



**Representaciones de un grupo de maestras de una institución oficial del municipio de
Medellín acerca del oficio del pedagogo infantil**

Gabriela Sofía Cuava Arrieta

María Paulina Jaramillo Araujo

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de
Licenciadas en Pedagogía Infantil

Asesoras

Ángela Inés Palacio Baena, Magíster en Educación

Eliana Teresa Galeano Tabares, Doctora en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita (Cuava Arrieta & Jaramillo Araujo, 2023)

Referencia Cuava Arrieta, G., & Jaramillo Araujo, M. A. (2023). *Representaciones de un grupo de maestras de una institución oficial del municipio de Medellín acerca del oficio del pedagogo infantil (2023)* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Licenciatura en pedagogía infantil, 2023-2
Grupo de investigación familia, escuela e infancias.

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

Mamá, gracias por estar presente en cada paso que he dado, gracias por ser ejemplo de resiliencia, fortaleza y grandeza humana; eres la mujer que me inspira y mi heroína. Quiero seguir caminando de tu mano, que te emociones por mis logros y que me levantes de mis caídas.

Esta meta alcanzada, este nuevo paso en mi vida es por ti, nos lo merecemos, guerrera.

Gracias a quienes aportaron a este proceso formativo desde la palabra dulce y desde el amor, a mi pedacito de cielo en la tierra, mi hermanito, y a las dos hermanas con las que me premió la vida porque me ayudan día a día a crecer, a ser mejor persona.

Todos me enseñan que el amor no conoce de límites, ni distancias. Gracias por su genuina compañía en este camino.

Gracias a Paulina, quien se convirtió en un apoyo en mis días grises, quien fue mi salvavidas cuando mi cuerpo y mente estaban a punto de naufragar, gracias por estar, hoy creo que ha sido muy ganador encontrarte como amiga, compañera de estudios y ahora, colegas.

Att: *Sofía*

Inicialmente quiero dar gracias a Dios que me ha guiado y demostrado que cada bendición es la muestra de su amor.

Quiero dedicar este logro a las personas más importantes en mi vida, mis padres Denys y Fernando quienes han sido un ejemplo de superación e inspiración, dándome fortaleza y consejos para ser una mejor versión de mí cada día. Ellos con mucho amor, paciencia y esmero me enseñaron que la educación es el camino correcto y es lo más valioso que me han podido brindar. A mi amiga y compañera de universidad, que juntas desde el primer semestre nos acompañamos y apoyamos incondicionalmente en este viaje lleno de altibajos para cumplir este sueño que hoy es realidad.

A aquellos amigos, compañeros, familiares y profesores que desde el día uno me han motivado, aconsejado para superar los desafíos y retos que conlleva este trayecto, pues han estado presentes en mi proceso formativo, a pesar de las dificultades siempre estuvieron para mí, acompañándome día a día, llenándome de conocimiento y experiencias inolvidables.

Con amor

María Paulina Jaramillo Araujo

Agradecimiento

Agradecemos especialmente a la Institución Educativa quien nos abrió las puertas y nos acogió, asimismo a cada docente, directivo y agentes educativos que con mucho entusiasmo, disposición y cariño nos aportaron un granito de arena para que esta investigación fuera posible.

A nuestra Alma Mater por acogernos y ser un espacio que abre sus puertas a diversas culturas y etnias en donde se nos brinda conocimientos y experiencias enriquecedoras para nuestra formación personal y profesional dejando huella con este logro en nuestras vidas y la de nuestros familiares.

Y a nuestra asesora Eliana Teresa Galeano Tabares quien desde que empezamos este proyecto ha estado presente y a pesar de las dificultades siempre estuvo para nosotras acompañándonos día a día y Angela Inés Palacio Baena por su acompañamiento y dedicación en nuestro proyecto. A ambas gracias por brindarnos las herramientas necesarias para la culminación de este proceso y por permitirnos aprender un poco de ustedes.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract	9
Introducción	10
1. Planteamiento del problema	13
1.1 Antecedentes	15
2. Justificación.....	22
3. Objetivos.....	24
3.1 Objetivo general.....	24
3.2 Objetivos específicos	24
4 Marco teórico.....	25
4.1 Oficio de la maestra	25
4.2 Representaciones.....	30
5. Metodología	34
5.1 Población participante.....	36
5.2 Consideraciones éticas	37
6. Resultados	40
6.1 Percepciones y Representaciones de la Profesión Docente ¿Un asunto de Vocación o de Formación?	40
6.1.1 La idoneidad del maestro, simetría entre vocación y formación	41
6.1.2 Formación docente, un proceso que no se agota en el pregrado.....	45
6.1.3 Representaciones de las maestras acerca de su oficio	51
6.2. Enseñanza y cuidado: Una dualidad en la escuela.....	55
6.2.1 El cuidado como derecho. Una relación intrínseca en las dinámicas escolares.....	55

6.2.2 La enseñanza en educación infantil: un currículo transversalizado con el cuidado.....	59
8. Discusión.....	65
8. Conclusiones.....	67
Recomendaciones	69
Referencias.....	71

Esta investigación se titula Representaciones de un grupo de Maestras de una Institución Oficial del Municipio de Medellín acerca del Oficio del Pedagogo Infantil. Su objetivo fue precisamente ese, analizar las representaciones de maestras en ejercicio acerca de su oficio. La metodología que acompañó el desarrollo fue desde un paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico hermenéutico, lo que permitió una aproximación a las voces de las maestras de una institución educativa de Medellín. En coherencia con el método y para generar información, se optó por la observación, la entrevista y el registro en notas de campo. En cuanto a los resultados obtenidos después de aplicar mallas de análisis, se observan dos grandes categorías: una relacionada con la formación o la vocación y la segunda, sobre la enseñanza y el cuidado. Cada capítulo, deja en evidencia subcategorías, que develan que las maestras de preescolar son las que acompañan en primera instancia los procesos de socialización y escolaridad, y que las representaciones sobre su oficio son contrarias a lo que expresan otros profesionales.

Palabras clave: Representaciones, maestra, oficio, cuidado, enseñanza.

Abstract

This research is titled “Representaciones de un grupo de Maestras” Representations of a group of Teachers from an Official Institution of the Municipality of Medellín about the Job of the Children's Pedagogue. Its objective was precisely that, to analyze the representations of teachers practicing their profession. The methodology that accompanied the development was from a qualitative paradigm with a hermeneutic phenomenological approach, which allowed an approach to the voices of the teachers from an educational institution in Medellín. In coherence with the method and to generate information, observation, interviewing and recording in field notes were chosen. Regarding the results obtained after applying analysis meshes, two large categories are observed: one related to training or vocation and the second, on teaching and care. Each chapter reveals subcategories, which reveal that preschool teachers are the ones who primarily accompany the processes of socialization and schooling, and that the representations about their job are contrary to what other professionals express.

Keywords: Representations, teachers, job, caring, teaching.

Introducción

Esta investigación trabaja el Oficio de la Licenciada en Pedagogía Infantil, específicamente las representaciones que tienen un grupo de maestras de una institución oficial del Municipio de Medellín, para ello, se presenta en un primer momento el problema de investigación en el que puede leerse que en el oficio de maestras para la infancia existen diversas representaciones que van desde el desprecio hasta el reconocimiento. Por esta razón, interesa concretamente escuchar a las maestras en ejercicio, además, este apartado comprende los comentarios que se escuchan constantemente por parte de la comunidad educativa, de compañeros de otras licenciaturas y las familias, por tanto, escuchar a las maestras se convierte en un ejercicio fundamental a la hora de pensar sobre el oficio

Este panorama que se mueve en el contexto académico nos hizo pensar la importancia de identificar si las maestras en ejercicio también tienen esa misma percepción que tienen otros profesionales sobre ellas, es por eso que la pregunta que orientó nuestra investigación fue ¿Cuáles son las representaciones acerca del oficio del pedagogo infantil de un grupo de maestras del grado transición de una institución oficial del municipio de Medellín? Para dar respuesta a esta pregunta, nos fijamos como objetivo general analizar las representaciones de las maestras en ejercicio, de este, se desprenden dos objetivos específicos destinados a describir y caracterizar las representaciones que tienen las maestras de su oficio.

Para la materialización, ejecución y generación de información del proyecto, seleccionamos una metodología con un enfoque cualitativo que nos permitió estar en una constante interacción con las maestras participantes. Como método, definimos el fenomenológico hermenéutico que nos facilitó conocer las voces de las maestras, realizar un análisis y unas

interpretaciones, esto, partiendo de sus opiniones y experiencias. Finalmente, establecimos 3 instrumentos que están en coherencia con el método elegido, los cuales fueron la observación, diario de campo y entrevistas semiestructuradas. Para poder implementar los instrumentos, estuvimos en la Institución Educativa en una temporalidad de 10 visitas en la cual participaron maestras del grado preescolar y una directiva docente.

Los resultados que se presentan a continuación están organizados en dos capítulos. El primero de ellos, lo titulamos Percepciones y representaciones de la profesión docente ¿Un asunto de vocación o de formación? en el que se expone las representaciones de las maestras y se reconoce que la labor de la maestra varía de acuerdo al contexto, a los asuntos sociales y culturales, por tanto, la labor de esta va más allá de la enseñanza de contenidos académicos, es valioso entonces preguntarse por la idoneidad de la maestra, la formación docente y las representaciones acerca de su oficio.

El segundo capítulo denominado Enseñanza y cuidado: Una dualidad en la escuela tiene la intención de mostrar las representaciones que se dan en la docencia respecto al cuidado y que da lugar a la “falsa antinomia” (Antelo, 2005) es decir, a esa relación entre cuidado y enseñanza que parece ser distante, pero en realidad son conceptos que van de la mano. Por lo que en estos capítulos vamos a mostrar no solo la voz de las maestras participantes sino también nuestros argumentos como maestras en formación y los de las autoridades en el tema.

Este trabajo finaliza con la discusión, las conclusiones y las recomendaciones en la que mostramos el resultado final de este proceso, también se pueden encontrar los anexos, que muestran tanto el formato de entrevista realizada como las categorías a las que se llegó después de una revisión constante de la información y el paso de la misma por diferentes mallas de análisis. Con este panorama, invitamos a quien se acerca a este trabajo a leerlo hasta el final para que nos

acompañen en este descubrimiento que ha sido reconocer la voz de las maestras en ejercicio sobre su oficio teniendo claro que es solo una provocación a este tema ya que, en el escenario educativo se vuelve tan cotidiano que no se analiza cómo estas representaciones impactan sus prácticas laborales, sus dinámicas sociales y culturales.

1. Planteamiento del problema

Hoy en día en Colombia el pedagogo infantil tiene como opciones laborales la educación inicial o la básica primaria. El primer nivel está administrado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), mientras que del grado cero o transición en adelante se encarga el Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta situación genera una división tanto en funciones como en condiciones laborales, porque las maestras que trabajan en educación inicial están en algunas regiones a merced de unos operadores con contratos injustos, jornadas laborales extensas y múltiples funciones, mientras que aquellas que se vinculan con el MEN, están en otras condiciones.

Por su parte, leemos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, (2021) de la licenciatura en educación infantil/pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que: “se espera que el Programa asuma la responsabilidad de asegurar las condiciones para dar a conocer algunas coordenadas generales sobre el contexto de desarrollo profesional de las/os futuras/os educadoras/es infantiles” (PEI, Programa 2021, p.11). Esto lo hace a través de las prácticas tempranas que permiten explorar entornos donde se desempeña el pedagogo infantil, en ellas realiza aproximaciones y construcciones pedagógicas situadas y específicas en torno a su campo de acción. Es decir, las prácticas son un escenario para el acercamiento a diversos escenarios, modalidades, poblaciones, que permite a los estudiantes ir identificando diversos campos para el desempeño profesional.

En este sentido, en diversos espacios hemos escuchado algunas representaciones acerca del oficio de maestras de niños y niñas: en las familias, en la Facultad de Educación (profesores y profesoras, compañeros de otros programas y del Programa). Desde que elegimos la carrera hemos

escuchado en algunas familias que: *“es un oficio que no da dinero”*; *“es mejor estudiar otra cosa con más probabilidades de éxito económico”*, *“dudamos de lo que puedas y seas capaz de hacer con los niños porque para eso se necesita mucha paciencia y mucho amor por ellos”*. Estas expresiones representaron una especie de decepción a nivel de las familias y personas cercanas.

Otro ámbito en que hemos escuchado distintas expresiones acerca de lo que significa trabajar como educadoras de niños y niñas y de las funciones que se desempeñarán en el campo laboral es el trayecto formativo que hemos recorrido a través de los distintos espacios de formación y nuestras prácticas tempranas. Hemos escuchado de nuestros maestros y maestras que somos unas profesionales y que no es lo mismo una madre comunitaria que una pedagoga infantil, algunos de sus discursos son: *“vengo a enseñarles física pura, pero nada que tenga que ver con los niños”*, *“ustedes enseñan, las madres comunitarias cuidan”*.

