



**Hacia las tensiones que emergen en el oficio del maestro de educación inicial**

Aura María López Rada  
Diego Andrés Maz Camacho  
María del Carmen Pardo Moreno

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Pedagogía Infantil

Asesor  
Eliud Hoyos Almario, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Pedagogía Infantil  
Caucasia, Antioquia, Colombia  
2022

<b>Cita</b>	(López Rada et al., 2022)
<b>Referencia</b>	López Rada, A. M., Maz Camacho, D. A. & Pardo Moreno, M. C. (2022). <i>Hacia las tensiones que emergen en el oficio del maestro de educación inicial</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefa departamento:** Sarah Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

Este proyecto de investigación lo queremos dedicar de corazón a nuestras familias, que son un pilar fundamental en nuestra formación y por siempre creer en las capacidades que tenemos para lograr nuestros sueños. Quienes nos impulsaron, motivaron, orientaron para seguir adelante y nunca querer rendirnos; que, con su apoyo, comprensión, y sin importar nuestras dificultades nos acompañaron y guiaron durante este recorrido formativo hasta llegar al final de nuestra carrera.

## **Agradecimientos**

Queremos darle gracias a Dios por su bendición, sabiduría y entendimiento a lo largo de nuestra formación académica.

Igualmente, a nuestra familia que con su amor, respaldo y apoyo durante este trayecto hicieron posible culminar nuestra meta.

A nuestro asesor Eliud, quien con sus valiosos conocimientos, reflexiones, esfuerzo, dedicación y compañía durante este tiempo, nos ayudó en la construcción de este trabajo de investigación.

Finalmente, a la profesora Carolina Cárdenas Roa por sus aportes, sugerencias y comentarios en la elaboración de este trabajo.

## Tabla de contenido

Resumen .....	6
Abstract .....	7
Introducción .....	8
1 Revisión de antecedentes .....	9
2 Planteamiento del problema .....	19
3 Objetivos .....	23
3.1 Objetivo general .....	23
3.2 Objetivos específicos.....	23
4 Horizonte conceptual.....	24
4.1 Infancia.....	24
4.2 Educación Inicial.....	25
4.3. Oficio del maestro .....	27
4.4 Prácticas Educativas .....	29
5 Metodología .....	32
5.1 Caracterización del contexto .....	38
5.2 Métodos de investigación.....	39
5.3 Consideraciones éticas .....	43
6 Análisis y hallazgos.....	45
6.1 Dispersión.....	46
6.2 Postergaciones, pausas e interrupciones que se generan al dar lugar a las exigencias institucionales.....	49
6.3 Sobrecarga laboral del maestro .....	54
6.3.1 Multitareas .....	57
6.4 Preparación de los niños y niñas para el primer grado de escolaridad.....	58

7 Discusión, conclusión y preguntas .....61

Referencias .....66

Anexos.....69

---

## Resumen

Este trabajo de investigación muestra las reflexiones en torno a las tensiones que emergen en el oficio del maestro en el ejercicio de sus prácticas educativas con los niños y niñas de Jardín del Colegio Militar El Tesoro del Saber en el municipio de Caucasia, Antioquia. Por ello, se analizó desde el paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico aquello que acontece en el oficio del maestro durante los encuentros educativos con los niños y niñas en el marco de las Relaciones Pedagógicas; para dicho análisis se emplearon los métodos de investigación como: la observación de las prácticas educativas y una entrevista semiestructurada a la maestra de Jardín. Los hallazgos del estudio evidencian que el oficio del maestro está determinado por diferentes tensiones asociadas a su trabajo educativo como lo son: dispersión, postergación, pausas e interrupciones que se generan por las exigencias institucionales. Se suman a estas tensiones, la sobrecarga laboral del maestro y la preparación de los niños y niñas para el primer grado de escolaridad. Este estudio sugiere ahondar en posteriores investigaciones sobre lo que pueda emerger en los niños y niñas con aquello que ofrece, dispone u oferta el maestro dentro de la relación pedagógica.

*Palabras clave:* tensiones, oficio del maestro, práctica educativa, relación pedagógica, educación inicial, niños y niñas

### **Abstract**

This research work shows the reflections on the tensions that emerge in the teaching profession in the exercise of their educational practices with the children of the kindergarten of the colegio militar El Tesoro del Saber en el municipio de Caucasia, Antioquia. Therefore, we analyzed from the qualitative paradigm with a phenomenological approach what happens in the teaching profession during the educational encounters with the children in the framework of the Pedagogical Relationships; for this analysis, research methods were used such as: the observation of educational practices and a semi-structured interview with the kindergarten teacher. The findings of the study show that the teaching profession is determined by different tensions associated with their educational work such as dispersion, procrastination, pauses, and interruptions generated by institutional demands. In addition to these tensions, the work overload and the preparation of children for the first grade of schooling. This study suggests additional research on what can arise in children with what the teacher offers, disposes, or offers within the pedagogical relationship.

*Keywords:* tensions, teaching profession, educational practice, pedagogical relationship, initial education, children

---

## Introducción

Durante el camino de todo aquello visto y estudiado en la formación académica concerniente al pregrado de Licenciatura en Pedagogía Infantil, surge un interés por investigar acerca de las relaciones pedagógicas. Todo empieza a gestarse desde el espacio de formación: sujetos en el acto educativo, cuyo recorrido teórico aportó grandes elementos en el proceso formativo y uno de ellos fue las Relaciones Pedagógicas a partir de los planteamientos de Graciela Frigerio. De allí que, se interroga por el oficio del maestro de educación inicial y su saber hacer; en el que, ocurren una serie de eventos o situaciones que dan lugar a tensiones que interpelan dicho oficio y su práctica educativa. Dado que, en la atención integral se busca la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y niñas que corresponde a esa condición de recién llegado y a su vez una introducción a la cultura, orientarlo en aquello que aún no sabe, en su futuro; es aquí, donde algunos aspectos resultan difusos en aras de lograr preservar la unidad entre estas dos cuestiones, y justamente es lo que puede generar tensiones en el oficio del maestro; pues su saber hacer se constituye en velar porque estos dos asuntos se presenten unidos.

Es así como este proyecto de investigación se establece como un espacio que busca analizar las tensiones que emergen en el oficio del maestro de educación inicial en el ejercicio de su práctica educativa con los niños y niñas, todo ello en el marco de las relaciones pedagógicas. Para esto, realizamos un rastreo y revisión bibliográfica de diferentes investigaciones y trabajos publicados en los repositorios de diferentes instituciones de educación superior del país; se agrupan de diferentes maneras para identificar tendencias con respecto de aquello propuesto a investigar.

En el desarrollo de este proyecto de investigación, los lectores pueden encontrar en primer lugar una revisión de antecedentes. Seguidamente, se encuentran con el planteamiento del problema, los objetivos, horizonte conceptual, metodología, análisis y hallazgos; finalmente, se llega a la discusión, conclusión y preguntas, en las cuales se señalan reflexiones sobre las tensiones: dispersión, postergación, pausas e interrupciones que se generan por las exigencias institucionales; adicionalmente, la sobrecarga laboral del maestro y la preparación de los niños y niñas para el primer grado de escolaridad. Además, se propone algunas preguntas que quedan abiertas para seguir pensando, problematizando y discutiendo en otros escenarios investigativos.



## 1 Revisión de antecedentes

Los acontecimientos que han marcado la historia de la educación inicial en Colombia, permiten comprender las concepciones de infancia que se han tejido recientemente; así como las prácticas educativas que realizan los maestros para el trabajo con los niños y niñas; las cuales, son producto de transformaciones políticas, sociales, culturales y pedagógicas. De modo que, hablar de Educación Inicial hoy, es el resultado de reflexiones generadas por distintos actores involucrados con la educación y políticas públicas para la primera infancia.

Lo anterior proporciona elementos para indagar, asuntos correspondientes de la educación de la primera infancia en la actualidad. En virtud de ello, se propone una búsqueda de información que permita identificar asuntos que emergen en el oficio del maestro en el ejercicio de sus prácticas educativas garantizando una atención integral, la disposición de los saberes, asuntos de cuidado, alimentación y protección a los niños y niñas dentro de las relaciones pedagógicas en la educación inicial. Por ende, se realiza dicha búsqueda de información en diferentes fuentes; como primer recurso de indagación, el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia, posteriormente, se acude a diferentes bases de datos, a repositorios de otras universidades y otros buscadores de información; realizando de esta manera, un rastreo bibliográfico sobre trabajos relacionados con el tema de nuestro interés: las tensiones que emergen en el oficio del maestro de educación inicial en el ejercicio de su práctica educativa.

En el camino hacia la comprensión de lo que concierne a este trabajo de investigación, se propone tomar como punto de partida un abordaje del contexto histórico, el cual perfila un panorama de la educación inicial en Colombia. Se empieza retomando lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional en su documento N°20 *El sentido de la Educación Inicial* (MEN, 2014), el cual presenta un recorrido histórico de la educación de la primera infancia bajo tres momentos importantes. En un primer momento llamado *De asistir a educar*, caracterizado por el paso de los hospicios que eran los lugares donde se atendían a los niños, hacia la aparición de las instituciones educativas (escuelas y jardines infantiles) “se presenta una tensión entre asistir y educar” (p. 23). Puesto que, se pretende preparar al niño para su ingreso al primer grado de escolaridad y a su vez se siguen atendiendo sus necesidades básicas de cuidado y protección. En un segundo momento, el MEN (2014), alude la *expansión y desarrollo de la educación preescolar*,

este como un nivel que está conformado por tres grados, donde uno de ellos, transición se establece como grado obligatorio para el ingreso a la educación primaria.

Finalmente, el MEN (2014) aborda el tercer momento *la construcción del concepto de educación inicial*, en el cual se contó con la participación de actores sociales con el propósito de la construcción de políticas públicas bajo una perspectiva de derechos; a partir de este momento, se empieza a reflexionar acerca de conceptos fundamentales tales como: desarrollo, educación inicial y niña y niño de 0 a 6 años; con el fin, de emprender acciones que logren la materialización de los derechos para la primera infancia.

El Ministerio de Educación Nacional dentro del marco general de educación inicial en el apartado *¿qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial?* plantean reflexiones sobre aquellos contenidos que se deberían enseñar, para lo cual el MEN (2014) propone que estos deben:

Generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. (p. 77)

De acuerdo con lo expuesto por el MEN (2014), el documento considera que estos elementos se constituyen en pilares fundamentales para la organización del trabajo con las infancias; esto a su vez, supone una exigencia por parte del maestro en su práctica educativa, la generación de situaciones, interacciones y experiencias educativas que contribuyan al desarrollo integral de los niños. Sin embargo, el MEN (2014), plantea que estas no deben entenderse sólo como “técnicas, recetas, pasos ni métodos a seguir mecánicamente. Son selecciones intencionales de quien educa, por considerar que con esos instrumentos o medios logra generar los propósitos y planes propuestos” (p. 80). En este sentido, las interacciones y propuestas pedagógicas no se reducen a la instrumentalización de los contenidos; por el contrario, requieren un proceso intencionado en la formación integral de los niños y niñas. Este primer acercamiento al contexto histórico de la educación inicial en Colombia, se constituye en las bases o fundamentos que permiten orientar y profundizar el oficio del maestro en el desarrollo de su práctica educativa generando espacios protectores, sanos y enriquecidos; así, como acciones de cuidado, alimentación y disposición de los saberes en el trabajo con los niños y niñas, que es lo que nos convoca este

---

trabajo de investigación; y a partir de ello, generar reflexiones en torno al panorama educativo actual de las infancias.

De igual manera, se considera a Martha Teresa Florián en su tesis de maestría *Noción de Primera Infancia en la Política Pública Educativa en Colombia 1995-2015* (2017), quien de forma amplia hace un análisis crítico acerca de las políticas públicas: Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Conpes 109 de 2007 y Ley 1804 de 2016 entre otras, que fundamentan legalmente la educación de la primera infancia. En el capítulo II nombrado de lo *Educativo a lo Asistencial* plantea cómo las prácticas educativas referentes al cuidado y protección de los niños acogidos por el Estado, de conformidad con la Convención Internacional de los Derechos del niño, han desplazado el lugar de la enseñanza en el proceso formativo de los niños y niñas.

Por lo tanto, las políticas públicas que establece el Estado colombiano para el desarrollo integral de la primera infancia en el marco de la educación inicial, se caracteriza para Florián (2017) en una doble función, por un lado, se centra en la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y las niñas a través de los cuidados y por el otro lado, se encuentra la preparación de los niños y niñas a la educación primaria dando paso a la enseñanza y formación de las infancias.

Para la autora, se genera una tensión entre lo asistencial y lo educativo, ya que en los aspectos que se resalta en las políticas públicas, Florián (2017) considera que:

Se percibe más una perspectiva asistencialista, dirigida a satisfacer las necesidades básicas de alimentación, cuidado y protección, dejando a las instituciones de educación inmersas en una tensión entre la actividad pedagógica que constituye su razón fundamental de ser y las directrices de las políticas asistenciales fijadas por el Estado. (p. 63)

En palabras de Florián (2017) precisa que las políticas públicas orientan la forma de atención que deben recibir los niños y niñas para su desarrollo integral, haciendo énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas de ellos; sin embargo, para la autora en los asuntos educativos no se enfatiza a profundidad la formación y los saberes a disponer por parte del maestro, tal vez esto genera una exigencia a los centros de educación infantil puesto que, deben realizar lo establecido por el Estado con relación a las formas de atención de los niños y la enseñanza, aquello relacionado con el saber, la formación política y ética como función principal de la educación.

---

En relación con los documentos de las políticas públicas revisados y analizados por Florián (2017) “resulta bastante diciente que nociones acerca de la pedagogía y la enseñanza sean prácticamente nulas, no son empleadas ni tenidas en cuenta en el desarrollo de programas de atención a la primera infancia” (p. 70). Toda vez, que según la autora su fundamentación se enmarca en la protección, alimentación y salud de la infancia.

Un aspecto importante que trata la autora y resulta necesario precisar, es la función de la escuela en la formación de los niños y niñas; por lo cual, Florián (2017) plantea que la escuela está:

Sobrecargada por tareas ajenas a su finalidad, como el cuidado y alimentación, generando una sobrecarga que disuaden a los docentes del cumplimiento de sus deberes, lo que necesariamente conduce a que se diluya el interés y propósito de la enseñanza. (p. 72)

Por todo ello, las prácticas de atención propuestas en las políticas se constituyen en deberes para los maestros, además de su responsabilidad en la formación de sujetos críticos y reflexivos.

Finalmente, la autora considera que el enfoque de las políticas permea los asuntos educativos de la población infantil en Colombia, así que, alude a la función y formación profesional del maestro de educación infantil, dado que, dicha función está “direccionada básicamente al cuidado y protección del menor” (p. 69). Desde dicha perspectiva política, estos son elementos más visibles que se articulan en la atención integral de los niños y niñas; y hace que la labor del maestro se encuentre en una “tensión entre asumir el cuidado o la formación de sus estudiantes” (Florián, 2017, p. 74). Lo cual, interpela el quehacer educativo del maestro dado que su labor se sustenta entre los dos aspectos que la autora pone en tensión.

De este modo, se encuentra a Jenny Maritza Pulido quien en su artículo *Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación* (2013); reflexiona en torno a las prácticas educativas que realizan tres docentes de jardines infantiles, para lo cual, la autora considera que las rutinas que constituyen el conjunto de actividades educativas propuestas para el trabajo con los niños y las niñas, fueron establecidas en las escuelas como alternativas para corregir y prevenir los peligros a los que la infancia se veía sometida. Es decir, la escuela se constituyó en un “escenario idóneo para la transmisión de los ideales de progreso y civilización, por lo que el maestro, el médico y los intelectuales cercanos a los discursos médico-biológicos se convirtieron

en protagonistas de la formación de la infancia” (Pulido, 2013, p. 83), considerando que asuntos como la higiene se constituyen en parámetros para la alineación de las rutinas a trabajar con los infantes.

