campo de la educación infantil, cuatro maestras que a pesar de sus grandes diferencias en torno a sus vivencias se encuentran en el deseo y pasión por trabajar por la primera infancia y en este caminar se develan unos saberes que las identifican, que orientan su proceder, los cuales permiten develar un tipo de maestra en particular.

Los saberes que aquí se identifican son saberes que adquieren en diferentes momentos de su trayectoria, de aquellos se pueden destacar los que vienen con el sujeto, propios de una carga cultural, aprendidos desde su infancia, transmitidos por padres, amigos o aquellas personas que integran su entorno más cercano, los cuales se han incorporados a su forma de identificación, por otro lado, están los que conciernen al ámbito académico, propios de una formación o los que se desligan de la experiencia .

En este sentido interesa conocer cuáles son los saberes obtenidos en el recorrido de la configuración de la identidad profesional de cuatro maestras que trabajan en el campo de la educación infantil.

Del análisis de las entrevistas se lograron identificar unas categorías emergentes respecto a los tipos de saberes que las maestras señalan como relevantes en su quehacer profesional, estos son saberes; se verá a continuación.

5.2.1 Los saberes de Constanza: *“A mí la Universidad si me aportó mucho, mucho para lo que soy hoy en día, para lo que le puedo dar a los niños y para lo que amo.”*

a. Saberes de la experiencia:

En Constanza es importante resaltar como su proceso se da de forma diferente al del resto de las maestras participantes en el estudio, ella comienza primero su experiencia laboral y posteriormente viene la formación universitaria, en este orden de ideas se evidencia en primer momento unos saberes de la experiencia, es decir, aquellos que se adquieren en las dinámicas propias de la labor docente, al respecto Constanza menciona:

Cuando se es una maestra sin formación se cae en muchos errores, se va casi que por el instinto, [...] o uno viene a ver sólo lo que trae como crianza, lo que se expone ahí es la crianza

propia y el deseo y la buena voluntad y todas esas cosas que viene a hacer adornos muy importantes cuando hay formación, porque cuando solo hay buena intención, yo lo mencionaba de pronto en la otra entrevista, uno cae en muchos errores de no comprender, de no pensar, de no reflexionar, de no analizar, de no investigar, entonces eso hace que todo el tema de la primera infancia siga estancado, que no haya un avance en la educación, que no haya un avance en el desarrollo de los niños, en la mirada hacia los niños no hay un avance sin la formación, ese es el cambio que se da. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Como se muestra, los saberes prácticos de esta maestra al no tener una formación académica que la apoyara devienen de su experiencia de la infancia, “Bueno eso que hacían conmigo de chiquita eso hacía con los niños y ahí arranqué”. Se genera una repetición de unas prácticas, donde la intuición guía su proceder, además se evidencia como sus saberes en un primer momento están enfocados en un interés por el cuidado y protección de los infantes.

En este sentido Diker & Terigi (2003) mencionan que “la formación de los niños exigía el dominio de un cuerpo de saberes específicos: la teoría y la practica pedagógica” (P. 40). En este sentido se destaca que tanto lo que dice la maestra como lo que expresa el autor hace alusión a una situación del país, donde el cuidado y protección de la primera infancia no se asume como un proceso en el que se deba tener una formación especializada, si no por el contrario es apropiada por personas con voluntad para atender las necesidades básicas de esta población, en su relato la maestra expresa como estas prácticas no eran tan sencillas y por el contrario requería hacer uso de todo un bagaje cultural que venía con ella para responder a las demandas que se presentaban y aun así no era suficiente, era necesario una formación enfocada en el campo.

La educación infantil debe tener un carácter sistemático, crítico, con bases y teorías que sustenten la acción, la educación infantil no se puede entender como una práctica que no necesita de unos saberes que la respalden, no se puede dejar a la improvisación.

Por otra parte, la maestra resalta como el hecho de no tener un proceso de formación que guíe su actuar puede generar que se caiga en muchos errores, los cuales repercuten en la formación brindada, limitando los objetivos de lo que integra la propuesta de la atención a la primera infancia.

En este sentido alude a la importancia de la experiencia, pero no aquella que se resume en un número de años, si no como acto transformador:

Para nada, la experiencia no está relacionada solo con tiempo, la experiencia está relacionada con el sentir, con el vivir , con lo que transforma, experiencia es que cuando llega logra cambios en ti, no es simplemente lo que haces, tú puedes llevar muchos años con aulas y puede ser algo monótono, algo de lo que no hay reflexión, algo de lo que no hay un sentir, no hay transformación, no es algo que se mide en años o en las cosas que practicas permanentemente o mecánicamente, la experiencia se mide en la medida que transforma, que pasa por el ser”.(Constanza. Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Constanza resalta desde su vivencia la importancia de la experiencia, el hecho de poderse acercar al campo laboral desde el inicio antes de la formación le permitió comprender y asimilar la implicación de la experiencia para transformar su proceder, alude a ella como un proceso en el cual el sujeto va configurando su actuar, su pensar en torno a la educación, donde en primer momento hay una transformación personal como maestra, y seguidamente como esto se refleja en su praxis.

Si bien la maestra defiende la importancia de la formación para atender a esta población, no deja de lado lo relevante de aquellos saberes que vienen con cada sujeto desde el ámbito cultural.

Yo les hacía juguetes, porque yo de niña me gustaba hacer juguetes, yo tengo una hermana y en el campo teníamos toda la creatividad del mundo y los juguetes que hacía con mi hermana los empecé a hacer con los niños, hacíamos un comedor, una mesa y una sillita con tapas de gaseosa, hacíamos he [...] con cualquier tapa de gaseosa, de un tarro de cualquier cosa hacíamos una cosita que le poníamos dos huequitos, le metíamos una pita por ahí y la girábamos así, como si fuera un yoyo y eso sonaba impresionante, entonces las tareas que yo les ponía a las mamás era; tráigame una tapa, tráigame un clavo, tráigame un palo de escoba y así, mucho jueguitos que cuando yo era niña con mi hermana, entonces eso mismo hacía con los niños.(Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Finalmente, Constanza debido a su recorrido en el campo laboral y su formación inicial se evidencia un cambio de pensamiento, logra tener un panorama de todo lo que implica atender a la primera infancia, donde reúne toda una serie de saberes necesarios que debe tener una maestra.

Mucho porque..., porque yo ahora, yo pienso que es bonito y es romántico decir lo que te salga...es lo que le das a los niños, lo que te sale en cuanto a sentimiento, pero ese sentimiento también lo tenés que unir con conocimiento y lo tenés que unir con práctica, con experiencia y los tenés que unir con deseo de investigación, con deseo de interrogación, siempre con la mirada de ampliarlo de mejorarlo, no se trata de que yo con mucho amor lo pongo hacer bolitas, no, que ya [...] la formación lo lleva a saber que hay un porque estoy haciendo esto. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

La maestra no invisibiliza aquellos saberes que adquirió en sus inicios y que le permitieron dar sus primeros pasos en su labor como maestra, sino todo lo contrario, los recuerda y les da un gran valor, pero no desconoce como la atención de la primera infancia necesita la formación de parte de aquellos sujetos que deciden afrontarla, ser personas conocedoras y empoderadas de esta propuesta con el deseo constante de investigar y formarse día a día, que permita aportar nuevas ideas que posibiliten dinamizar la enseñanza a este campo. Es una maestra que no se queda en la parte romántica, sino que entiende que debe mejorar constantemente con la formación, fortaleciendo su apuesta política y ética respecto a su ejercicio.

En este sentido para Constanza son saberes relevantes, pues gracias a ellos dio sus primeros pasos, exploró distintas formas de enseñar, de acompañar a los menores, de generar momentos de conocimiento, al no contar con una formación que respaldara su proceder destaca como muchas de las experiencias brindadas a los niños y las niñas eran aquellas que vivió, considerando que es una forma de actuar que retoma de la infancia y eso es lo que se argumenta en sus narraciones, ella se apoyó en la creatividad, saberes, conocimientos y prácticas realizadas para enseñar a los menores, prácticas que no fueron imitadas de un referente, si no que hace uso de sus recuerdos más significativos, que considera valiosos y adecuados y los trae al presente.

b. Saberes teóricos

Otro de los saberes que la maestra señaló como relevante y que obtuvo durante su formación, fueron los saberes teóricos, es decir, los brindados desde distintos campos de saber durante su formación formal. Como se mencionó anteriormente Constanza al iniciar su formación profesional, llevaba un largo recorrido en el campo laboral lo que la motivó a interrogarse e investigar elementos propios de la experiencia y recorrido: “Mientras estuve en la universidad hacía sino buscarle y buscarle por esa línea de madres comunitarias, buscarle al tema de madres

comunitarias, entonces ahí seguí con ese asunto hasta que me gradué, ese fue mi tema de grado” (Constanza. Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Se evidencia como su interés se focalizó en ciertos saberes teóricos de los cuales ya tenía algún conocimiento, permitiendo fundamentar unos saberes obtenidos desde lo empírico, lo cual le permitió desenvolverse mejor en el campo laboral. La experiencia le generó unos interrogantes e intereses los cuales no se desvanecieron durante su formación inicial, si no que le ayudaron a fundamentar su elección como maestra, las preguntas constantes que la invadieron durante su praxis tuvieron lugar y respuesta en su proceso formativo, lo que la motivó y reafirmó su interés en trabajar en el campo de la primera infancia.

Durante este recorrido fueron múltiples los espacios que la formaron y le brindaron diversas herramientas para mejorar y modificar su actuar, menciona cómo algunos fueron de mayor relevancia y aportaron a su praxis.

Ya desde lo teórico, he [...] espacios de formación que me llenaron mucho, [...] la profesora Marta Palacio [...] Ella me dio sujeto en el acto educativo y ella me dio esta materia que tiene que ver con lo social en los niños, ella da una en asunto de la resiliencia, ella con su silencio, hablando pasito, pidiendo mucha concentración, pero yo de esa señora saqué tanto provecho, tanto provecho, uno vuelve a repasar lo que ella le enseñó a uno sobre eso de...enseñar a los niños la resolución de conflictos, eso en el niño, trabajar a partir de lo positivo, para de ese modo sobrellevar lo negativo, ayudarle al niño a encontrar el camino a la resiliencia, que él pueda superarse en todas sus partes negativas, pues... eso a mí me parece muy necesario en el trabajo con la primera infancia, me parece supremamente indispensable (Constanza. Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Ella evoca aquellos saberes que ponen en evidencia el tipo de maestra que es, sus intereses en torno a la formación, donde su proceder no está en que los niños y niñas interioricen toda clase de información, si no por el contrario hay una preocupación por formar sujetos capaces de resolver los problemas que se presentan, que sean felices, ante todo. En este sentido son saberes relevantes, que brindan una base para el proceso de enseñanza con los niños y niñas, donde la maestra puede argumentar y tener una claridad del por qué y la importancia de su proceder y actuar.

c. Saberes propios de la primera infancia.

Constanza menciona cómo estos saberes son necesarios para desempeñarse y conocer sobre todo lo que integra esta propuesta.

Muy bonito que sepa recortar figuritas, pero hay también que trascender y sobre todo la primera infancia necesita maestras empoderadas de la mirada de lo que es la propuesta de la primera infancia, pero vienen maestras que vienen de dar primaria y ahí caigo yo, aunque yo vengo con otra mirada, entonces llegan y comprenden el asunto y todo el tiempo se les hablan de ambientación y la ambientación la comprenden como aquello visual que es bonito y ya y eso es una parte y ya, una parte de tener mucho cuidado, porque no es un montón de caritas ahí, un montón de muñecos colgando se saturaciones visual y se habla de ambiente educativo y se habla de la calidez con la que la maestra recibe a los niños, de cómo se prepara ella, de cómo ella tiene al entorno listo para cuando llega el niño. [...] (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

En lo que expresa resalta la importancia de tener unos conocimientos precisos sobre el tema, los cual se podrían resumir en la importancia de una formación y preparación, permitiendo tener claridad sobre muchos conceptos, pero en especial sobre el modo de proceder. En este sentido

Constanza pone en evidencia una de las tensiones que giran en torno a la atención de la primera infancia, ¿qué tipo de atención se pretende brindar? desde las políticas públicas se entiende la importancia de atender esta población de la siguiente manera:

El desarrollo de un niño o niña durante la primera infancia depende esencialmente de los estímulos que se le den y de las condiciones en que se desenvuelva. Es por esto que en la etapa comprendida entre los cero y los cinco años de edad es necesario atender a los niños y las niñas de manera armónica, teniendo en cuenta los componentes de salud, nutrición, protección y educación inicial en diversos contextos (familiar, comunitario, institucional), de tal manera que se les brinde apoyo para su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje. (Ministerio de Educación Nacional, (2018: 01).

Es decir, se habla de una atención integral, en la cual no solo hay una preocupación por atender una parte física enfocada en la nutrición y la salud como bien se expresa, sino que hay toda una propuesta donde la formación de estos menores es de gran relevancia, desde otro enfoque, siendo el juego quien guía este camino.

Estas posturas toman otra dirección en el sector privado, donde hay un mayor interés y preocupación por la formación y la adquisiciones de diversas habilidades que los acerca y encamine a la educación formal, las diferencias de estas posturas radica en las distinciones teóricas y conceptuales las cuales en el caso de la educación inicial se invisibilizan con lecturas erróneas de los objetivos y pretensiones del ejercicio del educador infantil, un ejemplo de esto son las lecturas que hace Constanza acerca de la idea que se forma sobre lo que es la ambientación de un espacio, lo cual se reduce a un montón de figuras sin ninguna intencionalidad y dirección pedagógica. En lo que resalta la maestra los saberes teóricos van más allá de un hacer mecánico,

implica una comprensión profunda del sentido de lo que se hace y al mismo tiempo un posicionamiento ético coherente con la apuesta teórica.

5.2.2 Los saberes de Esperanza: “Para eso me ha servido la Universidad y la experiencia, me ha servido muchísimo para adquirir diversos conocimientos”

a. Saberes de la experiencia.

Esperanza quien lleva un corto recorrido en el campo de la educación, es una maestra principiante que habla de aquellos saberes propios de la experiencia, resalta cómo estos saberes son de gran importancia para ella y le han permitido constituirse como maestra.

Porque de igual forma yo me acerqué a los niños siendo auxiliar, yo los recibía, les daba un abrazo, el cambio de pañal, cuando yo les decía; cariño tú ya debes decir chichi, popo, ¿cómo le vas a decir a la profe?, cuéntame, ese era mi mayor acercamiento con ellos. (Comunicación personal.27 de abril de 2019).

Esperanza habla de unos saberes los cuales no fueron recibidos en su formación inicial, sino adquiridos durante su experiencia laboral, saberes que no necesariamente van dirigidos a formar a los niños y niñas en ciertos contenidos, sino que se direccionan a apoyar un proceso o reforzar su autoestima.

El proyecto que voy a desarrollar en ellos es sobre lo científico, bueno entonces quiero desarrollar en ellos muchas cosas, pero cuando usted empieza a conocer cada niño, cada historia, se va dando cuenta que este niño necesita un abrazo un poco más largo que este, entonces esa docente que salió hace unos años en la que decía yo quiero me mis niños aprendan de todo y exploren el mundo, ahora con eso que he tenido yo como experiencia, me estoy dando

cuenta que más que explorar y conocer necesitan quizás un abrazo un poco más largo, un beso o quizás que le digas llegaste hermosísimamente peinada, porque a ellas les encanta, uno les dice; ay no que es esa espectacularidad y ellas dicen; profe sí, sí, porque uno va conociendo la historia de cada uno y uno se va dando cuenta que esta niña necesita más afecto que conocimiento. (Comunicación personal. 27 de abril de 2019).

La maestra evidencia una de las realidades que se dan en el aula de clase, donde en primer lugar se ve un interés por brindar y desarrollar en ellos ciertos conocimientos que le permitan adquirir múltiples habilidades, pero considera que en la interacción con los niños y sus realidades aparecen otras necesidades, en este orden de ideas interesa analizar lo que expresa Hollingsworth, S., (1989) citado por Tezanos (2006) :

La formación de maestros necesita una aproximación flexible que ayude a los postulados con diferentes creencias iniciales a comprender las complejidades involucradas en la vida de la sala de clase y aprender que tanto los métodos como el manejo de clase, aún los contenidos, variarán de acuerdo a las particularidades de las escuelas y de los niños. (P.33)

En un primer momento se evidencia un interés porque los niños y niñas desarrollen diversas habilidades que les permita tener una mirada más amplia del mundo, lo cual se puede entender como un interés por desarrollar los contenidos propios de un programa que pretende atender a la primera infancia. La experiencia vivida hasta ese momento le permitió recibir desarrollar una capacidad para leer las realidades de los niños, lo que evidencia un contraste entre lo que ella pensó inicialmente como parte de su tarea y lo que ve que necesitan sus estudiantes, lo que apuntaban a una pregunta por el sujeto en sí, por su estado emocional, por su bienestar personal, lo cual la maestra pudo evidenciar desde un análisis de contexto.

En este sentido Esperanza alude a la necesidad e importancia de las experiencias o prácticas dentro de la formación inicial, ya que el campo laboral es un espacio desconocido ante lo que se puede presentar, sus realidades son diversas y solo el estar en ella posibilita ir adquiriendo diversas herramientas para afrontar todo aquello que deviene, la teoría por sí sola no da respuestas ante los fenómenos que involucran el acto de educar, debe haber una integración de estos dos componentes.