Durante los diversos cursos del departamento de pedagogía compartimos con compañeros de otros programas y en ellos escuchamos expresiones como: *“para criar niños no se necesita estudiar 5 años en la universidad”*, *“usted eligió una profesión muy fácil donde no hay que estudiar”*, *“los pedagogos infantiles se encargan de las carteleras, de decorar, organizar los juegos y las actividades porque eso es lo que van a hacer en las instituciones”*. Esto contrasta con otras afirmaciones de compañeros de otras licenciaturas como: *“Yo no sería capaz de estudiar pedagogía infantil, eso es muy teso”*, *“yo no sabría qué hacer con tantos niños y niñas tan pequeños”*, *“ustedes tienen una responsabilidad muy grande con las nuevas generaciones porque de ellos y ellas depende el futuro del país”*.

Así mismo, algunas compañeras del programa manifiestan que: *“no voy a estudiar 5 años para cuidar niños y menos voy a criar hijos ajenos”*, *“no voy a estudiar para cambiar pañales”*,

“yo vine a formarme para enseñar a los niños”, “nosotras vamos a educar no a cuidar”, “siempre al pedagogo infantil le delegan el cuidado y las rondas infantiles”.

Como puede leerse acerca del oficio de maestras para la infancia existen diversas representaciones que van desde el desprecio hasta el reconocimiento. En este proyecto no se trata de hacer una reivindicación del oficio sino de pensarlo y comprender su complejidad. Por esta razón, es necesario pensar y reflexionar sobre las representaciones del oficio del pedagogo infantil, indagar y reconocer las tensiones existentes en torno a su oficio o su quehacer. Escuchar a las maestras se convierte en un ejercicio importante a la hora de pensar sobre el oficio, el rechazo y la resistencia a esta profesión, pero también la elección sostenida, el entusiasmo y el trabajo responsable con los niños y niñas.

Como se ha dicho, interesa concretamente escuchar lo que un grupo de maestras de preescolar de una institución oficial del municipio de Medellín tienen para decirnos acerca de su oficio como educadoras de la infancia y a partir ello indagar y reconocer la tensión entre las representaciones en torno al oficio de la pedagoga infantil y las prácticas que allí emergen.

En este sentido, nos preguntamos ¿Cuáles son las representaciones acerca del oficio del pedagogo infantil de un grupo de maestras del grado transición de una institución oficial del municipio de Medellín?

1.1 Antecedentes

En el rastreo de la información evidenciamos que algunas de las investigaciones encontradas no tienen una relación directa con el ámbito educativo, por el contrario, están enfocadas hacia las áreas de la salud y la psicología, lo que dificulta la referencia y articulación de

estas a los propósitos que se quieren plantear, sin embargo, apoyadas en fuentes como revistas educativas virtuales y páginas de búsqueda de información como Dialnet, Scielo, Google académico y el repositorio de la Universidad de Antioquia se hallaron investigaciones que dan cuenta de perspectivas, abordajes y hallazgos, acerca de lo que nos proponemos investigar.

A continuación, hacemos referencia a las investigaciones que mencionan directamente el asunto del oficio. Así, la investigación realizada por Alliaud y Vezub (2012) titulada *El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos* se centra en el estudio de los conocimientos de los docentes de la Argentina, siendo este un esbozo de los primeros resultados del proyecto investigativo realizado con profesionales de nivel primario y secundario. Esta investigación empleó un cuestionario estructurado que permitió conocer ciertos núcleos sobre los que se basa el oficio de enseñar, esto para identificar esas tensiones y problemáticas comunes que se dan en la práctica docente.

De este artículo, se desprenden tres resultados principales los cuales son “el quehacer docente: los niños primero” (p. 934). Indica que las respuestas principales de los docentes se centraron en los alumnos y dejan en segundo lugar la enseñanza, otros docentes priorizan el compromiso de su tarea con aspectos mucho más sociales, este apartado finaliza planteando la problemática de cuál debería ser el centro de la tarea docente.

Como segundo resultado los autores plantean “sobre el saber docente: nuevas y viejas competencias del oficio” (p. 938). Allí se analizan las preguntas referidas a los componentes que los llevan a hacer bien su tarea, en este, pareciera que vocación y saber van de la mano de acuerdo a los resultados obtenidos, ya que en primaria se evidenció cierta inclinación por los asuntos vocacionales y secundaria hacia la profesión y el trabajo, siendo estos asuntos constitutivos del

oficio. Todos los datos aquí presentados constituyen la tarea docente en términos vocacionales y profesionales.

Finalmente, se mencionan “sentires docentes: entre el desprestigio social y el reconocimiento escolar” (p. 943). Menciona que el reconocimiento de la labor docente se da principalmente por los estudiantes y los actores principales de la escuela (familia) y quienes menos consideran la labor son aquellos agentes externos a la misma (sociedad en general). Entre tanto, los docentes consideran que el reconocimiento a su profesión es bajo, por tanto, su oficio, como lo mencionan los autores “es desprestigiado o minusvalorado respecto de otros” (p. 944).

Palacio (2020) realizó una investigación que nombró: *Configuraciones de la maestra en la operación de la política pública de primera infancia en Colombia*. Este proyecto propone indagar las formas como la política influye en los sujetos que la hacen posible desde la mirada de las maestras de educación inicial, de esta manera buscó comprender cómo las visibilizan en cuanto a los retos que cotidianamente enfrentan y cómo se reconoce su labor.

Para mostrar la configuración de la maestra la autora recurre a cuatro figuras que recogen lo que tanto los documentos de la política como las participantes expresan acerca de su oficio, la primera figura es la de la Maestra debilitada en el saber, refiriéndose a la desvalorización de este oficio, de acuerdo a los documentos referenciados, a la maestra se le prescribe el quehacer y la incitan a vincularse a procesos de formación constantes sin que signifique ningún tipo de reconocimiento, de la misma manera, la autora resalta que se le muestra desde las políticas de primera infancia el proceder y las restricciones de las maestras esto siempre indicado por unos expertos quienes mediante la política se encargan de diseñar el acto educativo, atribuyendo así a las maestras un saber en déficit que requiere estar actualizado de acuerdo a los parámetros dados por la política y sus expertos.

La segunda figura referenciada se titula Maestra extralimitada en el hacer, que surge de los documentos relacionados a la política, en los que se expone una maestra cargada de responsabilidades y expectativas que están a cargo de los actores de la educación inicial, en este sentido, se espera que cumpla con funciones que van desde el cuidado y la crianza hasta asuntos familiares y sociales; estas exigencias no son sólo centradas en su desempeño, también se centran en la identidad misma al querer transformar sus creencias y actitudes.

La tercera figura, titulada Maestra subordinada por la interdisciplinariedad, se centra en el vínculo y las tensiones entre el saber de las maestras de educación inicial y el saber de los equipos que operan la política en la modalidad institucional, estos últimos, son mencionados como “profesionales especializados” (Palacio, 2020, p. 53). Esta diferenciación entre las maestras y los demás profesionales significa para las maestras compartir sus experiencias de aula para que estos las orienten, siendo estos profesionales los que cuentan con un saber lo que supone que orienten el quehacer pedagógico de las maestras siendo esto, una jerarquización entre saberes en el que se impone el saber profesional, sin embargo, se plantea que en la interdisciplinariedad en la política pública de primera infancia debe convocar a diferentes entes y actores para el trabajo con los niños y niñas.

Finalmente, la cuarta figura titulada Maestra, eje vertebral de la política, expone que las maestras son actores fundamentales en la ejecución que define la política sobre los proyectos referidos a la educación inicial y con ello, son responsables de expectativas que la autora clasifica en tres dimensiones, la primera es referida al deber hacer (conocer el entorno en el que va a trabajar) la segunda es de carácter epistemológico (referida al tipo de saber de la maestra) y la tercera resalta el carácter ontológico (repensar constantemente su práctica).

La autora concluye que se requiere una dignificación profesional de las maestras de educación inicial, pues en esta investigación expone el *modus operandi* de la tercerización del nivel inicial, ya que aún no se valora el oficio profesional de la maestra.

Ahora bien, Vázquez y Escámez (2010) en su artículo *La profesión docente y la ética del cuidado* hacen referencia a la formación del docente y los códigos éticos que la rodean respondiendo así a las distintas necesidades y compromisos sociales que la profesión en sí misma tiene por ser una práctica que implica relacionarse con otros y ayudar al desarrollo en todas sus dimensiones, lo que conlleva unas relaciones de cuidado y confianza en los procesos que implican en palabras de los autores “enseñanza-aprendizaje” (p. 4). Desde la ética del cuidado el desarrollo de la profesión es, establecer relaciones de confianza mutua, es decir, un vínculo, y a partir de ellas, encontrar alternativas para proponer las intervenciones en pro de las necesidades del alumnado.

Los autores también hacen mención que la educación no solo son los contenidos y objetivos curriculares, sino que también, debe prestar atención de todas esas preocupaciones de los estudiantes y que dan sentido a la educación, es decir, “dar y recibir cuidado” (Vázquez y Escámez, 2010). Concluyen su artículo planteando la importancia de la creación de relaciones interpersonales estrechas entre docente - alumno que les permita conocer sus especificidades tanto de su realidad como sus intereses y motivaciones educativas, llegando así a los centros escolares con unas nuevas perspectivas e intereses sobre el aprendizaje.

Humberto Quiceno (2014) en su texto *El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas* indica que en Colombia el maestro es un ente artesano, entendido éste como una figura tradicional que está entregado a su oficio, que coloca su profesión por encima de sí, por tanto, pierde su identidad, Lasalle, citado por Quiceno (2014) entiende que “el oficio era cuidar, proteger,

encaminar a los niños” (p. 34). Siendo este modelo de maestro y su oficio muy contrario al modelo industrial, que se ocupa de solo una pequeña parte del proceso, por tanto, el maestro se entiende como artesano y el docente es de carácter industrial.

También encontramos que Hernández (2005) en el artículo publicado para el periódico *Altablero del MEN* titulado “*Para ejercer el oficio de maestro*”, realiza un recuento que señala que el quehacer docente es una tarea que implica un constante diálogo entre el entorno social y los mismos maestros, ya que en el desempeño de sus prácticas existen preguntas frecuentes sobre lo que hacen, discriminar la asertividad de los conocimientos dados en el aula y el porqué de estos, pues el autor nos expone que hoy en día las instituciones deben replantearse el oficio del maestro no solo en su salón de clase, ya que su rol varía de acuerdo al contexto social y la población estudiantil en el que se desenvuelve.

El autor plantea que el maestro dentro de su función formadora debe comprometerse con la enseñanza dando sentido a ésta, con la utilización de herramientas que permitan la transformación asertiva de su práctica, reconociendo la diversidad, identidad y la convivencia humana. De este modo, es importante que el maestro haga una constante introspección de su quehacer de manera individual y colectiva, esto le permite tomar conciencia de lo que se enseña y se aprende de los compañeros teniendo así una comprensión general de lo que implica la tarea del ser maestro. En este sentido, el mismo autor señala que dentro de los propósitos de este oficio está la reflexión y comprensión, “el del maestro es un quehacer que implica dedicación, disposición hacia el aprendizaje y la investigación permanente, disciplina y autocrítica para aprender y ampliar el horizonte de lo que uno es capaz de ver” (Altablero, abril, 2005).

Lo que leemos en las publicaciones reportadas es una serie de representaciones del maestro en general y del pedagogo infantil en particular como es el caso de la investigación de Palacio

(2020). En ellas se dice lo que el maestro es, debe ser o debe hacer; pero también cómo se percibe como operador de la política pública para la atención a la primera infancia.

Este recorrido teórico evidencia que en otras temporalidades y lugares se ha pensado al maestro y algunas de las complejidades que hacen parte de su oficio, entre ellas, las relaciones de cuidado, el maestro desde una mirada crítica, la maestra en la política pública y los desafíos que esta enfrenta, entre otros. Esto nos validó para continuar pensando el oficio de la maestra desde esas representaciones previas que se tienen en distintos espacios, imaginarios que se han expresado más no se han pensado o investigado, por ello, consideramos necesario pensar el oficio de la maestra para la infancia desde otras miradas, una alejada de las ideas preconcebidas, esto significa un aporte, una novedad en el oficio de la maestra.

2. Justificación

Este proyecto lo realizamos con la intención de analizar las representaciones que se tienen sobre el oficio de la maestra de educación infantil por parte de otros docentes, compañeros de otras licenciaturas y familiares, debido a que éstas se reflejan en los espacios laborales y de formación. El interés surge por las experiencias y comentarios que nos hemos encontrado en las aulas. Conforme a esto, consideramos pertinente comprender la complejidad del oficio de la maestra y dar cuenta de lo que esto conlleva.