Por tanto, la autora precisa que, para el desarrollo de los niños y niñas en su vida futura, los maestros de educación inicial en aras de lograr dicho objetivo, sus estrategias, métodos, planes y programas son ajustados a esa intención (Pulido, 2013); aunado a esto, se resaltan aspectos de protección y bienestar físico en la satisfacción de necesidades básicas, por lo que Pulido (2013) afirma que eso:

En algunos contextos se convierte en propósito y fin único del trabajo con niños y niñas de educación inicial. Se trata entonces de intentar suplir las carencias de su núcleo familiar, así, es pues un trabajo sustentado en las privaciones, en las ausencias, en las necesidades del otro. (p. 86)

Lo que se vuelve un estándar para el trabajo con los niños y niñas, puesto que son parámetros que se han fijado en las prácticas de los maestros. De igual manera, el asunto de acompañamiento de los niños y niñas en especial los bebés, para Pulido (2013) “el tema del asistencialismo se torna incluso más complejo” (p. 86), por considerar que el trabajo con ellos se enmarca alrededor de la satisfacción de necesidades básicas. En vista de ello, la autora establece que “lo preponderante en el día a día con los más pequeños es, fundamentalmente, cuidarlos, alimentarlos y mantenerlos limpios. Estas tres acciones configuran el día a día de la institución” (Pulido, 2013, p. 86). La autora deja claro que las rutinas que establecen los maestros para trabajar con los niños y niñas están centradas en dichos factores.

Asimismo, en el texto mencionan que las prácticas que se han descrito anteriormente, pasan como inadvertidas “por muchos maestros, pues hace parte de un interés legítimo por el bienestar de niños y niñas que no tendría sentido poner en cuestión, pero sí, comprender a profundidad” (Pulido, 2013, p. 87); por lo que, esto se vuelve un discurso aceptado para los maestros en su labor frente a la primera infancia.

En el texto, la autora menciona que las prácticas educativas que desarrollan los maestros con los niños y niñas, principalmente “en los primeros años de vida del ser humano, contribuyen

---

enormemente a la internalización de pautas socio culturales en contextos específicos” (p. 87), lo que presume que las prácticas de cuidado, protección y bienestar moldean en el sujeto ciertas nociones culturales que le proporcionan al individuo formas de conducirse en su entorno cercano.

A propósito de las prácticas educativas desarrolladas en la educación inicial se localiza a Eliana Sofía Rea et al. (2014) en su tesis de grado de maestría *Comprendiendo las prácticas en educación inicial. Una mirada desde el quehacer docente con niños y niñas menores de 2 años*. En el apartado de los resultados de la investigación, plasman los relatos de experiencias de maestras que trabajaron en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), los cuales advierten sobre la incidencia del escenario institucional en su quehacer y prácticas con los niños y niñas. En algunos de estos relatos registrados en el texto, las maestras comentan de forma detallada la rutina de un día de trabajo con los niños y niñas en los CDIs, momentos tales como: la bienvenida, el refrigerio, desayuno, salida al parque, la actividad central, la hora del almuerzo, el lavado de manos, cepillado de los dientes y finalmente la hora de la siesta; todos ellos, forman parte de las acciones que realizan los maestros en el marco de lo establecido por la institución, esto “muestra cómo las prácticas se organizan a partir de las rutinas establecidas institucionalmente, en las cuales los momentos de alimentación definen en gran medida la organización de los tiempos destinados al ejercicio de las actividades pedagógicas” (Rea et al., 2014, p. 79).

De acuerdo con la cita anterior, las autoras consideran que los tiempos que se disponen para el trabajo educativo con los niños y niñas se encuentran en gran manera determinados por acciones de cuidado y alimentación, pues “predomina la continuidad de las rutinas establecidas para el servicio sobre los intereses de los niños y niñas en determinados momentos de la vida cotidiana” (Rea et al., 2014, p. 80); por lo cual, la ejecución de dichas acciones prevalecen en las instituciones que trabajan con la primera infancia.

En relación con esto, en el texto se evidencia que el escenario institucional interviene considerablemente en el quehacer de los maestros de educación inicial; es decir, determinan el diseño de las actividades pedagógicas a desarrollar con los niños y niñas. Por lo que, Rea et al. (2014) sostienen que “las maestras deben orientar sus actividades desde ciertos principios u orientaciones de la institución a la cual están vinculadas” (p. 80). Por esto, lo que se enseña debe ir ajustado al programa establecido por la institución de la cual se hace parte; es decir, hay que

---

seguir el modelo propuesto de antemano y así, desarrollar las acciones educativas con los niños y niñas.

Finalmente, Rea et al. (2014) concluyen que:

Los escenarios institucionales inciden en las prácticas docentes, a través de aspectos tales como: las rutinas establecidas, el contenido de lo que se enseña, la inclusión o exclusión de aportes realizados por otros actores y las acciones pedagógicas que se medían por las condiciones de los espacios físicos; pero también, en el sentido que se otorga al quehacer cotidiano. (p. 84)

Es decir, las autoras consideran que las dinámicas educativas que se manejan al interior de las instituciones para la primera infancia pueden permear el quehacer docente; asimismo, el ambiente, los agentes educativos y otros factores condicionan la forma de realizar el trabajo con los niños y niñas.

En este orden de ideas, en los textos mencionados se destacan algunos aspectos que se relacionan entre ellos; en cuanto a lo establecido en el documento N°20 del MEN (2014) y lo planteado por Florián (2017) en su tesis, se evidencia un reconocimiento de los acontecimientos que han marcado las diferentes concepciones de infancia, la construcción de la educación inicial en Colombia y el análisis de las prácticas educativas, a partir de la instauración de políticas públicas bajo la perspectiva de derechos que establecen la ruta para la atención integral de los niños y niñas; además, establecen los parámetros y acciones que materializan la satisfacción de necesidades básicas de cuidado, protección y educación de los niños y niñas. Asimismo, desde lo trazado en las políticas, los autores, en especial Florián, acentúan la tensión que se genera entre los asuntos de cuidado, alimentación y protección, con relación a lo educativo interrogando el lugar de la enseñanza en la educación inicial; lo cual, es determinante al momento de comprender el sentido de la práctica educativa que desarrolla el maestro con la primera infancia, he aquí entonces, la importancia de precisar el oficio del maestro dentro de la relación pedagógica.

Otro punto de confluencia que se halla en los planteamientos propuestos por Pulido (2013) y Rea et al. (2014), es el desarrollo y fundamentación de las prácticas educativas de los maestros de educación inicial, el cual orienta las formas de trabajo, las interacciones educativas, contenidos

y las rutinas que se llevan a cabo con las infancias, todas estas acciones sustentadas bajo los modelos dispuestos por los organismos estatales y las instituciones que atienden a la primera infancia.

Siguiendo con la búsqueda apuntando al oficio del maestro, se halla a María Dolores Molina et al., en su artículo *Saberes docentes y educación infantil, notas pedagógicas para la formación inicial* (2016), aluden al oficio del maestro y a los saberes que lo sustentan en la formación de las infancias, así como la construcción de la relación pedagógica en su propósito de cultivar a cada niño y niña. Los autores advierten sobre el riesgo de inventar al otro, “inventarlo en el sentido de creer saber quién es, qué necesita y qué ha de suceder con él” (Molina et al., 2016, p. 70); lo que da lugar a ideas preconcebidas de los estudiantes, que llegan a determinar la forma de cómo planear, organizar y ejecutar por parte del maestro, presuponiendo lo que puede acontecer en el otro. Así pues, se pone en cuestión cómo la enseñanza no es un asunto continuo; por ende, Molina et al. (2016) establecen que “los procesos de enseñanza y aprendizaje son mucho más complejos y sobre todo, mucho más inciertos. Enseñamos sin tener seguridad de aquello que el otro aprenderá” (p. 70), pues no se tiene certeza de lo que pueda sobrevenir y desarrollarse en ese espacio de encuentro educativo.

De acuerdo con los razonamientos que se han expuesto, los autores reflexionan acerca de la formación docente en el acto de disponer en la relación pedagógica; para esto, Molina et al. (2016) proponen que:

Nuestra apuesta es pensar lo que enseñamos más allá de los márgenes que contienen las asignaturas; pero también, más allá de ese modo de proceder académico que va configurando el corpus básico de las disciplinas en tanto que conjunto de saberes fijados, de explicaciones y de proposiciones que se transmiten. (p. 72)

En este sentido, el asunto de la enseñanza no se reduce sólo a los lineamientos curriculares y estándares establecidos por el sistema educativo, no se limita su actividad a ciertos contenidos de aprendizaje; por el contrario, trasciende en sus modos de comprensión y suscita un entendimiento por parte del maestro. En efecto, se presume que la función del maestro como acompañante dentro



de la relación pedagógica es vital en el proceso educativo, pues, su intervención y forma de concebir al otro repercute directamente en el desarrollo y transformación de dicha relación.

De este modo, Diego Martín et al. (2020) en su artículo *La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de educación primaria*, reflexionan sobre el oficio del docente y la relación pedagógica dando lugar a la enseñanza, a partir de tres gestos que permiten pensar dicho oficio. El gesto de *invitar* dentro de la relación pedagógica donde se teje el acto de enseñar y se lleva a cabo en un encuentro entre sujetos que está mediado por el deseo, que lleva a la persona a movilizarse hacia lo que se le dispone; es por esto, que “como educadores, entonces, tenemos que asumir que no podemos controlar ni el aprendizaje ni el deseo. Al docente se le escapa la experiencia vivida del otro, los significados y sentidos que construye en lo vivido” (Martín et al. 2020, p. 122). El maestro asume una postura de brindar a los estudiantes acceso a la cultura y al mundo, siendo responsable de la enseñanza, pero no de lo que sucede entre el sujeto y lo ofrecido, así como la aceptación de estos a dialogar con lo disponible.

Por lo tanto, Martín et al. (2020) piensan que “la enseñanza comienza no con una imposición de aprendizaje, sino con un ofrecimiento, con una invitación a la que el estudiante puede, o no unirse” (p. 122), reconociendo que el sujeto es movido a partir de su deseo, asumiendo o no un lugar en la relación pedagógica.

El gesto de *estar ahí* exige que el maestro consciente de la enseñanza y de su lugar en el acto educativo, disponga su ser para encontrarse con los otros; en consecuencia, Martín et al. (2020) consideran que la labor del docente es “poner su palabra, su cuerpo, su presencia, en relación con el estudiante y mediando en la transmisión del deseo por el saber. La responsabilidad del estudiante será entonces la de crear su propia construcción” (p. 125), que emana del encuentro con el maestro; lo cual, le permite continuar su travesía en el mundo.

Por último, reflexionan sobre el gesto *retirarse*. Para Martín et al. (2020) “la relación, si es educativa, está abocada a la separación. De hecho, debe anhelar el momento en que esta llegue, pues su propósito último es que el niño, niña, camine por sí mismo y no nos necesite” (p. 127). Lo que conlleva al maestro en el proceso educativo, permitir la actuación propia del sujeto para su crecimiento, relación con el mundo y su emancipación.

---

Con base en estos tres gestos mencionados por el autor, se presupone que las acciones educativas movilizan la relación pedagógica, considerando al maestro como el encargado de brindar las posibilidades al estudiante para acceder a lo disponible; y en ese acercamiento, consiga avanzar hacia el camino de la autonomía.

En este sentido, los dos últimos textos Molina et al. (2016) y Martín et al. (2020), convergen en aspectos relacionados con el oficio del docente y su postura en el acto de educar, considerándolo como un oficio de lo humano, que se materializa en el gesto de ofrecer e invitar a otros; brindándoles la posibilidad de acceder al mundo, dialogar con lo disponible a partir de sus intereses y deseos de hacer parte del encuentro educativo. Por tanto, exige del maestro, rigurosidad en su saber hacer, en su oferta, atención, cuidados y disposiciones que brinda a los sujetos en la relación pedagógica.

Se concluye de manera general que, en los textos abordados, los autores destacan que la enseñanza surge a partir de una provocación o invitación por parte del maestro hacia otros sujetos, en donde se concede que estos puedan decidir tomar parte en la relación educativa. De igual manera, en todos los antecedentes evidenciados anteriormente, se ve reflejado el oficio del maestro en el acto de educar, lo cual representa un aspecto fundamental en la relación pedagógica; a través de las distintas acciones que se ofrecen y posibilitan a los niños y niñas participar e interactuar en el encuentro. Todo ello constituye la práctica educativa realizada por el maestro.

También, en los textos planteados se evidencian unas posturas propias sobre la fundamentación de la educación inicial, las prácticas educativas que en esta se desarrolla y el oficio que desempeña el maestro en la relación pedagógica. Teniendo en cuenta todo esto, se nota en los planteamientos de los autores, una provocación a pensar tensiones en el oficio del maestro y cómo estas alteran ese quehacer educativo con los niños y niñas, debido a las diversas demandas estatales, contingencias en el saber hacer del maestro, situaciones cotidianas que se presentan en los encuentros educativos y las implicaciones que conlleva el ejercicio de su práctica educativa en la atención integral de los niños y niñas.

---

## 2 Planteamiento del problema

Lo abordado en los antecedentes respecto al oficio del maestro en el desarrollo de sus prácticas educativas con los niños y las niñas, nos muestra unas posturas de autores que suponen pensar y discutir acerca de lo que puede ocurrir en el trabajo del maestro de educación inicial. Los planteamientos ya expuestos en los antecedentes, confieren seguir indagando aspectos relativos a dicha labor del maestro dentro de la relación pedagógica con la primera infancia. Por lo tanto, abordaremos ciertas posturas por parte de los autores referidos anteriormente, que permita examinar asuntos que se emplearon y que de allí pueda acontecer algo.

En este recorrido se logra evidenciar que las prácticas educativas hacen parte del oficio como maestros; pues estas, favorecen el proceso educativo en aras de brindar una atención integral a los niños y niñas; sin embargo, hay asuntos que todavía no se presentan con claridad en el ejercicio de la labor del maestro de educación inicial; toda vez que se encuentran reflexiones como las de (Florián, 2017; Pulido, 2013; Rea et al., 2014) acerca de prácticas relacionadas con aspectos de cuidado, satisfacción de necesidades básicas y protección de niños y niñas, y la educación, aquello de la formación y aprendizaje inherente del acto educativo; dado que a partir de las políticas públicas se hace mayor énfasis en la atención integral como labor esencial del maestro en el trabajo con las infancias; es decir, entre tanto las políticas públicas y los documentos de orientación pedagógica de la Educación Inicial planteados por el Ministerio de Educación Nacional, establecen ampliamente acciones de bienestar y protección; el oficio del maestro se ve involucrado por esta premisa, en el sentido de las implicaciones que esto exige en su quehacer con los niños y niñas dado que estas acciones comprenden lo educativo.

A la vez, se considera lo planteado por Pulido (2013) sobre las interacciones pedagógicas propuestas por los maestros, ya que estas inician desde que el niño es recibido en la institución y “cuando ya todos están limpios y culminan cuando la comida se ha servido. Las rutinas de aseo, y especialmente de alimentación, ocupan gran parte del tiempo de niños y niñas; todo cesa, todo puede ser después, excepto la comida” (p. 86), precisando que en el trabajo con los niños y niñas, los aspectos de cuidado y alimentación se constituyen en ejes importantes durante la jornada escolar y en la planificación de las acciones educativas; dejando entrever cierta urgencia en la cual

---

prevalece la tendencia por el desarrollo de prácticas que atienden cada día las necesidades prioritarias de los niños y niñas, aun así, otros aspectos esenciales que se requieren y hacen parte de la atención integral podrían no estar siendo abordados de la misma forma.

Por lo cual, se encuentra que esa “idea asistencial de las prácticas educativas se dibuja fuertemente en el discurso contemporáneo y al parecer ella contribuye a borrar el foco que otrora tuviera la educación escolar: la enseñanza” (Florián, 2017, p. 75); lo que posiblemente repercute en el quehacer y ejercicio de la labor del maestro en el proceso de formación del sujeto. Es necesario precisar, que, si bien los asuntos de cuidado, protección y alimentación son esenciales en el desarrollo integral de los niños, resulta importante reflexionar el planteamiento de Christoph Wulf (1999) cuando menciona que “el educando no es solamente el objeto de una intervención educativa, sino que es considerado, igualmente, como un sujeto a quien se le reconoce el derecho de actuar dentro de la relación pedagógica” (p. 55-56). Puesto que, los niños y niñas son sujetos de pensamiento; es decir, también tienen algo que aportar, algo que decir, que enriquece el encuentro y no se puede concebir solamente como un objeto sobre el cual recaen acciones, experiencias, actividades, interacciones, dinámicas y prácticas que se llevan a cabo por parte de los maestros dentro del encuentro, dado que intervienen en el desarrollo pleno de los niños y niñas, sino también como un sujeto con posibilidades de expresarse y obrar dentro de la relación pedagógica. Por ello, se cree que es un asunto que debe ser pensado, comprendiendo que las acciones educativas propuestas en el ejercicio del maestro y aquello que puede suceder en la formación de la primera infancia, se constituyen en elementos fundamentales para el sujeto en su proceso educativo.