[...] es que todo lo de la Universidad fue muy teórico, como es posible que un año y medio antes de graduarme es donde más o menos uno tiene un acercamiento real, que uno tiene práctica, las famosas prácticas. Yo recuerdo que mis prácticas normales, hacer un proyecto, observe y ya, era solo observar y analizar. Yo salí de Universidad, la verdad sin saber absolutamente nada. (Comunicación personal. 27 de abril de 2019).

Se observa como Esperanza se encuentra en un momento de confrontación, de interrogarse frente a lo que vive en el ejercicio de su profesión, de cuestionarse frente a la utilidad de lo recibido en su formación inicial y a diferencia de las otras maestras no tiene una lectura positiva de la formación universitaria y de los espacios de práctica que se le ofertó, posiblemente sea un momento de reajustes, por el que pasaron las otras maestras con más años de ejercicio. Esperanza resalta cómo toda su formación fue muy teórica y a la hora de entrar al ejercicio laboral se sentía sin las herramientas para afrontar la realidad.

Por otra parte la maestra menciona como la experiencia laboral permite tener un acercamiento real a lo que implica el acto de educar, haciéndose posible la adquisición de otros saberes los cuales se integraran a los ya recibidos desde una formación inicial, Bolívar (2015) respecto a lo anterior indica que el hecho de entrar al campo laboral sin tener las herramientas que permita desenvolverse correctamente puede generar en el docente un choque, lo cual lo define como una crisis de identidad, generándose toda una serie de interrogantes sobre su labor y su desempeño como tal.

Esperanza resalta como al terminar sus estudios sentía que no contaba con todos los elementos para comenzar en un nuevo escenario, como la formación inicial, en su opinión había dejado vacíos, lo cual en ella causaba temores y cierta desmotivación, lo que generó un impacto mayor al entrar al campo y encontrarse con una realidad que no respondía a su ideal de maestra. “Los primeros acercamientos fueron muy crudos, yo diría que fueron muy crudos, porque fue algo del hacer, yo no pensaba para hacer, a mi como auxiliar no se me pensaba para hacer”. (Comunicación personal. 27 de abril de 2019). Es interesante analizar que aunque la maestra da a conocer que sus primeros encuentros con los niños y niñas iban ligados al hacer, como ella misma lo menciona, ya que su trabajo de auxiliar no le permitía desempeñarse en todo sentido como maestra, en las pocas intervenciones logra evidenciar un saber didáctico ligado a un interés por desarrollar en los niños y niñas nuevas enseñanzas y emociones distintas a las realizadas, hay una preocupación por un cambio en las prácticas que se llevaban a cabo en el aula.

Su proceder como maestra en esta primera experiencia laboral estaba ligada a una función muy rutinaria, de seguir órdenes, no había una responsabilidad otorgada en la cual se pensara el proceso de enseñanza de los niños y las niñas, a pesar de este papel Esperanza se interroga por este proceso, hay un interés por la forma como se da a conocer el proceso de enseñanza- aprendizaje desde ciertos métodos y técnicas, lo cual refleja que la maestra genera estrategias para superar las dificultades que se presentan.

b. Saberes teóricos.

Esperanza habla de otros saberes importantes para configurar su identidad, los cuales son brindados en un primer momento en un proceso de formación inicial, la maestra los describe como relevantes para proceder en el campo de la educación, en especial en el ámbito de la primera infancia.

Yo diría todo el conocimiento conceptual, todos esos conceptos que se deben tener muy claros, para usted hablar sobre centros de interés, para hablar sobre momentos de desarrollo, para hablar sobre estimulación temprana, para usted hablar... todo, arte, todo ese tipo de cosas, para yo hablar de eso ahora en una planeación que yo te estaba contando que debo empezar a elaborar una planeación. (Comunicación personal. 27 de abril de 2019).

Estos saberes permiten, como la maestra lo evidencia, visibilizar el panorama del campo de la primera infancia, conocer ciertas formas de proceder, de ser nombrado, permite adquirir un lenguaje propio de este campo, entrar en diálogo con los objetivos de la propuesta y con los sujetos que están inmersos en ella. Es de señalar que Esperanza reconoce unos saberes teóricos como si fueran herramientas para leer las realidades y enfrentar los retos laborales, hace alusión principalmente a la importancia de su uso para tener lecturas del mundo y mayores alternativas de acción, “el hecho de aprender a leer y a escribir, Mari eso me tiene en ventaja con el resto de mis compañera” los saberes que para ella son relevantes y destaca son aquellos que le permite actuar, desempeñarse en la praxis, pero en especial interactuar con su contexto, lo que lleva que sea reconocida y aceptada.

¿Cuáles fueron los saberes?, primero, que triste decirlo, saber leer y escribir y de ahí para adelante el saber hablar sobre estimulación temprana, saber hablar sobre los centros de interés, saber hablar sobre algunos conceptos, por ejemplo decir este niño de dos años la motricidad fina es más o menos así, entonces yo la trabajo así, para eso me ha servido la Universidad, me ha servido muchísimo para esos conocimientos, el tema del lenguaje, por ejemplo saber el tema del lenguaje que nosotros vimos una clase de desarrollo lingüístico, ¿te acordás? pensamiento lógico matemático, la verdad eso me ha servido increíblemente porque en la sede hay cinco centros de interés y cada uno es de los libros, otro de magia y fantasía, del mundo científico, la

otra es de [...] corporal, es decir baile, reconocimiento del cuerpo, eso me ha ayudado bastante. (Esperanza, Comunicación personal. 27 de abril de 2019).

A pesar de que la maestra pone en evidencia unos saberes los cuales han sido para ella de gran utilidad para desempeñarse en el campo laboral y que la han ayudado a estar inmersa en unas dinámicas propias de esta propuesta, resalta de estos saberes algunos que le han posibilitado desarrollar de mejor forma su labor y que dentro de su formación tuvieron mayor relevancia, en este sentido se puede evidenciar como los elementos recibidos en su formación inicial le permitieron responder a las exigencias del campo laboral, además menciona que estos saberes le dieron un status dentro de su grupo de compañeras, debido a que son saberes transversales. “En que me va muy bien ahora, en la escritura, yo escribo, supuestamente para mis compañeras, para mi grupo de compañeras, Esperanza la que redacta, la verdad eso fue lo único que se me quedó de la Universidad”. (Esperanza, Comunicación personal. 27 de abril de 2019).

A pesar de que la maestra en los enunciados anteriores resalta diversos saberes que le dejó el paso por la universidad, le da mayor importancia a uno en especial, como la habilidad escritural, en el sentido que este le permite responder de mejor manera a las demandas propias de su campo laboral.

c. Saberes institucionales.

Los saberes institucionales hacen referencia a aquellos conocimientos que se requieren en una institución e implican conocer procedimientos, formas de hacer, reglamentaciones, dinámicas que demanda la misma institucionalidad, de este modo al sujeto entrar a una institución queda inmerso en todas estas dinámicas a las cuales debe responder para cumplir con los objetivos propuestos.

Esperanza resalta cómo en sus inicios en la vida laboral debió en un primer momento apropiarse de estos saberes antes de poner en práctica los que venían con ella.

Cuando yo llegué y me dijeron, bueno esta es su oficina y mire los papeles y a mí me entregaron un folder, mira los papeles este es tu folder, ahí decía Esperanza, formato de ausentismo, cuando el niño se va a tales horas a tales horas, listo, formato de incidentes, accidentes esto pasa cuando el niño lo muerde un compañero, lo firman. Tengo alrededor de ocho formatos normales, sin contar con los otros ocho, es decir dieciséis formatos, yo creo que tu compañera te ha contado de la cantidad de formatos, ya hasta ahí llego yo, soy docente desde que yo diligencie todo eso, porque las auxiliares no lo tienen que hacer. (Comunicación personal. 27 de abril de 2019).

Esperanza evidencia como al inicio de su experiencia laboral se encuentra con la necesidad de dominar unos saberes que, principalmente consistirán en el diligenciamiento de formatos y le ayudarán a conocer las dinámicas propias de la institución, responder a unas exigencias propuestas y en palabras de la misma maestra en la medida que domine estos saberes le permitirán ser una maestra. “Llegué a esa realidad donde, no profe vea, aquí hay formatos que usted tiene que llenar a diario, usted efectivamente puede traer la bombita con el agua y la candela, pero tienes que tener listo también todo esto”. (Comunicación, personal. 27 de abril de 2019). La maestra entra a un campo laboral donde se hace una idea de sus funciones a desempeñar, para lo cual tiene una formación que la respalda, se evidencia como estas actividades van acompañadas de toda una serie de dinámicas que son propias de la institución o la propuesta de atención, en este sentido la maestra tiene una percepción sobre lo administrativo la que opaca el trabajo con los niños y las niñas, como estas exigencias limitan su actuar, provocando que se interrogue sobre su labor, se genera un replanteamiento en ella en

cuanto a su identidad, en la que comprende como el ámbito laboral genera nuevos roles distintos a los pensados.

En lo que la maestra relata se evidencia cómo en este campo los sujetos entran a ser parte de todo un dispositivo, que no solo pretende que desempeñen su labor en un aula de clase, sino que los sumerge en todo un proceso de medir, evaluar y controlar al maestro. Al respecto Ball menciona: “A medida que los profesores son recreados como productores, proveedores, empresarios, administrativos y administradores, aparecen nuevos roles y subjetividades, amén de ser sometidos a evaluaciones regulares, informes y comparaciones de desempeño”. (2003, P.91)

La maestra alude a unos saberes que se vuelven indispensables para su labor por encima de aquellos aprendidos en la formación inicial y que se pretende que guíen su praxis, en este sentido Ball evidencia cómo las dinámicas propias de dicho espacio obliga a que la maestra no pueda desempeñar su rol de la mejor forma, siente que su proceder se reduce a cumplir con unas obligaciones institucionales, en este sentido su ejercicio como maestra está sometido y pasa a un segundo plano, hay una invisibilización de su labor, pues se transforma debido a las nuevas dinámicas que se presentan.

5.2.3 Los saberes de Dirtsa: “Entonces yo era directora, la profe, la mensajera, la del aseo, la de la cocina, la de las vueltas, pero a mí me encantó”.

a. Saberes de la experiencia.

Dirtsa nos habla de su experiencia como docente en sus inicios y cómo esta reafirmó su deseo e interés por la enseñanza. La oportunidad de ejercer antes de culminar sus estudios le brindó la experiencia necesaria para recibir toda una serie de saberes los cuales fueron de gran importancia.

La maestra en sus narraciones nos evidencia como en el proceso de ir construyendo una identidad la formación inicial cobra un valor relevante, ya que es ahí donde se adquiere unos saberes necesarios para su labor. En sus relatos alude a una serie de saberes propios de la práctica, los cuales no son brindados necesariamente en su formación inicial, si no que en el ejercicio se hace necesario adquirirlo, lo que evidencia la praxis y todo lo que de ella deviene; las circunstancias, la población o dinámicas que allí se manejan genera que el maestro produzca nuevos saberes, saberes útiles, saberes que indican como actuar, como movilizar el saber. En este sentido Diker & Terigi (2003) mencionan que la formación docente a lo largo del tiempo se ha preocupado por modelos restrictivos los cuales solo han dado importancia a una sola fase de la enseñanza y es la interactiva, el “dar clase” dejando de lado otras de las fases: preactiva o planificación, posactiva o evaluación/corrección), las cuales son de gran valor, también se pasa a un segundo plano otras tareas pedagógicas de la labor docente, como lo es; la relación con los padres, la atención a los hechos de contexto social, la asistencia a toda clase de actividades y reuniones entre otros.

Las autoras hacen alusión a una serie de procesos en los que el maestro necesariamente está inmerso, pero se desatiende dentro de la formación, y toman mucho valor en ejercicio docente. Para Dirtsá los saberes prácticos se posicionan por encima de los teóricos, le permiten entrar en diálogo con las dinámicas de estos espacios. El hecho de poder ejercer un cargo como el de coordinadora en un lugar donde las condiciones eran difíciles y distintas le dio la oportunidad a esta maestra de realizar múltiples funciones que le brindaron toda una serie de saberes propios de la experiencia, de conocer cómo son las dinámicas que envuelven la propuesta de la atención a la primera infancia, los cuales no necesariamente fueron recibidos en su formación inicial, además le ayudaron entender ampliamente lo que involucra el campo de la educación, desde el ámbito administrativo hasta pasar por la labor de ser docente:

Cuando entré a trabajar yo decía: *oh my god!* esto es diferente, de la teoría a la práctica es muy diferente [...] pero cuando uno está nuevo uno dice; Dios mío, este niño me preguntó esto, entonces ¿qué hago? Bueno, salió esta situación entre estos dos amiguitos, con la familia qué hago, entonces... pero bueno yo trato de ser muy calmada, muy calmada, y yo decía; lo voy a tratar de la mejor manera, trataba de echar memoria, iba y le preguntaba a la profe. (Dirtsa. Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

Se destaca como en la construcción de los saberes prácticos, sobre todo en la experiencia inicial es importante la interacción con otros maestros más expertos que vayan guiando y resolviendo problemas. La maestra ilustra como en sus inicios en el campo laboral se da cuenta que los contextos son diversos y complejos y en este sentido la teoría está limitada, no responde a esta diversidad. La realidad de la maestra se evidencia en lo que Veenman (1984) citado por Diker & Terigi (2003) plantean, como la formación inicial del profesorado a pesar de que brinda múltiples herramientas para entrar al campo laboral, deja de lado otros elementos para atender situaciones reales de los diversos contextos y tener una práctica docente efectiva.

Referente a lo anterior Dirtsa menciona como se vale de otras habilidades y formas de proceder para hacer frente a las demandas que se presentan, donde fue la escuela María Auxiliadora la que le permitió apropiarse de múltiples saberes los cuales le sirvieron para afrontar lo que se presenta en el día a día.

En su actual etapa laboral, que la maestra califica de poca libertad, su modo de proceder no se limita y se evidencian unos saberes de la experiencia los cuales le ayudan a resolver las necesidades del contexto.

Y bueno yo pienso que María Auxiliadora fue la escuela, esa vereda para mí fue mi escuela y fue demasiado gratificante trabajar con personas de ese estrato, donde todo era novedoso. Hacíamos cualquier salida, era un estrato bajo, entre cero, uno y dos.... íbamos para Comfama y eso era hasta cinco buses que salían del centro infantil con todos los niños y las familias y se reían [...] entonces para mí muy grato, María Auxiliadora me encantó. (Dirtsá, Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

La maestra menciona como laborar en este espacio le permitió realizar diferentes procesos con los niños y las niñas, adquiriendo nuevas experiencias, entendiéndolas como nuevos aprendizajes.

En coherencia con lo que dice la maestra Hargreaves (1996) citado por Diker & Teriji (2003) menciona que:

La escuela es también el centro de trabajo de los profesores, como el hospital lo es para los cirujanos, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que puedan hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil. (P.94).

Este espacio le permitió a la maestra conocer lo que implica la labor docente desde un contexto real, que la prueba constantemente, que le muestra las múltiples realidades que debe enfrentar, la escuela como aquel espacio que pone al maestro al límite, muestra lo duro de los contextos para que el maestro muestre como actuar.

En este proceder se evidencia unos saberes que no se limitan al accionar en el aula de clase, sino todo lo contrario buscan que los niños y niñas hagan parte de diversas vivencias las cuales son más significativas e importantes para ellos teniendo en cuenta sus condiciones económicas,

además es un proceso integrador ya que su objetivo no es solo impactar a los menores, sino que busca una articulación con las familias y la comunidad.

b. Saberes sobre el niño.

Dirtsa habla de la importancia de unos conocimientos para abordar el campo de la primera infancia, los cuales brindan una base para proceder ante el acto de enseñar. La maestra enfatiza en algunos que para ella fueron de mayor utilidad a la hora de entrar al campo laboral y le permitieron desempeñarse de la mejor forma.

De los que más me sirvieron, bueno a mí me encantó todo lo que fueron los aprestamientos, todo lo que era el inicio en la lógica matemática, eh... me encantó todo lo que era expresión corporal, me encantó todo lo que fue psicología comportamental, me acuerdo que en mi época estaba muy de moda todo lo que era las inteligencias múltiples, me encantó eso porque eso era sacarlo a uno de una información que traía de que el inteligente era el que sabía matemáticas. (Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

En este sentido podemos evidenciar como durante su formación inicial Dirtsa recibió una serie de saberes, de los cuales ella resalta los que dentro de sus conceptos son de mayor importancia para atender a la primera infancia, los que le sirvieron para comprender la singularidad que se presenta en un aula de clase y abrir el abanico a la forma de entender cada niño y niña.

Me encantó la parte legal, uno tiene que estar pegado de la constitución política, en esa época no estaba el código de infancia, pero estaban algunas leyes y los derechos de los niños que me sirvieron mucho. (Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

Desde otro punto, la maestra resalta aquellos saberes que desde lo teórico le brindaron unos conocimientos entorno a lo legal, es decir hay una preocupación e interés de parte de la maestra

por andar dentro de la norma, ser conocedora de aquellas leyes que le indican cómo actuar o proceder ante algún acontecimiento, en este sentido resalta la necesidad de estar pegado a la constitución. Idea que reafirma al mencionar “Yo no me puedo meter a mirar leyes de abogacía sin saber, cierto, entonces zapatero a tu zapato, yo pienso que la formación es indispensable, la de pregrado como la de posgrado”. Es una maestra la cual reconoce la importancia de la formación, la necesidad de actuar bajo ciertas miradas, de ser una persona capacitada, responsable con competencias y comprometida con el entorno que la rodea, siendo capaz de responder a lo que la sociedad demande, para lo cual necesita una buena formación.