Esta investigación va dirigida principalmente a estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil, docentes, estudiantes de otras Licenciaturas y comunidad educativa en general con el fin de entender las representaciones y lo que atañe el oficio de la maestra de primera infancia. Igualmente, tenemos en cuenta que las representaciones referidas al campo docente, específicamente de la licenciada en pedagogía infantil, son de carácter histórico, social y cultural, por tanto, se realizó un rastreo de investigaciones en las que se expone el oficio docente y que presentamos en los antecedentes. Así mismo, se puede leer en el marco teórico lo que comprendemos como oficio de la maestra y las representaciones en torno a la misma. En los resultados se presentan nuestras interpretaciones de las entrevistas realizadas una vez aplicada la malla de análisis con la cual se caracterizó la información. En este análisis observamos que efectivamente siempre se han dicho muchas cosas sobre el asunto de ser maestra de educación infantil pero esas voces siempre han venido de otros y no se ha tenido en cuenta las representaciones u opiniones que tienen sobre su proceso las mismas maestras, entonces, resulta importante este proyecto, porque al reconocer la voz de ellas podemos decir

que se analiza con detenimiento las voces de otras personas que hacen ruido y hablan sin conocer la realidad de la escuela y las dinámicas de la misma.

A causa de estas representaciones que vienen de los otros y que resultaron ser ajenas a las maestras de educación infantil es que consideramos que se habla sin un conocimiento de causa, por ello, pretendemos visibilizar la realidad de las maestras de educación infantil concretamente las de la una Institución Educativa de la ciudad de Medellín. Por las razones expuestas anteriormente, es importante pensar el oficio de la maestra, para alejar de ellas las representaciones que permean su práctica y se mencionan sin reconocer las dinámicas del aula y del rol docente, de esta forma, beneficiar no solo a las maestras en ejercicio, sino también permitir que desde la formación docente se consideren diferentes argumentos que deroguen imaginarios y faciliten afianzar características relacionadas con la enseñanza y el cuidado que se verán reflejadas al momento de ejercer la profesión docente.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar las representaciones de un grupo de maestras en ejercicio de una institución del municipio de Medellín acerca de su oficio.

3.2 Objetivos específicos

- Describir las representaciones de las maestras en ejercicio acerca del oficio del pedagogo infantil.
- Caracterizar las representaciones que tienen las maestras en ejercicio acerca de su oficio.

4 Marco teórico

Para el marco teórico de esta investigación hacemos una aproximación a dos categorías: oficio del maestro y representaciones, articuladas a los objetivos de la investigación y al problema. Para el oficio del maestro vamos de la mano de autores como Alliaud y Antelo (2011) y Frigerio (2012); en cuanto a las representaciones son Diker (2008) y Araya (2002) quienes guían esta aproximación.

4.1 Oficio de la maestra

En este apartado presentamos lo que comprendemos como oficio de la maestra que trabaja en educación infantil. Nos interesa pensar esta categoría porque para los niños y niñas el ingreso a la escolaridad formal es un acontecimiento que representa, de acuerdo con Frigerio (2012) “un momento muy importante, porque es el tiempo de la salida de la endogamia de lo familiar” (p. 1). Cuando los niños y niñas llegan a la escuela tienen la posibilidad de establecer otras relaciones, otras filiaciones e ingresar a una cultura distinta de su núcleo familiar. Esto representa duelos, pérdidas y retos que requieren el acompañamiento de los adultos, entre ellos la maestra. Ingresar a un mundo desconocido en el que la curiosidad, los miedos, los encuentros y la compañía de una maestra van permitiendo que eso desconocido se vuelva familiar.

Aclaremos que nos referimos al oficio de la maestra porque en relación con el cuidado ha existido una especie de representación femenina del mismo “como si hubiera cuidados que sólo pueden ser prestados por mujeres. Como si existiera algo así como un instinto femenino del cuidar” (Antelo, 2011, p.123). Como si el cuidado estuviera relegado y marcado por asuntos de género, todo ello nos llevó a preguntarnos sobre el oficio del licenciado en pedagogía infantil y esas representaciones

que se tienen en este campo, el mismo autor también menciona “como se sabe, en las profesiones ligadas a la asistencia o a la ayuda, la mayoría son mujeres” (p. 123). Es el caso de la educación inicial en el que la mayoría son mujeres, así lo muestra La República (2021) “durante el año pasado, del total nacional de los docentes de la educación formal 66,3 % eran mujeres”. Teniendo mayor presencia en los niveles iniciales de escolaridad, sin embargo, este no es el objeto del presente trabajo investigativo.

El oficio en ocasiones se asimila con roles o con funciones. Los roles son definidos en general como el papel que el maestro desempeña; son atribuciones que dan cuenta de un conjunto de pautas a cumplir y que generalmente dependen del contexto histórico, social, cultural y político. Cada sociedad representa los roles y les atribuye unas funciones. Sin embargo, cuando nos referimos a oficio estamos pensando en que no hay unas características definidas de antemano, ni universales.

Por su parte, Isaza y Aguiar (2006) hablan de características o funciones de un pedagogo infantil. Sostienen que desde el programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia se concibe a este profesional como una persona con habilidades humanas, conocimientos, competencias y actitudes que permitan un desarrollo integral en el niño (p. 35).

Hemos optado por el significativo oficio de la maestra o pedagoga infantil, porque si bien es cierto somos profesionales, para la sociedad y el Estado tenemos un título que nos habilita como educadoras/pedagogas, como profesionales de la educación. Como oficiantes del lazo desempeñamos un trabajo que tiene que ver con las relaciones pedagógicas. Al respecto, Frigerio (2012) nos plantea que:

Como educadores necesitamos ejercer una profesión, sentirnos y considerarnos como profesionales, pero esto no debe excluir ese concepto de oficio, porque cuando trabajamos con... los niños y niñas que son los destinatarios de nuestra actividad, cada vez que uno se encuentra con ellos, hay algo que hay que reinventar. (pp. 1-2)

Cuando hablamos de oficio nos referimos a que el acto educativo implica una oferta del maestro, pero sus efectos no están predeterminados, definidos, planeados; cada vez que la maestra se relaciona con un niño o niña, hay algo que reinventar, es decir, en este ejercicio nos enfrentamos con la novedad, con la incertidumbre y con la singularidad de cada vínculo en la relación pedagógica, lo cual habla de que el otro es un enigma. Esto quiere decir que en la relación con los niños y las niñas no hay nada definitivo ni estático, universal y natural porque se trata de dos sujetos desconocidos: el niño y la niña lo son para la maestra y ella para ambos. En palabras de Frigerio (2012): “el encuentro en las relaciones pedagógicas, es un encuentro entre sujetos” (p. 7), entre extranjeros.

Para esta autora, en las relaciones pedagógicas intervienen tres extranjeros: el sujeto que enseña (la maestra); a quien se transmite (el o la estudiante) y aquello que queremos transmitir (los contenidos, saberes, conocimientos) por tal razón, si es el maestro quien transmite y el alumno quien lo recibe, los dos son igual de importantes, tanto el maestro como el niño y la niña, supone entonces que uno va de la mano con los otros.

Por consiguiente, cuando mencionamos el oficio de la maestra, hacemos alusión a un encuentro entre extranjeros, en el que no se pretende conocer todo del otro, hay que dejar lugar para el enigma, para preservar la intimidad del niño o niña, sus silencios. Como dice Cornu (1999)

“no se puede conocer enteramente a aquellos o aquello con lo que uno tendrá que vérselas” (p. 21), pues hacer confianza no es intervenir en la vida íntima del otro.

Al respecto Frigerio (2012) nos dice: “cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos reemplazan el encuentro con el otro real” (p. 3). La misma autora también señala que: “lo magnífico de las relaciones pedagógicas es que estas no admiten estereotipos, automatismos, una y otra vez se exigen admitir, reconocer, advertir que hay otros que esperan de nosotros, nuestro reconocimiento” (p. 2). De este modo, la maestra/educadora en este relacionamiento con el otro, encuentros entre extranjeros y entre dos partes importantes está también representando su oficio.

Sobre el oficio, Antelo (2005) sostiene que hay una oposición y jerarquía entre distintas personas o profesionales que se ocupan de la atención, educación y cuidado de los niños y niñas; por ejemplo, entre maestros, cuidadores y madres comunitarias, asunto que nombra como la falsa antinomia. Al respecto dice:

Se ha vuelto un lugar común describir cierta indisposición escolar, recurriendo a la antinomia entre enseñar y asistir. En esta perspectiva, se afirma que la asistencia o el cuidado son tareas de menor valía que la enseñanza, y que el que cuida no enseña. (p.1)

Lo que el autor sostiene es que el cuidado se ha concebido como un trabajo para ayas, niñeras a quienes se supone socialmente menos calificadas y la enseñanza ejercida por maestros y maestras sería de mayor jerarquía. Esto produce un efecto de separación entre el cuidado y la enseñanza, desconociendo la relación íntima entre el uno y la otra.

Antelo (2011), se apoya en la obra *Pedagogía* de Kant (1991) para decir que la educación es ante todo cuidado y enseñanza. El filósofo alemán, al inicio de su argumentación define la acción educativa como cuidado: “no se entiende casi nada de las consecuencias de la acción educativa sin el desamparo inicial de la cría humana y el ulterior auxilio ajeno que llamamos crianza o educación” (p. 118). Es decir, la cría humana necesita cuidado, atención y guía dadas las condiciones de vulnerabilidad en que llega al mundo, en otras palabras, hay que atender al niño y este cuidado depende de los adultos.

En ese sentido, Alliaud y Antelo (2011) mencionan que “hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo” (p. 23). Para los autores el cuidado y la enseñanza se necesitan mutuamente y por eso se puede entender que cuando se lleva a cabo un proceso de enseñanza también se está cuidando, ya que se está asistiendo a un ser que depende directamente del adulto, quien posee ya unas bases, además, la cría humana nace sin poder defenderse por sí solo, en relación con esto, la educación también es cuidado.

Respecto a esta relación entre cuidado y enseñanza Palacio (2020) afirma: “la maestra vela por los horarios de sueño, la alimentación, la limpieza, la seguridad y el cuidado de los niños y niñas destinatarios de los programas y servicios ofertados por la política” (p. 59). Esta maestra entonces representa su oficio mediante el cuidado, la atención y la enseñanza de contenidos por medio del juego y de las demás actividades rectoras: literatura, exploración del contexto, arte.

Estas reflexiones nos invitan a suspender nuestros prejuicios, diagnósticos y a cuidar nuestras afirmaciones e interpretaciones sobre lo que observamos, oímos o inferimos de lo que los niños y niñas dicen y hacen pues se evita crear sesgos en el entorno educativo. Es decir,

interrogar nuestras representaciones acerca del oficio, de los niños y niñas, de la escuela, ya que como maestras tenemos un grado de responsabilidad de las concepciones que se crean dentro del aula.

Entendemos también que en el oficio de la maestra se tienen una serie de responsabilidades que deben ser elaboradas y guiadas por ella, por ejemplo, tiene la responsabilidad de elaborar estrategias didácticas adecuadas a un currículo determinado y así generar ambientes de aprendizaje útiles para los niños, al mismo tiempo que establece relaciones con la comunidad educativa que permitan el desarrollo de proyectos y aportes a los objetivos señalados en el Proyecto Educativo Institucional.

4.2 Representaciones

Como se enuncia en el título de esta investigación es nuestro interés conocer las representaciones de tres maestras de preescolar y una directiva docente de una institución oficial de la ciudad de Medellín acerca del oficio del pedagogo infantil, por ello se presenta lo que se entiende por representación.

Inicialmente, se comprende que en el concepto de representaciones están inmersos asuntos históricos, sociales, culturales, individuales y colectivos, en este sentido, el concepto de representaciones no es algo completamente estático, pueden surgir transformaciones de acuerdo al contexto o a la época. De esta manera, Frigerio y Diker (2008) afirman que las representaciones “no son naturales ni universales, sino que son culturales (cambian de cultura en cultura) e históricas (cambian a través del tiempo)” (p. 46).

De este modo, nuestras representaciones están determinadas por las interacciones que tenemos con el medio, el contexto, la cultura. Frigerio y Diker (2008) también señala que: “las representaciones sociales son productivas, en el sentido que contribuyen a producir la realidad que representan” (p. 47). Lo que nos sugiere distintos modos de ver el mundo y de cómo actuar bajo las ideas sociales que damos a los diferentes asuntos que nos rodean; por tanto, es un término social determinado por la historia, que se evidencia mediante el actuar y los procesos de socialización dados en distintos espacios.

El concepto de representación está enmarcado en unas formas de ser y estar en sociedad y de las experiencias que surgen en los diferentes espacios de socialización que transitamos y, pueden manifestarse unos comportamientos culturales marcados por la historia lo que implica que se tengan formas conjuntas e individuales de ver el mundo. Al respecto Frigerio y Diker (2008) dice que: “las representaciones sociales, que configuran todo el universo de expectativas sobre los otros y sobre nosotros mismos, no deben ser entendidas simplemente como un modo de concebir la realidad” (p. 46) puesto que ellas contienen ideas, prejuicios, estereotipos, imágenes, percepciones y conocimientos.

Las mismas autoras, también plantea:

Nuestras representaciones sobre los demás, sobre nosotros mismos, sobre la situación social en la que tienen lugar las interacciones, sobre las posiciones sociales (de los otros y nuestra) y sobre la relación entre esas posiciones (de subordinación, de jerarquía, de simetría, etc.) orientan no sólo nuestro modo de mirar y entender el mundo social, sino también nuestras prácticas. (p. 38)

De acuerdo con lo planteado por la autora, el comportamiento con el entorno va ligado al cómo se percibe el mundo o como culturalmente nos han enseñado a hacerlo, pues existen representaciones de tiempo atrás que siguen estando vigentes en muchas sociedades.