Aunado a lo expuesto anteriormente y retomando al Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) se afirma “que la atención a la primera infancia nace con una doble función que no siempre se presenta articulada” (p. 23); por un lado, la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y niñas “tales como protección, alimentación y salud; si bien se requieren, no son suficientes para la promoción de su desarrollo” (MEN, 2014, p. 23); por otro lado, “a la función educativa se le consigna una finalidad, la de ser preparatoria para el nivel de educación primaria” (MEN, 2014, p. 23). Todo ello, constituye la labor del maestro de educación inicial; dado que, en el trabajo con la primera infancia se requiere que exista dicha articulación y por tanto, es algo que merece ser atendido, toda vez que desde la educación inicial se busca que los niños y niñas se

---

desarrollen en espacios enriquecidos donde se puedan satisfacer sus necesidades básicas juntamente con experiencias valiosas para sus vidas.

A propósito del planteamiento del MEN, Wulf (1999) menciona que:

El esfuerzo pedagógico del adulto frente al alumno es difuso. De un lado, el educador debe inclinarse hacia la situación actual del joven, sus intereses y necesidades momentáneas; de otro lado, debe concentrar sus esfuerzos pedagógicos en “las posibilidades, todavía no actualizadas del joven”. (p. 56)

Se manifiestan aquí dos cuestiones que requieren de un saber hacer por parte del maestro en las salas interactivas con los niños y niñas, administrar esta tensión es lo que se tornaría problemático para la labor del maestro; puesto que, requiere de un tiempo de preparación y reflexión acerca del cómo atender y responder a ambos asuntos, cómo dar cuenta de ellos, cómo cumplir con su responsabilidad de educar al sujeto de la relación pedagógica. En este mismo orden de ideas, Nohl (como se citó en Wulf, 1999) escribe que, “la relación del educador con el niño es siempre doble: del amor por él en su realidad y del amor por su fin, el ideal del niño, los dos no están pues separados, sino unidos” (p.56). Una vez más se muestra aquí, una preocupación por el presente del niño, sus necesidades inmediatas, pero a la vez, por lo que será de este en un futuro. Continuando con Nohl “atizar en él la vida superior, llevarlo a actuaciones que estén ligadas a ello, no por la actuación misma, sino porque la vida del hombre se realiza en ella” (como se citó en Wulf, 1999); esto es, estimular sus sentidos y capacidades, la construcción de la personalidad, su configuración como sujeto del mundo, autónomo, con capacidad para pensar y tomar decisiones. Se evidencian pues, dos momentos del niño en los que la labor del maestro se encuentra presente, tomando parte en cada una de ellas. Es entonces, en la necesidad de sostener la unidad entre ambos asuntos donde podría manifestarse las tensiones, puesto que, hacen parte del saber hacer del maestro.

En la reflexión que suscita el oficio del maestro dentro de la relación pedagógica con la infancia, de acuerdo con los planteamientos de Florián (2017), Pulido (2013) y Rea et al. (2014), sobre las interacciones, rutinas, acciones pedagógicas y las prácticas integrativas realizadas a lo largo de licenciatura en Pedagogía Infantil, estos discursos se tejen dentro del oficio del maestro

---

en primera infancia y se ven reflejados en los procesos de formación que se llevan a cabo en la educación inicial; por lo cual, conviene ahondar sobre lo que pueda acontecer en la labor del docente a través del ejercicio de prácticas educativas con los niños y niñas.

Asimismo, se consideran los planteamientos de Wulf acerca de pensar al niño como sujeto y no solo como objeto, administrar la tensión que se produce en la relación del maestro con el niño, logrando preservar la unidad entre las necesidades momentáneas del presente y lo que será de este en un futuro, dado que estas se presentan unidas; todo ello, configura el saber hacer del maestro en sus prácticas educativas. Debido a lo antes abordado y lo expuesto en los antecedentes nos ayuda a precisar que algunos aspectos concernientes a la labor docente todavía se encuentran difusos, es precisamente esto lo que puede ocasionar que se manifiesten tensiones que surgen en el desarrollo del oficio del maestro; es decir, en el ejercicio de las prácticas educativas y todo aquello del trabajo con la infancia en la educación inicial. Por eso, se piensa que dicho asunto debe ser reflexionado, dado que, el oficio del maestro se ve interpelado. En consecuencia, se esboza la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cuáles son las tensiones que emergen en el oficio de la maestra en el ejercicio de sus prácticas educativas con los niños y niñas de Jardín del Colegio Militar El Tesoro del Saber en el municipio de Caucasia, Antioquia?**

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar las tensiones que emergen en el oficio de la maestra en el ejercicio de sus prácticas educativas con los niños y niñas de Jardín del Colegio Militar El Tesoro del Saber en el municipio de Cauca, Antioquia.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar en el oficio de la maestra las prácticas educativas que realiza con los niños y las niñas de Jardín.
- Sistematizar la información referente a las interacciones y situaciones vividas por la maestra en el desarrollo de su oficio dentro de la relación pedagógica.
- Categorizar las experiencias significativas en donde se manifiestan las tensiones que emergen en el oficio de la maestra en el ejercicio de sus prácticas educativas.

---

## 4 Horizonte conceptual

Para la fundamentación de este proyecto de investigación resulta imprescindible revisar referentes teóricos y conceptuales como lo son: Infancia, Educación Inicial, Oficio del maestro y Prácticas Educativas. Los cuales se enlazan entre sí y se manifiestan de manera simultánea dentro de las relaciones pedagógicas en la Educación Inicial, escenario en el cual se urde este tema de interés y la reflexión respecto a lo que se desea investigar.

Lo que se pretende es desarrollar los conceptos que acompañan este trabajo de investigación, de tal manera que permita obtener bases teóricas que servirán como parámetros para el desarrollo metodológico y análisis reflexivo acerca del asunto a indagar.

### 4.1 Infancia

El concepto de *Infancia* que se toma para este proyecto de investigación; se ha venido estructurando a través de transformaciones sociales, por lo tanto, “la infancia es una creación de la sociedad que está sujeta a cambio cada vez que tienen lugar transformaciones sociales importantes” (Steinberg y Kincheloe, 2000, p. 1); lo que admite considerar a la infancia como una categoría social, enmarcada en un proceso que no es único, sino dinámico y cambiante; es decir, lo que para un grupo social representa infancia, no es lo mismo, ni es vivido de la misma forma en todos los grupos humanos; por ende, se cree que las infancias del municipio de Cauca, Antioquia tienen unas particularidades inherentes que las definen y a partir de esta concepción los maestros planean, organizan y ejecutan el trabajo educativo con ellas.

Por ello, se precisa que la concepción de infancia es un asunto complejo por las diversas transformaciones sociales que se tienen; Por lo cual, Moreno (2014) considera que:

En la actualidad, en cambio, una serie de evidencias indican que las prácticas relacionadas con lo infantil están variando a una velocidad sin precedentes: la nuestra sería la primera generación atravesada por más de un concepto de infancia. De modo que se hace difícil diferenciar lo que es propio de las formas sintomáticas de las variaciones sociales en los niños. (p. 150)



---

Teniendo en cuenta que los niños y niñas no son una figura constante y estática, dicho concepto de infancia varía en las diversas culturas. De este modo, se entiende la infancia como una categoría histórica y socialmente construida, por lo que existe una multiplicidad de infancias, dado que, los cambios sociales no se dan de la misma manera en los niños y niñas; y estos no los atraviesan del mismo modo, ni producen los mismos efectos que ocurren en su cultura.

Sin embargo, se precisa que en la construcción social de la infancia hay particularidades que intervienen en la configuración de los niños y niñas, como lo es, el vínculo que establecen con sus padres o cuidadores a través de la crianza, ese discurso es considerado por Moreno (2014) al “conjunto de prácticas y reglas con efecto subjetivante sobre sus participantes” (p. 131); dichas prácticas se constituyen en un referente para la configuración del niño; por esto, en cierto sentido “el niño emerge, por ahora, del vínculo con sus padres” (Moreno, 2014, p. 149), pues ese adulto que lo recibe lo comienza a inscribir en el mundo y así el niño va construyendo su propia realidad, a través del contacto con el adulto, los cuidadores o los acompañantes; y de los acontecimientos producto de esa relación, los cuales generan internamente en el sujeto una serie de transmisiones y transformaciones culturales.

Lo anterior se da a través de la crianza, de esos vínculos que se tejen entre el adulto y el niño; por lo tanto, en lo entendido por infancia, retomando a Moreno (2014) “al conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño real -al que podríamos también llamar párvulo- y su familia, producen lo que cada sociedad llama niño” (p. 149). Así pues, estas consideraciones son fundamentales para los maestros al momento de construir o elaborar las interacciones significativas y crear espacios seguros y agradables que orienten el trabajo con los niños y las niñas; lo cual, incide en las relaciones pedagógicas que se tejen en la educación inicial. Asimismo, en el contexto donde se inscribe este proyecto de investigación dicha concepción será útil para el análisis e interpretación de los resultados.

## **4.2 Educación Inicial**

La educación inicial es la etapa que antecede a la educación primaria y se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo personal y social de los niños y niñas; por tanto, se comprende como “un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad” (Ley 1804 de 2016, art.

5), el cual es impostergable y esencial para el óptimo desarrollo de los niños. La educación inicial, es “un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio”(art. 5); por ende, las experiencias e intencionalidades que los maestros disponen a la infancia, ofrecen un cuidado, protección y bienestar para potenciar el desarrollo físico, emocional, psicológico y formativo, partiendo del reconocimiento de los intereses de los niños y niñas y capacidades que favorecen su construcción como persona.

Igualmente, desde la Política Pública Nacional de Primera Infancia (CONPES 109 de 2007) se asume la educación inicial como un:

Proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. (p. 23)

De esta manera, la educación inicial involucra un acompañamiento del maestro en el proceso educativo de los niños y niñas, en el que se le brinda las bases necesarias para su cuidado, crecimiento y desarrollo de sus habilidades, así como la adquisición de aprendizajes que promoverán diversas formas de ser y estar en el mundo.

Se considera entonces, que la educación inicial se caracteriza por “complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar”(MEN, 2014, p. 43), contribuyendo a una formación plena de los infantes y que a su vez propone “procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras” (MEN, 2014, p. 43), ofreciendo espacios seguros y agradables, interacciones enriquecedoras, cuidados calificados, experiencias significativas y prácticas pedagógicas que ayuden a promover una formación integral de los niños y niñas.

Así pues, se entiende la educación inicial como la etapa fundamental en la formación de los niños y niñas de 0 a 6 años, donde los maestros buscarán proporcionar bienestar, protección, la disposición de unas intencionalidades, experiencias formativas, pedagógicas y enriquecedoras que

facilitan potenciar el desarrollo y la adquisición de ciertas habilidades de los niños y niñas para su propia configuración como sujetos.

### **4.3. Oficio del maestro**

En este trabajo de investigación se comprende el oficio del maestro como “un oficio de lo humano; lo que nos sugiere, que aquello que da posibilidad de ser a la educación es, precisamente, ese encuentro con el otro, con la otra y con aquello que nos trae” (Molina et al., 2016, p. 71). Por tanto, en su quehacer pedagógico, el maestro debe poner la atención en la forma en cómo accede y de aquello que brinda en la relación con el otro; dejándose mover por lo que sabe y por lo no conocido, lo que acontece y por lo que el otro puede transformar en el encuentro.

Todo ese encuentro se teje dentro de lo que se denomina Relación pedagógica, esta como escenario donde se piensa y se desarrolla el oficio del maestro; por lo tanto, es pertinente retomar las ideas de Frigerio (2012) cuando plantea que las relaciones pedagógicas son un “encuentro entre sujetos” (párr. 15), ya que emerge de la interacción entre el maestro, estudiante y aquello que pueda surgir dentro de ese encuentro; por ello, “exigen y necesitan en los primeros tiempos, una presencia del otro, no cualquier presencia. No hay relación pedagógica cuando no hay un grande ahí, presente” (Frigerio, 2012, párr. 10), esto es, un maestro que se involucre, ponga su palabra, que oferte, esté allí, que dote de significado a las interacciones y reconozca la existencia de otros que requieren su acompañamiento. De este modo, en la relación pedagógica se evidencia una tríada formada por “un sujeto que enseña, un sujeto que esperamos, deseamos y traemos lo necesario para que desee aprender, y aquello que volvemos disponible, los objetos del conocimiento” (Frigerio, 2012, párr. 10); así pues, dentro de las relaciones pedagógicas se instaura la participación del adulto, es decir, el maestro, ofreciendo unas posibilidades, valores, maneras de ser y de relacionarse a otro sujeto, el cual se espera quiera participar, descubrir y aprender en la interacción con aquellos objetos de saber que se le ofrecen, permitiéndole tomar nuevas posturas, pensamientos, miradas y construcciones.

De igual manera y ahondando en este concepto, se consideran los planteamientos de Antelo (2011), cuando precisa que la enseñanza es el oficio del maestro, aquello que otorga sentido al ser del maestro y se constituye en un asunto indispensable para la disposición de los saberes, acogida

---

y la atención integral de los niños y niñas. Puesto que, en la acción educativa se da el acto mismo de cuidar, de recibir a un otro, acogerlo e inscribirlo en el mundo; así es que, “la acción educativa supone intervención y responsabilidad, ambas, entendidas como formas privilegiadas del cuidado del otro. Asistir es no faltar” (Antelo, 2011, p. 118); es estar presente para el otro, aquel que lo requiere por un momento y que necesita conocer de aquello que no dispone; es decir, la enseñanza de la cultura.

Así pues, se piensa con Antelo (2011) que esa enseñanza “se refiere a lo que da señas. Quien enseña hace señas, señala. Y una seña es un signo de entendimiento. En ese sentido, enseñar es casi como mostrar” (p. 22). Dejar ver unas posibilidades para que el otro las aprecie y tome de ello lo que le cobre significado; resultando así, la enseñanza como oficio del maestro, puesto que permite inscribir a un recién llegado en el mundo que no conoce, a través de presentarle algo para que éste lo vea, se deslumbre, lo transforme y se inquiete; es decir, “enseñar es además dejar aparecer” (Antelo, 2011, p. 22).

Cuando se deja aparecer algo claramente hay asuntos intencionales; sin embargo, en muchas ocasiones dentro de la dinámica educativa, se dejan ver cosas involuntarias fruto de contingencias, donde no había por parte del maestro una pretensión ni propósito alguno de ser enseñadas, pero que producen efectos en el sujeto.

De igual manera, para Antelo (2011) “enseñar es proporcionar pistas” (p. 26), las cuales requieren de un esfuerzo del maestro en poner a disposición de otros, elementos que le servirán para comprender el mundo y tener un lugar en este; por lo cual, Antelo (2011) plantea que “hay que enseñar para dar armas o herramientas a los chicos a fin de que puedan desenvolverse en la vida” (p. 27), relacionarse con su entorno y con los demás. En este sentido, “la enseñanza, en tanto signo y seña que se deja, es una marca” (Antelo, 2011, p. 27); una huella que se traza en la vida del sujeto y que le permite trascender a lo largo de su estadía en el mundo.

Esa huella exige que la enseñanza sea sin limitaciones, que posibilite crear accesos a través de conceder unas materialidades con un sentido valioso y que produzca efectos en el sujeto, en términos de Antelo (2011) “todos los signos disponibles deben ser puestos a circular. La oferta; que es una manera todavía absolutamente útil de definir la enseñanza, no puede ser restringida” (p. 30); requiere que el maestro en su oficio oferte de forma integral los signos disponibles a los niños

y niñas, provea un cúmulo de posibilidades para que el sujeto se mueva, tenga deseo de saber, se inquiete y se construya así mismo.

#### **4.4 Prácticas Educativas**

A propósito de las prácticas educativas desempeñadas por el maestro en el ejercicio de su oficio en la Educación Inicial, se cree que estas requieren ser atendidas para el desarrollo de este proyecto de investigación; por eso, es pertinente revisar lo que se ha abordado al respecto de este concepto. Por lo cual, García, et al., (2008) la definen como:

El conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. (p. 3)

De acuerdo con esto, se establece que las prácticas educativas se fundamentan en todo aquello que el maestro reflexiona dentro los procesos pedagógicos, lo complejo, lo crítico y aquellas relaciones que ahí se generan, todas estas cuestiones integran los contextos educativos. Además, estas se enmarcan en las acciones, experiencias, interacciones y actuaciones ocurridas dentro y fuera del aula, puesto que hacen parte del quehacer de los maestros dentro de las instituciones o centros educativos, las cuales intervienen en el desarrollo pleno y formativo de los niños y niñas.