Esta formación le permitirá descubrir cuáles son las necesidades del niño y cómo actuar frente a ellas. En su largo recorrido en el campo de la enseñanza Dirtsa ha puesto en práctica toda una serie de estrategias que le han posibilitado que los niños y niñas vivan distintas experiencias.

Bueno yo todo esto lo aplico a través de los proyectos pedagógicos, los proyectos... nosotros los llamamos en el centro infantil los proyectos de exploración que es lo que se trabaja pues con los niños [...] entonces en eso fundamento mi proyecto de exploración y de ahí me baso y empiezo a planearlo y entonces todas las actividades y todo lo que vamos a desarrollar en el día a día se fundamenta en lo que yo estudié, bueno como vamos hacer para incluir la lógico matemático, como vamos a incluir en el tema de la mariposa la escritura, las habilidades motrices finas, las habilidades motrices gruesas, entonces, bueno, en eso es que me fundamento, yo si saco todo lo que aprendí en la universidad en el momento que voy a planear, me pego de todas esas herramientas. (Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

La maestra por medio de los proyectos pedagógicos, encuentra la forma que los niños y las niñas se acerquen a diversas experiencias, además menciona su interés por integrar en ellos toda una serie de elementos recibidos en su formación inicial, que estos saberes no se pierdan o se

olviden, sino todo lo contrario sean los que movilicen sus acciones y estrategias, en este sentido su práctica no la deja a la improvisación hay una preocupación de que esté sustentada y medida por diversos saberes, de otro lado hay un interés porque la voz de los menores sea protagonista de estas propuestas.

c. Saberes institucionales.

Entrar al campo laboral y vincularse a una institución implica apropiarse de una prácticas o saberes propios del espacio, Dirtsa menciona cómo estos saberes en un primer momento se le dificultaron frente a su apropiación, pero en si comprende su importancia.

Porque eso se llena de formatos porque el niño miró para arriba, porque el niño se aporreó en una notaría empapelado, que a veces uno dice ¿tanto papel? Si uno se va a la realidad del evento uno dice; es necesario, por ejemplo, un niño que lleva ocho días sin venir, el niño fallece y uno ni cuenta se da, no, o sea listo hagamos las llamadas, pero tiene que ser diario, hagámoslo pues cada día, pues sí, porque a veces uno dice quién entra al centro infantil, quien sale, hay que llenar formato, ¿por qué se llenan? Se llevan al niño temprano hay que llenar formatos, toda esa transición de coordinadora a profe me ha ayudado un poco, pero fue difícil, pero bueno ahí vamos. (Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

La maestra evidencia cómo constantemente se trata de cumplir con las múltiples obligaciones y demandas que infatigablemente se presentan, ella reconoce como estos procesos son necesarios para el bienestar de los menores, ayudan al control del proceso, pero también devela cómo influye no solo en las funciones que la maestra desarrolla con los menores, sino también en su estado emocional, pues la desmotivan al sentir que su labor se transforma en un cúmulo de acciones que la vuelven mecánica, lo expresado por Dirtsa se evidencia en lo que Ball (2003) menciona “No

obstante, los profesores caen en la performatividad debido a la diligencia con que intentan cumplir los nuevos (y a veces irreconciliables) imperativos de la competencia y el logro de objetivos". (P.92). si bien la función principal del maestro se enfoca en generar experiencia de aprendizaje en los menores, en lo que Ball resalta se evidencia como en la maestra este proceder se distorsiona y se genera una preocupación por cumplir lo que implica el ámbito administrativo, es decir; que Dirtsa cumpla con los formatos a tiempo, que mantenga los proyectos listos, que asista a las reuniones, etc. Su función en muchas ocasiones se limita, debido a que continuamente está bajo la mirada de una institución que evalúa su proceder y exige cumplir con múltiples obligaciones que la alejan de su función de enseñar, donde su identidad se pierde o confunde.

Cómo se menciona anteriormente y cómo la maestra lo narra, estos procesos se generan en las dinámicas de las instituciones, algunos son saberes adquiridos en estos espacios y se vuelven una labor más grande y difícil de cumplir que las misma que corresponden al acto de acompañar a los niños y niñas, hay un cuestionamiento en torno a esas prácticas, donde ella siente que su labor se transforma y no responde a los primeros objetivos, en este sentido resalta y extraña sus antiguas funciones como coordinadora ya que desde esta posición menciona como siente que su labor era más significativa y productiva ante lo que puede hacer en beneficio de los niños y las niñas.

Uno estando de cordi a veces se le olvida el sentir de las profes allá y uno tallando, necesito la planeación ya, los informes, entonces ya que estoy aquí digo; ay Dios mío tanto trabajo y uno con esas fechas, pero igual a uno le exigían desde arriba, yo decía ay no qué cadena. Ahora con mis compañeras yo trato de hacerles el rato más amable de dinamizar el trabajo, vengan muchachas. En el equipo de trabajo trato de que estén más tranquilas, les doy ideas, hagan esto, ¿porque no tratamos de hacer esto con la recolección de la información?, cómo ayudándoles a dinamizar todos esos procesos (Dirtsa. Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

El campo laboral implica múltiples dinámicas en las que la maestra constantemente está inmersa, debe moverse entre los procesos de formación que le brinda a los niños y niñas, los aspectos del ámbito administrativo, las relaciones que se deben generar en lo social (familia, comunidad etc.), todo esto implica que la maestra esté dispuesta para responder a todas estas demandas, lo cual en ocasiones genera que se aleje de sus objetivos primordiales, cómo enseñar, en esta línea Dillabough (1999) citado por Ball menciona que las maestras al verse sumergidas en tantas dinámicas “temen que se estén volviendo unas profesoras desprovistas de conexiones significativas con aquellos que deben educar” (2003, P.96). En este sentido aprecia que su rol no cumple con lo que se propone, la multiplicidad de labores divide y limita la función de la maestra.

En este sentido las relaciones que se generan no parecen ser auténticas Smyth et al., lo llaman la “primacía de las relaciones de protección en el trabajo con los alumnos y colegas” (2000,P.140) o lo que MnNess, Broadfoot y Osborn describe cómo “un modelo sociocultural que reconocía e incluía los aspectos emocionales y sociales necesarios para un enfoque más centrado en el estudiante” (2003, P.246) no se da en el mundo productivo de la performatividad donde lo efectivo compromete lo afectivo (MnNess, Broadfoot y Osbord, 2006). Lo que plantean estos autores es una muestra de la realidad de Dirtsa, ella cuestiona como en su proceder el centro no son los niños y las niñas, sino otras demandas. Una enseñanza enfocada en el estudiante es lo que los actuales sistemas de educación proponen, la realidad demuestra cómo todas las dinámicas que se generan dentro de estos dispositivos, propician que se alejen de alcanzar los objetivos, se evidencia una mayor preocupación por responder a unas exigencias las cuales no tienen como prioridad al estudiante.

En sus narraciones la maestra continúa diciendo como haber ocupado un cargo desde el ámbito administrativo y el otro como profesional docente le permitió en primer lugar, obtener diversos

saberes desde cada uno de los roles e implementarlos, además comprender y entender un poco más las dinámicas de ambos lados, analizar todo lo que implican estas propuestas dirigidas a la población infantil y cómo actuar desde ambas posiciones.

[...] las salidas pedagógicas son ultra limitadas, protocolos, permisos, formatos, yo entiendo porque yo sé que años atrás uno era muy olímpico, uno llegaba y vamos, pero yo siempre me curaba en salud, por decir algo, va con el papá, yo no iba a paseo sola porque me moría del susto, pero desde que fuera con una familia, ah que rico, eso era vamos para una montaña, para una parte, para la otra, me curaba en salud por decir algo, pero ahora no permiten las salidas pedagógicas, son súper limitadas, el protocolo, ahora el padre de familia no va, podemos invitar máximo dos o tres por grupo, entonces se siente diferente y uno pasar de coordinador a profe se siente diferente, los primeros días yo no sabía qué hacer, Dios mío me sentía muy extraña, pero ya después [...] (Dirtsá. Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

Es recurrente en el discurso de la maestra la alusión, con un tono de añoranza, al pasó que dio de coordinadora a maestra, lo que lleva a identificar que más que añorar un cargo, lo que la maestra extraña es la libertad y autonomía que tenía para realizar acciones pedagógicas y educativas con sus estudiantes y sus familias, lo cual muestra la situación restrictiva en la cual actualmente se encuentra.

En sus narraciones se evidencia como la maestra hace alusión a los saberes institucionales, es decir, a todos aquellos procesos en que la maestra queda inmersa al entrar al campo laboral, ella menciona como estas dinámicas influyen en su proceder, en lo que narra se puede interpretar una libertad que en dicho espacio se reduce debido a todas las múltiples demandas, hace una comparación entre los cargos desarrollados y los espacios de trabajo, evidenciando como estos influyen en el proceder de la maestra, por un lado, las pueden limitar o por el contrario les da la

oportunidad de desarrollar todo su potencial. Además, evidencia como en algunos espacios no solo la labor del maestro se enrarece, sino la del contexto social se ve limitada en el proceso de acompañar a los niños y niñas, como es el caso de los padres de familia.

5.2.4 Los saberes de Ariana: “... y eso no me lo enseñó la universidad, me lo enseñó la práctica y la vida”.

A. Saberes de la formación inicial universitaria.

Ariana en sus relatos nos da a conocer unos saberes que la identifican, que adquirió en distintas etapas de su vida, en su formación inicial como en su recorrido laboral. En un primer momento nos habla de unos saberes recibidos de su formación universitaria, aquellos que le brindaron herramientas para su desenvolvimiento como maestra y que ella valoró como claves en su desempeño profesional.

Cuando recibí el pensamiento matemático, en eso sí me enfoqué mucho, me gustó mucho, hice mucho trabajo con los niños y las niñas de clasificación, término a término, seriación eee [...] los colores, la clasificación, eso sí lo trabajé mucho, mucho y a nivel escritural ja,ja,ja,ja trabajé mucho las fichas pedagógicas, si trabajé mucho las fichas hice mucho aprestamiento y [...] y lo combinaba también con lo que estaba pidiendo el programa que era dinamizar con las canciones y con el juego. (Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Se destacan saberes relacionados con el desarrollo de habilidades que se consideran básicas para el nivel inicial, como son el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y las habilidades para la lectura y la escritura, a travesados por el juego. Estos saberes dan una ruta a la maestra, generan un panorama de lo que involucra este campo de enseñanza, le brindan herramientas para desempeñarse, decidir y actuar en su praxis.

La maestra también destaca de su formación universitaria los seminarios de práctica a lo largo de toda la ruta formativa que permitían la articulación entre lo teórico y lo práctico:

¿Qué me gustó mucho de la universidad? que cuando yo entré, no sé si ahora, casi desde el primer semestre nosotros teníamos seminarios 1,2 y 3 hasta terminar la carrera y era muy práctico, como se combinaba la práctica con lo teórico. Nosotros estábamos en esos seminarios, pero también estábamos en diferentes partes llevando eso que hacíamos en los seminarios, de hecho, todas mis prácticas las hice en la Fundación Carla Cristina y fue por la Universidad, luego pasé los últimos tiempos ya para graduarme lo hice en la Normal Antioqueña, que fue una investigación de corte cualitativa, sí, de corte cualitativa, entonces me gustó mucho que desde el principio si teníamos ese contacto directo con la comunidad. (Ariana, comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

En este sentido Ariana evidencia una de las tensiones presentes en la formación de maestros, que consiste en la necesidad de articular la teoría y la práctica, ya que postulados enseñados en la formación no siempre responden a la diversidad de contextos que se presentan en el acto de enseñar. Ariana menciona como el hecho de poder articular estos procesos le permitió como maestra aproximarse a la realidad. Por consiguiente, ella habla de poner en acción o contrastar un saber teórico con los distintos contextos de enseñanza, es decir un contacto más directo con la realidad.

Ese contacto con la realidad es el que permite apropiarse de las dinámicas que se presentan día a día, adquirir distintas herramientas y sobre todo ir conociendo los diversos contextos de la educación, además de la necesidad de integrar diferentes campos del conocimiento en pro de mejorar la atención a la primera infancia, como lo expresa la muestra.

Nosotros tuvimos un caso de una niña que juiciosamente la mamá la llevaba a crecimiento y desarrollo y es increíble que los médicos no se hayan percatado que la niña a sus tres meses no veía, y nosotros en los encuentros educativos a través de la estimulación éramos la nutri y yo hacíamos ruidos para que ella siguiera el objeto, le pasamos el objeto para que lo percibiera, pero no, mamá usted se ha dado cuenta que la niña no ve, para nosotros la niña tiene una dificultad en la observación, sí. Pues realmente la niña tenía cataratas, un bebé de tres meses y fue operada, la mamá súper agradecida, ella mandó una carta al programa de agradecimiento por que ni en crecimiento y desarrollo habían notado que la niña tenía una alerta en su desarrollo, eso sí lo rescato de la Universidad, porque la Universidad si me enseñó muchas cosas. (Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Ariana habla de cómo estos saberes adquiridos en la formación universitaria le permitieron desenvolverse en el campo laboral, conocer las dinámicas que allí se presentan, ser una maestra con diversas habilidades y capacidades necesarias para afrontar los retos del día a día, también resalta la necesidad en la educación de la interdisciplinariedad de poder relacionarse con otros profesionales y desde la interacción de distintos saberes actuar en pro de la enseñanza. Esta interacción posibilita abrir el campo de la enseñanza, descubrir otras formas y medios de proceder.

b. Saberes de la experiencia.

Otros saberes que se evidencian en el proceso de formar una identidad profesional docente hacen alusión a aquellos derivados de la experiencia profesional que se construye en la praxis misma y se incorporan como saberes que caracterizan su actuación como profesional.

Pero realmente la credibilidad la daba la maestra, era una maestra de la calle, una maestra que realmente iba a la comunidad, una maestra de la infancia que se sentaba en la sala con la familia

a decirle por qué era tan importante ser una pedagoga infantil, entonces desde ahí que tornó sentido a mi profesión, pero no desde que estaba en la universidad ja,ja,ja, eso fue después. (Ariana. Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Ariana menciona cómo a medida que interactuaba con los niños y sus familias, los saberes construidos en su formación inicial tomaban otra dimensión, al ser confrontados y mediados por los contextos y por el trabajo diario con las comunidades, esto le permitía sentirse una maestra con credibilidad, una profesional en pedagogía infantil que tenía cosas que aportar a las personas con quienes trabajaba. Ir construyendo estos saberes le permitieron encontrarse como maestra, entender cuál era la realidad del campo de acción, qué implicaba ser una maestra de primera infancia, empoderar a jóvenes sobre el significado de ser madres, lo cual según el testimonio de la maestra no se había dado en su formación en la Universidad, sino que era necesario llegar al campo para adquirir otras herramientas que le ayudarán a darle sentido a su profesión:

A mí me gusta mucho la práctica, desde ahí es donde uno tiene que interactuar mucho para poder generar aprendizajes, porque si tu escribes muy bonito en el papel y en la práctica no haces nada, además porque uno se encuentra gente muy cuadrículada y la educación no puede [...] Mire la educación no puede ser tan cuadrículada, usted tiene que ser muy flexible para poder generar aprendizaje y enseñanza, pero si usted como profesional va en que en que se tiene que cumplir lo que usted planeó mmmm y en la práctica se le salió de la rayita y no fue capaz de buscar otras estrategias para volver a encauzar esa práctica o experiencia que está haciendo con las familias usted no hizo nada, además en este programa usted debe tener tanta calidad para llamar la atención de las familias, si las familias se le dispersan usted pierde credibilidad con las familias y no te vuelven y esto tiene que enganchar. (Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Como se evidencia en los comentarios de la maestra, la formación universitaria a pesar de brindar toda una serie de saberes que permiten desempeñarse en el campo laboral, se deja por fuera otros elementos que se presentan al momento de enfrentarse a un proceso de enseñanza y es en ese espacio donde el sujeto genera otros saberes que terminan siendo las herramientas centrales para enfrentar los retos profesionales y para formar a otros.

Cabe señalar que estos saberes de la experiencia no son producto solo de un ejercicio profesional extendido en el tiempo, sino que está estimulado por las búsquedas personales de las maestras frente a la profesional que desean ser, preguntas continuas y ejercicios reflexivos continuos sobre lo que se está haciendo.

c. Saberes contruidos con las comunidades.

Ariana menciona como al construir saberes con las comunidades ella ha logrado que la reconocieran como una profesional, siendo necesario la implementación de estrategias de apropiación, una elaboración de contenidos que den respuesta al objetivo y que permitieran la interacción didáctica.

Entonces mi método estratégico con las familias para que reconocieran que era una pedagoga, que era una maestra, fue empezar a construir con ellas un cerebro, hicimos un cerebro con arcilla y les empecé a mostrar en el cerebro las partes del cerebro y a partir de eso empecé a mostrarle las habilidades de los niños y las niñas, cada hemisferio del cerebro tiene que ver con esas habilidades que desarrolla el niño, entonces desde ahí esa importancia de porqué estimular a los niños y las niñas, porque leerle cuentos, pero no solo leerles cuentos, sino para qué cuentos, porque si no ellas decían ah no, esta no vino si no a entretenernos, no, les empezaba a explicar desde ahí la importancia. (Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

A partir de lo planteado por Ariana, se destaca que los saberes que configuran el estatus profesional no solo se ubican en la formación del sujeto o en su experiencia profesional, sino también en la capacidad de este para construir saberes con las comunidades, con los niños y sus familias de modo que se rompa con la dicotomía entre el “experto” y los beneficiarios, puesto que al ser una construcción las comunidades se empoderan y al mismo tiempo el profesional es avalado por la comunidad, al reconocer los aportes útiles y contextualizados de la maestra.