Por su parte, Araya (2002) indica que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (p. 11). Es claro entonces que en la sociedad existen diferentes representaciones a nivel cultural, que implican asuntos generacionales, de percepción sobre cómo vemos y asumimos lo que nos rodea.

Según Araya (2002):

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (RS) sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. (p. 11)

Tomando como base lo anterior, podemos decir que las representaciones son construcciones culturales e históricas de las sociedades y refieren o dan cuenta de experiencias o conocimientos que son transmitidos de generación en generación o contruidos por las nuevas generaciones. Por tanto, las representaciones tienen su base en una transmisión generacional que da un significado a objetos, labores, creencias, formas de ver y estar en el mundo.

Araya (2002) también sostiene que “a partir de las representaciones sociales, las personas producen los significados que se requieren para comprender, evaluar, comunicar y actuar en el mundo social” (p. 38). De esto podemos inferir que las representaciones que hoy tenemos sobre el

oficio de la maestra, son fundadas en construcciones culturales relativas al tiempo y al espacio. Por todo lo anterior consideramos importante escuchar en las voces de las maestras, sus representaciones, experiencias que han sido permeadas por lo social y cultural, como lo llevan a cabo y comprender sus narrativas en relación al oficio de la maestra.

5. Metodología

Como mencionamos anteriormente nuestro interés fue conocer las representaciones que un grupo de maestras de preescolar de una institución oficial de la ciudad de Medellín tienen acerca de lo que es su oficio. Por ello esta investigación se centró en el paradigma cualitativo que se entiende desde Salgado (2007) como “el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (p. 71). Con este paradigma fue posible una constante interacción social y comunicativa con las participantes y conocer desde sus relatos las ideas que tienen acerca de lo que hacen cotidianamente en la escuela.

Además, Vélez y Galeano (2002) indican que: “el proceso metodológico cualitativo incluye en la recolección y generación de los datos, la diversidad, heterogeneidad de informantes que tienen que ver con la construcción social de la realidad que se trata de comprender” (p. 62). Por tanto, busca entender los interrogantes a investigar de acuerdo a los planteamientos iniciales que hace el investigador, igualmente, en este proceso se determinan unos métodos y técnicas en consonancia con esta metodología.

Elegimos el método fenomenológico hermenéutico, que está en coherencia con el paradigma, los objetivos y la pregunta de investigación, en este sentido “la fenomenología y la hermenéutica, intentan develar significados que subyacen a la experiencia y que dan cuenta de las maneras en las que cada uno (a) se relaciona consigo mismo, con los otros y con lo otro” (Álvarez, et al., 2010 p, 47). Esto permitió escuchar a las maestras en ejercicio y hacer unas interpretaciones de sus opiniones y sus gestos, a partir de esos saberes y experiencias que han construido en el ámbito escolar.

Cabe señalar que como este paradigma es de carácter interpretativo, no se buscó reivindicar las representaciones del oficio. Por medio de la subjetividad y percepción de cada participante se hizo un análisis que nos ayudó a pensar y comprender su complejidad, pues se debe tener en cuenta que como dice Palacio (2020) “la necesidad de interpretación surge debido a que las representaciones del mundo no tienen un sentido unívoco, el mundo no es un dato objetivo” (p. 34).

Para la generación de información y en coherencia con el método elegimos la observación, la entrevista y el registro en notas de campo. Entendemos la observación como: “un procedimiento de recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente donde desarrolla normalmente sus actividades” (Fabbri, 2020, p. 2). En este sentido, se tuvo como objetivo principal observar el trabajo con los niños y niñas del grado preescolar y hacer registro por medio de grabaciones de audio y diario de campo con previo consentimiento informado de las maestras.

En un sentido general, la entrevista para Aranda y Araújo (2009) es una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular (p. 10). Para Galeano (2012) se trata de “un acto comunicativo, donde interesa no sólo su contenido sino el contexto en el cual se desarrolla (p. 12). A partir de esta técnica realizamos preguntas semiestructuradas que tuvieron una intencionalidad, en el sentido de generar una información acerca de las representaciones sobre el oficio.

El registro en diarios de campo de la información generada durante todo el proceso sirvió para “captar la lógica subyacente a los datos y compenetrarse en la situación estudiada” (Bonilla

y Rodríguez, 1997, p. 239). Esta herramienta fue un elemento infaltable para la documentación de lo observado durante las visitas al centro, también, estas técnicas de información nos permitieron hacer una reflexión, análisis y una revisión constante de los resultados obtenidos. El diario de campo desde la mirada de Bermúdez, et al (2021) indican que:

Con la escritura y lectura del diario aparecen representados en un caso como la ocasión de reconocer las intenciones que se tienen en las prácticas -de docencia-; en el otro, como la oportunidad de hacer consciencia de lo que se hace, lo cual alienta reflexiones y deseos de hacer nuevas cosas en la práctica siguiente. (p.25)

Por tanto, el diario pedagógico es una evidencia y herramienta escritural que permite unas reflexiones acerca de la experiencia, las vivencias diarias y las opiniones de la población participante. Finalmente, se presentan los resultados posteriores a realizar un análisis de la información recolectada que pasaron por unas mallas de análisis propias elaboradas para nuestros fines investigativos, de esta manera, logramos identificar dos grandes categorías para el posterior análisis.

5.1 Población participante

El grupo de participantes de esta investigación estuvo conformado por tres maestras y una directiva docente de una institución oficial del municipio de Medellín la cual se encuentra localizada en la comuna 10 perteneciente a la Candelaria, zona céntrica de la ciudad, en ella hay estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y 4 pero en un entorno diverso, ya que en él se encuentran universidades cercanas y sectores donde tienen que transitar en medio de habitantes de calle.

En esta institución nos interesamos específicamente por las maestras de los dos grupos del grado preescolar de la jornada de la mañana y un grupo del mismo grado en la jornada de la tarde

de una de las sedes y, mediante entrevistas semiestructuradas buscamos dar lugar a lo que tienen que contarnos sobre su oficio.

La institución educativa cuenta con dos sedes, que son Antonia Santos y Luis Alfonso Agudelo y conjuntamente acogen los niveles educativos de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y técnica, estas últimas, articuladas con instituciones de educación superior como el politécnico Jaime Isaza Cadavid y el SENA.

En cuanto a los docentes, en sus documentos oficiales indican que:

Se les solicita a los docentes preparar bien sus clases, que utilicen metodologías activas, tener amor por su profesión, producir empatía, utilizar un lenguaje apreciativo con los estudiantes, hacer preguntas poderosas, practicar escucha profunda y hacer un buen uso y regulación de los recursos (PEI, 2017, p.7)

De acuerdo a los documentos institucionales se propone que el perfil del docente debe ser el de un licenciado o profesional con curso de pedagogía y conocimientos en el área formativa como dominio curricular, planeación y organización académica, además de habilidades que ayudan a mejorar su quehacer como el liderazgo y el trabajo cooperativo.

5.2 Consideraciones éticas

Con la población que se trabajó, en este caso, las maestras en ejercicio y una directiva docente de una institución educativa, quisimos conocer y caracterizar las representaciones que tienen sobre el oficio del pedagogo infantil y sus funciones, en esta perspectiva, Barreto (2011) menciona que:

En un plano específico, entiendo la investigación en educación inicial como una experiencia vivida, por medio de la cual agentes educativos, maestros, maestras y personas encargadas de cuidar y educar a los niños y niñas, construyen significados y concretan las representaciones sociales, las teorías pedagógicas, los imaginarios y las metodologías en acciones e interacciones para la enseñanza, el desarrollo y el aprendizaje. (p. 637)

Para ello elaboramos e hicimos firmar los consentimientos informados a las participantes (Anexo 1). A través del mismo las maestras fueron informadas y se les explicó que en esta investigación la participación era fundamental, siendo la ética y privacidad un eje de la misma, salvaguardando así los fines académicos. Nos reservamos los nombres de las maestras para respetar su integridad e identidad. Igualmente se les dio la tranquilidad de expresar sus opiniones, percepciones, representaciones, pues la intención principal del consentimiento informado como lo menciona González (2002) “es asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos” (p. 101), para efectos de ésta se nombraron como (agente, P1, P2, P3, maestra 1, 2, 3 y 4).

Wiles et al. citado por Meo (2010) dice que “en el contexto de una investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido. Los investigadores tienen la obligación de informar sus hallazgos” (p. 11). Dando a entender así, que los investigadores sólo tienen la obligación de no divulgar la información de los participantes, para lograr proteger su identidad.

Wiles et al. (2010) citado por Meo plantea que:

El alcance de la anonimización varía según la investigación. En este sentido, la confidencialidad no puede ser asegurada; las personas que investigan deben

comprometerse a que harán lo que esté en su poder para que los participantes no sean identificados, pero no pueden prometer que esto sea el caso. (p. 12)

Para cerrar con el proceso de investigación y luego de aplicados los instrumentos de generación de información, a la población partícipe de ésta se le brindó una retribución investigativa y académica de los hallazgos y resultados obtenidos, con el fin de que conozcan de primera mano los resultados de la investigación en la que participaron, las percepciones, impresiones y relacionamiento teórico realizado.

6. Resultados

Como se refirió anteriormente, esta investigación tuvo como propósito analizar las representaciones que las maestras tienen acerca del oficio del pedagogo infantil, ya que, estas van desde el desprecio hasta el reconocimiento, sin embargo, esta investigación no se centra en reivindicar el oficio de la Licenciada en pedagogía infantil. Para lograr los objetivos que nos planteamos, se generó la información mediante entrevistas en una institución oficial del municipio de Medellín. A continuación, se presenta el análisis de la información generada en dos capítulos principales titulados: Percepciones y representaciones de la profesión docente ¿Un asunto de vocación o de formación? Y, Enseñanza y cuidado: Una dualidad en la escuela, en los que se da lugar a la voz de las docentes.

6.1 Percepciones y Representaciones de la Profesión Docente ¿Un asunto de Vocación o de Formación?

En este capítulo es importante reconocer que la labor del pedagogo infantil no solo se centra en enseñar o en una transmisión de contenidos constantes, por el contrario, en esta profesión también son importantes asuntos orientados a brindar a los niños seguridad, amor y asistencia a sus necesidades, es valioso entonces preguntarse por la idoneidad de la maestra, la formación docente y las representaciones acerca de su oficio, lo que se propone abordar y dar respuesta en los siguientes apartados.

Después del proceso de observación, dimos paso a las voces de las maestras en el que expresaron a partir de lo vivencial y lo académico los retos a los que como maestros nos enfrentamos, la Maestra 3 ante este asunto comenta: “el que es maestro es porque nació con ese

don, porque un maestro tiene que tener paciencia, un maestro es de todo, es psicólogo es mamá, es papá a la vez, entonces para mí significa mucho”

6.1.1 La idoneidad del maestro, simetría entre vocación y formación

En las entrevistas realizadas a las maestras de educación inicial y directiva docente vinculadas a una institución oficial del municipio de Medellín, observamos que todas cuentan con estudios de pregrado y son licenciada en pedagogía infantil (maestra 1), licenciadas en educación preescolar (maestra 2 y 4) y licenciada en matemáticas (maestra 3). Además, las docentes han complementado sus estudios con diplomados, especializaciones y maestrías relacionadas al campo educativo.

Ahora bien, la maestra como mediadora de los procesos en la escuela requiere de una comunicación asertiva, una capacitación y actualización constante de su oficio, porque sabe que las dinámicas sociales y culturales han cambiado con el paso del tiempo como lo menciona la maestra 2: “ese trabajo en el aula es de mucha vivencia y eso nadie lo ha reglamentado porque somos seres humanos y el ser humano es cambiante y el ser humano es lleno de emociones”, cobra significado entonces el ser maestra de educación inicial y lo que implica, al respecto Frigerio (2012) en una conferencia, se dirige a las maestras con discursos en los que expresa que no solo vamos a enseñar contenidos académicos, sino que representamos más que eso:

Entonces, ustedes, por supuesto tendrán seguramente un currículo, enseñarán unas cosas, unos contenidos; pero también básicamente van a representar para los chicos la posibilidad de ser y estar en el mundo y el mundo siempre es más amplio que lo familiar. (p.4)

En este hacer del oficio de la maestra de educación inicial rige su práctica mediante el currículo, documentos institucionales como el PEI, plan de estudio y documentos oficiales como la Ley General de Educación y el Decreto 2247 del año 1997 específico del preescolar, los cuales nos brindan un amplio panorama sobre la profesión docente, referente a esto, el Decreto 1278 del año 2002 en su artículo 40 menciona:

La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requiere compromiso con los diversos contextos socio - culturales en los cuales se realiza.
(p.9)

Se pone en común entonces, asuntos relacionados a la idoneidad del docente y el saber hacer o esas competencias pedagógicas con las que cuenta dentro del aula, además de habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar su oficio. Ser maestra de educación inicial es un acto de conciencia, de vocación, pues se vuelve un referente para los niños y niñas. En relación a ello, la maestra 4 explica: “Ser maestra para mí significa mucho, porque es compartir mis conocimientos, es como trabajar en pro de la educación, en pro de los jóvenes para que crezcan y sean alguien en la vida, para mí eso es muy importante”.