A la vez, la práctica educativa para Zabala (como se citó en García, et al., 2008) es considerada como “una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.” (p.4), expresando que son aquellas situaciones enlazadas con las cuestiones pedagógicas que influyen directamente en el aprendizaje de los niños y niñas. Por lo tanto, es necesario precisar que la práctica educativa comprende asuntos más amplios que no solo se reduce a aspectos dentro del aula, sino que tiene en cuenta todas las cuestiones relacionadas con el saber hacer del maestro; por tanto, estas requieren una reflexión y

---

análisis de las acciones llevadas a cabo y de aquellas que pueden surgir dentro del encuentro educativo.

Asimismo, Runge y Muñoz (2012) consideran que la práctica educativa “ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad” (p.85). Por lo cual, se evidencia que esta concepción atraviesa las acciones, rutinas y actividades que realizan los maestros con los niños y niñas en las instituciones de primera infancia, donde el cuidado, la alimentación y medidas de seguridad, son algunas formas utilizadas para garantizar la protección integral de los niños y niñas, puesto que, su condición de recién llegados así lo demanda.

Es importante resaltar que la fundamentación de las prácticas educativas que se desarrollan en la educación inicial, radican por parte de los maestros y maestras en una acogida, un recibimiento que le hacen al otro dentro de un espacio educativo, una institución o un entorno social que pretende hacerlo partícipe al ofrecerle unos servicios integrales, apropiados y de protección que le permitan desarrollarse como persona. Es por esto que, la práctica educativa “convoca la participación de estudiantes y profesores en torno a un objeto común que los motiva y dirige, haciendo uso de herramientas físicas y socioculturales que facilitan el logro de los resultados esperados” (Macri et al., 2020, p. 161). Los recursos educativos, la cultura, los ambientes protectores, el entorno y demás, serán los insumos que el maestro utilizará en el proceso de formación de los niños y niñas como sujetos que vienen a formar parte de una sociedad.

Al mismo tiempo, se resalta que dentro de las prácticas educativas se encuentra el disponer unos saberes por parte de los maestros, comprendiendo que el saber es “el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso” (Foucault, 2002, p. 306). Esto es, un lugar de participación a través de la palabra, donde el sujeto puede expresar sus ideas y pensamientos con libertad, manifestar su postura frente al discurso, interrogarlo y decidir qué hacer con el mismo. De ahí, que los sujetos involucrados en las relaciones pedagógicas, eligen qué cosas tomar de aquello que el maestro dispone y cómo eso puede ser resignificado y transformado por ellos mismos, dando lugar a nuevas construcciones, miradas y pensamientos.

---

A la vez, se entiende que “saber es un verbo asociado a la actividad de educar” (Frigerio, 2012, p. 85). He aquí la conexión tan importante con el acto de enseñar, puesto que, el saber tiene que ver con aquello que el maestro dispone dentro de la relación pedagógica, como contenidos, prácticas, experiencias y efectos que alteran la formación del sujeto y su relación con el mundo. Es decir, con “lo que se mueve y conmueve en el mundo interno del sujeto, en su encuentro con los dispositivos y los otros”. (Frigerio, 2012, p. 87). Esto es, lo que precisamente ocasiona la relación del sujeto con el saber, se produce en su ser interior una modificación, una movilización al entrar en contacto con este.

Por lo tanto, la disposición de los saberes, las experiencias significativas, los ambientes de aprendizaje, entornos protectores y la atención integral que brindan los maestros en la educación inicial en el marco de las relaciones pedagógicas, exige que aquello ofertado, no sea cualquier cosa, tiene que resultar en una experiencia, atrayente y cautivadora, la cual se constituye en un espacio determinante en la formación del sujeto. Además, todas estas acciones significan para el maestro reflexionar sobre la acción educativa que está realizando, la responsabilidad y el compromiso que asume frente a los sujetos con los cuales establece una relación.

Desde la perspectiva de este proyecto de investigación, las prácticas educativas son comprendidas como lo complejo, lo crítico, reflexivo y aquellas actuaciones, que integran el oficio del maestro en la educación de los niños y niñas dentro los procesos formativos. Asimismo, las prácticas educativas enmarcan los aspectos de cuidar al otro, preservar su integridad física, disponer unos saberes, brindar las condiciones básicas para su crecimiento, enseñanza y desarrollo; son características propias de dichas prácticas, las cuales buscan la manera de educar al niño, acompañarlo en ese transitar por el mundo que lo rodea y lograr que adquieran las habilidades para la formación integral de la población infantil, por cuanto todas las acciones educativas resultan necesarias para el desarrollo exitoso de la educación inicial.

## 5 Metodología

Esta propuesta de trabajo de investigación se situó dentro del paradigma cualitativo, entendido como “un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Sandoval, 1996, p. 11), haciendo visibles discursos significativos que dan valor a lo contextual y cotidiano. Es decir, teniendo en cuenta de los participantes “sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo” (Sandoval, 1996, p. 32); en consecuencia, implicó escuchar al otro y desarrollar una atención focalizada de los discursos de los maestros en la relación pedagógica. Asimismo, desde este paradigma se tomó un enfoque fenomenológico, el cual se sostuvo a través de la observación y entrevista a la maestra del grupo jardín del Colegio Militar El Tesoro del Saber, en el cual se inscribe su trabajo educativo, las rutinas y ambientes protectores con los niños y niñas en la educación inicial.

En relación con este enfoque, es conveniente resaltar lo propuesto por Husserl (1949) relativo a la concepción de lo fenomenológico, puesto que:

Se refiere a todos estos fenómenos en todas las significaciones posibles; pero en una actitud totalmente distinta, que modifica en determinada forma todos los sentidos del término fenómeno con que nos encontramos en las ciencias que nos son familiares desde antiguo.  
(p.7)

Encargándose de estudiar los significados, analizando las variaciones que puedan sufrir los fenómenos en su estado natural, generando una comprensión y reflexión de sus particularidades; es por eso, que “la fenomenología se ocupe con la "conciencia", con todas las formas de vivencias, actos y correlatos de los actos” (Husserl, 1949, p. 8). Dejando de lado aquellas cosas que impiden pensar con libertad, eximir la mente de prejuicios para poder descubrir y describir fielmente las particularidades de las situaciones o experiencias que se ostenten.

A su vez, Gurdíán (2007), establece que lo fenomenológico “no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias



---

compartidas” (p. 151). De acuerdo con esto, se encontró una estrecha relación con la propuesta de investigación, puesto que, mediante los diálogos, experiencias vividas y preguntas a la maestra, se pretendió reconocer las posibles tensiones que pudieran emerger en su oficio durante el desarrollo de las prácticas educativas con los niños y niñas en la educación inicial, lo cual se constituye en su ambiente habitual, que a su vez se enmarca dentro de la relación pedagógica.

Del mismo modo, el enfoque fenomenológico fija su mirada en el contexto y sus realidades, busca conocer los entornos en los cuales tienen lugar las interacciones y experiencias entre los sujetos, con el fin de describirlas y reflexionar sobre estas. Es por ello, que ni la teoría ni las presuposiciones son precisamente el punto de partida para acceder a lo real; debido a que, “la investigadora y el investigador tratan de describir la realidad vivida por otras personas” (Gurdián, 2007, p. 152). En concreto, este enfoque nos permitió una proximidad con el mundo del otro y sus significados, con lo cotidiano, la realidad del día a día de la maestra, todo aquello que hace parte de su rutina diaria e interacciones pedagógicas, lo cual está relacionado con el asistir, el cuidado, la educación, el bienestar y contextos seguros que se brindan en el Colegio Militar El Tesoro del Saber, escenario en el cual tuvo lugar la experiencia subjetiva y las acciones de cada uno de ellos.

Es importante considerar los planteamientos de Gurdián (2007) concerniente a los principios de lo fenomenológico dado que, “puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades socio-educativas” (p. 152). En este orden de ideas, resultó interesante para esta investigación obtener una lectura pertinente de los hechos, en donde se dió cuenta de lo experimentado, todo esto a través de la observación y entrevista cuidadosa, atendiendo a los acontecimientos, vivencias, sucesos que emergen en la maestra dentro de la relación pedagógica.

Por su lado, dentro de lo fenomenológico San Martín (2002) refiere a la intuición como un elemento importante de este, aludiendo que es “un tipo de conocimiento que nos pone directamente ante las cosas o situaciones; se puede comprender que sea análisis intencional, es decir, un análisis de lo intuido para describir todo lo que lo intuido implica directamente” (p. 22). Esto nos indica que la habilidad para comprender las cosas de manera clara, se convierte en cierta medida en un recurso en el cual se apoya dicho enfoque y a partir de allí, se genera un proceso de análisis sobre aquello que se capta en determinada situación. Por consiguiente, “es análisis del hecho llamado

'constitución', o análisis intencional; es intuición, pero, además, es reflexión” (San Martín, 2002, p. 22). Esto último, exigió ir más allá de lo superficial y dar sentido a lo que teníamos enfrente, que la mirada tuviera un propósito claro y definido al momento de abordar la información que proporcionaba el oficio de la maestra desde la experiencia pedagógica con los niños y las niñas, las interacciones y demás acciones que se evidenciaron en la relación pedagógica.

En consecuencia, la intuición para Lopera (2009) se constituye en “captar, sentir sin la intervención de un proceso consciente de razonamiento, una realidad que se expresa de manera sutil y, en ocasiones, prácticamente imperceptible (cuasi-imperceptible)” (p. 86). En este sentido, la intuición es estar atento a los detalles que se presentaron en el encuentro pedagógico, notar las particularidades que no suelen ser fácilmente reconocibles en una lectura inicial de la situación, sino que exige, una capacidad de percepción que conlleva al conocimiento de la realidad.

De ahí que Lopera (2009) menciona que “en la intuición están presentes dos aspectos: el proceso y el resultado” (p. 86). El primero está relacionado con aquello que se logra captar de la realidad y el segundo tiene que ver con ese recorrido que se realiza para llegar a esa captación. Lo cual, se evidenció particularmente en el tiempo de observación de la maestra durante su labor en el Colegio Militar El Tesoro del Saber, en los momentos de la jornada diaria, los diferentes cuidados, protección, bienestar y educación de los niños y niñas; con el propósito de estar atentos a las señales, gestos, miradas, que se dejaron entrever de la maestra dentro de la relación pedagógica y aquello que logramos identificar de las experiencias e interacciones de ella, se constituyeron en luces que alumbraron los caminos hacia las tensiones que emergen en el oficio de la maestra en el ejercicio de su práctica educativa.

Para esta propuesta investigativa se consideraron dos etapas que forman parte del enfoque fenomenológico, la etapa descriptiva y la etapa cooperativa y dialógica. En la etapa descriptiva lo que se pretendió fue “realizar una descripción del fenómeno que estudiamos lo más completa y más libre de prejuicios y que refleje la realidad vivida por cada sujeto persona, así como su mundo y su situación” (Gurdián, 2007, p. 153). Para esto fue necesario escoger el método adecuado para la sistematización, categorización y análisis de la información, en este caso, para la investigación se propuso la observación, como medio principal para indagar sobre aquello que se pudiera suscitar en la maestra en base a las acciones educativas, cuidado calificado y nutrición a los niños y niñas

---

en aras de una atención integral; es decir, se observó cómo atiende y responde ella a estos asuntos, cómo da cuenta de ellos, cómo cumple con su responsabilidad de educar al sujeto de la relación pedagógica; y reflexionar acerca de las tensiones que pudieran darse en el oficio de la maestra a partir de las interacciones educativas y experiencias. Con relación a lo anterior, Fuster (2019) dice que la observación “procura acercarse, lo más próximo posible, al mundo vital del individuo observado con el objetivo de llegar a aprehender in situ el significado de la experiencia vivida por él”. (p. 210). Por lo que, resultó imprescindible para esta propuesta de investigación a la hora del trabajo de campo, lectura y análisis de la información.

Otro método apropiado a partir de este enfoque es la entrevista, a través de la cual, se “espera adquirir información acerca del objeto de estudio, teniendo en cuenta que esta información está presente en la biografía del individuo entrevistado” (Fuster, 2019, p. 210). Entonces, se buscó organizar toda la información que la maestra pudo brindarnos de acuerdo a lo que ha vivido y experimentado. Es importante señalar que la entrevista en particular permitió generar información detallada de asuntos concretos concerniente al oficio de la maestra, los cuales no son fáciles de identificar en la observación; puesto que, la entrevista posibilitó a partir de preguntas orientadoras, establecer un diálogo abierto con la maestra para obtener ese discurso propio de la experiencia vivida por ella, las formas de planear, estructurar, preparar y organizar del tiempo de trabajo, el ejercicio de las prácticas educativas, las emociones que le evoca, los retos y exigencias para su labor.

Se ve entonces cómo la observación y la entrevista son dos métodos que se correlacionan; puesto que, se precisa de la presencia de los observadores, al participar en la escena en la cual tuvo lugar los acontecimientos, a fin de acercarse al objeto de estudio, conocer el mundo interno de los sujetos, con el propósito de obtener el significado de lo que ha vivido, esto es, el sentido que la maestra le pueda otorgar o no a sus experiencias dentro de la relación pedagógica, a partir de todas las acciones que realizó en el ejercicio de su quehacer. De igual manera, estos métodos posibilitaron generar información, categorizarla y finalmente realizar un análisis de la misma, por cuanto, a través de estas acciones se puede comprender la experiencia del sujeto, desde la interpretación propia que este le concede y describir las particularidades de dicha experiencia.

---

Para el desarrollo de esta propuesta el objetivo era producir “una descripción fenomenológica”. (Gurdián, 2007, p. 154). Donde se dió cuenta del fenómeno como tal, en su estado natural u original, una descripción lo más íntegra y completa posible, que no se ve influenciada por suposiciones o hipótesis. Lo que se quería con esta propuesta investigativa, a partir de lo observado y la sistematización de la información del hecho; es decir, las respuestas o actitudes de la maestra, era extraer lo significativo de aquello que aconteció en el encuentro pedagógico, mostrando lo que se evidencia tal y como son, las reacciones, preguntas y expresiones que surgieron en ella en el desarrollo de su oficio dentro de la relación pedagógica. La etapa cooperativa y dialógica, es “la discusión de los resultados” (Gurdián, 2007, p. 155), donde se analizó lo observado y entrevistado, se establecieron las tensiones que se generaban en el oficio de la maestra durante el desarrollo de sus prácticas educativas.

Para la descripción de los fenómenos, es necesario entender que “el mundo de la vida representa a la realidad en que se vive diariamente, el cual se investiga bajo una mirada no ingenua” (Fuster, 2019, p. 207). Por lo tanto, el escenario de las relaciones pedagógicas donde la maestra interactúa, comparte unas materialidades, promueve la protección integral, salud, participación de la familia y la recreación con los niños y niñas, se constituyó entonces en “un mundo de las vivencias y de la experiencia” (Fuster, 2019, p. 207), porque allí ocurrieron las distintas manifestaciones de los sujetos involucrados y también, es donde se indagó acerca de las tensiones que emergieron en el oficio de la maestra en el ejercicio de sus prácticas educativas con los niños y niñas. En palabras de Husserl (1949) no es “un mero mundo de cosas, sino, en la misma forma inmediata, como un mundo de valores y de bienes, un mundo práctico” (p. 66); un espacio funcional provisto de contenidos, situaciones, diálogos e intercambios que resulten significativos para los maestros, niños y niñas.

Según Fuster (2019) “para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (p. 204). Con ello, se debió acercarse hacia lo que se observaba con una mirada abierta que permitió considerar los distintos elementos que confluyen en el espacio de encuentro. En este sentido, “la reflexión fenomenológica admite pensar e investigar campos esenciales de la educación y articularla en el análisis de la complejidad de los problemas

---

humanos que exige toda ciencia social” (Fuster, 2019, p. 206). Es por esto, que las experiencias que tiene la maestra con lo que dispone en la relación pedagógica en el ámbito de cuidados, bienestar y protección brindados en el Colegio Militar El Tesoro del Saber en el desarrollo de la atención integral de los niños y niñas, constituyó una escena crucial para el análisis del objeto de estudio; la cual, exigió de atención e indagación, teniendo en cuenta que se “enfoca en las vivencias y destaca el sentido que envuelve lo cotidiano, el significado del ser humano, es decir, la experiencia que somos. La fenomenología es sensible a la problemática desatada en torno al mundo de la vida” (Fuster, 2019, p. 207). Se nota entonces, cómo el carácter de la fenomenología otorga sentido a las experiencias de los sujetos, aquello que forma parte de su realidad, es decir, su mundo.