En lo que se describe anteriormente y en especial en las narraciones de las maestras podemos analizar unos saberes esenciales en la configuración de la identidad, los cuales se han adquirido en distintas etapas de su vida profesional y formación inicial, saberes que movilizan al maestro en su proceder. En lo que cada una de ellas expresa, los saberes pertenecientes al campo teórico son de gran importancia para el trabajo con la primera infancia, ya que permite preparar y potenciar a los maestros, en conocimientos, actitudes, comportamientos y habilidades, además de brindarles una ruta de cómo proceder, que modelos o teorías aplicar, esta idea sobre la importancia de la formación la apoya Diker y Terigi (2003) al mencionar que este proceso necesita un cuerpo específico de saberes que lo respalde, es decir, conocimiento preciso sobre el tema tanto en lo teórico como en lo práctico, las maestras no desconocen lo necesario de la teoría, por lo cual hay gran interés en seguir formándose y preparándose, pero se evidencia como ellas reconfiguran esos saberes, produciendo unos saberes desde la experiencia, los que les permite actuar, desenvolverse en la praxis, tomar decisiones, ser reconocidas ante los demás por su desempeño.

En este recorrido se muestran otros saberes, aquellos que devienen de una carga cultural y emergen ante la práctica, las maestras aciertan en describir los saberes pertenecientes al ámbito administrativo y según sus relatos mencionan como estos distorsionan su actuar, las aleja de su fusión principal, acompañar a los niños y niñas para brindarles una atención integral, en este

sentido Ball (2003) menciona “En cada caso las tecnologías suministran nuevos modos de describir nuestras actividades y agregan nuevos limitantes a nuestras posibilidades de acción” (p.92). Las prácticas que son propias de los contextos laborales muestran como el maestro debe adaptarse a lo nuevo, exige adquirir unos saberes para responder a las demandas de estos espacios, lo cual para las maestras no les permite desempeñar en su totalidad su labor, como lo expresa Ball las prácticas principales son leídas desde otros intereses, teniéndose como objetivo inicial responder a unas demandas de la institución no del niño.

5.3. Autoimagen, percepción social y proyección de sí

La configuración de la identidad profesional, se entiende como un proceso complejo en el cual intervienen dos procesos importantes, una dimensión personal como la descrita anteriormente, un proceso en el que el sujeto se forma en distintas dimensiones, pero al tiempo se deconstruye para desaprender y volver aprender, es un proceso personal, del sujeto consigo mismo. Por otra parte, se presenta la dimensión social en la cual hay múltiples interacciones, relaciones con las demás personas y un proceso de dar y recibir constantemente. Serrano & Pontes (2015) mencionan como “en la dimensión social cobra vital importancia el reconocimiento de cada sujeto en el ejercicio de la profesión docente y el propio reconocimiento social de la profesión” (P.2). En lo anterior se mencionan cómo el ámbito social cobra un valor relevante, donde la maestra mediante la aceptación social siente que su función está bien desempeñada, que está cumpliendo con lo esperado, es decir, hay un propio autoreconocimiento de su función.

En este sentido estas tres dimensiones para nuestro interés son definidas de la siguiente manera:

Autoimagen: Hace alusión a la idea que el maestro tiene de sí, es la forma como se define, imagen que se ha construido a lo largo de su recorrido, integrando emociones, formas de proceder, actitudes, entre otros, este proceso es cambiante debido a diversas dinámicas. Ibáñez & Hernández

(2015) mencionan que la autoimagen a la que hacen referencia los maestros en formación participantes se relaciona de manera implícita con los aportes de la creatividad respecto a la adaptabilidad y también con la identidad profesional, que gradualmente se va volviendo más explícita gracias a las prácticas docentes.

Percepción social: Finalmente en ese camino de entender la autoimagen y la proyección de sí cumple una importante labor la percepción social, dentro de la configuración de la identidad docente ya que su labor se reafirma dentro de un grupo de pertenencia, el cual abala su labor, se genera una aceptación. (Dubar, 1995) señala que el individuo reconoce su identidad en términos socialmente definidos, la identidad es, a la vez, una experiencia personal y la percepción de un rol en una sociedad dada.

Proyección de sí. El sujeto va construyendo y visionado una idea del maestro que quiere ser, un posicionamiento de lo que quiere lograr en un futuro, en este sentido y en relación a lo anterior se genera una imagen proyectada, en su actuar, en la formación y preparación que quiere lograr, en las transformaciones personales y de contexto que desea generar. Bolívar (2007) menciona que es aquí que empieza a configurarse la proyección de sí mismo en el futuro, con la incorporación de saberes especializados o profesionales, que –junto a un dominio en campos y competencias– vehiculan al tiempo una ética profesional, una concepción del mundo y un modo de situarse en él.

En este sentido las categorías mencionadas: La autoimagen, proyección de sí y percepción social son de gran importancia para responder a la pregunta: ¿cómo se configura la identidad profesional en las maestras?, puesto que la dimensión social y personal configuran la percepción que las maestras construyen de sí mismas, en el sentido que se presenta un carácter dinámico de estas dimensiones, donde la identidad profesional se construirá en la interacción con los demás, al tiempo que influye la reflexión de sí y de su proceso. La identidad del sujeto no es algo que se obtiene de momento a otro, implica un recorrido en el cual interactúan las dimensiones mencionadas.

5.3.1 “A medida que va madurando y logra encontrar lo que le gusta... no debe moverse de ahí, sino que debe mejorar eso que ya sabe y yo pienso que es por ahí que yo me debo ir”

Autoimagen.

La autoimagen en Constanza cambia en cada una de las etapas por las que ha transitado, en un primer momento donde era una maestra que su proceso no estaba guiado por la formación profesional, sino por el saber desde lo empírico, se evidencia una autoimagen donde sus intereses hacia la formación de los niños y niñas era distinto que en la actualidad.

Otra de mis grandes satisfacciones fue que yo dijera; no se me aporreó ninguno, ninguno aruñó a ninguno, todo ese tipo de detallitos de protegerlos, de atenderlos bien, yo sentía que estaba cumpliendo con lo que me pedían, y realmente lo estaba haciendo, pero siempre estaba ahí, bueno ya terminamos de hacer la plana de las bolitas, ¿Qué más hacemos? Y ya me aprendí otra cancioncita ¿Qué más hacemos? Y uno sentía que los más grandecitos pedían más, que los pequeñitos, cámbielos, límpielos, deles comida y ya y los más grandes siempre estaban mirándolo a uno, como que esperaban. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

En esta primera etapa de su recorrido como docente podemos evidenciar cómo ella construye una autoimagen donde se ve una maestra preocupada e interesada por que los niños y las niñas reciban un cuidado y protección, hay un interés por continuar un proceso de crianza y bienestar desde su función, una autoimagen creada desde unos saberes guiados por recuerdos de su infancia e ideas de cómo actuar a partir de su intuición. Asimismo, se evidencia una sensibilidad por la expectativa y demanda de los niños que la inspiró a continuar su formación y muestra una mutua configuración pues no solo es dar al niño sino recibir de él, sus demandas, necesidades, preguntas.

Yo siempre he dicho; puede saber mucho o leer mucho, más que saber no, y ganarse yo no sé cuántos cartones, cuantas cosas, pero cuando usted se para en frente de los niños, usted se para con lo que usted es, usted transmite lo que usted es, por eso de ahí, a mí me parece tan importante uno cuidar lo que es uno como persona, más que lo que lee, lo que escribe, es lo que es uno como persona. (Constanza. Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Constanza menciona la importancia de cuidar lo que es cada persona desde su esencia, pues a pesar de la formación que se reciba o los conocimientos que se obtengan, habrá una parte del actuar en el cual influirá lo que es el sujeto en sí.

Ella en la cita evidencia un posicionamiento ético que adquirió, según lo narra, en su relación con los niños y que ha guardado como una consigna personal, esa postura ética radica en presentarse al otro con lo que se tiene, con autenticidad, y ser consciente de lo que puede ofrecer, esto también da cuenta de la percepción que ella tiene de la relación pedagógica, en la cual el maestro no es solo un sujeto de saber, un profesional o un empleado, sino también un sujeto ético, que establece una relación con el otro mediado por valores como la honestidad, la generosidad, la autenticidad.

Otro elemento que se identifica respecto a su autoimagen, hace alusión al reconocimiento de sus habilidades y saberes obtenidos. Constanza menciona como en la búsqueda de nuevas oportunidades como maestra le permiten ser coordinadora de un centro de atención infantil, al ser una propuesta no esperada resalta alguna de las habilidades y conocimientos evidenciados en ella.

yo creo que fue [...] reconocieron de pronto conocimientos de la primera infancia, de política pública de primera infancia, reconocieron que había teoría, práctica y por otra parte reconocieron que había experiencia, experiencia en manejo de grupo, en interacción con la

comunidad, en el trato con padres, en el trato con personas, porque había preguntas con relación a eso, entonces vieron que había una trayectoria como líder, en otro escenario, con otras posibilidades pero era trato con comunidad, era trato con personas. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

En esta etapa la maestra tiene una autoimagen construida por su formación y largo recorrido en el campo laboral, se identifica como una profesional preparada en distintos componentes para atender a la primera infancia, conocedora de dicha propuesta, además con habilidades y capacidades no solo para atender a los niños y las niñas, sino también para tratar con padres y comunidad debido a sus destrezas de liderazgo, en este sentido se puede evidenciar cómo su autoimagen con el tiempo se va transformando debido a las dinámicas en las que continuamente está inmersa. Se logra identificar un ideal de maestro, pues conjuga los saberes con la experiencia, con el liderazgo y con la capacidad de relacionamiento con otros, estos durante su trayectoria, la manera como ella se ha dado forma a sí misma.

Percepción social.

Constanza nos habla de su recorrido en su labor como maestra de la primera infancia, en sus inicios se desempeñó un largo tiempo como madre comunitaria en la cual vivió toda una serie de experiencias en torno a cómo la sociedad la veía y entendía su labor. “Y uno lo veía, lo sentía, uno lo vivía, que lo que querían era acabar el programa y reemplazarnos por dicha estrategia, sentí el ataque, ay por Dios, y que tenían ahí, tenían la fiebre con las madres comunitarias”. (Comunicación personal. 22 de abril de 2019). La maestra evidencia una preocupación por el destino de las madres comunitarias, por su proyección ante la sociedad, era incomprensible para ella entender cómo una labor, la cual había desempeñado durante años con compromiso y dedicación, no tenía un valor

significativo para el gobierno y la sociedad. En las narraciones de Constanza se refleja los postulados de Higuita (2016) al mencionar que:

Podría decirse entonces que este oficio no solo representa un asunto laboral, sino que se conecta con sus vidas y sus proyectos, porque les provoca cambios internos. Son transformaciones que afectan sus propias vidas, en tanto que impactan sobre las relaciones que se tejen con los demás. (P.85-86).

Se evidencia como esta labor no significó para ella un simple trabajo del cual obtuvo un beneficio económico, por el contrario, fue un proceso que reafirmó su labor, le brindó deseo y amor por esta profesión y compromiso ante la necesidad de resignificarla, pero principalmente, le aportó experiencia para comprender y actuar ante las dinámicas de este campo. Por este motivo frente a la amenaza de acabar con el programa lo describe como un ataque a los años de servicio y labor prestada, en el cual no le daban el reconocimiento e importancia que se merecían por implementar desde el gobierno nacional una nueva estrategia de atención a la primera infancia:

Si nosotras las madres comunitarias no nos preocupamos por la educación de los niños, la educación de la primera infancia entonces qué es lo que yo hago, si yo no defiendo lo que yo hago, entonces quién lo va a defender. (Constanza. Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

La maestra expresa su insatisfacción ante un rechazo de su labor, desde sus prácticas siente que hay una preocupación e interés por la educación de la primera infancia. Esta preocupación de la maestra se evidencia debido a que en el proceso de la configuración de la identidad docente la dimensión social cobra un valor importante y se hace necesario el reconocimiento del otro,

en este sentido Lobatos et al., (2015) mencionan que la configuración de la identidad profesional docente “presenta un carácter dinámico en el que la interacción social con otras personas próximas juega un papel esencial en la evolución de la construcción social de la identidad” (P.53). Se hace necesario la aprobación del contexto social para la maestra, pues en este sentido ve que hay un reconocimiento y aceptación de su labor, no solo siente que su función desempeñada es bien desarrolla, sino que hay un impacto y aporte importante para el contexto que la rodea. En este sentido en sus narraciones se muestra una posición de lucha ante su labor, al haber un verdadero interés en su papel desempeñado se evidencia resistencia ante el ataque a un programa en el cual ella siente que se ha desempeñado de la mejor forma, hay una defensa de su oficio, denunciando la subvaloración, ella posiciona su autoconcepto aún en contra de la percepción social que la subvalora.

Proyección de sí.

Cabe recordar que Constanza inició primero con su experiencia laboral y después vino la formación, desde sus inicios se evidencia una proyección de sí, una idea e interés por ser una maestra con ciertas características y saberes que la respaldaran.

La maestra evidencia como desde el inicio había un interés, una proyección sobre su futuro, una preocupación por no quedarse en ese punto donde estaba, a pesar de su situación en la cual se podía evidenciar algunos limitantes económicos o de tiempo que la alejaban de sus propósitos, ella muestra como esto no fue un obstáculo y pudo iniciar su proceso de formación, ya que constantemente había unos interrogantes en torno a este tema, que la movilizaban para seguir adelante.

Siempre me acompañaba la pregunta por la formación, siempre decía yo, qué más puedo darle a los niños, que necesitan los niños, esa siempre fue la pregunta que me acompañó desde que empecé a estudiar, continué, continué y yo se lo he dicho a muchas personas, ee...cuando a mí me pica el bicho, me pica y yo hasta que no empiece una maestría no voy a quedar en paz, no voy a respirar tranquila en primera infancia. Esperemos hasta cuándo nos dura el saborcito rico de ser coordinadora, yo sé que lo de las maestrías es costoso, es por ahí que uno lo piensa, por un lado, resultara como resultado lo otro. (Constanza. Comunicación personal. 22 de abril de 2019).

Constanza evidencia cómo terminar sus estudios de bachillerato solo fue el inicio de su interés por formarse, menciona como siempre hubo un gusto por aprender, una pregunta por aquellos saberes que le brindaba a los niños y niñas y fue lo que la motivó a terminar su carrera universitaria. En la actualidad, su proyección se enfoca en continuar con sus estudios, en fortalecer aquellos saberes ya recibidos y que le han permitido acercarse a los niños y niñas de la mejor manera. En Constanza se evidencia una maestra que proyecta una idea de interés y deseo por el aprendizaje, la cual no pretende quedarse con el conocimiento que posee hasta ahora, sino todo lo contrario su interés está dirigido a seguir formándose continuamente, a renovarse, actualizar sus saberes.

5.3.2 “Debe ser una maestra muy reflexiva, se necesita de mucha reflexión, de mucha lectura y de mucha dedicación”.

Autoimagen.

Esperanza nos habla de su autoimagen, de aquella representación mental que tiene de sí misma, la cual ha logrado construir a lo largo de los años y le ha permitido formarse una idea de la maestra que es. En primer momento se evidencia una mujer que inicia su proceso con una vocación muy

clara y con un gusto por la enseñanza, en su formación inicial se consideraba una persona con muchas habilidades y capacidades, por lo cual tuvo un buen proceso y pocas fueron las dificultades, al entrar al ejercicio profesional se posiciona como una maestra con muchos saberes, técnicas y estrategias para actuar ante las circunstancias.

Como se observó en líneas anteriores, Esperanza atraviesa un momento de crisis, en el sentido que se encuentra continuamente replanteando sus ideales iniciales en contraste con sus experiencias actuales, se identifica en ella una búsqueda por darle sentido a su labor, ya no solo desde los ideales construidos en su formación inicial sino desde las realidades que debe enfrentar, en este sentido su autoimagen se encuentra en un momento de continuas tensiones y resignificaciones, una de las percepciones que actualmente configura su autoimagen está delimitada por su relación con los niños:

Cuando yo me gradué decir que yo era docente je,je,je,je era una cosa boom, o sea yo decía; yo soy docente y voy a estar con una vidas pequeñitas o quien sabe pero ese era como mi sueño y sobre todo con los más peques, y yo decía; la de potenciar en ellos de todo, bueno ahora como lo percibo[...] (Silencio) lo percibo, no sé, muchas cosas me veo como una docente de compañía, ósea quiero en ellos estimular esto, es más, el proyecto que voy a desarrollar en ellos es sobre lo científico, bueno entonces quiero desarrollar en ellos muchas cosas. (Comunicación personal. 27 de abril del 2019).

En lo narrado por Esperanza se evidencia una valoración de lo que ha implicado para ella ser maestra, la cual debe desempeñar una labor muy importante que dentro de los parámetros sociales implica formar a los sujetos del futuro, para lo cual es necesario potenciar toda clase de habilidades. Esperanza muestra una autoimagen donde ella representa un papel muy importante, es una persona

que tiene una función relevante en la sociedad, responsable de formar en distintas dimensiones a unas pequeñas vidas, brindarles diversas herramientas para que puedan obtener muchas habilidades en pro de su desarrollo, a medida que obtiene más recorrido en el campo laboral, sus intereses y la idea de la maestra que quiere ser no es la misma debido al contexto que la permea, hay un cambio en la percepción de sí, sus objetivos ya no están solamente ligados a una apuesta por construir conocimientos con los niños y niñas, sino que ve la importancia de integrar aquello que demanda el contexto, quiere ser una maestra de compañía que guía y brinda múltiples experiencias a los niños de las cuales ellos se nutran.