De este modo, entendemos que en los asuntos referidos a la idoneidad en la profesión docente se tiene en cuenta un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente” (Decreto 1278, 2002, p.4).

Así mismo, la experiencia en el aula aporta herramientas educativas para que los niños y niñas exploren, conozcan el mundo y se relacionen con los otros favoreciendo factores emocionales y sociales. Con este desarrollo y acompañamiento de la maestra, es clara su vocación

como educadora, su idoneidad académica y los conocimientos adquiridos en su formación, por eso, “el accionar sobre las personas añade al oficio un componente vocacional” (Alliaud y Antelo, 2011, p.82). En esta representación, de lo que implica ejercer el oficio docente, la maestra 1 comenta:

para mí ser maestra de preescolar especialmente, ha sido una forma de vida, porque uno tiene esas dinámicas digamos diferentes a lo de los otros niveles de formación, no es lo mismo ser profesora de primera infancia que ser de primaria ni ser de bachillerato, entonces, ya uno se compromete porque le encanta esto, pero es bastante desgastante también por lo mismo, pero pues igual uno se lo disfruta.

En este sentido, el oficio de la licenciada de educación inicial concibe una serie de habilidades sociales, emocionales y humanas que ayudan a comprender el mundo porque “quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es la única actividad, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas” (Alliaud y Antelo, 2011, p.82). A propósito de ello, la maestra 2 comenta que la licenciada de educación inicial se comprende como:

Una persona íntegra, llena de valores, que recuerde que eso que tiene al frente no es una maletica para llenar sino una esponjita para darle a él todo lo que quiera que le salga y uno debe tratar de que llegue a uno como estudiante y como persona salga mucho mejor persona de lo que es en la parte emocional, en la parte afectiva, en la parte social.

Son precisamente estos valores y responsabilidades los que parecen añadir al oficio de la maestra un componente que va más allá de la enseñanza, es una cuestión de vocación y del ejercicio pleno de su labor, de su idoneidad en su práctica. En este sentido, quien enseña transforma al otro mediante el vínculo y las relaciones que día a día se constituyen en el aula. Referente a esto, Alliaud

y Antelo (2011) mencionan que: “los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente afectivo de su actividad” (p. 83).

En este accionar de la maestra de educación infantil, de su oficio en el aula y el acompañamiento que brinda, el MEN (2017) propone que “Las maestras deben preguntarse por el sentido de lo que hacen, seleccionar y priorizar qué situaciones ofrecen a las niñas y a los niños” (p.36). Estos cuestionamientos contribuyen a que las maestras se planteen reflexiones sobre sus prácticas de aula, por ejemplo, preparación de materiales, ambientación de las aulas, planear actividades, estudiar constantemente el contenido del currículo y evaluar, involucrando así asuntos orientados al desarrollo social y académico de los niños y niñas. En otras palabras, sólo los maestros que se han preparado para estos procesos de enseñanza deberían estar al frente de estos asuntos con los niños y niñas en las aulas y participar en la animación de tres ámbitos: familia, comunidad y educación.

Finalmente encontramos que, las maestra hacen énfasis en que ser licenciada en pedagogía infantil no es una cuestión únicamente de saberes académicos sino también pedagógicos y para la vida, en el que se tienen en cuenta diferentes elementos que suponen volver la mirada sobre las diferentes formas de pensar la profesión docente, que se tenga en cuenta las particularidades del contexto, “pensar otras formas de proyectar, construir y proponer ambientes y experiencias que respondan al interés de los niños y las niñas” (MEN (2017, p.23), ya que, al ser responsable de ellos se adquiere un compromiso, pues los docentes suelen estar motivados por el deseo de hacer una diferencia positiva en sus vidas.

Además, en lo expuesto anteriormente, se exponen una serie de representaciones que guían la práctica de la Licenciada en pedagogía infantil que se comprenden en ejercer su oficio desde el acompañamiento, el hacer y la emocionalidad de los niños y niñas sin dejar de lado la enseñanza

y aprendizaje, es decir, la licenciada en pedagogía infantil además de acompañar, enseña y están motivadas principalmente por su vocación y la idoneidad de su práctica.

6.1.2 Formación docente, un proceso que no se agota en el pregrado

La formación se ha transformado a lo largo del tiempo, primero era un asunto de alfabetización, en donde los maestros enseñaban a sus alumnos contenido académicos, pues históricamente el maestro ha sido visto únicamente como un portador de conocimiento, que se limita a enseñar a sus alumnos, sin embargo, el oficio del maestro hoy en día va más allá de un asunto académico y la enseñanza se puede transmitir de diferentes maneras (Altablero, Hernández, 2005).

Cuando hablamos de la formación docente hacemos referencia a la capacitación, preparación y profesiones que se ejercen en la enseñanza, en el que se adquieren unos conocimientos, habilidades y herramientas para desempeñar el oficio educativo, brindando así, una calidad a los niños y niñas. Diker y Terigi (1997) en el enfoque técnico academicista, nos dicen que “esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero” (p.33). Sin embargo, nos surge una pregunta: ¿prima la experiencia o los títulos que se obtienen?, pues las maestras manifestaron que los títulos y los contenidos académicos no bastan, ya que la experiencia también enseña.

Si bien es cierto, constantemente nos mantenemos en una curva de aprendizaje, este no es estático, pues los tiempos cambian, los niños y niñas no son los mismos, por ende, las formas de enseñar varían y las dinámicas que emergen en la escuela también, por esto “la capacitación se establece como un derecho para los educadores en servicio” (Decreto 2277, 1979, p.14); aunque

la universidad nos brinde los conocimientos y recursos para trabajar en el aula, el contexto influye mucho en el cómo se enseñe, en este sentido la maestra 1 indica:

Obviamente la universidad le da a uno herramientas, y sobre todo porque uno empieza práctica desde el primer semestre y eso le va ampliando la mirada a uno, yo entré por lo menos con una visión muy sesgada de lo que me iba a meter.

Las maestras coincidieron en que es muy importante el paso por la academia, pero que esta no lo es todo, pues si bien es cierto que desde el plan de estudio de la Licenciatura en Pedagogía Infantil se proponen prácticas tempranas, se interactúa con los niños y niñas y se trabaja teóricamente, cuando se está en el aula todo cambia, “mientras la experiencia en sí misma es personal, subjetiva e intransferible, los saberes de oficio que de ella se derivan, sí pueden ser transmitidos” (Alliaud, 2019, p.16), ya que las experiencias académicas y de aula son individuales y las formas de relacionamiento son diversas, al respecto la maestra 3 menciona: “Lo que pasa es que uno se llena de conocimiento, pero cuando uno ya llega al aula de clase es donde uno va a impartir ese conocimiento y ya le toca la práctica que es lo más importante”.

Es por eso por lo que, desde la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se reconoce la importancia de las prácticas tempranas “la novedad de la integración curricular instaló una intensa dinámica académica y de participación en el Programa. Con una mirada “integral” de la educación infantil y de la formación de maestras/os” (PEI, 2021, p.7), lo que permite que se construyan lazos entre el saber y la práctica, puesto que se ponen en común conocimientos y experiencias educativas enriquecedoras en el oficio de la maestra de educación infantil, ya que, estas interacciones permiten que se fortalezcan los saberes de una manera participativa y dinámica.

Estas representaciones referidas al campo académico y la formación de las Licenciadas en pedagogía infantil dan cuenta entonces de la importancia de pensar el oficio docente desde la academia, la posición que las maestras ocupan en las aulas y lo importante que termina siendo para las docentes en formación y en ejercicio el inicio de las prácticas tempranas, así como la vinculación teórica con la realidad de la escuela, con su día a día y todo lo que en ella sucede. Por otro lado, las maestras resaltan la importancia del trabajo cooperativo, pues la función de la escuela es gestionar y encargarse de velar y supervisar, por esto, se facilitan herramientas formativas que complementen los conocimientos de las maestras para así fortalecer y garantizar “la calidad de lo que se hace, y mejorar las maneras de hacerlo se une a formas colectivas e institucionalizadas de ejercer el oficio de enseñar” (Alliaud, 2019, p.35).

Al respecto, la directiva docente explica que el rector solicita preparar a las docentes en evaluación formativa, asignando y organizando unos días específicos, en los que se citan a los docentes, y se reúnen con personas externas e internas tanto de manera virtual como presencial, brindando una facilidad horaria para su formación, esto se ve reflejado también en el PEI (2017) en el que indican que: “con el propósito de fomentar el fortalecimiento de las capacidades del personal docente, la Institución Educativa a través de convenios interinstitucionales promueve espacios de capacitación y formación desde la Gestión de Talento Humano” (p. 18).

En este sentido el concepto de capacitación y trabajo cooperativo van de la mano, ya que las maestras manifestaron que, aunque las planeaciones anuales son conjuntas, al momento de ejercer su oficio tiene sus particularidades y especificidades, pues siempre trabajan en pro de cada grupo, esto permite tener puntos de encuentro en cuanto a los contenidos académicos, de esta manera, la maestra 2 menciona que:

nosotras tenemos el trabajo cooperativo, aquí esa es una palabra clave dentro de la institución y además dentro del mundo actual, eso está dentro de las habilidades del siglo XXI también está muy enfocado en eso, entonces siempre se ha trabajado muy en equipo.

Entendemos entonces que la calidad de la formación docente es fundamental para la mejora de los sistemas educativos, puesto que la formación no se limita al periodo inicial, sino que es un proceso continuo, la autoformación de las maestras ayudan a mantenerse actualizadas, en diferentes aspectos metodológicos, cambios curriculares y avances que se dan en la educación. De ahí que puedan participar en la investigación educativa, explorando nuevas formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pues, las relaciones pedagógicas son diferentes, ya que el contexto varía y cada encuentro con el otro es algo nuevo.

Retomando a Frigerio (2012) es una relación de extranjería y esta “encuentra un soporte fundamental en aquello que un maestro vuelve disponible para la población en el aula, me refiero a eso que llamamos saberes, que llamamos conocimiento”. (p.3) sobre el tema la maestra 1 manifiesta: “uno nunca deja de aprender porque como te digo, todo viene a ser diferente...y uno tampoco puede quedarse como con las mismas cosas, porque los mismos niños van cambiando y uno también”.

Es fundamental que las maestras estén dispuestas a comprender y apoyar a los estudiantes en la parte emocional, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor. En este sentido, la maestra 2 resalta que no basta con trabajar o prepararse académicamente, ya que lo emocional juega un papel crucial a la hora de enseñar, pues esto lo podemos transmitir, “usted primero tiene que trabajar esa parte emocional y cuando esa parte esté estable usted puede entrar a permear ese conocimiento con todas esas teorías que usted ha visto o a leído” también menciona

“eso le permite a uno y le da herramientas para implementar otras estrategias en el aula y llegar a lo que se pretende”.

Desde la concepción personalista o humanista Diker y Terigi (1997) sostienen que: “alimentada por la pedagogía de la no directividad de Rogers, y por las pedagogías institucionalistas, concibe la formación como un proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el profesor mismo” (p.33). Es decir, que las actitudes y personalidad de la maestra influye en la enseñanza y no es ajena a esta. La enseñanza va más allá de algo normativo, sin limitarse a un enfoque reduccionista ya que, el oficio del maestro también es entender el contexto que rodea al niño, incluso preguntarse por la influencia que tiene en sus actitudes y cómo se desenvuelven, lo que lleva a pensar por el oficio del maestro, qué se puede hacer y por medio de qué estrategias se mejora o potencia esas capacidades.

Desde el MEN (2017) hacen referencia a que la cualificación del talento humano no se limita a capacidades específicas o al proceso de instrucciones sobre la información del desarrollo de los niños y las niñas, pues esta:

constituye un proceso permanente de resignificación y reorientación de las formas de relación con las niñas y los niños, de las comprensiones que poseen los diferentes actores sobre la primera infancia, del desarrollo en este momento del ciclo vital y de las prácticas que realizan cotidianamente para promover el desarrollo humano de las niñas y los niños.
(p.14)

Por otro lado, se identificó que hay cierto grado de inconformidad por la desvalorización de la docencia, ya que, para poder ascender, se necesita de algunos filtros y algunas condiciones para poder lograrlo, desde el Decreto 1278 (2002) se especifica que:

Para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación. (p.2)

Esta situación no es ajena a la cotidianidad de las maestras quienes concursaron para ocupar un cargo público y son evaluadas en su desempeño cada año por el rector, pero esta evaluación no es garantía para mejorar sus condiciones laborales debido a que deben participar en nuevos concursos de ascenso y reubicación salarial. Al respecto la maestra 1 indica:

Por qué no nos validan nuestros títulos y nos dan ese estatus que merecemos porque nos lo hemos ganado, porque además de ganarlo encima toca concursar para que nos lo reconozcan eso es una desvalorización total de la profesión docente.