A partir de la ejecución de los métodos propuestos anteriormente con relación a lo reflejado por la maestra, se procedió a un “análisis comprensivo de su contenido a fin de que pudieran emerger las unidades de significado, integrando los datos tal cual fueron expresados, respetando su lenguaje, opiniones y creencias” (Marí et al., 2010, p. 117). El trabajo de análisis consistió en interpretar la información proporcionada por la maestra respecto a sus experiencias dentro de la relación pedagógica, las observaciones de las dinámicas, relaciones y rutinas del trabajo diario; con objeto de “realizar una síntesis de los significados y esencias textuales y estructurales de la vivencia” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 65). Se necesitó estudiar y repasar minuciosamente la información suministrada, para identificar las tensiones que surgieron en el oficio de la maestra en el ejercicio de su práctica educativa; asimismo, se observó sus actitudes, prácticas y demás posturas que asumió a partir de las acciones pedagógicas con los niños y niñas; es decir, se volvió sobre las expresiones, palabras y frases que se evidenciaron en el encuentro, se seleccionó aquello que era de interés y resultaba relevante para el tema de investigación.

Posteriormente, se crearon categorías que permitieron organizar y estructurar la información de forma precisa, para lograr una mayor profundización en la interpretación de la misma. Es así, como “a través de este proceso de análisis comprensivo, es posible que ocurra la transformación de la vivencia humana en conocimiento significativo” (Marí et al., 2010, p. 119). Por esta razón, la importancia de efectuar un buen análisis fenomenológico de la información que proporcionó la maestra de educación inicial, encontrar el sentido a esas respuestas, relatos y experiencias que se manifestaron dentro de la relación pedagógica en los ambientes educativos

protectores inscritos en la política de atención integral a la primera infancia, todo esto ayudó a la generación de reflexiones significativas producto de la investigación.

De acuerdo con esto, para el campo de acción se realizó un tiempo de observación a la maestra de Jardín durante su encuentro pedagógico con los niños y niñas del Colegio Militar El Tesoro del Saber. De igual manera, se realizó una entrevista semiestructurada, con el fin de categorizar información relevante, que posteriormente, a través de un análisis fenomenológico se logró la interpretación de esas tensiones que se producen en el oficio de la maestra durante el desarrollo de su práctica educativa con los niños y niñas; puesto que, era la pregunta inquietante, que movilizó y llevó a reflexionar acerca de lo que podía devenir dentro de la relación pedagógica en la educación inicial.

### **5.1 Caracterización del contexto**

El Colegio Militar Centro Educativo el Tesoro del Saber, está situado en el municipio de Cauca, zona urbana, municipio ubicado al norte del departamento de Antioquia. Esta institución cuenta con dos sedes propias, la sede principal, localizada en la calle 11ª carrera 23b, urbanización Mirador de Valverde y la segunda sede, ubicada en la calle 10 con carrera 26, urbanización Mirador de Valverde.

La unidad directora del colegio militar privado es el batallón de infantería N° 31 aerotransportado “RIFLES” quien es el encargado de vigilar y acompañar a la institución en los procesos de formación e instrucción militar.

Para el desarrollo de la práctica pedagógica, se realizó en el Colegio Militar privado, el cual está certificado en un sistema de gestión de calidad por el ICONTEC norma ISO 9001 versión 2015. La planta física cuenta con 1250 mts<sup>2</sup> construidos, con las siguientes características, ambientes de clases con 100% de ventilación e iluminación natural, algunos con aire acondicionado, dotadas con los elementos y enseres básicos para la prestación del servicio, dos canchas polideportivas iluminadas, laboratorio integrado de ciencias naturales, sala de sistemas, zona administrativa, cafetería, peluquería, restaurante escolar, además, cuenta con 3,437 mts<sup>2</sup> en áreas libres y zonas verdes para uso de los estudiantes en sus labores curriculares.

El Colegio cuenta con una planta de cargos institucionales constituida por 56 personas, cuyo estado de salud es monitoreado diariamente y 1048 alumnos reportados en el sistema integrado de matrícula SIMAT.

En esta investigación participaron 7 niños y 5 niñas del grupo jardín entre los 2 y 4 años de edad. Además, una maestra normalista y licenciada en primera infancia. Se precisa, que no se encontraron niños y niñas en situación de discapacidad, ni con Necesidades Educativas Especiales.

## 5.2 Métodos de investigación

El trabajo de campo investigativo se desarrolló en las instalaciones del Colegio Militar el Tesoro del Saber del municipio de Cauca, Antioquia a partir de la *observación* de la maestra de Jardín, con el propósito de identificar las tensiones que emergieron en su oficio durante el ejercicio de su práctica educativa con los niños y niñas. La observación como método es la forma “sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica” (Campos y Lule, 2012, p. 49), en donde se manifestaron ciertos fenómenos que eran de interés para esta investigación.

Inicialmente, se presentó la propuesta de observación a los directivos del Colegio Militar el Tesoro del Saber; después, dicha propuesta fue socializada con la maestra, a quien se le observó, sus acciones, cuidados integrales, dinámicas, rutinas de trabajo diario, interacciones pedagógicas y otros momentos significativos que resultaron en los encuentros pedagógicos con los niños y niñas. Es importante precisar que “observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar. Lo cual exige un principio estructurador de la mirada y del pensamiento”. (Santos, 1999, p. 425), esto demandó de los investigadores un acto intencional y de escucha atenta.

La observación proporcionó una participación a los indagadores de forma directa con la maestra objeto de estudio, permitiendo ser parte de lo común y de las dinámicas naturales de esta; por lo tanto, se observó lo que ocurrió y las diferentes situaciones que se dieron al interior del encuentro pedagógico entre la maestra y los niños y niñas; este entendido como una escena del mundo cotidiano dentro del entorno educativo, donde se inscribió este proyecto de investigación;

---

posibilitando reconocer los diferentes hechos que allí acontecieron y analizarlos de acuerdo al contexto situacional donde se localiza la comunidad educativa.

El objetivo de la observación en palabras de Campos y Lule (2012) integra “todo aquel hecho o fenómeno en el que se puede distinguir la esencia a observar: cualidades y características, que le dan sentido e identidad a éste; y por consecuencia le dan: forma, prestancia y claridad” (p. 50), es decir, en las observaciones se identificaron las prácticas educativas que realizó la maestra con los niños y las niñas de Jardín, cómo esta disponía y ofrecía una atención integral, cómo atendía y respondía ella a estos asuntos, cómo dió cuenta de ellos, cómo cumplió con su responsabilidad de educar al sujeto de la relación pedagógica; asimismo, ver cómo interactuaban los niños y niñas con lo ofrecido, qué causas, reacciones o movilizaciones se suscitaron en el ser de estos. Puesto que lo anterior, ocurrió en un ambiente apropiado, seguro, agradable y dispuesto para la atención, acogida, nutrición, aprendizaje y desarrollo de la infancia en aras de su formación integral.

Para el registro de la información producto de lo observado, este se efectuó a través del diario de campo donde se escribieron hechos, voces y descripciones de la maestra, las experiencias vividas por ella más relevantes que fueron evidenciadas durante el desarrollo de la observación; este registro de los acontecimientos, acciones que se presentaron de la maestra debió ser detallado y precisado; de igual manera, esto sirvió como memorias pedagógicas del trabajo de campo. Luego, se sistematizó el proceso desarrollado en la práctica durante las visitas al colegio, para dejar registro de las diferentes manifestaciones, actuaciones de los sujetos, los fenómenos que sucedieron y que son fundamentales para el logro de los objetivos de la investigación. Es relevante señalar que “el observador debe ser ajeno a cuestiones externas del objeto de estudio y así evitar intervenciones que arrojen resultados no verdaderos” (Campos y Lule, 2012, p. 53), para lograr tener información veraz, útil para el análisis y la generación de reflexión crítica del tema indagado. Además, como investigadores observacionales aptos para “proporcionar un relato completo sobre las vidas de determinadas personas, centrándose en los individuos y en sus relaciones siempre cambiantes y no, en la naturaleza supuestamente homogénea, coherente y esquematizada” (Angrosino, 2015, p. 226); con intención de determinar las particularidades, los discursos significativos propios de la maestra a partir de lo contextual y cotidiano que ocurrió en el ejercicio de su labor dentro de la relación pedagógica.



---

Posteriormente, se categorizó en unidades de significados, las vivencias y experiencias que pudieron surgir de lo sistematizado de la observación. Siendo cuidadosos sobre “los hechos y las explicaciones de éstos. Un mismo fenómeno tiene explicación y significado distinto en cada contexto” (Santos, 1999, p. 429), lo cual, repercutió en el análisis efectivo, eficaz de la información y la reflexión crítica de este proyecto de investigación, para pensar las tensiones que emergieron en el oficio de la maestra en el ejercicio de sus prácticas educativas con los niños y niñas de Jardín en El Colegio Militar El Tesoro del Saber en el municipio de Caucasia, Antioquia.

El análisis fenomenológico de lo observado examinó de manera directa el significado o esencia de los fenómenos, la experiencia, lo transcurrido de la cotidianidad y las vivencias importantes de los sujetos. De manera que, retomando a Gurdián (2007) el enfoque “fenomenológico aporta la inter-subjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socioeducativos” (p. 152); por lo tanto, la intuición, permitió entender los significados ocultos a través de las evidencias que resultaron de la estructuración de la información y que manifiestan según Lopera (2009) “intenciones, deseos, temores, acciones realizadas” (p. 87) de la maestra objeto de estudio; las cuales se constituyeron en análisis, que dieron valor a los detalles y particularidades de las experiencias vividas por ellos. Lo anterior, exigió de los investigadores una percepción rigurosa de lo revelado; precisando que debían dejar de lado prejuicios, discursos y posturas personales para que la intuición fuese apropiada. Del mismo modo, las unidades de significados permitieron ser comparadas con “las conclusiones de otros y otras investigadoras para comprender las diferencias y llegar a una mayor integración y enriquecimiento del área o tema estudiado” (Gurdián, 2007, p. 155); con el fin, de lograr precisión y abordaje fiable de este interrogante investigativo.

Por otra parte y en aras de abarcar asuntos esenciales en esta investigación se llevó a cabo una *entrevista* durante el trabajo de campo a la maestra de Jardín del Colegio Militar el Tesoro del Saber, siendo la entrevista “un recurso para buscar, en el discurso de los sujetos, los significados atribuidos por ellos a su experiencia frente a una determinada situación” (Marí et al., 2010, p. 115), por lo que, la entrevista aplicada a la maestra, se realizó desde una conversación amena y afectuosa, que ayudó a generar información específica para este propósito; por ende, se implementó particularmente una entrevista semiestructurada, dado que estas “parten de preguntas planeadas,

que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz et al.,2013, p. 163), posibilitando a la vez otras preguntas que pudieran surgir dentro de la conversación y que permitieran ampliar la información relevante para este asunto de interés.

Para ello, se invitó a la maestra que acompañaba el proceso pedagógico con los niños y niñas de Jardín del Colegio Militar el Tesoro del Saber a participar de un espacio de encuentro presencial, en el que se desarrolló dicha entrevista con los investigadores del proyecto, para la entrevista se contó con preguntas pensadas y estructuradas previamente; el objetivo de esta “no es recopilar informaciones o conocimientos adquiridos, sino sorprender lo vivido en el presente, a partir de la cuestión orientadora” (Marí et al., 2010, p. 115); además, se brindó la libertad de realizar preguntas espontáneas que surgieron dentro del encuentro, dando la posibilidad del diálogo permitiendo conocer de la maestra sus percepciones, realidades, vivencias, experiencias, formas de trabajo, organización a la hora de disponer los saberes, la ejecución de las rutinas en su trabajo diario que realiza dentro de la sala interactiva y obtener información precisa sobre el tema que atañe.

Con el fin de plasmar la información y experiencia del encuentro se recurrió a grabar audios de esta, para posteriormente ser transcritos, obteniendo un registro completo y ordenado de todo lo expresado, conversado, vivido por la maestra, esto posibilitó “definir las categorías y subcategorías que engloban la experiencia vivida del entrevistado para facilitar su análisis, tratando de integrar los datos tal cual fueron expresados por él, respetando su lenguaje, opiniones y creencias” (Marí et al., 2010, p. 116), estas permitieron evidenciar aspectos significativos de lo experimentado por la maestra en el ejercicio de sus labores, para realizar la interpretación de los fenómenos. Por ello, se solicitó autorización de la maestra del colegio para la respectiva grabación y transcripción, de tal manera, se tuvo acceso a la información y así reunir los aportes necesarios que llevó probablemente a responder la pregunta de investigación o en efecto dió apertura a seguir pensando otras cuestiones.

Seguidamente, se elaboraron las unidades de significados generales desde una lectura intencional de las categorías y subcategorías organizadas, posibilitando reunir y asociar toda la información suministrada conformando las diferentes unidades de significados relacionados con el tema de investigación. A partir de dichas unidades, se recurrió a seleccionar las de mayor relevancia

---

alineadas al objeto de estudio; determinando los elementos, expresiones, ideas, palabras y aquello manifestado por la maestra, que tuvieran recurrencia, similitud, diferencias y que resultaran interesantes para este tema de investigación.

Posteriormente, para el trabajo de análisis fenomenológico de la entrevista, se procedió a realizar una interpretación acerca de la información proporcionada y expresada “que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia” (Fuster, 2019, p. 210), logrando comprender los significados de las vivencias, particularidades, actitudes, reacciones y tensiones que surgieron en el oficio de la maestra en el ejercicio de sus prácticas educativas con los niños y niñas de jardín del Colegio Militar El Tesoro del Saber, las cuales, se desarrollaron en lo cotidiano del encuentro educativo y se tejieron dentro de las relaciones pedagógicas.

La metodología consistió entonces, en una reflexión fenomenológica que se basó en la observación de las prácticas educativas y rutinas de trabajo diario de la maestra de jardín del Colegio Militar El Tesoro del Saber y una entrevista semiestructurada; con base en ello, se generó información que pudiera ser provechosa para el análisis de este trabajo de investigación.

### **5.3 Consideraciones éticas**

De acuerdo con los principios establecidos en los artículos 15 y 16 de la Resolución 08430 de 1993, el cual establece que en toda investigación que el ser humano sea objeto de estudio, deberá prevalecer el criterio de respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar; teniendo como base este principio, el proyecto cuenta con el consentimiento informado y por escrito de los actores educativos del Colegio Militar El Tesoro del Saber que participaron de esta propuesta.

El artículo 14 de esta misma resolución entiende por consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autorizó su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se sometía, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

Este proyecto de investigación se enmarca ante todo en el cuidado e integridad del ser humano, protección de la privacidad del individuo, y los resultados aquí obtenidos serán de total confidencialidad para uso educativo y en caso de ser necesario publicar los resultados se hará solo bajo la autorización de los participantes. Este documento contendrá información sobre los objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevaron a cabo en esta investigación; de tal forma, que los participantes entiendan el sentido de realizar la observación y entrevista, como fuentes que generan información. Finalmente, esta investigación se comprometió a proteger y custodiar la información recolectada, la identidad de los participantes, entre otros aspectos que puedan afectar el buen nombre de la Institución.

## 6 Análisis y hallazgos

### *Una apertura hacia las tensiones*

Este proyecto de investigación surge a partir de algunos interrogantes, inquietudes e intereses con respecto de aquello que pueda emerger en el oficio del maestro de educación inicial y las implicaciones de su práctica educativa. Sobre la base de esto, este trabajo advierte sobre unas tensiones, las cuales son producto precisamente de las situaciones que se manifiestan en el entorno en el cual se encuentra inmerso el maestro; esto es, el ambiente como tal que se genera al interior y exterior del aula y el grupo en particular que le ha sido asignado; asimismo, las demandas y tareas asignadas por parte de los directivos de la institución. En este sentido, es necesario contar con una aproximación inicial al concepto de tensión; por ello, se consideró el saber construido desde el trabajo de campo, el cual ilustrará y aportará en la comprensión del mismo.

Así, este proyecto de investigación va a comprender las tensiones como: conflictos, situaciones, contingencias, incertidumbres, fuerzas opuestas que ejercen presión de forma indefinida, y todas aquellas cosas que alteran el oficio del maestro; esto es, una multiplicidad de sentidos y circunstancias que tienen lugar en su práctica educativa. Por lo tanto, se considera que habrá asuntos o cosas que no se podrán controlar, que no funcionarán por completo, desequilibrios y desajustes en la forma cómo se desarrollan las acciones, interacciones, experiencias y decisiones que comprometen la formación integral de los niños y niñas de educación inicial.