En este largo recorrido de ir formándose hubo una fuerte influencia familiar la cual interviene en la autoimagen de esperanza y crea en ella ciertos temores que la acompañan desde su formación inicial hasta el ingreso al campo laboral. Una autoimagen enfocada en una idea de perfección, donde fallar no se admite debido a la presión familiar, lo cual provocó en la maestra muchos miedos, que la acompañaron constantemente en su proceso.

Las distintas dinámicas en las cuales comenzó a estar inmersa, como ser madre, pasar por distintos contextos laborales le permitieron comprender que dentro de esta profesión “las cosas no son color rosa” como ella lo nombra, además de verse en la obligación de tener que convivir y comprender la realidad de la maestra en muchos contextos, lo cual es algo que no comparte en su totalidad.

No, no hay un valor o no sé qué es lo que pasa, porque no necesitan un docente investigador, ni un docente con crítica dentro de lo que cabe, ni un docente que critique, no, necesitan un robot que haga lo que una cooperativa necesita que haga. (Comunicación personal. 27 de abril del 2019)

Expresa como el contexto donde laboral tiene una idea de la maestra distinta al que ella ha construido de sí misma, donde se reconoce como una persona interesada en la investigación, preocupada por tener una práctica reflexiva y mejorar cada día, lo cual se invisibiliza ante las múltiples demandas de las instituciones.

En este sentido se evidencia como esta labor es un camino duro de transitar, en el cual se tiene permitido fallar, caer y volver a levantarse, y este es el proceso para configurar una identidad, en el que contantemente se generara lo que Bolívar (2006) denomina crisis, que consiste en un proceso que le posibilitara a la maestra adquirir diversas habilidades, a pesar de sus narraciones Esperanza actualmente es una mujer empoderada de su labor, de su trabajo y de lo que se presenta día a día.

Percepción Social.

La percepción social es otro de los procesos que cobra interés en el camino por entender cómo se configura la identidad profesional docente, al respecto Bolívar et al (2005) citado por Serrano (2016) mencionan que la identidad “se construirá en espacios sociales de interacción, donde la imagen social y la aceptación de uno mismo se va a ir configurando bajo ese reconocimiento social” (P.3). Los seres humanos por naturaleza necesitan de la interacción con el otro, lo cual no solo es necesario para la convivencia, si no que entra en juego otros procesos, como la educación o desarrollarse. En este sentido se evidencia como es un asunto relevante, el cual en la configuración de la identidad docente es necesario, la sociedad se hace una idea de la labor de la maestra, a partir de lo que ella trasmite en su función, la cual se integra a otros elementos para que el sujeto forme un modo de ser docente.

El valor de lo social no es algo que se muestre solo en la teoría, si no que las realidades y vivencias de las maestras lo demuestran, podemos evidenciar como en Esperanza esta dimensión toma gran importancia en especial en su familia y allegados, sus logros no era algo que causara interés y emoción en ella sola, al ser la primera profesional de la familia, se genera un reconocimiento social.

Esperanza nos habla de estas dinámicas, las cuales para ella son importantes, pues siente que está cumpliendo con su labor, al ver que hay una aceptación social. Pero resalta como desde el ámbito administrativo siente que su labor no es percibida como deber ser. En sus narraciones menciona que trabaja en un centro de atención del programa Buen Comienzo, en el cual se manejan distintos procesos que la mantienen en múltiples obligaciones, en lo que ella relata estas tareas no necesariamente son en relación con el proceso de acompañar a los niños y las niñas.

Es algo de locos, para mí algo negativo, porque usted como docente no lo ven como un humano, es decir que digan; muéstrame tu, tu interacción con el niño, no, muéstrame la papelería y la documentación y a partir de ahí yo ya miro más o menos quién es usted y qué has hecho, entonces para mí ha sido de locos” (Esperanza, comunicación personal. 07 de julio de 2019).

Se evidencia como desde el ámbito institucional la maestra de la primera infancia, es maestra desde que logre responder a una serie exigencias propias de su labor, ella menciona que para la institución donde trabaja pareciera no ser tan relevante los logros obtenidos en su labor con los niños y las niñas, es algo que para la institución pasa a un segundo plano su labor al priorizarse la documentación que se debe entregar, es decir, los formatos, las planeaciones, los seguimientos terminan siendo las superficies que visibilizan el desarrollo de los niños y el quehacer de la

maestra, no la experiencia vivida, pues esta no es atrapable en estos dispositivos. En relación con lo anterior Lissovoy & McLaren (2003) citado por Ball (2003) mencionan que:

El profesor, el investigador, el académico está sometido a miles de evaluaciones, mediciones comparaciones, y logro de objetivos. La información se recoge continuamente para luego registrarse y publicarse a menudo en formas de tabla de posiciones con todo ese proceso se ejerce violencia sobre la esencia de la individualidad y particularidad humana. (P.96).

Se evidencia como la esencia del maestro dentro del campo laboral se pierde al verse enfrentado con toda una serie de sucesos que limitan su proceder, su relación con los niños y niñas, sus esfuerzos no se enfocan en brindar distintas experiencias a los niños, sino en responder a unas exigencias administrativas las cuales acreditaran su función.

En este sentido Ball (2003) menciona como los sujetos se convierten en individuos que sus tareas entran a ser datos estadísticos del mercado, sus funciones se tergiversan y se convierten en sujetos de muestra comercial, son ítems de un gran banco de datos.

La maestra entra a ser parte de un aparato institucional, cuyos intereses están enfocados en responder a unos estándares, unas exigencias donde la maestra no está siendo evaluada por responder por unas prácticas educativas dentro de su entorno laboral, sino todo lo contrario, una documentación que limita su proceder.

Trabajar en Buen Comienzo fue algo de locos porque usted en Buen Comienzo es una máquina, usted es una máquina, usted tiene que rendir aquí, aquí, las proyecciones se entregan este día llueve, truene o relampaguee, hay una interventoría encima de ti todo el tiempo, entonces hay interventoría de nutrición, de salud [...] o sea, hay todo tipo de interventoría, entonces usted es

una máquina, usted es un docente metido en una máquina dentro de ti, usted produce acá, los niños tienen que tener esto, he... son mil cosas, en Buen Comienzo te piden mil y mil cosas, todo el función de los niños, pero los niños están acá y la papelería que te piden al otro lado y es más importante la papelería. (Esperanza. Comunicación personal. 07 de julio de 2019).

En lo que la maestra describe, la percepción social desde el ámbito institucional, la maestra de primera infancia debe cumplir con una serie de obligaciones administrativas que por un lado reducen su acción como maestra y por otro la ubica en un proceso mecánico en el cual los objetivos no son los niños y las niñas, en una preocupación por la atención integral, sino todo lo contrario, hay un mayor interés por responder en esta propuesta a unas exigencias en las cuales las experiencias significativas de los niños y las niñas no es lo primordial.

Ball (2003) en relación con lo antes mencionado señala que “El enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se debe adquirir” (P. 93). La enseñanza se reduce, la práctica educativa se restringe a funciones administrativas, donde el objetivo no son los niños y niñas, sino otras prácticas, en este sentido la maestra se convierte en una máquina como Esperanza lo define, la cual tiene mil funciones a la vez, y esta analogía que presenta la maestra muestra un sentimiento de desobjetivación, de cosificación del rol que por otra parte ella quiere construir, por lo que se puede afirmar que su identidad se configura en una continua tensión

Proyección de sí.

Esperanza en su relato trae a colación sus expectativas sobre su profesión, su interés en torno a cómo se visiona más adelante o cuáles serán sus planes futuros. Habla de un gusto por el

conocimiento, por continuar formándose, pero menciona como las dinámicas en las cuales ha estado inmersa los últimos años no le ha permitido cumplir con estas metas.

Cuando yo me gradué yo me proyectaba como haciendo una maestría ja, ja,ja por ahí al año, ya van dos años que me gradué je,je,je,je y no he empezado ni hacer una especialización, eso me ha frustrado bastante, pero [...] siento que de haber hecho la maestría antes, me hubiera perdido de haber vivido la experiencia que he vivido ahora, entonces no... no sé, pero si me proyectaba siendo un poco más [...] (Silencio) pensé que podría hacer más, o sea yo antes de graduarme yo decía que podría cambiar muchas cosas. (Comunicación personal. 27 de abril de 2019).

Su interés al culminar la carrera estaba enfocado en no solo quedarse con los conocimientos brindados en este espacio, sino que sentía la necesidad de complementar lo aprendido, de ampliar sus saberes, menciona como sus objetivos estaban enfocados en generar cambios en su espacio de trabajo, para lo cual veía necesario tener una mayor formación, lo que le ha generado un sentimiento de frustración al no poder cumplir con la proyecciones propuestas, pero resalta la importancia de las experiencias vividas hasta el momento, como lo señala a continuación: “Mi proyección actual es seguir formándome, para poder relacionar eso con lo que me formo con lo que hago para que no se me quite el gusto, ni volverme rutinaria” (Esperanza. Comunicación personal. 27 de abril de 2019). Es una maestra preocupada por mantener sus conocimientos actualizados, para responder a las demandas de la cotidianidad, ya que siente que el hecho de no formarse constantemente la hace caer en la rutina, pierde la creatividad ante su hacer, su práctica, siente que su proceso se estanca.

En este sentido ve en la formación un medio para transformar y movilizar nuevas acciones en su praxis. “¿Cuál es mi proyección actual? Formarme más. (Esperanza. Comunicación personal. 27 de abril del 2019). La maestra ve la formación como un proceso necesario y que debe ser constante y le va a permitir nutrir día a día su hacer como maestra.

Al respecto, Tezanos (2006) lo nombra como una función de vanguardia, es decir, la formación constante del profesorado permite mantener actualizado los procesos de enseñanza que se brindan, ser críticos y reflexivos en tanto a lo que se propone dentro de un sistema educativo, ir de la mano con las necesidades, pero en especial con los contextos que día a día emergen. Esperanza entiende muy bien la importancia de la formación como la herramienta de toda maestra para renovar su hacer, su práctica, pero en especial su impacto en los distintos entornos donde se desenvuelve, es decir, siente la necesidad de estar siempre a la vanguardia como algo que le aporta sentido a su quehacer y que le evitaría caer en la rutina, entendiéndose esta como algo negativo y desmotivador, no solo para los niños sino para ella misma.

5.3.3. “Pues yo estoy estudiando, pero me gustaría volver a tener un cargo de oficina”.

Autoimagen.

Su experiencia en el campo laboral y sus procesos de formación le han permitido construir una autoimagen la cual se modifica debido a las dinámicas o etapas en las cuales está inmersa.

Uno no puede dejar nada a la improvisación, porque indiscutiblemente los niños, nosotros somos el espejo de ellos y yo pienso que nosotros somos sus formadores y es indispensable que nosotros tengamos criterios a la hora de llamarles la atención, que tengamos la plena seguridad que no le estamos dañando su ser. Claro está que hay muchas personas que pueden haber

estudiado mucho y con dos palabras se tiran al niño, pero pienso que la formación es indispensable a la hora de trabajar con niños. (Dirtsa. Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

Se evidencia un interés por ser una maestra formada, con herramientas y bases para responder a lo que se presenta en el día a día, reconoce el papel que tiene la maestra, las funciones que debe desempeñar para posibilitar en el niño un proceso de formación, en este sentido habla de la importancia de trabajar a partir del ejemplo, es decir, que si desea brindar una formación integral es porque el maestro se ha formado integralmente, que su proceder no esté movilizado por la improvisación sino que sus prácticas sean dirigidas por unos saberes propios de este campo.

Si total, si se puede ser una maestra, hay muchas cosas que sí se pueden realizar en el aula, y puede haber... uno como maestra puede hacer muchas transformaciones y generar cambios realmente para la vida y yo pienso que nosotras como maestras tenemos un papel muy importante, estamos aportando a la formación de ese ser y de nosotras depende muchos de los cauces de las emociones de los niños, de cómo una maestra trate al niño él va a aprender a encauzar sus emociones, entonces como maestra hay mucho por hacer. (Dirtsa. Comunicación personal. 06 de julio de 2019).

En lo que expresa la maestra, se describe cómo una persona la cual su función no solo debe estar dirigida a brindar unos conocimientos, sino que debe haber un proceso de transformación en los sujetos, generar cambios para la vida desde distintas dimensiones, las cuales se vean reflejados en el actuar, en este sentido tiene una autoimagen donde su proceder no está dirigida a formar sólo desde la parte intelectual, sino desde el ser de cada niño y niña. Resalta como el tiempo en este proceso es de gran importancia ya que la experiencia le ha brindado elementos para desempeñarse

mejor en la práctica, “porque hay situaciones espontaneas de los niños que usted a veces se queda sin herramientas, cuando uno apenas está iniciando, hoy en día pocas veces lo corchan a uno porque bueno [...] tiene uno muchos años”, Dirtsa evidencia como ha habido un cambio desde sus inicios hasta ahora, como el estar en el campo posibilita que el maestro se ponga a prueba, se exponga ante lo desconocido, coloque en práctica distintas formas de actuar, lo cual la va formando.

Percepción social.

Cómo ya hemos mencionado anteriormente el aspecto social en la configuración de la identidad ocupa un papel relevante, al haber una aceptación social la maestra siente que su labor se está realizando correctamente, hay un reconocimiento de su función como maestra.

Me encanta, que uno va por la calle y le dicen; ay profe yo me acuerdo de usted, me encanta, me encanta es tan satisfactorio, yo tengo chicos que uno se encuentra en la calle viejitos y dicen; me encanta verla yo me acuerdo mucho de usted, tan linda, eso a mí me llena de satisfacción. (Dirtsa. Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

En las palabras de la maestra podemos evidenciar un sentimiento de satisfacción, de alegría, de reconocimiento por su labor cumplida, la cual se ve reflejada en la aceptación de un entorno social y en especial de aquellas personas que en algún momento de su recorrido laboral fueron sus alumnos. La maestra evidencia cómo el contexto social cobra un valor importante, en este sentido Dillabough (1999) citado por Ball (2003), menciona que “la práctica profesional no está solamente determinada por nuestra propia narrativa, sino también moldeadas por las relaciones y estructuras sociales existentes tanto dentro como fuera”.(P. 99). El entorno social toma en este

sentido un valor representativo cuya aceptación del otro o las relaciones generadas se presentan como necesarias para el maestro y su hacer.

Ve cosas muy gratificantes en este tipo de población... yo sentía que tenía todas esas facilidades, yo decía; uufff yo trabajo muy rico, definitivamente lo que yo hago acá es muy rico y es muy delicioso [...] aportan, las familias aportan, profe porque no hacemos esto, profe allí está la finca de fulanito de tal que tiene unos marranos porque no vamos, entonces la misma comunidad le iba mostrando lo que hay que hacer, porque como era una vereda no faltaba la finca de los marranos, la de los pollos, exacto, entonces mira que ellos me alimentaban a mí y yo a través de ellos pude también como, como sacar muchas cosas. (Dirtsa. Comunicación personal. 06 de julio de 2019).

La maestra nos habla del contexto que la rodea, nos da a conocer cómo las prácticas llevadas a cabo desde su función generaron una integración del contexto, donde los padres de familia y la comunidad se sienten partícipes de la formación de los niños y niñas, en este sentido la maestra se proyecta como aquella persona capaz desde su proceder de integrar a la formación no solo a los niños y niñas, sino a la sociedad.

Proyección de sí.

Dirtsa habla de las proyecciones para su futuro en su vida profesional, menciona que su interés siempre ha sido el de continuar su formación, pero en especial de ocupar un cargo que le permita realizar diversas acciones en pro de la infancia.

Yo en el día digo: que rico volver a un administrativo y poder gestionar todo lo que yo quisiera que se hiciera en primera infancia. Por ejemplo, Sabaneta, a mí me cuestiona Sabaneta porque

no tiene sede propia, por ejemplo, donde están los tres centros es alquilado, que rico yo poder tener un cargo administrativo y volverme una doliente de ese tema, volverme una doliente y yo decir; puedo jalonar, bueno necesitamos una sede propia, un lugar bien adecuado, bien grande para los niños y poder desde ahí jalonar procesos, todo lo que a mí me apasiona hacerlo desde arriba. (Comunicación personal. 03 de mayo de 2019).

En otra etapa de su vida laboral la maestra tuvo la oportunidad de ser coordinadora en un centro de atención a la primera infancia, lo cual le permitió desde el ámbito administrativo desarrollar diversas gestiones en beneficio de los niños y las niñas, por distintas cuestiones deja este puesto y comienza a ser maestra en otro centro, este tránsito de coordinadora a maestra en un primer lugar le permite entender las dinámicas en cada uno de estos ámbitos, reconociendo que su interés está en coordinar, puesto que desde ahí posibilita realizar mayores aportes, lo cual desde su función como maestra es mucho más limitado.

Es una maestra preocupada por los procesos que giran en torno a la primera infancia, su proyección se ubica en estar en aquellos espacios que le permitan realizar mayores aportes, los cuales no solo impactan a un grupo de niños y niñas, si no por el contrario que los beneficios lleguen a una mayor población, en este sentido es una maestra con una visión amplia de que es su ejercicio profesional, no se limita a un aula de clase, sino que se interesa en que su labor trascienda.

5.3.4. “Nosotros realmente si somos la parte del estado que si llega a las familias vulneradas.”

Autoimagen.

La maestra evidencia que es una apasionada de su labor, que los años y las experiencias vividas no la han asustado o intimidado, sino todo lo contrario, le han posibilitado comprender cuál es su camino y pasión.

Soy feliz donde trabajo en la primera infancia, en Buen Comienzo. Nunca he buscado otra oferta, siempre espero, porque sé que es mi camino, lo que me gusta, que sé que es lo que manejo, que me da la oportunidad de estar en la comunidad. (Ariana. Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Menciona que su amor y gusto por su labor se debe al conocimiento que poseen sobre el campo, cómo su formación y experiencia profesional le ha permitido obtener toda una serie de saberes y herramientas, las cuales fuera de posibilitarle desempeñarse en este medio, le han ayudado trabajar en una línea de su interés dentro de este campo, como lo es el trabajo con las familia, además resalta cómo por medio de su labor realmente logra impactar a la sociedad, cómo está atención si beneficia a las poblaciones, cómo se plantea desde las políticas públicas.

La satisfacción siempre va a ser el trabajo comunitario, siempre, esa es mi línea, es mi enfoque, es lo que amo, yo tengo que trabajar con familias si o si, me fascina conversar con las mamás, me fascina conocer su historia, me fascina empoderarlas como las mamás que son las primeras maestras que tiene que tener la escuela. (Ariana. Comunicación persona. 11 de mayo de 2019).

Su interés está enfocado en generar un cambio en las poblaciones que atiende a partir de movilizar sus saberes, la guía un gusto por compartir con las poblaciones que atiende sus conocimientos, para que sean conocedores de ciertas formas de proceder.

Percepción social.

En lo mencionado anteriormente sobre Ariana, se evidencia un interés por los procesos que se le brinda a la comunidad, pero en especial por la proyección de la sociedad ante su función, hay una preocupación por una aceptación de su función.

Lo impactante era cuando había una visita, cuando yo empecé, era que, venga usted es la pedagoga, usted para que sirve, cierto, ellos tienen concebido que se le da el valor al maestro que está en la escuela, porque está allá y se encarta con sus muchachitos las ocho horas o las seis horas, no sé ni qué horas son, pero a nosotras no nos daban un valor agregado, entonces a nosotros nos formaron y nos decían que deben darle una línea a su profesión y demostrarle a la maestra para que sirve usted. Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Lo narrado por la maestra es descrito por Ball (2003) cuando menciona que los auténticos profesores saben dónde están en relación con el campo metafórico de una disciplina autónoma, pero no necesariamente permanecen activos. Este campo les da una base de reflexión, diálogo y debate, pero no les dice que deben hacer. Los dota de un lenguaje para pensar sobre qué hacer y reflexionar sobre su trabajo y el trabajo de los demás, dentro de una relación de sujetos activos. “Ellos actúan en medio de dilemas determinados y confusiones desagradables para los cuales a menudo no hay soluciones singulares, simples, ni satisfactorias, aprenden a vivir con la ambivalencia”. (P.99). El campo laboral es un espacio tensiones, confrontaciones, de enfrentarse a diarios con múltiples realidades en las cuales el maestro se pone a prueba, encontrando diversas

respuestas, que le exige al sujeto pensarse y buscar distintos caminos a lo que se presenta, estos dilemas como lo expresa Ball empujan al maestro a ver todo desde distintos ángulos y entender que la realidad es cambiante.

En este sentido (Grimmett y Neufeld, 1994) citado por Ball (2003). Mencionan que el profesionalismo implica que el sujeto se desenvuelva en medio de la incertidumbre, de actuar moralmente en un contexto indeciso y cambiante, comprender que los resultados de sus hechos sean cual sean son experiencias de las que se deben aprender.

La maestra evidencia cómo es un reto para ella lograr un reconocimiento social hacia su labor, al haber poca credibilidad por la maestra fuera del aula, hace parte de su labor defender su profesión y cómo los otros la perciben y proyectan, cómo una maestra capaz de generar verdaderos cambios a partir de sus prácticas.

Proyección de sí.

Finalmente, en este camino por analizar cómo se presenta la parte social y personal en la configuración de la identidad profesional nos encontramos con Ariana quien habla de una proyección de sí sobre su ejercicio profesional. “Expectativas que tengo, es de empezar la maestría, mis amigas que ya tienen maestría me dicen que no gaste la plata en especializaciones, pero [...] Buscaré”. (Comunicación personal. 11 de mayo de 2019). La maestra resalta la importancia de la formación en su proceso, para lo cual siente la necesidad de continuar con sus estudios y su preparación. A pesar de este interés se evidencia indecisión en cuanto a qué camino tomar sobre seguir formándose, por consiguiente, acude a otras personas con un recorrido en el tema, la cual la guía y aconsejan. Otras de sus expectativas se relacionan con el gusto por formar a otros sujetos

que desean ser parte de este proceso, hay una preocupación por que sean personas con las herramientas necesarias para atender este campo.

¿Cuál es su proyección actual? Continuar... formar nuevas personas que llegan a hacer parte de este proyecto, sí, los formamos desde la práctica, la parte conceptual, porque también llegan muy perdidos y envoltados je, je, je entonces uno empieza a aterrizar. (Ariana. Comunicación personal. 11 de mayo de 2019).

Se evidencia una maestra que su práctica está guiada por la vocación, su interés se enfoca en ser una formadora de maestros, en capacitar aquellas personas encargadas de atender a la primera infancia, que los procesos que se le brinden a esta población sean idóneos e integrales, en ese sentido es necesario una buena preparación en este campo, así como su deseo y proyección se dirige en preparar y formar otros maestros, resalta cómo esto se logra en primer lugar formándose a ella misma, para luego poder contar con las herramientas que le posibilite replicar estos procesos. Menciona como son muchas las recompensas que en esta labor se obtienen, las cuales no están dirigidas necesariamente en la parte económica “la mayor satisfacción es cuando al final del año al ver todos esos resultados, cuando uno ve a los niños que salen cantando, que salen bailando, que aquellos que entraron tímidos salieron contentos, felices que son más histriónicos” es una maestra la cual su interés está en el proceso que pueda generar con los niños y las niñas y para ella esto radica en su preparación, en proyectarse como una maestra preparada e interesada cada día en adquirir herramientas y poder generar cambios positivos e impactar su contexto.

En este proceso de ir construyendo su identidad se evidencian tres grandes categorías antes descritas en cada una de las maestras, las cuales permiten analizar un ámbito individual y uno social, en la autoimagen podemos descubrir cómo estas mujeres desde el inicio de su proceso van

construyendo una imagen propia, en la cual interviene diversos factores que permiten que esta se refuerce o lo contrario, decline. La maestra va construyendo una imagen de lo que desea ser, tomando como referencia aquellos elementos que la formación brinda, de igual forma en la experiencia laboral se termina de construir esta autoimagen, en la cual es necesario la aceptación del contexto, la relación que se construye con sus pares, la certeza de que su labor genera cambios en los menores, el modo como percibe lo que los demás ven de sí misma, por tal motivo se puede entender como una representación mental, siendo necesario en palabras de Bolívar (2006) espacios de interacción. En este sentido la interrelación de las experiencias personales y sociales son la base de ir construyendo la autoimagen. Este proceso en cierta medida da una pauta del proceder del maestro, cuál es su interés, preocupaciones y deseos que guían su actuar.

En esta misma línea se presenta la proyección de sí, hay un interés y deseo para el futuro, una idea de cambio, de mejora o de mantener ciertas dinámicas, en este aspecto las maestras resaltan como dentro de su proyección hay un gran interés y deseo por seguir formándose, por adquirir otras herramientas que posibiliten brindar a los niños y niñas nuevas y mejores experiencias, cómo la formación no es una opción, sino una necesidad que se presenta para atender esta población, de igual forma hay aspiraciones de cambio desde un ámbito personal, las maestras comprenden como la formación si bien les otorgaran nuevos instrumentos para estar en el campo, también les proporciona oportunidades de trabajar en otros y mejores espacios, no necesariamente para obtener un beneficio económico, sino como podemos evidenciar en los relatos de alguna de las maestras brindar nuevos y mejores escenarios de acción que en cierta medida les permitirá generar mayores aportes.

Tanto en la proyección de sí, como en la autoimagen hay una influencia de la percepción social, es la idea que el contexto se hace del sujeto, de su actuar, lo cual es debido a los procesos de

socialización de las maestras, lo que ellas reflejan y muestran, en esta dirección se genera una valoración de su trabajo. En las narraciones podemos analizar como para las maestras es trascendental la representación que el contexto tenga de ellas, como sus opiniones repercuten en su actuar y en especial en su estado emocional, como estas percepciones influyeron en la decisión de ser maestras y de reforzar su proceso.

6. Reflexiones Finales.

Este camino por analizar cómo se construye la identidad profesional de las maestras de la primera infancia, ha permitido identificar unos elementos los cuales en conjunto develan cómo este proceso es algo complejo, que se va construyendo en distintos momentos de la vida en relación con su labor como maestras.

En este punto es importante especificar unas reflexiones generales derivadas de las categorías anteriormente descritas, a partir de las cuales se identifican elementos comunes de la identidad profesional docente, a pesar de la diversidad de las experiencias y los contextos en los que se desempeñan las cuatro maestras.

Antes de identificar estos elementos, es importante definir qué se entiende por identidad profesional docente, a pesar de las múltiples definiciones interesa los postulados de Bolívar debido a su amplio recorrido e investigación en el tema, define la identidad como el proceso en el que el sujeto busca un modo personal de ser maestro, para lo cual es necesario adquirir diversas competencias y saberes, como los descritos anteriormente, además integra dos dimensiones: la

social y la personal. La segunda implica un proceso reflexivo, en el cual hay una evaluación sobre su actuar y proceder, se genera una proyección sobre su labor; cómo se visiona en un futuro. En esta dimensión se va construyendo una imagen a partir de las experiencias, conocimientos adquiridos, modos de actuar y la idea del contexto que las rodea, de igual forma están constantemente permeadas por diversas emociones que transversaliza su labor; miedo, satisfacción, alegría, tristeza etc. La dimensión social implica la relación del sujeto con el contexto, tanto el de afuera como laboral, se habla de una convención identitaria en la cultura profesional al que el sujeto ingresa para adquirir normas, reglas y un valor de acoplamiento. Este proceso no es lineal, todo lo contrario, se pasa por distintos momentos, lo cual es denominado como estados de identidad, que implica altibajos, decaídas, y distintas emociones, Bolívar (2006) nombra como en este caminar se presentan numerosas crisis, denominadas crisis de identidad, las cuales no se describen como algo negativo, sino todo lo contrario, permiten afianzar su proceso, conocer el campo de la educación, aprender a superar dificultades, pero en especial saber cómo actuar.

En primer lugar, se puede evidenciar que en el caso de las cuatro maestras hay una idea en común de los saberes que son propios del lugar donde laboran, los cuales podemos denominar saberes institucionales, son saberes los cuales no siempre se adquieren dentro de la formación inicial, si no por el contrario se van asimilando y dominando en la medida en que se va conociendo cada contexto. En lo que ellas expresan estas dinámicas las cuales se integran a su labor como maestras, de una forma u otra las limitan en su relación con los niños y la niña. Los programas del estado que están dirigidos atender a la primera infancia desde una política pública como lo es Buen Comienzo o De cero a Siempre ponen mucho énfasis en brindar una buena atención y en especial que haya vigilancia a todos estos procesos, involucra una papelería que integrada una serie de

formatos, los cuales las maestras que trabajan en este contexto deben diligenciar de forma estricta, ya que estos le dan validez al programa y de una forma u otra las evalúa.

En este orden de ideas, aunque no se desconoce la importancia de que haya un seguimiento a estos programas, lo cual es necesario y son llevados a cabo por medio de distintos procesos, es de resaltar cómo esto de forma directa o indirecta repercute en el papel y desempeño que realizan las maestras con los niños y las niñas. En sus narraciones dan cuenta de cómo estas dinámicas hacen que su labor como maestras de primera infancia se instrumentalice, que las prácticas con los menores pasen a un segundo plano y deba haber mayor dedicación a un ámbito administrativo. Se evidencia en ellas una de las tensiones descritas al inicio; atención vs educación, donde no se reconoce o no se le da la importancia necesaria a la parte formativa y se genera prácticas de atención, las formativas se limitan debido a las otras instancias ya mencionadas. En este sentido el reconocimiento a su labor se brinda en la medida que cumpla con todas las demandas que se plantean.

En segundo lugar, las maestras resaltan la importancia de la formación como proceso que guía el trabajo con la primera infancia, no todas las maestras mencionadas en esta investigación iniciaron su vida laboral respaldadas por una educación formal, en Constanza este proceso vino mucho después de iniciar su recorrido laboral, esto no evita que ellas coincidan en lo necesario de formarse para atender esta población. Maestras como Constanza en sus narraciones evidencia que si bien en un principio la atención de la primera infancia estuvo en manos de unos sujetos que desde sus conocimientos hacían lo mejor posible para atender a los niños y niñas con un interés en su protección, cuidado y desarrollo, esta perspectiva ha cambiado y hoy en día se necesita de sujetos preparados, con bases teóricas que posibiliten una atención integral, es decir que su formación transversalice este caminar.

Si bien las maestras resaltan la importancia de este proceso, no desconocen cómo la formación para este campo presentan falencias, las cuales influyeron en la configuración de su identidad. En las narraciones antes descritas aluden a la necesidad de instruirse y obtener mejores herramientas para actuar en la práctica, en este sentido podemos evidenciar cómo las maestras dan mayor relevancia a unos saberes que a otros, al momento de entrar en el campo laboral. No desconocen la importancia que tiene los conocimientos teóricos, pero los distintos contextos en los que han estado a lo largo de su trayectoria profesional les han develado la necesidad de tener toda una serie de herramientas, entendidas como saberes prácticos, los cuales les ayuda a desempeñarse mejor en el campo laboral, resolver problemas, dar solución a las necesidades de los niños y las niñas, diseñar estrategias de cómo actuar, pero en especial les han posibilitado obtener un reconocimiento ante los demás, demostrar que su labor está bien desempeñada. Las maestras se identifican con su profesión en tanto cuentan con la libertad para actuar, para crear ideas y generar experiencias a los niños, cuando tienen autonomía para gestionar y para trabajar con las familias y las comunidades

Si bien ellas describen como en sus inicios se presentaron falencias, se evidencia que no se limitaron ante las dificultades, sino todo lo contrario, haciendo uso de los diversos conocimientos y estrategias de las cuales disponían resolvieron situaciones y dificultades de la mejor forma.

En este orden de ideas se habla de la importancia de la experiencia, no como aquella que se define a partir de un número de años, sino la que posibilita la reflexión y transformación de sus prácticas, mencionan cómo a medida que adquieren mayor experiencia logran conocer más acerca de las dinámicas que se presentan en los diversos contextos que abarcan la atención de la primera infancia. Las maestras con un recorrido más largo que integran esta investigación logran

vislumbrar un panorama de lo que ha sido su proceso desde el inicio hasta ahora, analizar cambios, reflexionar en torno a cómo ha sido su trayectoria, los vacíos presentados, los avances, las transformaciones respecto a su modo de enseñar.

Si bien se expuso la trayectoria profesional de algunas maestras que llevan un largo recorrido en este campo y la importancia de la experiencia, nos encontramos con una maestra la cual es denominada como maestra principiante, lleva menos de dos años en el campo laboral, es importante analizar como ella no contaba con los instrumentos que la experiencia brinda, como en el caso de las demás, pero se evidencia como ella afrontó los retos que la praxis conllevan, encontró las estrategias y herramientas necesarias para desempeñarse, como en medio de la crisis y contradicciones realizó de la mejor forma su labor, en esa primera etapa se generaron diversos interrogantes y cuestionamientos en torno a su profesión.

A modo personal de la investigadora, soy una maestra que en este momento de mi vida me encuentro en circunstancias similares a las de Esperanza, fuera de ser también una maestra principiante, me leo en muchas de sus realidades, como fue su experiencia al entrar al campo laboral, proceso que considero difícil. Enfrentarse a las situaciones específicas de la profesión puede generar incertidumbre, así lo plantea Ramírez (2016) al señalar que “El profesor principiante, se encuentra tan receptivo a todo lo que pueda pasar en su futuro inmediato, que cualquier evento puede determinar o no su permanencia en la carrera docente” (p.41), en lo que se menciona el choque que genera este proceso es muy decisivo, provoca incógnitas, y más aún si se encuentra con una realidad como la descrita por Esperanza, y la que he podido experimentar, como mi labor dentro del campo de la primera infancia no responde a la imagen construida durante mi formación, he vivenciado lo que se siente estar un espacio en el cual se tiene el ideal de poner en práctica lo aprendido, de brindar lo mejor de sí para el beneficio de los demás y como esto de

cierto modo se trunca ante una realidad institucional donde el interés es otro. Ser maestra principiante, es pasar constantemente por momentos de crisis; esas situaciones o períodos difíciles, pero en especial es saber entenderlos y poder salir de ellos.

Desde mi percepción y el de las demás maestras que hicieron parte de esta investigación, somos maestras profesionales siempre y cuando se nos permita contribuir desde la creación y la construcción a los contextos en los que laboramos, pero vemos restringido nuestro accionar como maestras cuando solo tenemos que seguir acciones predeterminadas y cuando hay que atender a las demandas institucionales externas que nos alejan de nuestra capacidad creadora, de la lectura de los contextos y de las necesidades de los niños y niñas con los cuales se trabajan.