Lo que representa para los docentes un factor de desafíos y retos, generando inconformidades, ya que el esfuerzo no es validado en el momento que se culmina los estudios, deben participar en concursos de méritos como lo estipula la ley. Los docentes en un proceso de concurso, se ven enfrentados a sus mismos colegas, pero también a otros profesionales ajenos a la docencia, quienes intentan igual la formación de una licenciatura con un curso de pedagogía de corta duración

Todo lo anterior, nos lleva a concluir que los espacios de formación para las maestras de educación infantil y la docencia en general es de suma importancia, ya que, el contexto, las dinámicas sociales y el mismo sistema educativo invitan a una realimentación de la práctica docente, igualmente, es indispensable el intercambio de saberes que emerge en las escuelas con los agentes educativos, lo que nos posibilita repensar las prácticas e innovar en el oficio de la

maestra, puesto que capacitarse, representa para las maestras indagar, cuestionar y reflexionar sobre las estructuras y aspectos que se deben tener en cuenta en la práctica docente.

6.1.3 Representaciones de las maestras acerca de su oficio

Sistematizada la información de las entrevistas realizada a las maestras y a la directiva docente se analizó sobre la base de los fundamentos teóricos de las representaciones que tienen las maestras acerca de su oficio, desde las posturas de autores como Alliaud y Antelo (2011). Como mencionamos en el sustento teórico de esta investigación, el concepto de representaciones abarca asuntos históricos y sociales, está sujeto a las transformaciones de la época, es decir, el contexto y las situaciones que pasan dentro del mismo son determinantes en las representaciones, en nuestro caso, de la Licenciada en Pedagogía Infantil pues comprendemos que no es lo mismo hablar del maestro de hoy en día que del maestro de hace unos años, lo que da cuenta de unas evoluciones generacionales en relación a su oficio.

En estas transformaciones que se han dado en la docencia Bayona y Urrego (2019) indican que “ha pasado de ser un oficio a convertirse en una profesión ampliamente regulada y con un saber propio, el saber pedagógico” (p. 24). Ante esta visión, la maestra 3 menciona:

las generaciones son diferentes, no es lo mismo haberle enseñado hace 20 años a un estudiante, que hace 15, que hace 10, que hace 5 u hoy, es muy diferente, las generaciones, los estudiantes vienen con un chip muy diferente.

Comprendemos entonces que la docencia, gracias a esta connotación profesional dada por los años le ha otorgado a quienes se desenvuelven en la educación un significante que se adecua a su labor, esto, sin dejar de lado el sentido del oficio, pues como se ha referido, las maestras para

la infancia son quienes crean un vínculo inicial de los niños con las dinámicas escolares. Sin embargo, esta representación a las maestras también las ha llevado a indicar que: “el trabajo como docente es muy agotador mentalmente se necesita uno también desconectarse del trabajo, desconectarse de la responsabilidad” (maestra 4), pues el oficio de ser maestra demanda no solo ir al aula a enseñar, sino que hay un trasfondo enmarcado en esas responsabilidades que la maestra menciona en el que recaen sobre ellas no solo asuntos académicos sino también emocionales y socioculturales.

Ahora bien, los discursos de las maestras y la directiva docente dan cuenta de las representaciones que tienen de sí mismas y de su oficio, al respecto la maestra 2 menciona:

Para mí es equivalente al labrador de la tierra, es el que va dando esa semilla, que con ese amor y con esa entrega abre un huequito, pone la semilla, la tapa, le echa agüita, nutrientes, queriendo que todo eso que usted siembra brote mucho mejor de lo que usted se imagina, entonces para mí eso es ser maestra, es tratar de dejar en los chiquitos esa semilla no solo de conocimiento porque toda la vida se va a aprender pero en esa parte inicial tiene que aprender a convivir y a ser él, entonces mi mayor deseo es ese, el ser.

Mientras que la maestra 1 indica:

nosotras tenemos un énfasis claro que es primera infancia y que es hasta los 6 años, de 0 a los 6 años, que tienen como 2 ciclos muy importantes que de pronto desde otra área profesional no se ve tan claramente.

Estos discursos de las maestras representan la imagen que ellas tienen sobre su oficio, esta implica acompañar a los niños no solo en la vida académica sino en los asuntos que emergen allí, lo que pone en evidencia entonces que estas representaciones son dadas por las diferentes experiencias individuales que han tenido en el aula y son el resultado de procesos sociales e

históricos, de este modo, “toda profesión se distingue por la función que socialmente se le atribuye y por lo que concretamente tienen que realizar quienes allí se desempeñen” (MEN, 2014, p.13). Igualmente, nos muestran que “estas visiones y representaciones, que hoy portan quienes enseñan o intentan hacerlo, fueron social e históricamente producidas e individualmente entretejidas, recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes” (Alliaud y Antelo, 2011, p.63).

Estas reflexiones en torno a la profesión docente dan cuenta de las percepciones que se tienen sobre este oficio, pero también, de lo que socialmente se le ha atribuido a las maestras las cuales terminan siendo externas a ellas y a la escuela, ya que, específicamente, las licenciadas en pedagogía infantil se perciben de una manera contraria a lo que creen desde otros espacios formativos, colegas o externos, ejemplo de ello, es lo que menciona la maestra 2:

toda la vida he sido profe de preescolar y es una gran delicia porque todos los días hay algo lindo, nuevo y hay algo triste y hay un abrazo que dar y hay unos mocos que limpiar, hay un zapato que amarrar, hay un empaque para destapar y todo eso se vuelve en el espacio en que usted está con ese otro ser.

Ahora bien, como hemos expresado en nuestro problema de investigación las representaciones de las personas que no ejercen la docencia algunas veces tienden a ser despectivas y contraponen al oficio de las maestras para la infancia unas connotaciones que se alejan del proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a ello, la maestra 1 sostiene: “sí hay unos imaginarios culturales, que de pronto nosotras las profesoras de preescolar no enseñamos sino cosas muy básicas, que nosotras no profundizamos”. Imaginarios que se han extendido a las maestras para la infancia en general, de esta manera, el PEI de la universidad de Antioquia (2021) menciona:

También puede alimentar el propósito de abrir con mayor decisión la Licenciatura al diálogo con los otros programas de la Facultad y de la Universidad – implicados en el trabajo de hacer existir los derechos de los niños y las niñas (p.12).

Consideramos entonces, que esta mirada abierta de la Licenciatura hacia las demás inscritas en la Facultad deja de lado esa forma de ver al pedagogo infantil como alguien aislado de los demás, pues permite, una comprensión no solo de este campo disciplinar, sino también, de la maestra para la infancia, de su formación, de sus cuidados, su oficio y los devenires de esta; dejando atrás, esas representaciones sociales o imaginarios culturales que han constituido y sesgado la Licenciatura.

Finalmente, tenemos en cuenta que parece no considerarse que la Licenciada en Pedagogía Infantil contribuye a la humanidad de sus estudiantes, al respeto por el otro y la empatía, en cambio, se vuelve algo aislado desde los discursos que hemos escuchado en nuestro paso por la academia, pero en realidad las maestras para la infancia no solo se encargan de las actividades académicas diarias, también velan por esas interacciones del día a día que se dan en las dinámicas escolares, como lo son los tiempos de receso, la alimentación, los materiales del aula, la capacidad de adaptación ante cada percance, es decir, la maestra atiende y entiende sus dinámicas escolares diarias por igual. Por ello, contrario a lo que se piensa consideramos que no debe existir una “falsa antinomia” (Antelo, 2005) entre el cuidado y la enseñanza, pues como hemos venido esbozando en párrafos anteriores en la profesión docente, ambos se requieren.

6.2. Enseñanza y cuidado: Una dualidad en la escuela

Previamente, hemos hecho referencia a que el tema que nos interesa tratar en este trabajo investigativo son las representaciones que tienen un grupo de maestras de una Institución Educativa oficial del municipio de Medellín acerca del oficio del pedagogo infantil, es por ello que, en este capítulo nos proponemos mostrar las representaciones que están referidas al cuidado y la enseñanza que destacaron las maestras participantes del proyecto. Por lo anterior, en el desarrollo de este capítulo pretendemos mostrar no solo la voz de las maestras participantes sino también nuestros argumentos como maestras en formación y los de las autoridades en el tema.

6.2.1 El cuidado como derecho. Una relación intrínseca en las dinámicas escolares

Anteriormente el concepto de infancia era un término desconocido, pues al pasar de los años ha tomado fuerza y se ha ido transformando, al punto que deMause (1982) menciona que “tanto el concepto como la actitud hacia la infancia nace en la época contemporánea” (p.123). Considerando que varía de acuerdo con el contexto y a lo largo de la historia, el mismo autor afirma que: “la concepción de la infancia como grupo social específico no existe hasta muy entrado el siglo XVIII” (p.123). Lo que supone que el concepto de infancia y las formas de ver la misma se han permeado por factores sociales a lo largo de la historia.

En este avatar de la infancia, tenemos presente que no hay un concepto fijo o algo universalmente establecido al pensar la concepción de infancia, pues se deben tener en cuenta distintos puntos que nos remiten a múltiples perspectivas, como lo menciona Runge (s.f.) “esta se trata de una concepción que proviene de los adultos, es decir, ellos determinan lo que es ser un niño y las implicaciones de este” (p.2), ya que los adultos han tomado una posición de superioridad

ante los niños, lo que llevó a lo largo de los años a que no existiera una preocupación o un interés por las necesidades y habilidades de los niños, por el contrario, eran considerados y tratados como adultos en miniatura que posteriormente eran sometidos a trabajar en condiciones deplorables.

Sin embargo, con los diferentes cambios que se dieron a partir del siglo XX, se empezó a generar interés y preocupación por el bienestar de los niños y comenzaron a ser sujetos de miradas disciplinarias logrando así implementar diferentes discursos e instituciones como son las escuelas, en las que se consideraba y hasta ahora se continúa considerando de gran importancia la atención de los niños, incluso pensando esta como un segundo agente socializador después de la familia, ya que “en lo que se enfoca principalmente preescolar es la socialización” (maestra 4), siendo la escuela una parte fundamental en las formas de relacionamiento de los niños y niñas.

En este sentido, Carli (s.f.) alude que “pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia” (p.2). Por tanto, enseñar en la época contemporánea requiere de considerar al niño como un sujeto en crecimiento que se está formando y que siente en cualquier tipo de situaciones por más complejas que sean. Se puede decir, entonces, que se concibe la infancia como contexto histórico y social, ya que anteriormente no se habían establecido esta categoría que pasaba desapercibida, pero con investigaciones recientes, leyes y normas se ha ido estableciendo, transformando y busca:

garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (Código de Infancia y adolescencia, Ley 1098 de 2006, p.9).

Se puede decir que la infancia es un campo que puede abrir multiplicidad de disciplinas, la investigación nos llevan a reflexionar sobre su importancia, en el que el niño es reconocido como un actor social y no como objeto o problema social, pues se busca que se le preste mayor atención a niños, como individuos con diversidad de vidas y experiencias, como lo expresa la maestra 2 “ese trabajo en el aula es de mucha vivencia y eso nadie lo ha reglamentado porque somos seres hermanos y el ser humano es cambiante y lleno de emociones”. Como se ha comentado líneas arriba la infancia se entiende como una construcción histórica, social, cultural y política, que siempre estará sujeta a constantes cambios; los maestros se cuestionan sobre las distintas posturas, concepciones, tratos e interacciones con los niños en el que demuestran que esta construcción conlleva a una trayectoria irrepetible en cada niño.

Junto con la emergencia de nuevas corrientes pedagógicas cargadas de ese sentimiento moderno de infancia del que hicieron parte numerosas figuras como Rousseau, aparecen diferentes programas de atención, los cuales empezaron a buscar un interés, reconocimiento y el cumplimiento de los derechos de los niños, dejando en claro que es una responsabilidad tanto de familia, escuela, sociedad y Estado. Asimismo, de buscar y concebir la infancia como una categoría que se construye y se reconstruye para así comprender un mundo en el cual cada niño tiene intereses, necesidades, experiencias y motivaciones distintas a las de los adultos, que es un sujeto en desarrollo, con derechos, activo y participe en su contexto y sociedad.

Este pensar la infancia al transcurrir de los años, trajo consigo una categoría de cuidado que fue resaltado por las maestras que participaron de esta investigación, pues consideran que el oficio de la maestra es de suma importancia, frente a esto indican que: “el cuidado varía porque depende donde se esté...independientemente de que estén allá o estén acá tienen los mismos derechos, se le debe salvaguardar, garantizar ese cuidado” (Maestra 1). En este sentido, el cuidado

se entiende como un derecho, como algo reglamentado y que, por tanto, es parte del oficio de la maestra a cargo de la infancia, de esta manera “acoger y cuidar se convierten en una oportunidad educativa y pedagógica” (MEN, 2014, p.47).