Al tenor de lo anterior y con el fin de realizar un análisis de ese saber generado en campo, esto es: aquellos elementos, expresiones, ideas, palabras y lo manifestado por la maestra; se cree que estos requieren ser descritos, precisados e interpretados con relación al oficio del maestro en el desarrollo de sus prácticas educativas con los niños y las niñas; toda vez que dichos elementos constituyen aspectos inherentes a dicha labor dentro de la relación pedagógica con la primera infancia.

Por consiguiente, es necesario conformar algunos posibles hallazgos o líneas de sentidos que a partir de la fenomenología se entiende como el mundo de la vida, el cual fue observado de manera intuitiva: las acciones, cuidados integrales, dinámicas, rutinas de trabajo diario, interacciones pedagógicas de la maestra y otros momentos significativos que resultaron de los encuentros pedagógicos con los niños y niñas de jardín del Colegio Militar El Tesoro del Saber.

Por otra parte, a partir de la entrevista se tuvo una conversación con la maestra que permitió escuchar sus palabras, su discurso, permitiendo ser parte de algo en común; el oficio del maestro de educación inicial y las dinámicas de este; por ello, se examinó a partir de un ejercicio de lectura y escucha, eso que se observó acerca de las vivencias de la maestra, el significado o esencia de los fenómenos, la experiencia, lo transcurrido de la cotidianidad y las vivencias importantes de los sujetos. Por eso, en este proyecto de investigación se realizaron 4 observaciones y una entrevista semiestructurada a la maestra del grado jardín del Colegio Militar el Tesoro del Saber, con el objetivo de analizar las tensiones que emergieron en su oficio durante el ejercicio de su práctica educativa con los niños y niñas.

Tomando en consideración todo lo expuesto anteriormente, se determinó la construcción de unas categorías que arrojaron elementos importantes para la comprensión de este problema de investigación; tales como: Dispersión, Postergaciones, pausas e interrupciones que se generan al dar lugar a las exigencias institucionales, Sobrecarga laboral del maestro y Preparación de los niños y niñas para el primer grado de escolaridad.

## **6.1 Dispersión**

En el análisis sobre aquellas situaciones que sucedieron al interior de las interacciones pedagógicas y aquellos saberes que ofrece y comparte la maestra del grado jardín, permitieron identificar una tensión que emerge en el oficio de la maestra en el ejercicio de su práctica educativa, como es la dispersión de los niños y niñas que se manifiesta en el aula de jardín durante los momentos de la rutina escolar. Al realizar la visita a dicho grupo, se encontró que estaba conformado por una maestra titulada como licenciada en primera infancia y 13 niños y niñas. En el transcurso de la observación, se evidenció una situación particular que se presentó dentro del aula; en la cual, los niños y niñas se encontraban escuchando música mientras desayunaban dentro del aula, pasados unos minutos la maestra los invitó a pasar a la mesa de trabajo para dar inicio con la rutina escolar, como quedó registrado en el diario N°4:

De repente, la maestra pausa la música y pide a todos los niños tomar asiento en la mesa de trabajo. Empiezan los llamados de atención por parte de la maestra a algunos niños: “¡Victoria! el trapero quieto. Martín Jaime!, ¡Jerónimo!”. Notamos aquí el esfuerzo de la

---

maestra para convocar y lograr que los niños se acomoden, se organicen, estén ubicados en la mesa de trabajo; para así, poder dar inicio con la jornada escolar. (López, et al. comunicación personal, 2 de noviembre, 2021)

Según lo anterior, se evidencia cómo luego de un tiempo destinado para el desayuno de los niños y niñas, la maestra decide invitarlos a la mesa de trabajo para dar inicio con las actividades escolares; se ve cómo los niños hacían caso omiso a las órdenes de ella y realizaban acciones diferentes a la propuesta dentro del aula. Es por esto, que la maestra dentro de sus acciones, interacciones y todo aquello relacionado con su labor, está implicada a intervenir, vigilar y advertir a los niños y niñas para que estos se dispongan y atiendan a lo que se está proponiendo. De igual forma, esas acciones contrarias de los niños ante la invitación de la maestra dentro de la jornada escolar, conlleva a que se presente cierta dispersión y desorden en el aula, lo que puede generar modificaciones en el trabajo propuesto por la maestra; puesto que, al no tener a los niños y niñas reunidos, atentos y con total disposición, provoca que sus actividades y rutinas escolares no se puedan realizar de manera eficaz.

Al respecto, se piensa que todo esto le produce una tensión a la maestra, ya que dentro de sus acciones, interacciones y actuaciones se percibe un esfuerzo por tratar de convocar y lograr que los niños y niñas se organicen, acomoden, dispongan y mantengan su atención en lo ella está ofertando; puesto que, se refleja que en las rutinas escolares que la maestra lleva a cabo, los niños y niñas se encuentran realizando otras acciones opuestas a las ofrecidas por ella.

Por otra parte, para seguir adentrándose en el análisis, se logra destacar en las observaciones, el transcurso de un momento educativo en el que la maestra propuso realizar una actividad en la mesa de trabajo. En la que se ve que algunos niños no lograban organizarse y comenzaban a distraerse, provocando que la maestra interviniera ante dicha situación, como se observa en el siguiente comentario:

Siendo las 10:12 a.m, se retoma la segunda parte del trabajo, que era rellenar el árbol con pedacitos de foami. La maestra les dice a los niños: “Vamos a observar primero y a escuchar. Vamos a ahorrar el colbón porque ya no hay, vamos a pegar”. Al notar que los niños están hablando mucho y aun no se acomodan por completo en la mesa de trabajo, la

---

maestra comienza a decir: “Manos arriba, a los lados, en la cabeza, al frente”. (López, et al. comunicación personal, 2 de noviembre, 2021)

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se evidencia cómo la maestra al momento de brindar ciertas instrucciones para la actividad, se percató que los niños y niñas no se lograban integrar a dicha actividad que ella estaba ofreciendo, debido a que estos se encontraban distraídos y conversando durante ese momento. Lo que permite evidenciar cómo la maestra debe intervenir ante esta dispersión que se presenta en el encuentro educativo; puesto que, al encontrarse con niños distraídos y esparcidos, la maestra dentro de sus acciones requiere de ciertas estrategias para lograr convocar y tener la atención de los niños y niñas en lo que está invitando a realizar dentro del aula.

Por tanto, se considera que esa dispersión que se presenta en el aula, es un asunto que se vuelve tensionante en la labor de la maestra; puesto que, el mantener a los niños y niñas juntos y concentrados en los encuentros educativos, será algo complejo de llevar a cabo dentro de su quehacer. Teniendo en cuenta estas situaciones que se presentan en el aula, surge el siguiente interrogante: ¿Es posible mantener a los niños y niñas congregados en los momentos educativos?

Asimismo, para seguir profundizando y ampliando el análisis de esta tensión, se nota que en medio de las rutinas distribuidas de la jornada escolar, los niños y niñas junto con la maestra se encontraban realizando un ensayo de baile para la semana institucional del colegio, en el que los niños y niñas durante dicho ensayo, comenzaron a interrumpir y a desordenarse de los lugares que ocupaban en la coreografía, lo que llevó a la maestra llamarles la atención, como se ve en el siguiente comentario:

“Braulio, acá. Victoria, que vengas para acá”, quienes de inmediato la miraban y se organizaban nuevamente. Otras veces la maestra se dirigía hacia ellos para traerlos; los agarraba o simplemente los dejaba hasta que ellos decidieran volver o incorporarse en el ensayo. (López, et al. comunicación personal, 19 de octubre, 2021)

Con lo anterior, se reitera cómo la maestra debe intervenir ante la desorganización que los niños y niñas presentan en la preparación del baile que se estaba llevando a cabo en el aula, debido a que algunos niños se encontraban esparcidos por todo el salón, permitiendo ver cómo la dispersión se manifiesta en el encuentro educativo. Asimismo, se nota las acciones realizadas por



---

la maestra con el propósito de reunir y tener la atención de los niños y niñas, de tal manera que recurre a hacerles llamados de atención; sin embargo, la respuesta de los niños y niñas es pasar por alto las órdenes de la maestra, lo que causa esta vez que haya una intervención física por parte de ella, debido a que no logra convocarlos nuevamente. Además, se evidencia un desistir de la maestra que contribuye a que la dispersión se siga presentando en la jornada escolar. Por ende, se pregunta: ¿Qué efectos puede tener ese “desistir” de la maestra en el encuentro educativo?

En definitiva, se considera que estas situaciones de la maestra al encontrarse con niños y niñas dispersos en los encuentros educativos es algo tensionante para su labor; toda vez, que se ve expuesta a ciertas interrupciones, desencuentros, contratiempos, distracciones, incidentes que afectan la realización de las actividades; además, estas se presentan de manera constante en la jornada escolar y la maestra en su quehacer no las puede evitar. Por tanto, le implica dentro de sus acciones un esfuerzo para lograr reunir y concentrar a los niños y niñas en esas disposiciones u ofertas que brinda en los encuentros educativos.

## **6.2 Postergaciones, pausas e interrupciones que se generan al dar lugar a las exigencias institucionales**

Avanzando con el análisis de las diferentes situaciones que se daban al interior del encuentro educativo, y las formas cómo se disponen y comparten los saberes por parte de la maestra del grupo jardín; esto, permite avizorar otra tensión que emerge en el oficio de la maestra en la realización de su práctica educativa; como lo son las postergaciones, pausas e interrupciones que se generan al dar lugar a las exigencias institucionales, las cuales cobran fuerza dentro de los encuentros educativos e interacciones entre los niños y la maestra.

Mientras se observaba a los niños realizar sus juegos dentro del salón, la maestra se encontraba sentada en una de las sillas dispuestas para los niños en la zona de trabajo; se le notaba preocupada, ansiosa y desesperada por el montaje de un baile a presentar en la semana institucional organizada por el colegio. También, se escuchó que en los diálogos que ella sostenía con los niños, sus palabras siempre revelaban insistencia, persuasión y en ocasiones amenazas para que los niños accedieran a realizar el ensayo.

Es por esto, que de esos diálogos y expresiones que se lograron escuchar de la maestra, se resaltó el siguiente comentario:

Hoy tenemos que ensayar bastante, apenas terminen de comer, vamos a ensayar porque estamos crudos; ahorita viene la profesora de baile y espero que se comporten bien. Oíste Victoria hoy no te vas a lucir como los días anteriores, porque le voy a decir a tu mamá que está perdiendo la plata del ensayo, porque tú no quieres hacerlo. (López, et al. comunicación personal, 21 de octubre, 2021)

Este fragmento muestra cómo la maestra manifiesta una premura en el montaje del baile, a tal punto que busca persuadir a los niños y niñas por medio de exigencias concretas hacia ellos para la realización del ensayo como amenazas y la solicitud de un buen comportamiento, en aras de que todo marche, fluya y se concrete su objetivo. Asimismo, se evidencia la utilización de un tiempo extenso para dichos ensayos dentro de la rutina escolar; puesto que, según la maestra los niños no estaban preparados y era necesario que todo se definiera para la puesta en escena del grupo jardín en la semana institucional, y así dar cumplimiento a su deber frente a la institución.

Por ello, con el fin de ampliar la comprensión y análisis, se trae a colación lo que arrojó la entrevista que se realizó a dicha maestra, donde se le preguntó sobre la semana institucional y cómo esta incide en el trabajo curricular con los niños. Ella expresó que:

La semana institucional directamente en el plan por periodo no se trabaja dentro del plan período [sic], se coloca como trabajo de semana institucional, no se dan clases y no se hace preparación de plan por períodos, esos días no está establecido. La semana cultural como está directamente dentro del PEI y es institucional, entonces dentro del plan por periodo se sabe que esos 5 días son de trabajo institucional que está directamente dentro del PEI de la institución y que es algo pues que va directamente ligado a lo que sí corresponde dentro del trabajo de la malla, entonces como tal esos días obviamente no se preparan clases, ni se dan clases. (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021)

Lo anterior, permite comprender que, si bien la semana institucional no hace parte del trabajo curricular con los niños y niñas de jardín, esta se encuentra establecida en el PEI de la institución; por lo cual, debe ejecutarse dentro del trabajo con los niños. Puesto que, al no dar clases

---

porque es una semana donde se desarrollan eventos culturales, aquello del plan por periodo, las diferentes planeaciones y el trabajo curricular con los niños, no es realizado; lo que significa que toda la rutina escolar que se lleva a cabo con los niños se deja en pausa para organizar la participación del grupo en el evento de la institución. Es así, cómo la maestra debe diseñar, organizar, estructurar y ejecutar las actividades que se le exige al grupo para que este lo presente a toda la institución en dicho evento.

Al respecto, se comprende el porqué de las acciones de la maestra en favor de la preparación de los ensayos, su constante preocupación al interior de los encuentros educativos, la utilización de un tiempo extenso para dichos ensayos dentro de la rutina escolar y la premura en la construcción de materiales que ella hacía en clase para luego ser utilizado en los ensayos del baile. Se piensa que todas estas actividades organizadas por la institución son asuntos que la maestra no puede dejar de lado e ignorar, pues debe acogerlos y materializarlos. Se ve cómo el maestro de educación inicial debe estar dispuesto a suspender los espacios de la rutina educativa que están organizados para la atención, cuidado, formación y desarrollo de los niños dentro del salón y dar lugar a otros escenarios que también son necesarios para esa atención integral de la primera infancia.

De igual forma, y siendo notoria más la tensión de las postergaciones, pausas e interrupciones que se generan al dar lugar a las exigencias institucionales, avanzando la jornada escolar de ese mismo día de observación, se notó cómo la maestra luego de que terminaran de ensayar, organizaba a los niños en la zona de las colchonetas dispuestas para el descanso y juego libre. Luego, ella tuvo una breve conversación con una estudiante que se encontraba realizando su práctica educativa, le dió unas directrices e indicaciones tal cual como quedó registrado en el diario de Campo N°2:

La maestra durante unos minutos le da algunas indicaciones a la practicante, le entrega unas llaves y les informa al resto de los practicantes que debía salir a realizar una diligencia que el Coordinador de la Institución le había solicitado para la organización de la semana institucional, dice que no se va a demorar dado que los niños y niñas ya van a terminar la jornada escolar y los padres deben ir por ellos. (López, et al. comunicación personal, 21 de octubre, 2021)

---

Según lo expuesto, se pone de manifiesto cómo la maestra debe ausentarse del salón de jardín, ocasionando una interrupción en la rutina escolar, la atención integral y las interacciones educativas para los niños y niñas; viéndose estas postergadas. A raíz de que la maestra debe realizar una labor encomendada por el cuerpo directivo de la institución; se comprende que, dentro del oficio de la maestra recaen otras funciones, como la ejecución de diligencias en otros espacios externos y que forman parte de la dinámica institucional. Esta solicitud le exige a la maestra ausentarse en ciertos momentos de la jornada escolar; es decir, de su labor dentro del salón de clase con los niños y niñas, por cumplir requisitos de los directivos del colegio.

Por tanto, se observa cómo el oficio de la maestra en el trabajo cotidiano dentro del aula se ve interrumpido; dado que, al cumplir con lo asignado por el coordinador, por un lado, repercute en el trabajo con los niños, pues con la ausencia de la maestra se ven alteradas las rutinas de los procesos de enseñanza, cuidados, la construcción de ambientes enriquecidos e interacciones significativas para los niños y las niñas. Por otro lado, cómo la maestra debe estar dispuesta para aquellas solicitudes por parte de los directivos y que hacen parte de su oficio tanto interno como aquellas que puedan surgir por fuera de la institución y que debe darle cumplimiento. Por ende, se piensa en la lógica de esa atención integral: ¿Hasta dónde esas solicitudes institucionales permean en la construcción de interacciones oportunas por parte del maestro en el desarrollo de su práctica educativa?

Asimismo, en la tercera visita para la observación de las interacciones, la práctica educativa y situaciones vividas por la maestra en el ejercicio de su labor con los niños y niñas; se vió que un compañero de trabajo de la maestra, se acercó al salón de clase de jardín y le avisó que a la institución estaba por llegar una visita importante del ámbito de Bioseguridad. Esto ocasionó una interrupción y cambio en la dinámica educativa que desarrollaba la maestra con los niños y niñas, lo que llevó a la maestra modificar de forma inmediata lo que estaba trabajando con ellos. Es así, como quedó registrado en el diario:

Observamos que ella interrumpe todo lo que estaba haciendo con los niños; es decir, que finalmente no logró realizar el ensayo con ellos. Empieza a preparar todas las cosas en pro de la visita. Organiza las mesas del salón, pide a los niños agruparse por parejas en cada

una de las mesas, con el debido distanciamiento social y ponerse el tapabocas adecuadamente. (López, et al. comunicación personal, 25 de octubre, 2021)

Se ve entonces cómo ciertas exigencias institucionales hacen presencia en el desarrollo de la jornada con los niños y niñas, puesto que inciden en el desarrollo del oficio de la maestra; toda vez que, estas situaciones como la visita interna que se le presenta en la institución, sobrepasa lo que ella ha planificado o está desarrollando con los niños dentro de la rutina escolar; pues ello, debe esperar y ser aplazado para cumplir con el requerimiento institucional. Se cree que esas interrupciones de las interacciones educativas de los niños generan unos efectos en el trabajo que dispone, posibilita u ofrece la maestra de jardín; asimismo, repercute en la forma en que los niños interactúan con lo ofrecido.