Por tal motivo en este camino de ir construyendo sus identidades la parte emocional transversalizó todos los procesos, presentándose en diferentes momentos de los recorridos, las narraciones exponen momentos de miedo, rabia, incertidumbre, indecisión, temor a fracasar, lo cual se entiende como períodos de retroceso, como bien se ha dicho ir configurando la identidad no se da de forma lineal, se presentan puntos de quiebre los cuales son necesarios y pertinentes. Interrogarse en el camino posibilita la reflexión sobre la labor, sobre el deseo y vocación. Otras de las emociones describen tiempos de alegría, felicidad, de reencuentro consigo mismo, ganas de continuar y renovación, tanto las emociones denominadas como negativas como las positivas son necesarias en este camino, la maestra al enfrentarse a las dificultades y poder encontrar soluciones y respuestas, le brindan en primer lugar una satisfacción personal, una visión de logro, es decir el sujeto evidencia que tiene las herramientas para hacerle frente o poder solucionar las adversidades que se le presentan en el proceso de ir configurando su identidad.

En todo este recorrido podemos analizar como alrededor de cuatro maestras pertenecientes al campo de la primera infancia, campo que se ha ido constituyendo a lo largo de la historia se

reflejan unas problemáticas y tensiones de la educación que aún están vigentes, algunas de estas tensiones fueron evidencias al inicio de este proyecto develando como se problematiza el posicionamiento de la maestra de la primera infancia en la actualidad.

Se muestra como está presente la tensión entre la autonomía profesional y la regulación institucional, como en primer momento deben atender y dar prioridad a los requisitos institucional por encima de su labor, se genera un sentimiento en el que su autonomía es poca debido a estas exigencias, lo que implica menos participación con los menores y poca tiempo para espacios de reflexión en torno a su hacer, en este sentido sus prácticas para proceder se restringen, su actuar se convierte en una lucha, una lucha entre ser eficiente en su labor, pero a la vez en poder ser la maestra que desea, a pesar de esto ellas hacen todo lo posible para que estas situaciones no opaque su labor, reflejan deseo por continuar. Otra tensión evidenciada en sus narraciones hace alusión a la escolarización vs el desarrollo en la cual podemos ver que a pesar de lo que envuelve esta tensión las maestras logran generar experiencias significativas en los niños y niñas a partir de sus posibilidades, estas situaciones no implica que sus procesos en pro de movilizar la enseñanza se dejen de lado, y esto es debido a la imagen construida de los menores, se relaciona con la percepción que ellas tienen de los niños y de la educación infantil. Se logra inferir que leen al niño desde la acción, como participes de sus procesos de aprendizaje, no como niños pasivos, sino con intereses y necesidades propias, también los reconocen como niños sujetos de derechos.

Finamente, la tensión teoría vs práctica es evidente en casi todas las maestras, por un lado dan gran valor a una formación que contenga un cuerpo teórico que respalde su proceder, como base para guiar su proceso, siendo conscientes que la atención a esta población no puede ser movilizadada por medio de la improvisación, pero de otro lado le dan mayor relevancia aquellos saberes que les permiten actuar en la práctica, desenvolverse en el campo laboral.

En sus narraciones y análisis podemos percibir cómo estas maestras conviven aun con estas realidades, como sus espacios de trabajo, sus prácticas y su entorno reflejan que a pesar de los importantes avances que se ha hecho para brindar una atención integral a esta población, no se le ha dado la relevancia al papel que cumple la maestra en todo este proceso, si este responde a su ideal o a su formación, ellas se ven sumergidas en todas estas tensiones. Si bien las políticas públicas han generado toda una serie de estrategias para brindar buenas condiciones de atención, no sea analizado en su totalidad el papel que desempeña la maestra y las condiciones que la rodea y si estas posibilitan que su labor sea desarrollada de la mejor forma posible, esto incide y transversaliza su función, como se puede analizar anteriormente ellas cuestionan su labor, perciben que se enrarece debido a las múltiples demandas que implica a tender a la primera infancia, entre responder a las exigencias y necesidades de los menores, o si por el contrario resolver otras instancias de la propuesta en sí, que implica más trabajo que acompañar a los infantes. En palabras de una de estas maestras se convierten en máquinas que no piensan, sino que actúan mecánicamente, deben responder a tiempo con unos requerimientos que las avala como maestras, no las prácticas innovadoras en función de los menores, sino unas instancias administrativas. En este sentido su autoimagen se presenta en un sujeto con múltiples rostros que integran esa labor de ser docente, está en un primer momento la maestra con el ideal de brindar múltiples experiencias significativas, por otro lado, aparece la máquina que debe responder a las demandas institucionales, pero al tiempo se convierten en madres que brindan a estos niños y niñas amor, cariño, apoyo, el abrazo que no se les da en sus hogares.

A pesar de las distintas dinámicas que permean las maestras e influyen en su proceso ellas tienen una percepción muy clara del campo de la educación infantil por lo cual hay una lucha que coincide en una apuesta por el desarrollo, por un alto compromiso en generar condiciones de

bienestar en los niños, de potenciar habilidades, de resignificar su profesión la cual no solo las delimitan al aula sino también al trabajo con familias, con bebés, con comunidades y con otros profesionales.

7. Recomendaciones.

La pregunta por el maestro siempre ha estado abierta, y en esta investigación a pesar de que se pretendió analizar algunos elementos de cómo se configura la identidad profesional de cuatro maestras que pertenecen al campo de la primera infancia, se deja muchos interrogantes abiertos en torno a este tema, las recomendaciones que a continuación se presentan hablan de lo que aún no se ha investigado y evidencia vacíos.

En primer lugar, es necesario desde las políticas publicar analizar cuál es el posicionamiento que tienen las maestras de la primera infancia frente a su labor, si bien estas propuestas integra muchos componentes que permiten brindar una atención integral, es necesario considerar el rol de la maestra, si estos espacios posibilitan que los sujetos pongan en marcha todos sus conocimientos en beneficio de los niños y niñas, potencializar sus habilidades. Además de plantear en el sistema de formación de maestros la posibilidad de generar un acompañamiento a maestros principiantes considerando lo significativo y crítico de este periodo para el maestro que será en el futuro.

En segundo lugar hay un interés por la formación inicial y la continua, si bien el objetivo de esta investigación no era analizar las problemáticas que rodean la formación docente, se devela la importancia de la parte practica en los programas de formación los cuales se deben fortalecer, haber mayor profundización que genere más herramientas como bien lo narran las maestras, en este sentido sería interesante investigar a profundidad en como contribuye tanto la formación inicial como continua en la configuración de la identidad de los maestros.

En tercer momento como bien se ha evidenciado no solo en esta investigación sino en otras la identidad profesional permite develar distintos aspectos del maestro, en especial su ideal sobre la enseñanza y su modo de actuar, en este sentido es interesa analizar este proceso con el fin de mejorar las dinámicas y prácticas de las instituciones a partir de una mirada conjunta que integre los ideales de los maestros con los objetivos institucionales, por consiguiente habrá un mayor reconocimiento del maestro, como sujeto transformador de su contexto laboral a partir de sus intereses y deseos.

Finalmente es recomendable y relevante analizar dentro de las instituciones cual son los factores que condicionan al maestro, en primer lugar como un acto de interés y preocupación por el bienestar ellos, ya que como bien se observó a lo largo de este trabajo las maestras hablan de diversos factores que las limitan en su actuar y en segundo momento como estrategia que posibilite diseñar planeaciones más flexibles que si bien no se salen de los parámetros exigidos desde unas instancias mayores permiten problematizar su labor.

8. Referencias Bibliográficas.

Aguilar, D, Calderón, I, & Ospina, J. (2008). El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007) (Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Aguilar, Reyes. (3, marzo-diciembre,2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>

Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, reino unido y España: Una perspectiva comparada. Revista Española de Educación Comparada, 219-251. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7462/7130>

Ancheta. A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, reino unido y España: una perspectiva comparada. Revista Española de Educación Comparada, 13, 219-251.

Asina. A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, (16)2, 27,37.

Ball. S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. Revista educación y pedagogía, volumen (37), pp.87-104. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556816>

Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción. Archidona (Málaga): Aljibe. Bolívar.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, (12), 13-30. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>

Bolívar, A. y Bolívar, M. (2012). El profesorado de enseñanza media: Formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Ensinio Em Re-Vista*, 19(1), 19-33. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14899/8398>

Bolívar, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. Universidad de Granada España. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/282868267 Metodologia de la investigacion biografico-narrativa Recogida y analisis de datos](https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos).

Castro, V. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 8 no. 1. Editorial: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE).

Cormack, M & Fujimoto, G. (1991). Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y Caribe. Imp / Ed.: WASHINGTON, D. C., U.S.A. : PREDE/OEA. 128 p. il.

Cornejo J.A (1999) Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie19a02.htm>.

Diker, G. & Terigi, F. (2003). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.

Flaborea.R. & Navío. (2016). Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles.: Revista Latinoamericana de Educación Voces y Silencios, Vol. 7, No. 1, 216-229.

Fujimoto. G. (2011). El futuro de la educación iberoamericana ¿Es la no escolarización una alternativa? Revista de Investigación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140387001>

Gallego Henao, A. M.; Ospina, S. A.; Quintero Arrubla, S. R. & Jaramillo Valencia, B. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. Revista Virtual Universidad Católica del Norte,44, 267-279. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/629/1164>

Guzmán. R. y Guevara. M. (2010) “Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de educadores y educadoras”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, vol. 8, núm. 2.

Higuita. N. (2016). Identidad profesional de las madres comunitarias: Entre biografías y narrativas. Una investigación sobre la profesionalización (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Huchim, D, & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, pp. 1-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

Izarra. D. (2013). Docentes, enseñanza y escuela. Universidad Pedagógica Experimental libertador. Editorial. Lito- Formas.

Jaramillo, Osorio, Narváez. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. Revista infancias imágenes / pp 111-118 / Vol. 10 No. 2

Kosinski. A. (2015) Una manera de responder ¿quién soy?: La identidad narrativa de Paul Ricoeur. Revista del Departamento de Filosofía, volumen (2), pp. 213-22. Recuperado de: [file:///E:/Descargas/322-1183-2-PB%20\(2\).pdf](file:///E:/Descargas/322-1183-2-PB%20(2).pdf)

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. Revista temas de educación nº 7, pp. 19-39. Recuperado de: <http://files.mytis.webnode.cl/200000020f1c75f2c42/Krause.%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>

Lara, P, Morales, L. (2015). La formación del maestro para la infancia en Colombia: una mirada genealógica (tesis de grado). Universidad pedagógica y tecnológica, Tunja, Colombia.

Lobatos. C, Sáez. I, & Londoño. M. (2015) La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (España).

Martínez. M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. Revista Historia y Memoria. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7193/6074

Mieles.M.D. D, Enríquez.L.M, Sánchez. L.M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de santa marta. Revista educación y educadores. Volumen 12. NO 1. PP.43-59

Ministerio de Educación Nacional. (2018) “¿Qué es la atención integral?”. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177827.html>

Miranda, M, Ramírez, D & Aréchiga, K. (2015). El método biográfico narrativo. Aportaciones y obstáculos. Facultad de Pedagogía-Universidad Veracruzano-México. Recuperado de: <https://docplayer.es/75327703-El-metodo-biografico-narrativo-aportaciones-y-obstaculos.html>

Moreno, E, Vélez, J, Berrido, Padilla, M, & Carrasco. (1999). La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(2). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-v2n2.htm>].

Noguera. C & Rubio. D. (2019). Genealogía de la pedagogía. Universidad pedagógica nacional. Editorial: Javegraf. Primera edición.

Pérez, Echeverri, Gutiérrez, Castaño, Castrillón y Monsalve. (2013). Desempeño profesional de licenciados en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia en seis instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte.

Ramírez. A. (2016). El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia. Medellín, Colombia. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2295/1/JE0856_nataliaramirez_insercionprofesional.pdf

Rodríguez, J. (2005). Investigación educativa ¿qué es? y ¿cómo se hace? Lima, Perú. 123pp.

Runge, A & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, pp. 75-96 Universidad de Caldas Manizales, Colombia.

Serrano, R & Pontes, A. (2015). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20163413555/15156>

Tezanos. A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorialmagisterio.

Zabalza. M.A. (2009). Los contextos de intervención del profesorado de educación infantil. *Novedades educativas*. (21), 216,217, p:4,5.

Zapata. B, Ceballos. L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 2.

Anexos.

Anexo 1.

Material bibliográfico que hizo parte de la búsqueda, pero no fue implementado en el estado del arte.

Nombre de las investigaciones	Año
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.	2013
Impacto de los procesos de formación de maestros de ciencias naturales de educación básica primaria en sus prácticas pedagógicas.	2012
La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes.	2009
Los maestros preescolares para el año 2000: un reto para las Facultades de Educación.	2000
La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, reino unido y España: una perspectiva comparada.	2007
Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia.	2010
Políticas públicas y profesión docente.	2016
Panorama de las políticas públicas de primera infancia en Colombia.	2010
El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación.	2011
La política sobre formación inicial de docentes en Québec.	2006
Participación educativa. Una mirada de la educación infantil.	2009
El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002.	2005
La formación como principio y fin de la acción pedagógica.	2007
A propósito de las maneras de nombrar y de su relación con lo nombrado. Una aproximación a lo que se entiende por pedagogía infantil en el contexto colombiano.	2017

Práctica pedagógica discursiva: visibilidad de un maestro sujeto de saber pedagógico.	2004
Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros.	2004
Visibiliza los ordenamientos, funcionamientos y transformaciones de lo pedagógico en relación con el maestro investigador en Colombia en las tres últimas décadas del siglo XX. En este sentido, se muestra la resignificación.	2015
El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870.	2007
Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX.	2013
Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente.	2006
Malestar docente y profesionalización en américa latina.	2000
Representaciones sociales sobre vulnerabilidad en maestras y profesionales del área psicosocial y las prácticas educativas en el marco de la atención a la primera infancia en dos municipios del suroeste de Antioquia.	2016
El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007).	2007
Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá D. C. (1996-2013).	2013
Formación docente en Colombia como práctica discursiva: Ley general de educación 1994, incidencia y actualidad. El saber pedagógico como instrumento de resistencia.	2016
Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente.	2016
Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente.	2016
Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros?	2010
La Participación De docentes De Preescolar Público en El Movimiento Pedagógico Colombiano.	2014

Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia.	2001
Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.	2013
Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?	2014
Polémica Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones.	2004
“Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010”.	2001
Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica	2015

Anexo 2.

Consentimiento informado.



Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento informado es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación del objeto de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Maribel Foronda Cataño de la Universidad de Antioquia. El objetivo general de este estudio es Analizar la identidad profesional que las maestras de educación infantil han construido a partir de su experiencia laboral en los Centros de Desarrollo Infantil del área Metropolitana del Valle de Aburrá a través de un estudio biográfico narrativo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista en varios encuentros y la revisión de algunos diarios pedagógicos. Se espera que los encuentros de la entrevista duren un máximo de 40

minutos. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán anónimas y tendrá la posibilidad de revisar y corregir las transcripciones de las mismas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

La investigadora se compromete a hacerle devolución de los resultados finales de la investigación previo a su publicación.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación considerando las condiciones de la investigación referenciadas anteriormente.

Nombre:

Cedula:

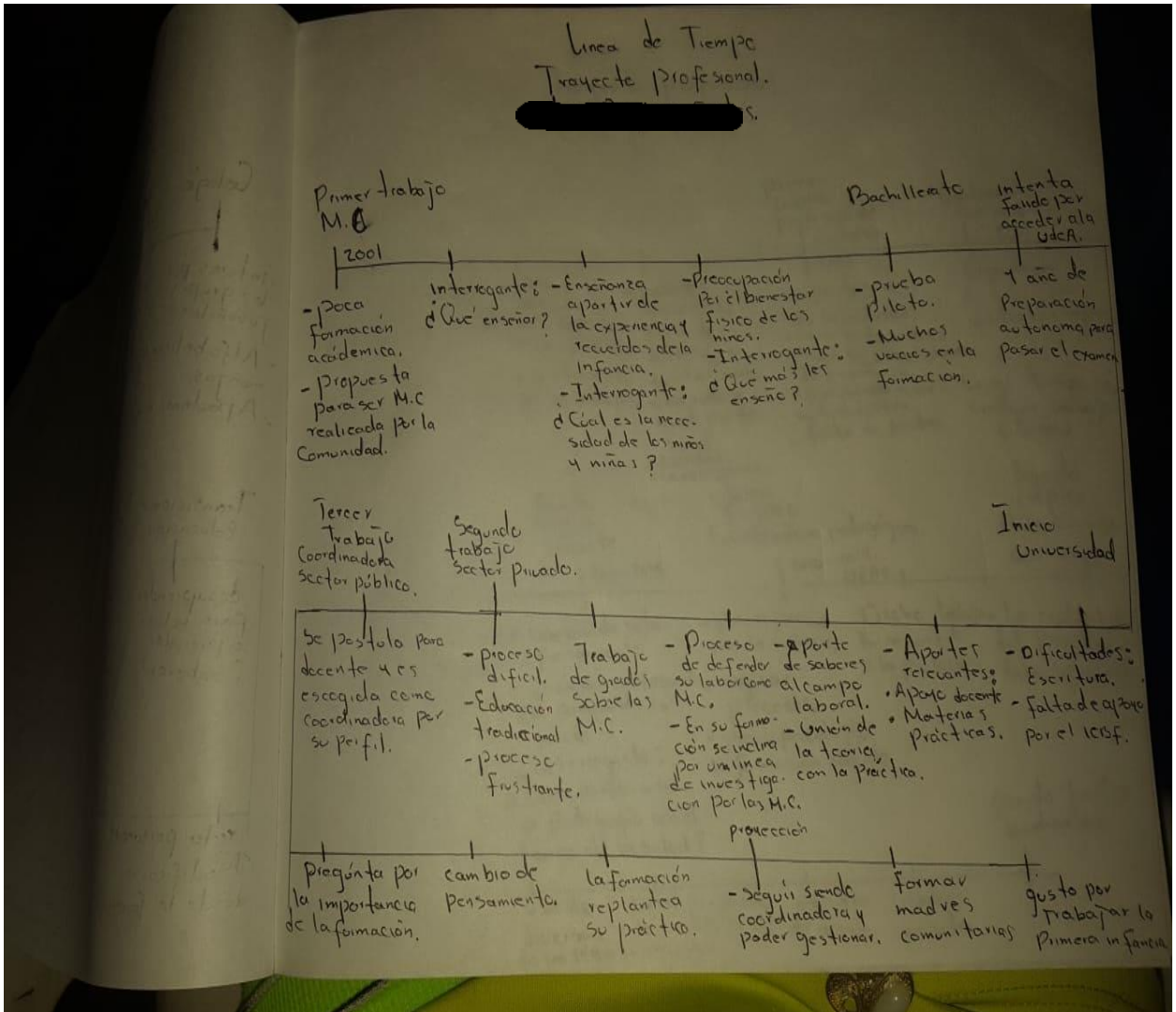
Firma:

Fecha:

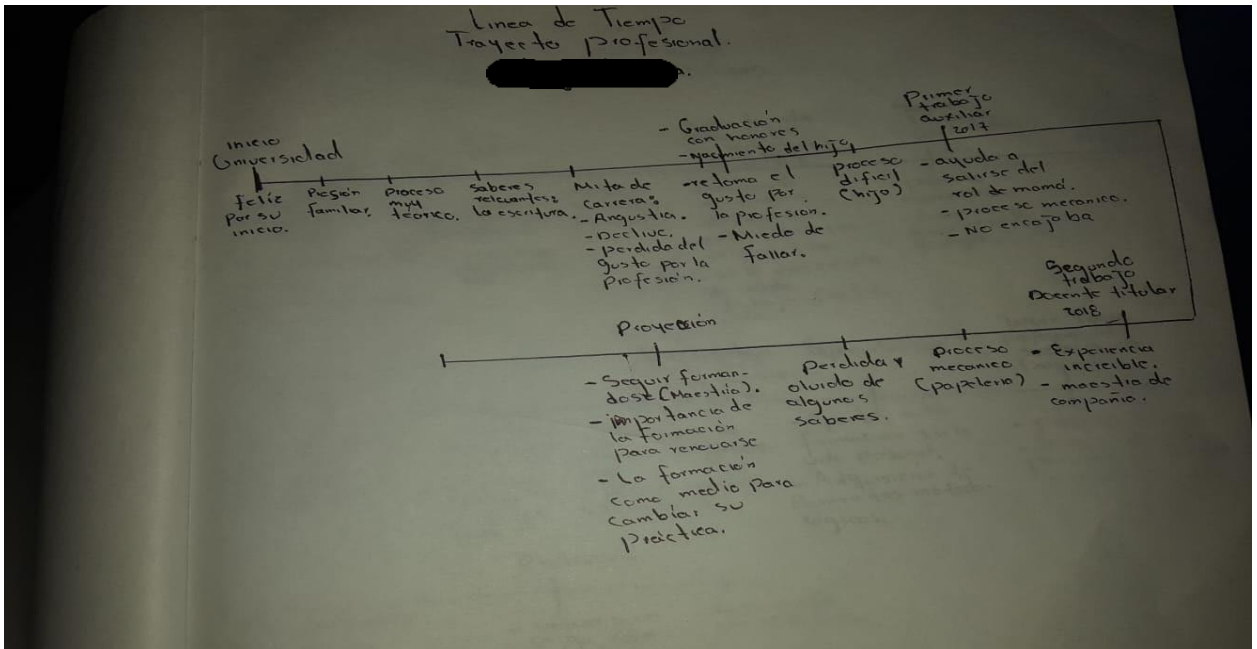
Anexo 3.

Líneas de tiempo.

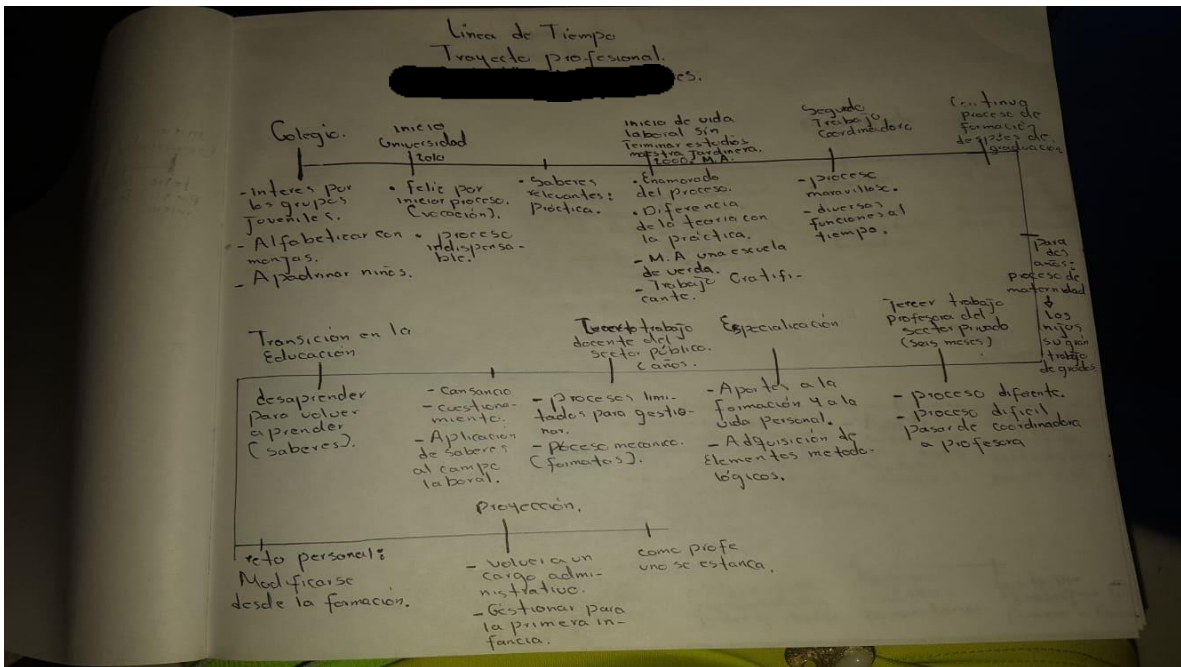
Constanza.



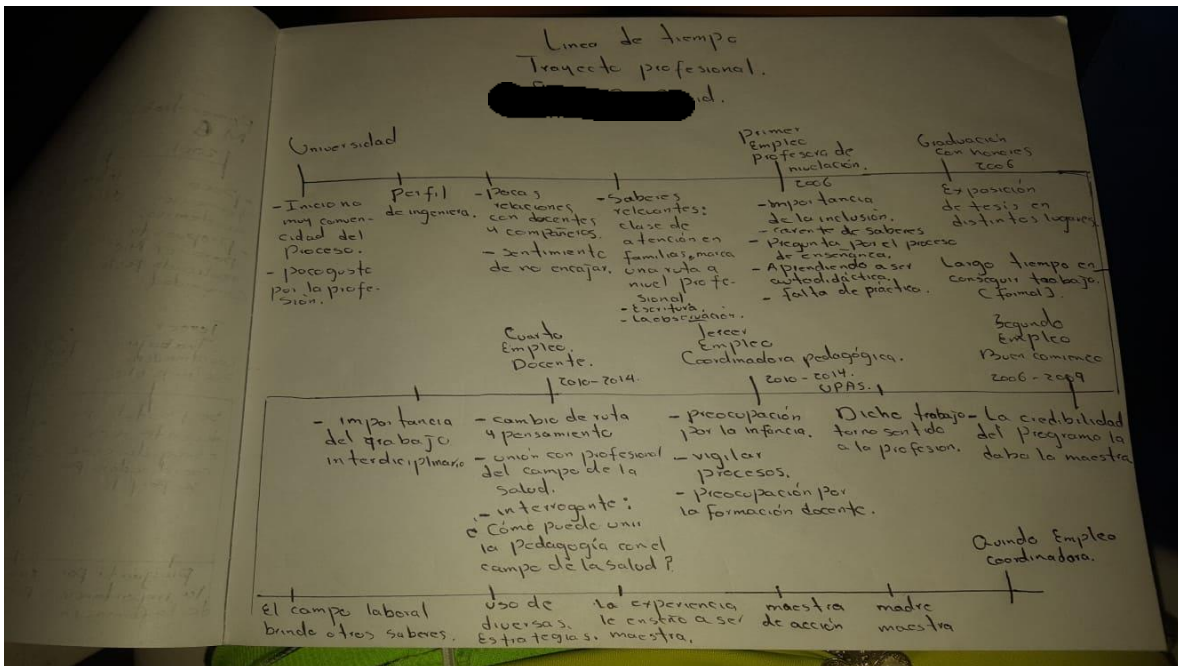
Esperanza.



Dirtsa.



Ariana.



Anexo 4.

Primer cuestionario.

Entrevista Biográfico Narrativa

Instrumento 1 (primer momento)

Proyecto de Investigación: La identidad profesional de maestras de educación infantil del Área Metropolitana del Valle de Aburrá. Un estudio biográfico narrativo

Para la presente investigación la cual tiene como objetivo general Analizar la identidad profesional que las maestras de educación infantil han construido a partir de su experiencia laboral en los centros de desarrollo Infantil del Área Metropolitana del Valle de Aburrá a través de un estudio biográfico narrativo, se realizara un trabajo de campo el cual consiste en implementar una serie de entrevistas a profundidad y la revisión de algunos diarios pedagógicos de cuatro maestras que tengan título de licenciadas en el ámbito de la educación infantil y que actualmente trabajen en instituciones de atención integral a la primera infancia. Estas entrevistas serán desarrolladas en tres momentos. A continuación, se presentan las preguntas que integran este primer encuentro, donde se pretende tener un panorama de la vida en general de las maestras y así posteriormente establecer unas fases. Las preguntas funcionan como tópicos detonadores de la conversación, no se espera realizar una por una, pero si considerarlas a medida que avanza la conversación.

Momentos de la Entrevista	Categorías a las que aporta	Preguntas centrales	Preguntas secundarias
1. Información general:		¿Cuál es nombre completo?	
		¿Cuál es su edad?	
	Formación inicial	¿Cuál es su formación?	
		¿Tiene otro tipo de formación?	
	Experiencia laboral	¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente de educación infantil? ¿En qué trabaja actualmente?	
2. Aproximación focalizada:	Factores afectivos Formación inicial Saberes	2.1 ¿Cómo ha sido su trayectoria profesional desde que comenzó sus estudios hasta hoy?	¿Si tuviera que dividir en etapas su trayectoria profesional desde que comenzó sus estudios hasta hoy cómo lo haría? ¿Cómo se sintió en cada una de estas etapas? ¿Qué le aportó esta etapa a su experiencia profesional? ¿Cuáles fueron sus mayores satisfacciones y sus mayores dificultades?

	<p>Autoimagen</p> <p>Proyección de sí</p> <p>Estados de identidad</p> <p>Saberes</p> <p>Percepción social</p>	<p>2.2 ¿Cómo se ha transformado, a lo largo de su trayectoria profesional, la manera cómo usted percibe su profesión?</p>	<p>¿De qué manera cree que aportó su formación inicial a su desempeño como maestra?</p> <p>¿cuál fue su proyección antes de graduarse en cuanto a su profesión? y ¿cuál es su proyección actual? ¿se cumplieron sus expectativas?</p> <p>¿Qué saberes ofrecidos en su formación inicial fueron los más relevantes para usted una vez comenzó a ejercer? y ¿cuáles no? y ¿cómo estos hoy en día ayudan en su desempeño profesional?</p>
--	--	--	--

Segundo cuestionario.

Entrevista Biográfico Narrativa

Esperanza.

Formación inicial.

¿Consideras que la formación inicial de las maestras determina su proceso con los niños o niñas?

Experiencia laboral.

¿Porque te pareció impactante y algo de locos trabajar en buen comienzo?

¿Cómo influyó el hecho de ser madre en tu experiencia laboral?

¿Por qué defiendes a capa y espada tu lugar de trabajo?

¿En qué sentido su experiencia laboral se vuelve rutinaria y por qué?

¿Cómo diferencias el rol de mamá del de ser maestra?

Saberes.

¿Cuáles saberes consideras que la universidad le faltó brindarte para poder desempeñarte mejor en el campo laboral?

¿Qué entiendes por tener un acercamiento pedagógico con los niños y niñas?

¿Qué saberes o información de tu formación recibida consideras que has simplificado o perdido?

Proyección de sí.

¿Consideras que tu papel actual como docente no responde a cómo te percibías antes de graduarte?

Dirtsa.

Formación inicial.

¿Cómo consideras que fue el proceso de primero trabajar y después formarte? ¿Estuvo bien, estuvo mal?, ¿fue difícil?, ¿obtuviste ventajas o desventajas?, ¿Cómo se refleja en el trabajo con los niños?

¿Consideras necesario una formación académica para poder ejercer en el campo de la educación infantil?

Experiencia laboral.

¿Cómo fue esa experiencia de cumplir tantos cargos a la vez, consideras que estaba bien o por el contrario sentías que no podías desempeñarte de forma adecuada en todos ellos, en especial el ser docente?

¿Debido a tu experiencia que diferencias puedes resaltar referente a enseñar siendo una maestra formada académicamente y enseñar con poco o ningún conocimiento en el tema?

¿Consideras que la falta de formación inicial pudo afectar tu proceso de enseñanza con los niños y niñas en tus inicios como maestra?

¿Hoy en día qué importancia le vez a la experiencia para la formación de los niños y niñas?

¿Consideras relevante la experiencia que has tenido hasta hoy en los distintos espacios que has trabajado con niños y niñas?, ¿te ha servido en algo?

¿En qué aspectos consideras que las maestras de primera infancia podrían estar limitadas?

Factores afectivos.

Mencionas que te apasiona lo que haces, ¿pero si tuvieras la oportunidad de volver a estudiar lo harías en otro tema o reforzarías lo aprendido hasta ahora?

Saberes.

¿Qué impacto ha tenido en tu experiencia laboral esa transición de haber adquirido unos saberes en la formación inicial y con el tiempo tener que replantearlos?

Proyección de sí.

¿Cómo te describes como maestra?, ¿Qué te caracteriza?

Estados de identidad.

¿Qué aspectos consideras que han influenciado en el hecho de sentirte cansada o desmotivada en tu labor, fuera de los antes mencionados?

Constanza.

Formación inicial.

¿Cómo consideras que fue el proceso de primero trabajar y después formarte? ¿Estuvo bien, estuvo mal?, ¿fue difícil?, ¿obtuviste ventajas o desventajas?, ¿Cómo se refleja en el trabajo con los niños?

¿Consideras necesario una formación académica para poder ejercer en el campo de la educación infantil?

¿Qué te impulsaba a querer seguir formándote?

¿Cuáles fueron tus principales temores al entrar a la universidad?

¿Qué te aporó a tu formación como docente todas las dificultades que se te presentaron tanto en la experiencia laboral como en la formación inicial?

¿Qué saberes o conocimientos consideras les faltó a aquellos docentes que para ti no llenaban tus expectativas en la formación inicial?

Experiencia laboral.

Al inicio mencionas que cuando empezaste tu vida laboral sentías que los niños te pedían algo más, ¿hoy en día y debido a tu larga experiencia puedes saber cuál es la necesidad de los niños?

¿Debido a tu experiencia que diferencias puedes resaltar referente a enseñar siendo una maestra formada académicamente y enseñar con poco o ningún conocimiento en el tema?

¿Consideras que la falta de formación inicial pudo afectar tu proceso de enseñanza con los niños y niñas en tus inicios como maestra?

¿Hoy en día que importancia le vez a la experiencia para la formación de los niños y niñas?

¿Consideras relevante la experiencia que has tenido hasta hoy en los distintos espacios que has trabajado con niños y niñas?, ¿te ha servido en algo?

¿A esta qué consideras que se debió el hecho de que te hubieran escogido de coordinadora en vez de docente?

Factores afectivos.

¿Los sentimientos generados por diversas críticas cambio en algo tu proceso de enseñanza con los niños y las niñas?

Saberes.

¿Qué saberes que vos poseías en ese momento consideras que fueron los que te guiaron en esa primera etapa y experiencia de tú vida en el campo laboral?

¿Qué saberes fuera de los académicos consideras que debe tener una maestra para trabajar con la primera infancia?

Proyección de sí.

¿A qué se debía tu interés de investigar y formarte cada día más sobre el tema de las madres comunitarias estaba en tus planes seguir siendo madre comunitaria después de graduada?

¿Cómo te veías a ti misma respecto a las críticas?, ¿te sentías identificada o por el contrario esos comentarios no respondían a tu labor desempeñada?

Percepción social.

¿Qué percepción consideras que tenía la comunidad en ese momento de usted, debido a que la animaron y postularon para que fueras la madre comunitaria de la vereda?

¿Cuál crees que era en ese momento la percepción social sobre tu labor como madre comunitaria?

Ariana.

Formación inicial

Experiencia laboral

¿Cómo fue la adquisición de la experiencia?,

¿Porque dices que ellas tienen conocimiento?

¿En qué aspectos sientes que la pedagogía te transformo?

¿De dónde adquirió la capacidad de ser estratégica?

¿A qué te refieres cuando mencionas que tu trabajo tiene que estar ligado desde la pedagogía?

Saberes

¿De qué saberes y estrategias hacías uso para poder empoderar a las mamás?

¿Qué aspectos o saberes te caracterizan y te definen como maestra?

¿Qué grado de importancia le das a las prácticas recibidas en tu formación inicial?