Ahora bien, consideramos que en efecto el término que logra asociar al pedagogo con el niño es el cuidado, pues es necesario tener presente que desde el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991 se habla que es fundamental la vida, la integridad y la seguridad del niño. Desde esta perspectiva, la escuela no solo es vista como un espacio de conocimientos específicos sino también como un espacio de cuidado y protección de los niños en cuanto a sus aspectos sociales, familiares y psicológicos.

De este modo, en lo referido al cuidado las maestras se enfrentan a la singularidad, a los asuntos particulares de cada niño, así mismo, surgen temas conjuntos tal como lo menciona la Maestra 2: “uno los cuida presentándoles el salón, los elementos que los rodean, dando a conocer los usos, los pros y los contras de usarlos inadecuadamente”. Las acciones que practican las maestras dentro del aula están ligadas a la enseñanza y el cuidado, como lo mencionan Alliaud y Antelo (2011) “cuidar es no desentenderse de la situación del otro, es responder, estar en algún lugar. El que enseña cuida, y el que cuida está presente” (p.120). Pues una de las funciones de la maestra es crear espacios de hospitalidad que le permitan al niño desenvolverse en el ámbito social.

El pedagogo infantil tiene dentro de su oficio que propiciar espacios de cuidado y protección, éste cuida directa o indirectamente, ya que es un aspecto relacionado con su profesión, puesto que “enseñar y cuidar no solo no se oponen, sino que se requieren mutuamente” (Alliaud y Antelo, 2011, p.118), ya que los niños no tienen independencia y necesitan de la orientación y cuidados del otro. Por tanto, se entiende que son conceptos intrínsecamente relacionados en las

dinámicas escolares, al respecto la maestra 4 indica que: “Nosotros lo tenemos que hacer a la par, cuando cuidamos enseñamos si porque le estamos enseñando también autocuidado”, de esta manera, la lógica del cuidado es una tarea compartida en las que se pone en juego las relaciones con los estudiantes y las maestras, con el fin de construir y garantizar ambientes escolares seguros.

6.2.2 La enseñanza en educación infantil: un currículo transversalizado con el cuidado

Retomamos en esta categoría de análisis el concepto de enseñanza y cuidado como ejes transversales en las dinámicas y espacios escolares, porque son conceptos que están articulados y que guardan relación en la cotidianidad de la escuela. A partir de las observaciones realizadas a las prácticas de las maestras, la información recolectada a través de los diarios de campo y la obtenida en las entrevistas queremos destacar la importancia de estos conceptos no sólo como derechos, sino como aportes que desde la educación se hace a las prácticas que fomenten un desarrollo genuino a nivel académico, escolar y de bienestar.

El grado transición del nivel de preescolar en Colombia ha tenido cambios y evoluciones significativos, pues anteriormente era un asunto informal, más adelante por motivos de Ley y control por parte de las diferentes entidades reguladoras se garantiza el bienestar de los niños y con ello se vio un cambio estructural, buscando la calidad y la atención integral de educación para la infancia, al respecto el MEN (2014) dice que:

La educación preescolar nace como una ruta que funciona como la única posible a partir de la cual se piensa su extensión a amplios sectores de la población. De esta manera, se tiende a asociar la educación de la primera infancia con procesos de preparación para la vida escolar y para el ingreso a la básica primaria. (p.23)

Con el transcurrir de los años la educación preescolar se convirtió en un componente esencial en el sistema educativo, ya que se consideró un eje central no solo para el desarrollo cognitivo, sino también como base fundamental para el resto de la escolaridad y el relacionamiento con el otro, frente a esto el MEN (2014) reconoce que:

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural. (p.12)

En este marco y al analizar las entrevistas de las maestras nos damos cuenta que la enseñanza es un proceso bidireccional, en el que nutren sus prácticas pedagógicas de las situaciones que viven en el aula y a su vez, los niños de ese conocimiento que las maestras imparten, de acuerdo con esto, mencionan la Maestras 4 menciona que: “los mismos niños le enseñan a uno qué se debe mejorar o qué le hace falta a uno, que le sobró a uno de esa clase, yo digo que la misma experiencia es la que le ayuda a uno a mejorar”. En este sentido, se promueve una interacción y aprendizaje constantes que ayudan a la maestra en el desarrollo de su práctica, ya que la enseñanza tiene un componente esencial en los procesos educativos, pues se transversaliza y se transforman a la hora de ejercer su oficio.

Analizar las respuestas de las maestras en donde expresaban la importancia de la enseñanza y la experiencia, nos resultó fundamental hacer hincapié en que el acto de cuidar y formar al otro que va orientado hacia cuestiones vocacionales que abarca el querer realizar estos cuidados como una variante más de la profesión docente, sin embargo, estos cuidados a veces también son atribuidos a las madres comunitarias, ya que, las maestras hicieron énfasis en que en la escuela el componente más fuerte es el formativo, mientras que las madres comunitarias se enfocan más en el cuidado, a propósito de esto, la maestra 4 menciona:

El cuidado al que yo me refería en los hogares infantiles es que les dan comida o sea se ocupan más como de la parte de darle la comida y nutricional y como del cuidado de que estén ahí y no hay mucha intervención pedagógica.

Durante las diferentes visitas realizadas a la Institución Oficial logramos observar que las maestras en los distintos espacios y momentos estaban presentes para cualquier situación que se surgiera en los niños y niñas. En otras palabras, no se desligan por completo del cuidado, ya que reconocen que en las dinámicas escolares y en el oficio del pedagogo el cuidado siempre está presente, resaltan que la enseñanza no solo es una transmisión de conocimientos, por el contrario, como menciona la maestra 4: “también tenemos que cuidar porque tenemos que evitarles a ellos peligros, evitarles toda clase de peligros físicos, emocionales y podríamos decir también mentales”, son cuidados en los que la escuela vela por el bienestar integral del otro, en este sentido, consideramos que el cuidado es brindar asistencia hacia el otro, siendo hospitalario y ayudando a aumentar el bienestar del individuo, ayudando a la preservación de los derechos que los niños poseen.

Ante esta cuestión Vázquez, et al., (2012) indican que “la educación para el cuidado representa igualmente una nueva forma de entender el trabajo docente, sustentado en una relación de confianza y sensibilidad pedagógica en la que el saber se entiende en función del ser” (p.171). Por lo anterior, el cuidado y la educación se mantienen en una estrecha relación, puesto que brindan una reconfiguración del pedagogo infantil y de los docentes como agentes cuidadores, dejando en claro que ambas se integran de manera genuina para poder llevar a cabo una educación en la que cada niño sea el centro de su proceso de aprendizaje, con esto, se pretende una formación en todos los ámbitos de la vida, como lo son académicos, sociales y emocionales.

En relación con lo anterior, el pedagogo infantil no sesga su oficio solo en los resultados de aprendizajes académicos, sino que tiene una mirada integradora, en la que da cuenta de las necesidades, del contexto y de la comprensión de las situaciones del otro. Ahora bien, en clave de lo educativo hay que tener presente que en el momento que se cuida se está enseñando normas sociales, valores y modales, ya que “el niño aprende a través del ejemplo, ellos observan lo que uno hace” (maestra 1). En esta dinámica, los docentes además de la función formadora, de guía y acompañamiento, se transforman en un referente para los niños, una imagen con la que se quieren proyectar, lo que conlleva a que se le agregue al oficio una connotación de cuidado en el que el cuidar se convierte en una forma de enseñar. Pues, se ve la necesidad de enseñar y asistir.

Tenemos en cuenta que con las voces de las maestras y la comprensión que hacemos de las mismas, el cuidado, pasa a tener un papel crucial en la enseñanza y en las dinámicas escolares. Constantemente en el oficio de maestra se está observando, se está a disposición de los niños, atendiendo todos los espacios en los que se desenvuelven como en el aula, atentas a sus elementos escolares y a su comportamiento en la institución, en el receso les demanda a las maestras estar al pendiente de su alimentación y objetos personales y a la hora de la salida se acompaña para que salgan con la persona correcta. La maestra 4 sostiene que: “si nosotros vemos que un niño está en riesgo desde su hogar tenemos que estar alertas y activar rutas con bienestar familiar...también velamos por el bienestar de ellos”, la atención y su bienestar, pasa entonces a ser un significativo del oficio de las maestras, cobra valor esta categoría implícita en los espacios escolares y de la que, otras licenciaturas se desprenden.

Otro punto a resaltar de las voces de las maestras en relación al cuidado, es que no solo lo comprenden como parte de su oficio, ellas también tienen en cuenta que es fundamental para cultivar desde la escuela asuntos emocionales debido a que estos ayudan al resto de la escolaridad,

la maestra 4 dice que: “en el cuidado mental también tratamos de que cultiven la parte cognitiva y que no hayan cosas que los dañen”, en este sentido, el cuidado lo comprendemos como un asunto integral en la escuela, que “al docente le corresponde asumir el deber moral de brindar la atención, el acompañamiento y el cuidado que demanda el alumno debido a su condición de vulnerabilidad” (Ibarra, 2016, p.9)

Se encuentra en los registros y a partir de las observaciones realizadas que la categoría de cuidado es un eje central en la escuela y del cual las maestras son parte fundamental, entendemos que este, implica también unas cuestiones de corresponsabilidad por parte de la comunidad educativa, pues en cada una de las observaciones tanto en el aula como fuera de ella, fue evidente como todos velaban por los espacios de esparcimiento de los niños, por sus horarios de descanso y los juegos que nacían de su imaginación, estos cuidados no solo se extendían a las maestras, sino también a la coordinadora, al personal de mantenimiento y vigilancia de la institución educativa, por tanto, el cuidado es “una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar” (MEN, 2017, p.34) , es una práctica que siempre se realiza, incluso la que más se da en un aula de clase y los espacios escolares, ya que es evidente que prima el cuidado sobre los contenidos, lo que primordial es “entregar al niño sano y salvo” (maestra 4), pues no solo tienen una responsabilidad con los niños o con los directivos sino también con la familia.

Por ser el cuidado un concepto social, genera unas implicaciones para la escuela, entre ellas que se cultive todos los días en las aulas de las maestras para la infancia y, en estos espacios específicamente cobra un significado trascendental, pues el cuidado y la enseñanza no se contraponen, se requieren el uno del otro, son conceptos que se vinculan y crean vínculos, sin

embargo, “el que cuida cotidianamente no recibe aplausos, no tiene monumentos, no es un ciudadano ilustre o digno. El cuidado es una práctica sin espectacularidad” (Antelo, 2005, p.1). Por ello, sostenemos que es un concepto y una práctica implícita en la escuela y para las Licenciadas en pedagogía infantil, esto nos lleva a considerar que los asuntos de cuidado no son contrarios a la enseñanza y que las maestras representan una figura de agentes de cuidado y apoyo, además, de su función formadora.

En resumen, estas dinámicas de cuidado en los espacios de la escuela nos permiten comprender que la Licenciada en pedagogía infantil da lugar a unas formas específicas de relacionamiento con el otro, que su oficio no se limita a una práctica académica, sino que además de lo académico asume funciones en las que se atiende al otro, por tanto, “esta forma de relacionarse con los otros implica una actitud de disposición, de flexibilidad y apertura” (Viveros, 2015, p. 66) lo que posibilita a las maestras “la comprensión de una educación inicial en la que se acoge, se cuida y se promueve el desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia” (MEN, 2014, p. 46), esto se ve reflejado en los espacios en donde permanentemente las maestras están en contante la interacción con el otro y con la influencia del contexto.

8. Discusión

Consecuente con el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos que nos planteamos buscamos analizar las representaciones que tiene un grupo de maestras de una Institución Educativa Oficial del Municipio de Medellín acerca del oficio de las Licenciadas en Pedagogía Infantil. Posterior a la observación y a los resultados que obtuvimos de las entrevistas, se hizo el análisis pasando la información recolectada a través de mallas de análisis para obtener las categorías, en ellas vimos necesario poner en discusión algunos aspectos respecto al tema investigado.

En primer lugar, durante la realización de las entrevistas y en el análisis de las mismas hemos notado que en realidad las maestras de preescolar ocupan un lugar muy especial dentro de la comunidad educativa, ya que, son ellas las encargadas de presentar a los niños y niñas las dinámicas escolares, pues representan en estos espacios para los niños y niñas la inserción afectiva en la vida escolar, los ayudan a pasar de un proceso de individualización del que llegan de sus hogares a la socialización y trabajo en grupo como parte del preescolar y la escuela en general. Además, es la maestra de preescolar quien da y facilita esos cimientos para el resto de la escolaridad, además de que acoge, enseña y cuida.

Otro punto a resaltar, es que en el proceso de observación, nos encontramos con maestras que dan la bienvenida a la escuela a todo aquello que les implique un saber, que les ayude en su práctica diaria y que les abra nuevos horizontes en la academia, por tanto, reconocemos que a pesar de lo que piensan otras personas y profesionales, la realidad es que las maestras muestran otras perspectivas, otras representaciones sobre ellas mismas, reconociendo y expresando dentro de sus espacios el valor de su oficio y del nivel de preescolar, ahora bien, esas representaciones que se

dan alrededor de la maestra es lejano a ellas y a su oficio. Igualmente, observamos a Licenciadas comprometidas por su oficio, como se pudo identificar en cada entrevista y cita relacionada posteriormente en el análisis del trabajo, las maestras son ese primer acercamiento de una relación a largo plazo porque facilita unos encuentros amigables del estudiante con las dinámicas escolares y lo hacen de forma comprometida con la práctica que día tras día le enseña algo nuevo en el aula y fuera de ella.