Para seguir profundizando en el análisis de esta tensión, se resaltan algunas apreciaciones que la maestra comentó durante la entrevista que se llevó a cabo. Se realizó una pregunta relacionada sobre qué tensiones le resultan a ella como maestra en el desarrollo de su oficio, en la cual expresó abiertamente que:

Yo digo que acá, directamente del trabajo mío aquí en la institución y aquí en el aula. Lo que me genera tensión, básicamente es los requerimientos que pide como tal la empresa... que uno debe entregar... que sí; o sea, es todo lo que tiene que ver con lo del aula de clase [sic]. Pero, siento que hay cosas a veces que son demasiadas cosas que piden, que uno debe dar. Aparte del trabajo que tú debes dar acá, de pronto eso es lo que yo digo que requiere. (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021)

Con el fin de tener mayor claridad en la respuesta de la maestra, se le solicitó que precisara cuáles eran esos requerimientos que le solicita específicamente la institución; para ello, la maestra añadió:

Nosotros manejamos muchos formatos, muchísimos formatos. Hay muchos formatos que uno debe manejar, debe tener, que son pues sí formatos básicos [sic]. Pero igual el trabajo con ellos requiere demasiado tiempo, tanto en el aula como fuera del aula. Entonces, tener al día todo; tanto el trabajo con ellos como todo lo que uno debe entregar allá, eso es desgastante. Es desgastante porque tú debes cumplir tanto con todo lo que tienes que

entregar acá, como lo que tienes que tener con ellos. (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021)

Con base en los dos fragmentos expuestos anteriormente, se resalta el énfasis hecho por la maestra donde considera que en la ejecución de su oficio le resulta tensionante esos requerimientos estipulados por la institución; los cuales consisten en el diligenciamiento de formatos, documentación que se debe tener al día y ser entregados a los directivos del plantel. Se precisa, que la maestra siente que son demasiadas cosas que dentro de su función debe desempeñar y considera que todo ello “requiere demasiado tiempo” y le es “desgastante”. Por lo cual, ese desgaste producto de los requerimientos de la institución que tienen lugar en su oficio y aquellas funciones que se desarrollan al interior del salón de jardín, le resulta tensionante; puesto que, según la maestra los requerimientos por parte de la institución le exigen demasiado tiempo y a la misma vez hay otra exigencia concerniente a todo lo planeado y desarrollado con los niños y niñas en los encuentros educativos. Por tanto, se interroga: ¿Cuál es el objetivo o finalidad de que el maestro de educación inicial diligencie tantos formatos? ¿Cómo el maestro de educación inicial administra el cumplimiento de sus labores educativas con los niños y niñas y a su vez el diligenciamiento de formatos?

Todo lo abordado previamente, permiten ver que las postergaciones, pausas e interrupciones dentro de las rutinas educativas de los niños, las cuales son generadas por el cumplimiento de exigencias institucionales, son un asunto que se vuelve tensionante en el oficio de la maestra; toda vez, que esas exigencias no puede dejarlas de lado e ignorarlas; es decir, debe velar por el cumplimiento de ello, pues hace parte de su labor y son implicaciones de su trabajo con los niños y niñas; constituyéndose así, en su práctica educativa.

### **6.3 Sobrecarga laboral del maestro**

Teniendo en cuenta las categorías abordadas hasta el momento y las circunstancias que rodean a las mismas, se percibe que estas comprometen el oficio del maestro de educación inicial. Por ende, para el análisis, se encontró que, en la entrevista realizada a la maestra, ella manifiesta tener dentro del aula niños y niñas con edades diversas, es por esto que se le preguntó: “¿Qué le

---

produce eso, que tiene que hacer un trabajo aquí, aparte con los de dos y un trabajo con los de cuatro?” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021). A lo que ella respondió: “que el trabajo del docente no es fácil y que uno tiene que ser un yoli; osea para todo” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021).

De acuerdo con la respuesta de la maestra, se deduce que el oficio del maestro se convierte en una multiplicidad de tareas y labores para realizar; lo cual, requiere de tiempo para cumplir con todo lo que corresponde a su oficio; la atención integral y disposición de saberes que permitan el desarrollo de los niños y niñas. De igual manera, la maestra reconoce que su oficio es complejo y exige de competencias y capacidades para poder atender a todos los asuntos. Esto indica que la mayor parte del tiempo está ocupada con algún asunto relacionado con su oficio, puesto que expresó también que: “Y encima llevar trabajo del colegio para la casa o sea un profesor es 24/7 y eso es lo que uno tiene que mentalizarse, 24/7” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021).

De igual modo, se puede notar cómo la multitud de trabajo asignado a la maestra ha provocado que ella disponga de gran cantidad de tiempo para su labor, lo que implica que su mente y cuerpo estén frecuentemente involucrados allí. Por lo cual, esta situación causa tensión puesto que, se podría estar sobrecargando a la maestra para cumplir satisfactoriamente con toda la demanda que se le exige.

Continuando con aquellas situaciones y momentos que se manifestaron durante la observación de la maestra con los niños y niñas, en la segunda visita se logró escuchar cuando ella expresó lo siguiente: “... esto es una locura” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021). En ese momento, la maestra se encontraba realizando trabajo manual, organizando algunas cosas para el día de la presentación del baile, miraba constantemente el celular y también salía seguido al aula de preescolar. Se nota cómo esta situación se vuelve tensionante para la maestra, puesto que, se siente abrumada por todo lo que compete organizar y atender, todo esto como parte de los compromisos que tiene con la institución.

Otra expresión que da cuenta del nivel de tensión que maneja la maestra en su oficio, se notó durante la tercera visita de observación en el desarrollo de la rutina que esta lleva a cabo con

---

los niños y niñas, esta vez expresó lo siguiente: “Esto es una cosa de locos” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021). Esta frase la expresó la maestra mientras sostenía un diálogo en voz baja con otra compañera de trabajo, la cual había ingresado al aula de clase. Es así, como a partir del cruce de palabras con la maestra de preescolar que lanzó dicha expresión donde reafirma su sentir estando dentro del aula con los niños y niñas, dejando salir eso que le suscita el entorno que la rodea, se desahoga, y deja ver que se siente abrumada.

Es así como de manera espontánea, la maestra se refirió al trabajo institucional que le toca realizar constantemente, ya que, según ella, aparte del trabajo pedagógico que realiza en el aula con los niños y niñas, tiene que continuar trabajando en su casa, puesto que, comentaba: “es mucho trabajo, además de esto, estoy trabajando en un proyecto y tengo que pasar todo el fin de semana trabajando en este; por esto, tengo poco tiempo para descansar” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021). Conforme a esto, el tiempo que la maestra debería tomar para su descanso en casa, lo emplea realizando asuntos concernientes a su trabajo para de esta manera, cumplir con las demandas y los compromisos exigidos por los directivos.

Igualmente, en otra de las observaciones se vieron ciertas acciones de la maestra al finalizar la jornada escolar, donde:

Quita las lencerías de las colchonetas y expresa que tiene que llevarselas para la casa, para así, poder lavarlas; además, limpia y organiza el espacio de trabajo. Observamos que dentro de las funciones de la maestra le corresponde realizar lavados por fuera de la institución. (López, et al. comunicación personal, 2 de noviembre, 2021)

Se nota aquí cómo la carga laboral se convierte entonces en un elemento de tensión; y como consecuencia de esto, se aprecia una sobrecarga en la maestra debido que, además, de sus labores académicas, pedagógicas y de cuidados para la atención integral de los niños y niñas, esta debía realizar aseo general del salón y lavado de algunos elementos del aula de clases en su casa. Esto permite pensar que el oficio del maestro comprende diversidad de acciones en las cuales debe estar inmerso; todo ello, con el propósito de satisfacer las necesidades de los niños y niñas.

Por ende, surgen algunas preguntas para reflexionar al respecto: ¿por qué tanta carga?, ¿Cuáles son sus momentos de descanso en su jornada escolar?, ¿En qué momento de esas 5 horas,



dispone de una pausa? Es así, como se llega a la conclusión de que al parecer la labor de la maestra experimenta una sobrecarga, puesto que, no hay un punto final en sus labores, siempre tiene algo por realizar y por tanto, no puede detenerse.

En resumen, esta situación es tensionante para la maestra y exige un equilibrio tanto mental como físico; lo que podría afectar la enseñanza y los momentos pedagógicos que se llevan a cabo con los niños y niñas en el aula de clases, su disposición para proponer y desarrollar las diferentes actividades con estos. Por ello, es importante reflexionar acerca de: ¿en qué consiste el oficio del maestro de educación inicial?, ¿Cuáles son sus tareas?, puesto que, en ocasiones se suele sobrecargar sus funciones de docencia y la esencia de su oficio se ve confinada a ciertas acciones específicas que tienen que ver con organización de baile, labores de limpieza y demás actividades de tipo administrativo.

Por esto, la sobrecarga que se destina para la maestra tanto dentro y fuera de la institución, permite entender cuando lanza la expresión: “Esto es una cosa de locos” por tanto, se podría entender que toda esa sobrecarga no forma parte de manera directa del oficio del maestro de educación inicial, sin embargo, es un asunto el cual la maestra no puede pasar por alto y debe atender como cualquier otro que se le exija por parte de los directivos de la institución en la cual labora.

### **6.3.1 Multitareas**

Continuando con este asunto de lo que se le exige a la maestra por parte de la institución educativa donde labora, hay que tener en cuenta la diversidad de edades que se encuentra en el aula de clases: niños de dos, tres y cuatro años. Es por ello, que en la entrevista realizada a la maestra, se le hizo una pregunta referente a cómo distribuye los tiempos para las rutinas con los niños y niñas y en medio de la respuesta la maestra expresó lo siguiente: “Entonces hay que llenar pues como todas las expectativas de todos y tenerlos a todos contentos” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021).

Se nota en la maestra una preocupación por atender a los niños de manera que todos queden satisfechos; esto es, suplir todas las necesidades de estos, complacerlos a todos, de modo que ninguno quede insatisfecho. Esto genera tensión en la maestra puesto que, ese pensamiento de ella

con respecto al trabajo de satisfacerlos, con el fin de llenar todas las "expectativas de todos" y "tenerlos a todos contentos"; lejos de cumplir, es algo retador y complejo de lograr.

#### **6.4 Preparación de los niños y niñas para el primer grado de escolaridad**

En aras de seguir analizando aquello circundante al oficio del maestro de educación inicial y con el fin de seguir encontrando elementos que aporten a las tensiones, se cree oportuno conocer por la maestra del grado jardín su voz, mirada y percepción respecto a las preguntas: “¿Cuál es el objetivo educativo del nivel prejardín?; ¿Cuál considera usted, es el objetivo de este espacio?” Es así, como se encuentra una posición clara y contundente por parte de la maestra:

Yo digo que prejardín y jardín el objetivo es que, en cuestión de saberes, que el niño pase a grado transición teniendo muy buena motricidad; tanto fina como gruesa eso es lo principal. Porque ya allá es donde lo van a pulir ya en el resto de saberes. (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021)

Se evidencia en las palabras de la maestra cómo de manera categórica resalta el asunto del desarrollo de la motricidad fina y gruesa en los niños y niñas, teniendo esto como una base esencial en el proceso del desarrollo psicomotor infantil, al mismo tiempo que, le otorga un lugar preponderante dentro del trabajo que realiza; pues, considera que de esta manera estos podrán avanzar al siguiente nivel. Ahora bien, avanzar al siguiente nivel significaría que los niños y niñas van a adquirir “allá” otros conocimientos; lo cual, permite pensar que al parecer, en ese tiempo que la maestra de jardín permanece con los niños y niñas, predomina el ocuparse de aspectos concernientes al desarrollo motor. Por ello, se pregunta entonces: ¿Qué es todo aquello que puede o no disponer el maestro? Esto, debido a que la maestra, asume que en el siguiente nivel educativo es donde se van a desarrollar el resto de los saberes, con la idea de que “allá” es que se van a “pulir”.

Continuando con esta misma pregunta acerca de cuál era el objetivo educativo para el nivel jardín, la maestra añadió a su respuesta que:

Llevar unas bases: lo que son nociones de colores, espaciales, numerarias por lo menos hasta el 5 y de vocales. ¡Nociones!, no necesariamente todo se lo deben saber simplemente tener la noción; porque a partir de transición es donde le pulen eso. (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021)

Conforme a esto, la maestra considera que los niños y niñas necesitan de unas bases, esto es, nociones con respectos a algunos saberes específicos, lo cual es muy importante para la formación integral que se brinda a los niños y niñas, pero a la vez, acentúa “¡Nociones!”, esto hace pensar en esa representación que posee la maestra frente al aprendizaje de los niños y niñas, al parecer, aun los niños no están preparados para trascender el lindero de la noción y por tanto, es suficiente con que tengan una idea general de los saberes. De igual manera, sigue insistiendo que en el siguiente nivel educativo es donde los van a “pulir”, quizás por esto, la idea de solo nociones por ahora.

Por otra parte, al preguntarle a la maestra por aquellos retos y desafíos que se le presentan en el trabajo con los niños, ella contestó que: “Yo creo que esa parte de que ellos logren de pronto aprender. Que tú logres como los objetivos que planteas período por período o por lo menos al año; para cursar el año siguiente” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021). Según esta respuesta, la maestra deja entrever nuevamente cierta representación que tiene con respecto al aprendizaje de los niños y niñas. Al parecer, con el “de pronto” cuestiona la posibilidad de que se pueda producir el aprendizaje en los niños y niñas. De igual manera, cree que estos requieren de unos mínimos requisitos para poder avanzar al siguiente nivel de educación. Por lo que se pregunta ¿Cuál es la imagen o percepción del niño que tiene la maestra? ¿acaso los niños no logran aprender? ¿En qué momento de la educación inicial el niño puede o está facultado para aprender?

Además, añadió en esta respuesta que:

Ese debe ser o ese es el reto más grande: que ellos sí pasen al grado siguiente de pronto cumpliendo todos esos lineamientos que pide pues el gobierno, que pide el colegio y que ellos deben saber al momento de pasar al grado siguiente. (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021)

A propósito de esto, llama la atención que en la entrevista la maestra manifestó que el trabajo con los niños y niñas no constituye un reto como tal para ella, pues expresó: “No..., o sea

---

reto como tal no,” (Z. Corcho, comunicación personal, 4 de noviembre, 2021). En cambio, se nota la preocupación que tiene la maestra por seguir y cumplir las directrices y orientaciones que establece la institución educativa y el gobierno nacional. Para la maestra es de suma importancia seguir el conducto regular, el orden establecido, porque de esta manera considera que ayuda a los niños y niñas a avanzar al grado siguiente con todos los requerimientos que se exigen.

Sin embargo, esta respuesta de la maestra deja entrever que su labor se encuentra determinada o condicionada por cuestiones administrativas e institucionales que de cierta manera influyen sobre su quehacer con los niños y niñas y la forma en que esta debe desarrollar su trabajo en el aula. De igual forma, las exigencias institucionales permean ciertas acciones y comportamientos de los maestros y maestras, esto se ve reflejado en el discurso que manejan, pues este está asociado en gran medida a lo que determine la institución.

Después de la construcción y tratamiento de las categorías que fueron abordadas a partir de un análisis fenomenológico, se llega a la conclusión de que estas se constituyen como los hallazgos de la investigación. Por consiguiente, permite considerar que el oficio del maestro de educación inicial se encuentra determinado por diversas tensiones relacionadas con el ejercicio de su práctica educativa que es el escenario donde tiene lugar sus acciones; dichas tensiones provocan desajustes en el saber hacer de la maestra comprometiendo la atención integral de los niños y niñas.

Por tanto, esto ha ayudado a pensar que en dicho oficio las tensiones influyen en el quehacer pedagógico del maestro, comprendiendo esto, se cree que se amerita seguir pensando y discutiendo desde otras miradas y perspectivas.