Finalmente, las dinámicas que emergen en la escuela cobran un valor significativo cuando las maestras reconocen que el ser maestra es un asunto de vocación e idoneidad, ya que permanentemente están aprendiendo no solo con lo que facilita la academia sino con la experiencia que ayuda a transformar el sentido de la enseñanza, ya que por medio de las representaciones que se analizaron se evidenció que, cuando se cuida se enseña y esto implica disposición para cualquier situación que se presente en los espacios escolares anteponiendo incluso las acciones del cuidado a las de enseñanza. Esto conlleva un asunto de responsabilidad por parte de la maestra, en donde por medio del ejemplo está enseñando, siendo esto parte de su oficio.

También, resaltamos las habilidades con las que cuentan las maestras para elaborar currículos, didácticas y evaluaciones específicas para los niños y niñas, ellas cuentan con un amplio conocimiento al momento de definir los elementos que acompañan su práctica, lo que le da un gran valor a las licenciadas, pues su formación las avala como una profesional idónea para acompañar y cuidar a los niños y niñas en su formación para la vida, pues otras de las habilidades de las maestras es estar al tanto del cuidado físico y emocional al mismo tiempo que acompaña los procesos de enseñanza-aprendizaje .

8. Conclusiones

Como expresamos en nuestro problema de investigación el pedagogo infantil es desestimado en relación a su oficio, quizás por múltiples factores, entre ellos, el espacio en el que éste se desenvuelve y el rol que cumple, creando estigmas en torno a la labor, igualmente, esta cuestión también implica una cualidad vocacional, ya que el ser maestra va más allá de enseñar contenidos académicos, pues en la implementación de las mallas de análisis se evidenció que el cuidado es factor que no se desliga del oficio de la maestra; esto se esbozó en los resultados anteriormente planteados.

Las representaciones de las maestras sirvieron como punto de partida para comprender y visibilizar la complejidad que conlleva el oficio de las maestras las situaciones que permean la realidad de una Licenciada en Pedagogía Infantil, desde los roles y normas que son atribuidos a las maestras desde el contexto hasta su oficio que es lo que nos convocó. Se evidencia entonces, en las respuestas de las maestras que el acto de educar va más allá de un asunto académico.

En los resultados obtenidos se reiteró que las representaciones que emergen en el entorno escolar están asociadas a la enseñanza y el cuidado. Desde este plano, es importante que los docentes tengan presente que no es posible educar sin cuidar, especialmente en Preescolar, donde los niños necesitan de atención, cuidado y comprensión, teniendo en cuenta su individualidad, pues cuando ellos ingresan al escenario educativo pasan por un proceso de desprenderse de sus familias que son el primer escenario de socialización.

Con estos resultados abrimos un panorama en torno a la maestra que se ocupa de las infancias, a repensar su oficio y vivenciar las dinámicas que día a día ayudan a comprender su labor, el sentido fundamental de la academia y el valor agregado que da la experiencia, la idoneidad

y la parte vocacional para ejercer la profesión docente. Con esta invitación a vivenciar el aula, encontramos que ser Licenciadas en Pedagogía Infantil involucra no solo saberes académicos, sino también pedagógicos y para la vida, teniendo en cuenta las características contextuales y socioculturales para adaptar su oficio desde la emocionalidad y la individualidad de los niños.

Así mismo, el oficio de la licenciada en pedagogía infantil es necesario para nuestra sociedad, pues como se ha expuesto en el desarrollo de este trabajo, es una tarea en la que se sientan las bases para el resto de la escolaridad, en los grados iniciales se brinda un acompañamiento y cuidado constante, por tanto, ser maestra es un acto social y de acogida, igualmente, es un oficio que carece de pretensiones y algunas veces de reconocimiento. Sin embargo, es un oficio necesario por su connotación de acompañamiento con los niños y niñas.

Finalmente queremos destacar que ser maestra es un reto al que día a día nos enfrentamos, pues debemos estar en constante cambio, evolución y actualización frente a los diferentes factores que rodean y permean nuestro oficio, esto nos invita a repensar y reflexionar sobre las visiones alrededor de la maestra, específicamente de Educación Infantil, indagando y reconociendo las tensiones de su oficio y lo que desde otros espacios académicos y licenciaturas se propone sobre la práctica docente, lo que va a permitir retroalimentar ésta de manera integral y conjunta.

Recomendaciones

Fue fundamental para el desarrollo de este trabajo escuchar lo que tenían que decir las maestras de una Institución Oficial del Municipio de Medellín sobre las representaciones que se tienen acerca de la Licenciada en Pedagogía Infantil, esto nos dio muchas aristas y temas de conversación con las maestras, que fueron desarrolladas en este trabajo investigativo.

Queremos reconocer la importancia de que se escuche la voz de los sujetos a investigar, se lean sus gestos que también forman parte de la expresión y son de suma importancia a la hora realizar el análisis. Esta escucha activa y observación constante permite atender a la población específica, ya que muchas veces se tiene en cuenta comentarios u opiniones que se dicen sobre los sujetos de la investigación sin una interpretación profunda. En nuestro caso fue fundamental comprender las voces de las maestras y ver el trasfondo, porque en muchas ocasiones se habla de las representaciones de las maestras sin preguntarles directamente a ellas, omitiendo su voz.

Por otro lado, se recomienda buscar diferentes alternativas para ampliar el campo de la investigación, en donde se evidencie no solo el oficio de la maestra en el aula sino los asuntos que están relacionados con su quehacer profesional. En las expresiones y respuestas que se dieron en las entrevistas se pueden visibilizar las inconformidades y situaciones por las que una maestra de preescolar constantemente lucha. Con esta situación que presentamos, recomendamos pensarse una línea de investigación que fomente e involucre a la participación de futuros maestros, para que se reflexione los asuntos cotidianos de las maestras en relación con la infancia tanto en los entornos escolares como los retos que la profesión implica para ellas.

Las autoras de este trabajo también recomendamos desarrollar esta investigación con maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil, esto con el fin de derribar

imaginarios que se han construido socialmente y que no corresponden con la realidad de lo que piensan las maestras sobre sí mismas. Estas futuras investigaciones recomendamos hacerlas con un orden teórico práctico sobre el tema, en su orden, en lo teórico hacer estados del arte que muestren el recorrido conceptual sobre la infancia y los profesionales que acompañan los procesos formativos de la población y, en términos prácticos, desarrollar proyectos de sensibilización y capacitación sobre el oficio de la maestra que trabaja con infancias.

Referencias

- Alliaud, A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. (pp. 1-38) Editorial de la facultad de Filosofía y letras.
- Álvarez, E. et al., (2010). Infancia y Finitud: Una lectura fenomenológico - hermenéutica a los relatos de formación de un grupo de niños y niñas con cáncer.
- Alliaud, A y Antelo, E (2011). Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En Antelo, E y Alliaud, A, *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 118- 132) Aique grupo editorial.
- Aguiar, A., y Isaza, L. (2006). El licenciado (a) en pedagogía infantil como maestro (a) integrador (a). Universidad de Antioquia. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21253/1/AguiarAna_2006_PedagogiaInfantilIntegrador%20.pdf
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. Agmer. Recuperado de: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>
- Aranda, T., y Araújo, G. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Editorial EOS, (p.1-18).
- González Pérez, Y., Rosell León, Y., Piedra Salomón, Y., Leal Labrada, O., & Marín Milanés, F. (2006). Los valores del profesional de la información ante el reto de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *ACIMED*, 14(5). <https://bit.ly/2VgAbP7>
- Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. <http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Alliaud, A y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo educacional*. Vol. (12). Pp. 928 - 952. International Business Machine [IBM]. (2020). *SPSS (Versión 27.0)* [software]. IBM. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308018.pdf>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético - metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol. (2), pp. 635 - 648.
- Bermúdez, et al., (2021). Experiencia y prácticas en la licenciatura en educación especial. Reflexiones a propósito del diario pedagógico, en la voz de las/os maestras/os en formación.

Informe técnico de investigación, Universidad de Antioquia. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/25386/1/ValentinaBermudez_2021_PracticasEducacionPedagogica.pdf

Diker, G., & Terigi, F. (2003). Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta.

Paidós. PP. (30 – 34)

<https://ensalberdi-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/FormaciondeMaestrosyProfesoresHojadeRuta->

[Libro.pdf](#)

Bonilla, E y Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Universidad de los andes, grupo editorial norma. <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>

Carli, S. (s.f.). La infancia como construcción social. Recuperado de: <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G, Poggi, M y Korinfeld, D. (1ra Ed). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (19-26) Ediciones novedades educativas. Buenos aires - México.

Decreto 1278 de 2002 (2002, 19 de junio). Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 2277 de 1979 (1979, 14 de septiembre). Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

Demaue, L (1982). Historia de la infancia. Educación social: Revista de intervención socioeducativa. Barcelona: Alianza Universidad. Pp. 123-126

Fabbri, M. (2020). Las técnicas de investigación: La observación. Recuperado de: <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Las-t%C3%A9cnicas-de-investigaci%C3%B3n.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2019) *Cuidado para el desarrollo infantil: Mejorar el cuidado y la atención de niñas y niños pequeños*. <https://www.unicef.org/lac/media/8501/file/Prefacio.pdf>

Frigerio, G. (2012). Infancia y Educación: El desafío ético. [Conferencia]Presentación de los proyectos de grado del programa en Pedagogía Infantil, Cali, Colombia. <http://vimeo.com/64342984>

- Frigerio, G. (2012) Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. [Video conferencia] Programa ser con derechos. *Programa de formación sobre el desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales*. Pp. 1 -14
- Frigerio, G., Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad*. Luciano Amor. https://ens9004inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/didacticapedagogia/upload/12_FRIGERIO_DIKER_LIBRO_-Infancia_y_derechos_las_raices_de_la_sostenibilidad.PDF
- Galeano, M, E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La carreta editores. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Estrategias_de_investigacion_social_cualitativa.pdf
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*. (p. 85 - 103).
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>.
- Hernández, C. (2005). Para ejercer el oficio de maestro. *Ministerio de Educación Nacional*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87110.html>.
- Ibarra, G. (2016). El tacto pedagógico: una propuesta de la enseñanza ética. Universidad Nacional Autónoma de México. *Boletín virtual* vol. (5) Pp. 17-26.
- Ley 1098 de (2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Ministerio de protección social. República de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. *Aposta* (44), 1-30 URL: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014) Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_19.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014) Sentido de la educación inicial. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Palacio, G, L. (2020) *Configuraciones de la maestra en la operación de la política pública de primera infancia en Colombia* [tesis para optar al título de Magíster en estudios de infancias, Universidad de Antioquia] Repositorio institucional UdeA.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17540/1/PalacioLaura_%202020_%20MaestrasPol%c3%adticaP%c3%ablica.pdf

- Pinto, K (2021, octubre 6). La mayoría de docentes de preescolar, primaria y secundaria son mujeres de acuerdo al Dane. La republica. <https://www.larepublica.co/economia/la-mayoria-de-docentes-de-preescolar-primaria-y-secundaria-son-mujeres-de-acuerdo-al-dane-3243598>
- Proyecto Educativo Institucional (2021). Programa de Licenciatura en pedagogía infantil. Universidad de Antioquia.
- Proyecto Educativo Institucional (2017). Institución educativa Javiera Londoño. Tomado de: http://www.javiera.edu.co/docs/INICIO/PROYECTO%20EDUCATIVO%20INSTITUCIONAL%202017_VO6_PEI_%20JAVIERA%20LONDO%C3%91O.pdf
- Quiceno, H (2014). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Separata revista Educación y Pedagogía*. Pp. 33 – 53, URL: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18642/15985>
- Runge, A. (s,f). Consideraciones iniciales sobre la infancia.
- Salgado, A. (2007) Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit Revista de psicología*. Vol. (13) Pp. 72-78, URL: <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>
- Vázquez, V., Escámez, J. y García, R (2012) *Educación para el cuidado. hacia una nueva pedagogía*: Bordón: Revista de pedagogía, 65. Pp. 170-171. URL: https://www.researchgate.net/profile/JuanEscamez/publication/323144156_La_educacion_para_el_cuidado_Hacia_una_nueva_pedagogia/links/5e2442b6458515ba20935f38/La_educacion_para_el_cuidado-Hacia-una-nueva-pedagogia.pdf
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, (número especial), Pp. 1-18. URL: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>
- Vélez, O y Galeano, M. (2002). *Investigación cualitativa Estado del Arte*, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de investigaciones Sociales y Humanas CISH. Medellín (1-102)
- Viveros, E (2016). Sobre la necesidad de reconocimiento. *Revista perseitas*. Vol. (5) Pp. 62-72. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498964765005>