## 7 Discusión, conclusión y preguntas

### *Tensiones en la unidad*

Este trabajo de investigación ha permitido transitar por los diferentes espacios, momentos, situaciones y experiencias en las cuales acontece el oficio del maestro en el ejercicio de su práctica educativa con los niños y niñas dentro de la relación pedagógica. Esto ha ayudado a pensar que en dicho oficio hay algunos asuntos que son difusos, cosas que no se pueden controlar, que no funcionan por completo, desequilibrios y desajustes; todo ello, son los hallazgos de aquello de lo cual se estaba indagando.

Con el propósito de darle apertura a la discusión con relación a esas tensiones que emergieron como hallazgos en el oficio del maestro de educación inicial en el ejercicio de su práctica educativa, se señala que se concuerda con algunos planteamientos de autores abordados en el horizonte conceptual respecto a la labor del maestro. Es así como se comprende que su labor requiere de unas disposiciones e intencionalidades concretas, de su presencia y un saber hacer que permita la atención y formación integral de los niños y niñas.

El maestro es entonces, ese grande que en términos de Frigerio (2012) está presente para el otro, que dispone, pone su voz, acompaña, brinda posibilidades de formación al sujeto con el fin de que este aprenda y construya sus propios significados acerca de lo que se le enseña. Por lo tanto, en el decir de Antelo (2011) el oficio del maestro es la enseñanza, eso que le da sentido a su ser y es relevante para el cuidado y acogida del otro. Así pues, retomando lo expuesto en el planteamiento del problema cuando se considera que hay una tensión entre lo asistencial y lo educativo, se piensa que entre estos aspectos no se produce una dicotomía; por el contrario, se coincide con Antelo (2011) cuando plantea que “enseñar y cuidar no sólo no se oponen, sino que se requieren mutuamente” (p. 118); por cuanto en la acción educativa se da el acto mismo de cuidar, de recibir a un otro, acogerlo e inscribirlo en el mundo.

De esta manera, se reafirma que el asunto de la asistencia según Antelo (2011), entendida como cuidado y el conocimiento como finalidad de la enseñanza, el autor propone diluir dicha contradicción; aceptando que la enseñanza es una forma privilegiada que se da a través del cuidado con los niños y niñas; dado que, se le facilita unos conocimientos a aquellos que no lo tenían cuando llegan al encuentro educativo; es decir, la educación demanda “hacer algo con el otro”(Antelo,

2011, p. 128), por quienes requieren de una hospitalidad y amparo por parte del maestro, dando así lugar a la enseñanza.

Una vez se comprende que el oficio del maestro es la enseñanza y que no se presenta tal dicotomía; esto permite traer a discusión otro aspecto del planteamiento del problema concerniente a cómo el maestro en sus acciones educativas sostiene la unidad expuesta por Wulf (1999), donde por un lado “debe inclinarse hacia la situación actual del joven, sus intereses y necesidades momentáneas; otro lado, debe concentrar sus esfuerzos pedagógicos en “las posibilidades, todavía no actualizadas del joven” (p. 56). Por ello, se piensa que en la administración de dicha unidad, hay cuestiones que resultan difusas, no tan claras para el maestro y entran en conflicto en el ejercicio de su práctica educativa. Además, en ese esfuerzo por sostener la unidad aparecen otras situaciones y circunstancias que interfieren en su oficio y con las cuales debe lidiar en aras del cuidado, acogida e inscripción de los niños y niñas en el mundo.

Es por esto, que desde una perspectiva y de acuerdo a lo encontrado en el capítulo de hallazgos, se advierten unas tensiones que emergen en el oficio del maestro; las cuales, suscitan a un interrogante: ¿Cómo las pausas, postergaciones e interrupciones suspenden las prácticas de cuidados de los niños y niñas? puesto que, se nota en el ejercicio de la práctica educativa una serie de situaciones en las que se pone de manifiesto cómo el maestro debe dar cumplimiento a las demandas administrativas por parte de la institución; por ello, se cree que esas demandas se interponen en ese oficio y como consecuencia, provoca que en esa atención integral establecida en las políticas públicas y los documentos de orientación pedagógica de la educación inicial, se posterguen los cuidados, acogida y ambientes enriquecidos para la primera infancia.

De igual forma, se encuentra que el oficio del maestro de educación inicial comprende diversidad de acciones, multiplicidad de tareas y labores en las cuales debe estar inmerso; de ahí, que el mantener la unidad se haga aún más complejo. Así pues, se considera que algunas de estas tareas sobrecargan la labor educativa y la propuesta de trabajo con los niños y niñas; puesto que, se traslada labores como las de lavandería hacia la casa del maestro, ocasionando que ocupe gran parte de su esfuerzo en esa diversidad y multiplicidad de tareas que a menudo son asuntos diferentes a la formación de los niños y niñas. Es por ello, que estas no deberían ser asignadas al maestro de educación inicial, ya que aparte del trabajo que realiza con los niños y niñas, estos asuntos de lavado de lencería fuera de la institución podrían provocar cierto desgaste en su labor. Por tanto, se propone indagar: ¿hasta dónde llega el límite de trabajo para el maestro de educación inicial?

---

Asimismo, cómo el maestro en aras de esos ideales que se han construido llega a satisfacer todas las necesidades de todos los niños y niñas o si solo es una utopía que se instaura en el pensamiento de algunos maestros respecto a su trabajo con estos.

En ese orden de ideas, se ve que el maestro de educación inicial dentro de sus acciones concernientes a la atención integral, se preocupa en palabras de Wulf (1999) por las necesidades momentáneas de los niños y niñas, específicamente en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa como lo aborda la maestra, lo que le permite cumplir con el objetivo del plan por periodo. Es por ello, que se cuestiona si el espacio educativo de jardín está pensado solo para preparar a los niños y niñas para el nivel preescolar o se puede proyectar aún más este espacio en términos de una formación integral. A su vez se permite reflexionar lo planteado por Wulf con relación a la unidad; puesto que, hay una inclinación hacia la situación actual de los niños y niñas; sin embargo, se deja a un lado aspectos educativos futuros de ellos; por consiguiente, no se logra mantener la unidad. Se propone entonces, seguir pensando en cómo el maestro atiende y responde a ambos asuntos y cómo da cuenta de ellos; esto tal vez se pueda convertir en objeto de estudio de próximas investigaciones.

Otra reflexión que suscita estas tensiones, es la discusión acerca de que si es necesario esperar que los niños y niñas avancen al grado siguiente para poder presentar y disponerles otros saberes. De ahí, que se cuestiona: ¿hasta dónde puede llegar el maestro de educación inicial en términos de aquello que dispone a los niños y niñas? ¿Qué es todo aquello que puede o no disponer?

De otra parte y luego de realizar un abordaje a todas estas tensiones que se manifiestan en el oficio del maestro de educación inicial, se encontró también con una tensión inesperada; puesto que, al inicio de la investigación se enfocaba en el hallazgo de las tensiones que pudieran emerger en el oficio del maestro, en el ejercicio de su práctica educativa con los niños y niñas del nivel jardín. Sin embargo, se deduce que las tensiones no solo tienen lugar en las manifestaciones del maestro en el ejercicio de su oficio, sino que también dicha tensión podría aparecer en uno de los agentes constituyentes de la relación pedagógica; en este caso, los niños y las niñas.

De ahí que, en cierto momento del análisis de lo encontrado en campo se logró escuchar la voz de un niño cuando se encontraba realizando una actividad propuesta por la maestra durante la jornada escolar, donde debían realizar un trabajo de dactilopintura. Se vio que la maestra le hizo el trabajo a una niña de dos años y posterior a eso, la maestra incitaba a los niños a finalizar con la

actividad a partir de la expresión: “¡Julieta ya terminó!”; esto produjo que un niño expresara lo siguiente: “porque tú le ayudaste”. Hubo un breve silencio y la maestra le responde: “yo le ayudé porque ella es más pequeña, ustedes están más grandes” (López, et al. comunicación personal, 2 de noviembre, 2021).

De acuerdo a esto, se ve que el niño confrontó a la maestra en su intento de persuadir al grupo, al asumir un pensamiento crítico frente a dicha situación, haciendo oír su voz. Por lo cual, se logra identificar una tensión en el niño; dado que, se percibe una dificultad en la forma en que los niños se relacionan con esas rutinas, saberes y las maneras en que la maestra los dispone; además, cómo ellos están recibiendo esos modos de proceder de la maestra a la hora de trabajar con distintas edades. Por tanto, se cree que la práctica del oficio de la maestra está tensionando la relación pedagógica con los niños y esto es un asunto que merece ser revisado en torno a los efectos u consecuencias en aquello de la atención integral de las infancias.

En consecuencia, todas estas tensiones que rodean constantemente al maestro de educación inicial en su práctica educativa; esto es, la presión a la cual se ve sometido por parte de la institución para el desarrollo de su trabajo y aquello que le exige el ejercicio de su labor con los niños y niñas, es decir: un saber hacer, compromiso y sumo cuidado en su actuar, en lo que ofrece en el aula a través del discurso, como: las interacciones, experiencias y demás acciones que realiza con los niños y niñas en aras de una atención integral; todo ello, compromete su oficio en lo que respecta a lograr sostener la unidad entre todas aquellas cosas que le demandan; el trabajo educativo con los niños y niñas, brindar una atención integral y encima de esto, dar cuenta ante los directivos de la institución por ciertas responsabilidades que le son delegadas.

Por todo lo abordado anteriormente, se establece con Vásquez (2018) que “con el tiempo he ido comprobando que nuestro quehacer se mueve en tensiones u oscila entre fuerzas si no opuestas, al menos, dispares” (p.39). De acuerdo con este planteamiento, se piensa que existen diversas situaciones, actuaciones y momentos que resultan difusos, en los cuales se ve involucrado el maestro de educación inicial en el ejercicio de su práctica educativa con los niños y niñas, y son precisamente esas situaciones que allí acontecen, lo que se constituye o serían los elementos causantes de la aparición de las tensiones; por lo que, se concuerda con Vásquez, toda vez que, se cree que en el quehacer del maestro no siempre todo va a marchar como se quiere o se espera, se van a presentar contingencias y circunstancias fortuitas con las cuales se tendrán que ver, darles lugar y desenvolverse en las mismas.



Se considera que este trabajo de investigación permitió indagar sobre ciertas cuestiones que no siempre se presentan con claridad dentro de la práctica educativa del maestro de educación inicial, las cuales se constituyen en las tensiones halladas. Estas se manifiestan en las diferentes situaciones que comprometen el accionar del maestro y por tanto influyen en la relación pedagógica que se da en el encuentro educativo. Además, permite reflexionar acerca de cómo el maestro se enfrenta a dichas tensiones con el fin de velar por la atención integral de los niños y niñas. Asimismo, cómo trata con eso con lo cual se ve expuesto, comprometido, confrontado, qué actitud asume frente a ello, cómo permea eso su labor y qué efectos produce en la formación de los sujetos de la relación pedagógica.

Es por ello, que se cree que es un asunto que debe seguir siendo pensado desde otras miradas, perspectivas y posiciones; comprendiendo que las acciones educativas propuestas en el ejercicio docente y aquello que puede suceder en la formación de la primera infancia, se constituyen en elementos fundamentales para la relación pedagógica.

En lo que respecta a la disciplina y campo de saber, como lo es la pedagogía infantil, se genera una invitación a considerar en el marco de las relaciones pedagógicas, el lugar que asumirían los niños y niñas como sujetos en tensión producto de los efectos que provoca ese quehacer o saber hacer del maestro de educación inicial. De ahí que, se pone a consideración el siguiente interrogante para seguir pensando futuras investigaciones: ¿Cuáles son las tensiones que emergen en los niños y niñas cuando el maestro dispone unos saberes, cuidados e intencionalidades?

---

## Referencias

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2),51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. *Manual de investigación cualitativa*. (pp. 203-234). Herramientas universitarias. Gedisa.
- Antelo, E. (2011). Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En Alliaud, A y Antelo, E. *Los gajes del oficio, enseñanza, pedagogía y formación*. (117- 132). Aique Educación. [http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20\(2011\).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf](http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20(2011).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf)
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Díaz, L., Torruco, U. Martínez, M. y Varela, Ruiz. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Florián, M. (2017). *Noción de Primera Infancia en la Política Pública Educativa en Colombia 1995-2015*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2578/1/TGT\\_1197.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2578/1/TGT_1197.pdf)
- Foucault, M. (2002). Arqueología del saber. (A. Garzón, Trad.; 1.ª ed). Siglo XXI editores S.A. (Trabajo original publicado en 1969) [https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault\\_Michel\\_La\\_arqueologia\\_del\\_saber.pdf](https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf)
- Frigerio, G. (septiembre de 2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. [conferencia]. *Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales*.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Revista Educación Y Ciudad*, (22), 81-102. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/89>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15 <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- 
- Gómez, D. (2021). Saberes ausentes y saberes a ignorar en la formación de docentes. *Márgenes Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 2(1), 61–78. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9175>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (J. Gaos. Trad.; 1.ª ed.). Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1913). <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Ley 1804 de 2016. (2016, 2 de agosto). Congreso de la república. Diario Oficial No. 49.953. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016)
- Lopera, J. (2009). La intuición en la psicología y en la psicoterapia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 1(1), 85–93. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2727/1/LoperaJuan\\_intuicion\\_psicologiapsicoterapia.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2727/1/LoperaJuan_intuicion_psicologiapsicoterapia.pdf)
- Macri, A., Marcano, D. y Vincensi, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 159 – 176. <https://doi.org/10.25214/27114406.1033>
- Marí, R., Bo, R. y Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació* <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/download/643/622>
- Martín, D., Blanco, N., & Sierra, E. (2020). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111–131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N° 20. Sentido de la educación inicial. *Serie de Orientaciones Pedagógicas Para La Educación Inicial En El Marco de La Atención Integral*, 20, 92. [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810\\_archivo\\_pdf\\_sentido\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf)
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, DNP-DDS-SS. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)
- Molina, M., Sierra, J. y Sendra, C. (2016). Saberes docentes y educación infantil, notas pedagógicas para la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a03.pdf>

- Moreno, J. (2014) *Ser humano la inconsistencia, los vínculos y la crianza*. Letra viva
- Pulido, J. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y Ciudad*, 24, 81–92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704985.pdf>
- Rea, E.; Rodríguez, E.; Lasso, J., Iquira, J. (2014). *Comprendiendo las prácticas en educación inicial. Una mirada desde el quehacer docente con niños y niñas menores de 2 años*. [Tesis de maestría Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/761/TO-17643.PDF?isAllowed=y&sequence=1>
- Rodríguez, S. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*, (19), 31.42. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys31.42>
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y Praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8(2), 75-96. Manizales: Universidad de Caldas <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- San Martín, J. (2002). *La estructura del método fenomenológico*. Aula abierta. [https://www2.uned.es/dpto\\_fim/profesores/JSM/RepositorioCV\\_JSM/Libros/5\\_21\\_Laestructuradelmetodofenomenologico.pdf](https://www2.uned.es/dpto_fim/profesores/JSM/RepositorioCV_JSM/Libros/5_21_Laestructuradelmetodofenomenologico.pdf)
- Santos, M. (1999). La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de salud. *Atención Primaria*. <http://www.unidadocentemfyclaspalmas.org.es/resources/2+Aten+Primaria+1999.+IC+La+Observaci%C3%B3n.pdf>
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (2000). Cultura infantil y multinacionales. *Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna*. Madrid, Morata.
- Vásquez, F. (2018). Las tensiones del ser maestro. *Revista de la Universidad de La Salle*, (78), 39-43. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2216&context=ruls>
- Wulf, C. (1999). La relación pedagógica. *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica* (55-58).

**Anexos**

## Consentimiento informado



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
TRABAJO DE CAMPO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Usted está siendo invitada para participar en el proyecto de investigación: *Tensiones en el oficio de una maestra de Educación Inicial en el ejercicio de prácticas educativas con los niños y niñas de Jardín del Colegio Militar de Caucasia (Ant)*, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo propósito es lograr un acercamiento a usted por medio de la observación y entrevista como maestra del grupo jardín de educación inicial.

La información verbal (audios) y escrita será usada estrictamente para fines investigativos y académicos, respetaremos su derecho a retirar este consentimiento en cualquier momento de la práctica; garantizamos la confidencialidad y prometemos devolución de hallazgos y conclusiones una vez culminada la práctica.

**CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN**

Estoy de acuerdo en que los estudiantes: Aura María López Rada, Diego Andrés Maz Camacho y María del Carmen Pardo Moreno de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia observen, tomen nota y graben el encuentro educativo del que estoy participando.

Lugar y fecha Caucasia (Ant), 19 / 10 / 2021.

**Nombre**

  
ZULLY ZORANY CORCHO ARRIETA

**Identificación**

1.003.336.607  
CC: