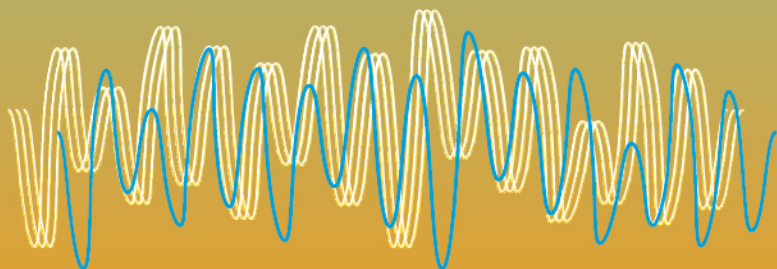




Editorial Universidad de Antioquia

# Trayectorias y voces de los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Teresita María Gallego Betancur  
Jakeline Duarte Duarte  
María Alexandra Rendón Uribe  
Jéniffer Taborda Muñoz  
Jéniffer Montes Pineda  
Alexandra Gómez Marín  
Isabel Cristina Velásquez  
Joyce Mildred Pérez Ospina  
Yéniffer Andrea Foronda Villegas  
Rebeca Sánchez Ortiz



Investigación / Educación



**Trayectorias y voces  
de los maestros egresados de  
la Facultad de Educación  
de la Universidad de Antioquia**



# Trayectorias y voces de los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Teresita María Gallego Betancur  
Jakeline Duarte Duarte  
María Alexandra Rendón Uribe  
Joyce Mildred Pérez Ospina  
Jéniffer Taborda Muñoz  
Jéniffer Montes Pineda  
Alexandra Gómez Marín  
Isabel Cristina Velásquez  
Yéniffer Andrea Foronda Villegas  
Rebeca Sánchez Ortiz

Colección *Investigación / Educación*

© Teresita María Gallego Betancur, Jakeline Duarte Duarte, María Alexandra Rendón Uribe, Joyce Mildred Pérez Ospina, Jéniffer Taborda Muñoz, Jéniffer Montes Pineda, Alexandra Gómez Marín, Isabel Cristina Velásquez, Yéniffer Andrea Foronda Villegas, Rebeca Sánchez Ortiz

© Editorial Universidad de Antioquia®

ISBNe: 978-958-714-747-6

Primera edición: abril de 2017

Coordinación editorial: Daniela Londoño Ciro

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Editorial Universidad de Antioquia®

Teléfono: (574) 219 50 10. Telefax: (574) 219 10 57

Correo electrónico: [editorial@udea.edu.co](mailto:editorial@udea.edu.co)

Página web: <http://editorial.udea.edu.co>

Apartado 1226. Medellín. Colombia

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. El autor asume la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Esta obra hace parte del grupo de textos seleccionados en la Convocatoria de publicación de libros derivados de proyectos de investigación en la Universidad de Antioquia, un proyecto de la Editorial Universidad de Antioquia® para apoyar la difusión de la investigación universitaria.

Gallego Betancur, Teresita María [y otros]

Trayectorias y voces de los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia / Teresita María Gallego Betancur... [y otros].

-- Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; 2017.

xix, 144 páginas. -- (Colección Investigación / Educación)

ISBNe: 978-958-714-747-6

1. Graduados de la universidad - Empleo. 2. Licenciados en pedagogía infantil.

3. Perfil profesional. 4. Competencias. 5. Formación profesional. 6. Condiciones de trabajo. I. Título. II. Serie

LC HD6278.I5

331.114-dc23

Catalogación en publicación de la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

# Contenido

<b>Las autoras</b> .....	xi
<b>Agradecimientos</b> .....	xiii
<b>Introducción</b> .....	xv
<b>Parte I. Trayectorias de maestros de la Facultad de Educación</b> .....	1
<b>Capítulo 1. Caracterización profesional y laboral de egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia</b> .....	3
¿Por qué realizar estudios de seguimiento y caracterización a egresados?.....	4
¿Cómo nos acercamos a los egresados?.....	5
¿Qué encontramos? .....	6
Condiciones laborales .....	6
Tasa de ocupación .....	6
Naturaleza de la institución .....	6
Lugar geográfico de trabajo .....	7
Cargo ocupado .....	9
Tipos de contrato .....	10
Ingreso promedio mensual .....	12
Periodo de trabajo .....	12
Relación entre el programa de egreso y la ocupación actual ...	13
Necesidades de formación posgraduada .....	14
Necesidades de formación continua .....	15
Nivel de satisfacción de los egresados con el programa del cual egresaron.....	15

Conclusiones.....	18
Referencias bibliográficas.....	19
<b>Capítulo 2. La formación socioemocional de los estudiantes y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia .....</b>	<b>20</b>
Apreciaciones sobre la educación socioemocional en la Facultad de Educación .....	26
Conclusiones .....	37
Referencias bibliográficas .....	40
<b>Parte II. Trayectorias y voces de licenciados en Pedagogía Infantil .....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 3. Caracterización del perfil profesional y laboral de egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil .....</b>	<b>45</b>
El seguimiento a egresados: una acción de responsabilidad social universitaria .....	46
Trayectorias de los pedagogos infantiles .....	47
Conclusiones .....	58
Referencias bibliográficas .....	59
<b>Capítulo 4. Competencias del licenciado en Pedagogía Infantil .....</b>	<b>61</b>
El sentido de las competencias en educación: una aproximación conceptual .....	61
La formación de competencias en la Licenciatura en Pedagogía Infantil .....	63
Las competencias generales de los licenciados en Pedagogía Infantil .....	67
Las competencias específicas de los licenciados en Pedagogía Infantil .....	70
Conclusiones .....	75
Referencias bibliográficas .....	75
<b>Capítulo 5. El licenciado en Pedagogía Infantil ante las problemáticas de la infancia y sus competencias para atenderlas .....</b>	<b>77</b>
Problemáticas sociofamiliares .....	78
Problemáticas socioemocionales .....	83



Problemáticas del sistema educativo .....	86
Problemáticas del aprendizaje .....	88
Problemáticas de salud .....	91
Conclusiones .....	92
Referencias bibliográficas .....	93
<b>Capítulo 6. Intimidaciones del oficio de maestro:</b>	
<b>Pedagogos infantiles hablan de sus emociones</b> .....	95
Virar la mirada hacia la experiencia emocional	
de ser maestro de la infancia .....	95
Las emociones como un campo de estudio contemporáneo .....	97
Las voces de las maestras .....	100
Emociones y vocación. La elección de ser maestra	
de la infancia .....	100
Formarse para maestra en la Facultad de Educación	
de la Universidad de Antioquia: un recuento emocional .....	102
Las emociones de la maestra en ejercicio .....	105
Cuando el entorno laboral desborda la emoción del maestro .....	108
Conjeturas alrededor de la educación emocional:	
un saber a medias .....	109
Conclusiones .....	110
Referencias bibliográficas .....	111
<b>Capítulo 7. El estatus profesional del licenciado</b>	
<b>en Pedagogía Infantil</b> .....	113
Panorama del estatus profesional en la labor docente .....	113
El estatus profesional a la luz	
de la sociología de las profesiones .....	115
El maestro de la infancia como una construcción social .....	119
El saber y el hacer del pedagogo infantil:	
configuradores de su estatus e identidad profesional .....	122
La interdisciplinariedad en la configuración	
del estatus profesional .....	129
El contexto político de la formación docente:	
ganar o perder estatus .....	131
El estatus profesional desde la formación académica	
de las universidades públicas .....	134
Conclusiones .....	138
Referencias bibliográficas .....	138
<b>A modo de cierre</b> .....	141



## Las autoras

Teresita María Gallego Betancur

Licenciada en Educación Especial, magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesora del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Antioquia. Investigadora del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

Jakeline Duarte Duarte

Fonoaudióloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social y doctora en Ciencias Humanas y Sociales. Profesora del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Investigadora del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

María Alexandra Rendón Uribe

Licenciada en Educación Preescolar, especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad y doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinadora del Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Joyce Mildred Pérez Ospina

Licenciada en Pedagogía Infantil. Becaria de Colciencias. Estudiante de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

Jennifer Taborda Muñoz

Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Profesional de Apoyo Pedagógico de la Unidad de Atención Integral. Auxiliar de investigación del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

Jéniffer Montes Pineda

Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Auxiliar de investigación del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición. Aspirante a máster en Educación Experiencial.

Alexandra Gómez Marín

Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Auxiliar de investigación del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición. Estudiante de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

Isabel Cristina Velásquez

Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Auxiliar de investigación del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

Yéniffer Andrea Foronda Villegas

Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Auxiliar de investigación del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición. Docente de la Fundación Niños con Esperanza.

Rebeca Sánchez Ortiz

Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Auxiliar de investigación del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

## Agradecimientos

El equipo de investigación expresa su profundo agradecimiento a los egresados de la Facultad de Educación, quienes comprendieron la importancia de compartir sus experiencias laborales y profesionales y decidieron atender nuestra invitación. Un especial reconocimiento a los licenciados en Pedagogía Infantil por su decidido interés en contribuir al conocimiento de sus condiciones laborales y de sus vivencias profesionales, información de gran importancia para los nuevos destinos del programa. Gracias a todos por aportar a la gestión de la responsabilidad social de la Facultad.

Un especial agradecimiento al decano Carlos Arturo Soto Lombana y al Consejo de Facultad del periodo 2013-2016, que vieron la relevancia de este estudio para los desarrollos futuros de las acciones con egresados de la unidad académica y nos brindaron el apoyo necesario para la realización del mismo. Al Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, porque creyó en nuestra iniciativa y nos dio el aval académico para su desarrollo. A las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy ya egresadas, quienes aceptaron nuestra invitación y se vincularon al proyecto con alta responsabilidad y motivación. A las egresadas Joyce Mildred Pérez Ospina y Mery Johana Posada Castaño, quienes desde su lugar de maestras de la infancia en ejercicio nos brindaron su mirada teórica, metodológica y experiencial para afinar los objetivos del proyecto y diseñar las estrategias de recolección de la información. A las estudiantes Luisa Fernanda Henao Medina y Valentina Henao Medina, de los programas de Contaduría y Comunicaciones, respectivamente, quienes nos prestaron su invaluable apoyo en el análisis de la información cuantitativa.

Al Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), a la Vicerrectoría de Investigaciones y al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas por el apoyo técnico y administrativo brindado.

Y al Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición de la Facultad de Educación, por su respaldo para lograr este resultado.

## Introducción

El fortalecimiento de la relación entre las instituciones de educación superior y sus egresados es una de las acciones que más esfuerzos demanda a las universidades, dada la poca participación de los egresados en la vida institucional. Son diversas las estrategias que las instituciones han implementado para lograr dicho cometido, toda vez que estas son conscientes de que las interacciones con los egresados resultan definitivas en los procesos de retroalimentación e identificación de su responsabilidad con la sociedad y les posibilita conocer sus demandas y necesidades. Los egresados son considerados entonces como una de las fuentes más importantes de retroalimentación de las reflexiones académicas y curriculares de los programas académicos que la universidad ofrece, de los escenarios de desempeño laboral y las problemáticas que allí tienen que abordar, al igual que de la capacidad de respuesta que tienen desde las competencias personales y profesionales que demanda el entorno laboral, y de las áreas y temáticas sobre las cuales se podría ofrecer formación continua y avanzada.

Las nuevas realidades que enfrenta la sociedad definen el compás y celeridad con los que el sistema educativo debe transformarse, lo que supone un ejercicio continuo, riguroso y sistemático de seguimiento a la trayectoria profesional de sus egresados, bajo el supuesto de que ellos representan y hacen visible el compromiso y la pertinencia social de la universidad en las comunidades. En este sentido, es una exigencia para las universidades formar profesionales responsables, críticos y propositivos que contribuyan al progreso del conocimiento y ofrezcan alternativas pertinentes y oportunas para el desarrollo del país. De ahí que los estudios de seguimiento y caracterización a egresados se constituyan en una alternativa para evaluar los impactos que dichas

instituciones generan en la sociedad, al tiempo que se convierten en una herramienta útil para conocer cuáles deben ser las transformaciones necesarias para ofrecer una educación de calidad. A la vez son mecanismos eficaces de diagnóstico de la realidad, que permiten evaluar los fines, valores y compromisos de la universidad con la construcción de conocimiento y la formación de profesionales idóneos, capaces de responder a las problemáticas de la sociedad (Troncoso, López, Orozco, Duarte, *et al.*, 2013, p. 33).

La Universidad de Antioquia es la segunda universidad pública de Colombia y se ubica en la ciudad de Medellín. Cuenta con aproximadamente 37.000 estudiantes, a quienes ofrece alrededor de 100 programas de formación en educación superior, lo que la posiciona en un lugar de alta responsabilidad con el devenir educativo y social de las generaciones más jóvenes y con el aporte a las soluciones de las problemáticas de las diversas comunidades de la región y de Colombia.

Recientes estudios realizados en la Universidad de Antioquia en torno a los egresados señalan los retos que tiene la institución de alinear el trabajo que realizan las distintas unidades académicas y el Programa de Egresados para implementar la política institucional creada para tal fin. Se ha identificado un alto nivel de cercanía emocional de los egresados para con su Universidad, pero una lejanía frente a la misma, a sus facultades y al programa, pues no perciben acciones institucionales que muestren claramente las instancias y los responsables de promover y consolidar la vinculación de los egresados con la institución. En tal sentido, mejorar los vínculos de las facultades y programas con quienes pasaron por sus aulas y hoy ejercen en distintos territorios locales, nacionales e internacionales, como profesionales egresados de la Universidad de Antioquia, debe ser un propósito institucional, en procura de establecer alianzas y relaciones colaborativas para potenciar en doble vía los procesos formativos y de diálogo como insumo para el mejoramiento de los programas académicos y de su contextualización en el medio social y cultural.

En 61 años de funcionamiento, la Facultad ha graduado a 17.000 profesionales aproximadamente en diferentes licenciaturas. En la actualidad cuenta con las licenciaturas en Matemáticas y Física, Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Básica con énfasis en



Humanidades y Lengua Castellana, Pedagogía de la Madre Tierra y Pedagogía. La Facultad ha adoptado la directriz del Ministerio de Educación Nacional (MEN) consignada en el Decreto N.º 2566 de 2003, concerniente a la implementación de políticas y estrategias sobre seguimiento de egresados para el logro de mejoras significativas de la calidad y la pertinencia social de la educación superior.

En el Plan de Acción de la Facultad 2013-2016 se estableció realizar en este periodo al menos un estudio de seguimiento a egresados. De igual modo, las adecuaciones curriculares que se dieron en el interior de las licenciaturas desde el año 2006 demandaron la necesidad de realizar estudios de seguimiento a sus egresados para reconocer la manera como estos, desde su actuación profesional, han incorporado dichos cambios y de qué forma les han permitido responder a las demandas y problemáticas educativas y sociales de la niñez y la juventud en sus contextos de actuación profesional.

En el presente texto se da cuenta de las pesquisas que ha venido desarrollando la Facultad de Educación con los egresados de las diversas licenciaturas de la unidad académica, prestando especial énfasis al seguimiento de los licenciados en Pedagogía Infantil, dada la vinculación de las investigadoras a este programa.

En la primera parte del libro se presentan indagaciones realizadas a licenciados de varios programas de la Facultad, cuyos hallazgos configuran los capítulos 1 y 2. En el primero se presenta la caracterización laboral de 1.378 egresados de pregrado y posgrado, en la cual es posible observar aspectos como tasa de ocupación, lugar geográfico de trabajo, institución donde laboran, cargo ocupado, nivel salarial, relación entre el programa de egreso y la ocupación actual, nivel de satisfacción con el programa y con la Universidad y necesidades de formación continua de los egresados, entre otras variables. Esta información ha de servir a la Facultad de Educación para el diseño e implementación de acciones orientadas a la cualificación de los maestros, y se constituye en un importante insumo para la gestión de las asociaciones de egresados con miras a desarrollar acciones que permitan mayor reconocimiento profesional del oficio del maestro y posicionamiento laboral de los licenciados. En el capítulo 2 se cierra el zoom y se pone el acento en un tema que ha sido de gran interés para nuestro grupo de investigación: la formación en competencias socioemocionales de egresados de diversas licenciaturas, toda vez que estas son necesarias para el propio

bienestar del docente y para lograr una efectividad en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

En la segunda parte del libro se presentan los resultados orientados al seguimiento de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en torno a los siguientes objetos de estudio: caracterización profesional y laboral de los pedagogos infantiles, sus competencias genéricas y específicas, las problemáticas de los niños que deben atender, la experiencia emocional de ser maestro de la infancia, y por último, el reconocimiento del estatus profesional del licenciado en Pedagogía Infantil. El propósito fue explorar desde aspectos más generales de la vida profesional del pedagogo infantil mediante técnicas cuantitativas, hasta aspectos más particulares y vivenciales de su desempeño profesional, a través de métodos cualitativos. En este sentido, se configuraron los cinco capítulos siguientes que constituyen la segunda parte. Los hallazgos que se presentan en este apartado son claves para evaluar el objeto de estudio y el objeto de formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, así como los saberes científicos y disciplinares que han de abordarse en la transformación curricular que actualmente adelanta el programa. Igualmente, esta información permitirá definir propuestas de educación continua y formación posgraduada y articular las acciones desarrolladas entre el programa académico y la Asociación de Licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia (ASEPEIN).

Las conclusiones de estas investigaciones resultan altamente productivas para el seguimiento de los egresados de la Facultad de Educación al permitir acercarse de manera exploratoria y descriptiva, más que interpretativa, al ejercicio profesional de los licenciados y a los entornos sociales y educativos desde la voz y trayectorias de sus egresados. Se espera además que estos resultados sean el punto de partida para futuras investigaciones de carácter más analítico que emprenda la Facultad, y en particular el programa de Pedagogía Infantil, para penetrar en los intersticios más finos de la vida profesional de nuestros egresados y su impacto en las comunidades.

Es importante señalar que, a la par que se fue desarrollando este macroproyecto, el Consejo de Facultad por primera vez formalizó las acciones con los egresados mediante la creación del Programa de Egresados de la Facultad y del Comité de Egresados. Esta última instancia se creó por medio del Acuerdo de Facultad 334 del 29 de abril

de 2015 como una instancia académico-administrativa que permitiera consolidar la participación de los egresados en la vida institucional, a través de la colaboración mutua en procesos académicos, investigativos, de extensión, comunicación y construcción colectiva de nuevas acciones orientadas al desarrollo de la educación y de la formación de maestros. El Comité de Egresados hace parte del organigrama adscrito al Departamento de Extensión y Educación a Distancia y trabaja en coordinación, y de manera articulada, con los departamentos académicos de pregrado, el Departamento de Formación Avanzada y el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas.

Como puede observarse, la Facultad de Educación viene dando pasos firmes hacia el fortalecimiento de la interacción con sus egresados y hacia la evaluación de su responsabilidad social universitaria, aunque somos conscientes del largo y continuo camino que ha de recorrerse en esta dirección.

### **Referencias bibliográficas**

Troncoso, L., López, A., Orozco, D., Duarte, D. *et al.* (2013). Estado actual de las prácticas con egresados de las unidades académicas de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Revista de la Educación Superior*, XLII (2), 107-127.



**Parte I**

**Trayectorias de maestros  
de la Facultad de Educación**



# Capítulo 1

## Caracterización profesional y laboral de egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Teresita Gallego Betancur  
Jakeline Duarte Duarte

El Plan de Desarrollo Institucional 2006-2016 de la Universidad de Antioquia plantea la importancia de “acompañar al recién egresado a fin de facilitar su inserción en el mundo laboral, ofrecer programas de actualización y profundización para mantener su vigencia profesional y abrir espacios para la generación de aprendizajes compartidos mediante la ejecución en alianza de proyectos académicos, de investigación y empresariales” (2006). Señala en el tema estratégico tres —Interacción Universidad Sociedad—:

Es vital también consolidar la participación de los egresados en la vida institucional, asumiéndolos como aliados estratégicos naturales y agentes cooperantes en la ejecución de los proyectos específicos, en el desarrollo de prácticas estudiantiles, en el fortalecimiento de los vínculos con otros

sectores sociales y en los procesos de evaluación y reorientación que la institución y los programas académicos emprendan.

La Facultad de Educación, alineada con las intencionalidades institucionales, ha definido como parte de sus políticas consolidar el direccionamiento estratégico de los egresados, para lo cual ha determinado como una de sus acciones prioritarias la realización de estudios de seguimiento a la trayectoria laboral de sus egresados en cada una de las licenciaturas.

En el último trimestre de 2014 la Facultad inició un proceso de acercamiento y ubicación de los egresados de la Facultad mediante diversas estrategias, con el fin de caracterizar las condiciones laborales de los egresados, así como identificar el grado de satisfacción de estos con el Programa y

sus necesidades de formación continua. Se espera que la información que se presenta a continuación se constituya en un insumo importante para los procesos de planeación institucional y para el fortalecimiento de las relaciones de las licenciaturas con sus egresados.

### **¿Por qué realizar estudios de seguimiento y caracterización a egresados?**

Los nuevos contextos educativos en las sociedades contemporáneas demandan mayor celeridad y capacidad de transformación, lo que supone un ejercicio continuo, riguroso y sistemático de seguimiento a la trayectoria profesional de sus egresados de los programas de educación, bajo la idea de que ellos representan y hacen visible el compromiso y pertinencia social de la universidad en las comunidades.

Las instituciones de educación superior se han hecho más conscientes de que las relaciones con los egresados resultan definitivas en la retroalimentación de sus procesos académicos y de su responsabilidad con la sociedad; de ahí que hayan implementado diversas estrategias para promover la participación activa de los egresados, con escaso éxito en la mayoría de ellas. Los estudios de seguimiento y caracterización a egresados se constituyen en una alternativa para evaluar los impactos que las universidades generan en la sociedad, al tiempo que se convierten en una herramienta útil para conocer

cuáles deben ser las transformaciones necesarias para ofrecer una educación de calidad y con pertinencia social. A la vez son mecanismos eficaces de diagnóstico de la realidad que permiten evaluar los fines, valores y compromisos de la universidad con la construcción de conocimiento y la formación de profesionales idóneos, capaces de responder a las problemáticas de la sociedad (Troncoso, López, Orozco, *et al.*, 2013, p. 33).

Los estudios de seguimiento y caracterización de egresados son altamente valorados por la posibilidad que ofrecen para incorporar mejoras en los procesos institucionales de las universidades en cuanto pueden ser útiles para evaluar la pertinencia y la calidad de los planes de estudios, evaluar el nivel de satisfacción de los egresados con su formación, diseñar programas de posgrado y educación continua y verificar si la misión de la universidad se refleja en el desempeño profesional de los egresados. Uno de los procesos específicos a los que los resultados de estos estudios aportan es a la autoevaluación institucional, toda vez que facilitan un mayor autoconocimiento de la comunidad académica, la identificación de sus fortalezas y de sus debilidades, y sirven para la toma de decisiones que redireccionen la vida institucional. Es pertinente aclarar que el seguimiento a los egresados está regido por la Ley 30 de 1992 de Educación Superior en Colombia y el Decreto N.º 2566 de 2003, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), documentos en los cuales se hace explícita



la necesidad de establecer políticas y estrategias sobre seguimiento a egresados.

### ¿Cómo nos acercamos a los egresados?

Para la caracterización profesional y laboral de los egresados de la Facultad de Educación se utilizó una encuesta divulgada a través de correos electrónicos de los egresados, la página web de la Facultad, el contacto telefónico con instituciones educativas y el uso de redes sociales como Facebook y Twitter. Tal instrumento permitió conocer aspectos relevantes de las condiciones laborales, satisfacción con el programa académico y necesidades de formación continua, hasta julio de 2016.

La encuesta fue respondida por egresados de pregrado y posgrado. En el primer grupo se encuentran profesionales de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Humanidades y Lengua Castellana, Educación Especial, Pedagogía Infantil y Preescolar, y Educación Básica Primaria. Entre los egresados de posgrado sobresalen los de la Especialización en Desarrollo del Pensamiento y la Creatividad, Especialización en Evaluación de Proyectos, Especialización en Didáctica y Docencia Universitaria, Maestría en Educación, Maestría en Psicopedagogía y Doctorado en Educación.

Se diligenciaron un total de 1.378 encuestas entre egresados de pregrado y de posgrado, distribuidas de la siguiente manera (ver tabla 1.1):

**Tabla 1.1.** Distribución de egresados según área de formación

Áreas de formación	N.º de egresados identificados
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas	271
Licenciatura en Pedagogía Infantil	251
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	215
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	174
Licenciatura en Educación Especial	193
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	126
Licenciatura en Educación Primaria	61
Licenciatura en Historia y Filosofía	8
Especializaciones y maestrías	79
<b>TOTAL</b>	<b>1.378</b>

Fuente: elaboración propia.

## ¿Qué encontramos?

### Condiciones laborales

#### Tasa de ocupación

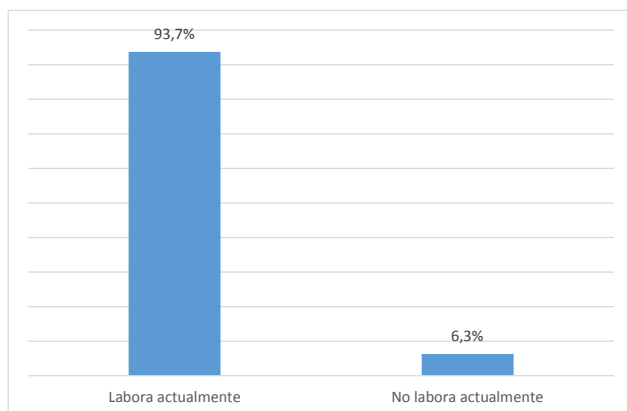
Se observa un alto nivel de ocupación de los egresados de pregrado, representado con un 93,7%; solo el 6,3% se encuentran sin laborar (ver gráfico 1.1). De igual forma, los hallazgos revelan que la tasa de ocupación de los egresados de programas de posgrado es del 100%, lo que indica que la formación posgraduada favorece la empleabilidad de los egresados.

#### Naturaleza de la institución

De los egresados que laboran actualmente, el 81,5% y el 51,8% de programas de posgrado y pregrado, respectivamente, se encuentran vinculados a una empresa de naturaleza pública, lo que indica que las instituciones estatales son las que pro-

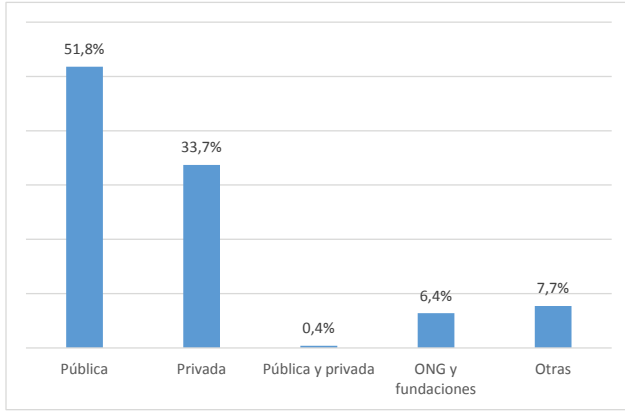
veen mayor empleabilidad (ver gráficos 1.2 y 1.3). La mayoría de ellos viene desempeñándose en instituciones educativas públicas del Municipio de Medellín y de la Gobernación de Antioquia.

Con una participación de 33,7% en los egresados de pregrado y 11,1% en los de posgrado, el sector privado es una fuente más importante de empleo para el primer grupo (ver gráficos 1.2 y 1.3). Los licenciados tienen una importante presencia en colegios privados de reconocida calidad académica en la ciudad de Medellín, como el Colegio de la Compañía de María, el Colegio Colombo Británico, el Colegio San Ignacio de Loyola y el Colegio Columbus School, entre otros. El trabajo con organizaciones no gubernamentales o fundaciones también es una alternativa de empleo importante para los licenciados egresados de posgrado y pregrado, con un 7,4% para el primer grupo y un 6,4% para el segundo.

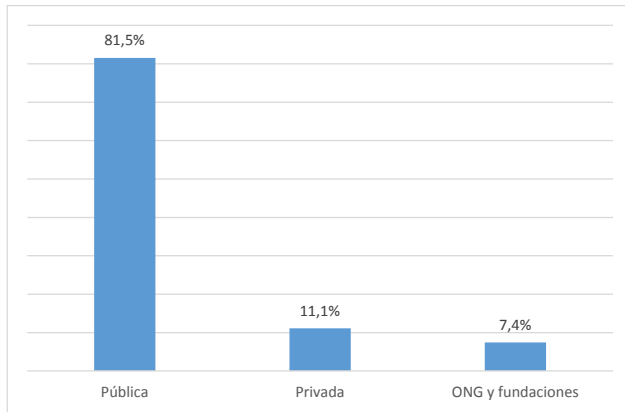


**Gráfico 1.1.** Tasa de ocupación de egresados de programas de pregrado

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



**Gráfico 1.2.** Naturaleza de la institución donde laboran egresados de programas de pregrado  
 Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



**Gráfico 1.3.** Naturaleza de la institución donde laboran egresados de programas de posgrado  
 Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

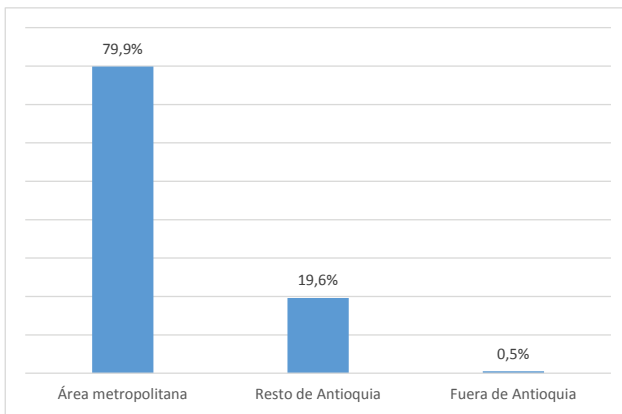
### *Lugar geográfico de trabajo*

Según la encuesta, el 92,7% de los egresados de programas de la Facultad de Educación están laborando en el departamento de Antioquia, y de ellos el 79,9% de los egresados de pregrado trabajan en los municipios del área metropolitana (ver

gráfico 1.4). Medellín es la ciudad en la que labora el mayor porcentaje de egresados contactados, con un 73,02% (ver gráfico 1.6), posiblemente por la dinámica económica y el elevado número de instituciones del sector educativo en las cuales es posible desempeñarse, además de las posibilidades que representa para el egresado conti-

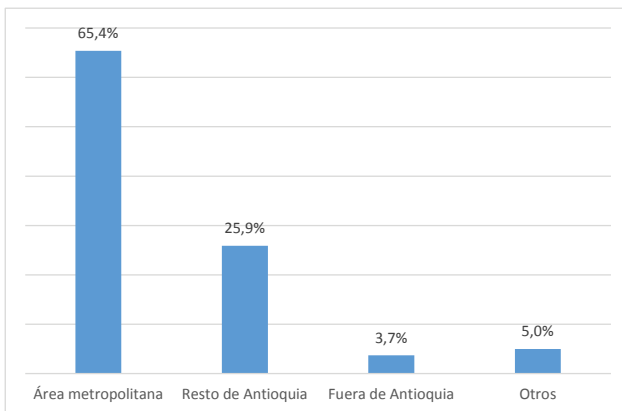
nuar su formación posgraduada y brindar mejores condiciones de desarrollo para los miembros de su familia. También para los egresados de posgrado, Medellín es el epicentro de trabajo, con un 76,8%, ciudad que les significa mayores oportunidades laborales, especialmente en el sector de

educación superior y por la oferta laboral de la Secretaría de Educación Municipal. Envigado es el segundo lugar de trabajo (7,3%). En los municipios de Caldas, Barbosa y Girardota no labora ninguno de los egresados de posgrado encuestado (ver gráfico 1.7).



**Gráfico 1.4.** Distribución del lugar geográfico de trabajo de egresados de programas de pregrado

*Fuente:* Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



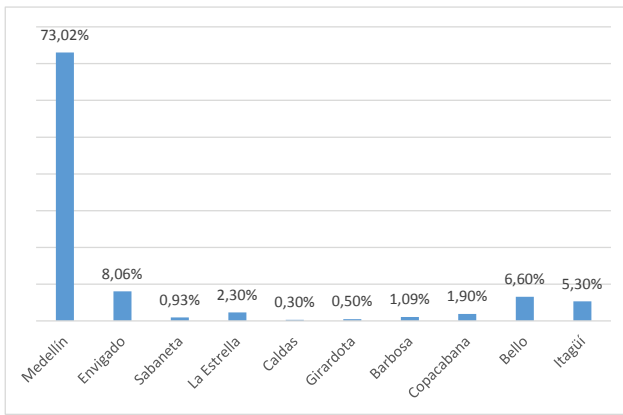
**Gráfico 1.5.** Distribución del lugar geográfico de trabajo de egresados de programas de posgrado

*Fuente:* Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

*Cargo ocupado*

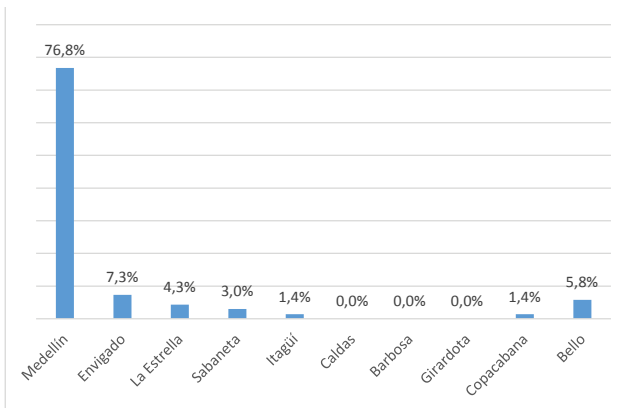
El cargo más ocupado actualmente por los egresados de posgrado es el de docente (54,3%), especialmente en instituciones universitarias, mientras que los cargos de coordinador, directivo y rector están representados en un 17,3%, 16% y 6,2%,

respectivamente. El mayor porcentaje de egresados de pregrado (76,3%) se dedica a la docencia en instituciones educativas, frente a un 8,1% que se desempeña en cargos de coordinación, 3,1% que ejerce en cargos directivos y 1,7% asesores (ver gráficos 1.8 y 1.9).



**Gráfico 1.6.** Municipios del Valle de Aburrá donde egresados de pregrado desarrollan su trabajo

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



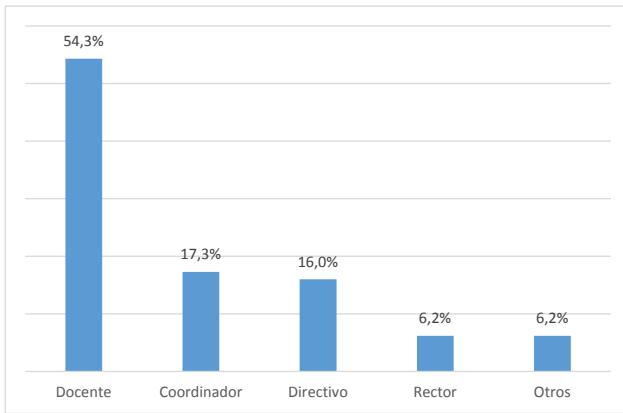
**Gráfico 1.7.** Municipios del Valle de Aburrá donde egresados de posgrado desarrollan su trabajo

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

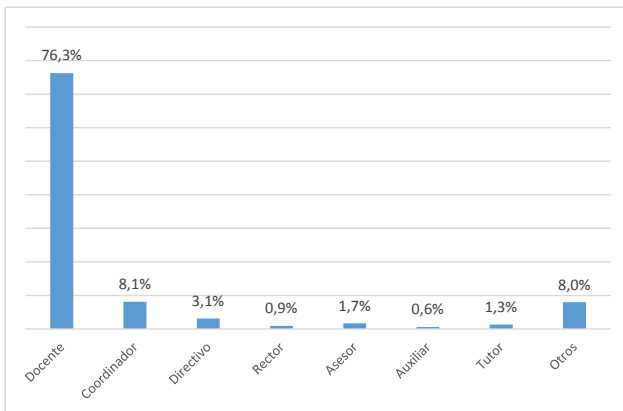
### Tipos de contrato

La mayoría de los egresados están vinculados mediante contratos a término indefinido, especialmente aquellos que egresaron de programas de posgrado (79%). Es evidente la reducción en el porcentaje de licenciados egresados de pre-

grado que gozan de un contrato laboral a término indefinido (44,4%). El contrato a término fijo, es decir, aquel que tiene una fecha estipulada de finalización, es la modalidad de contratación del 12,4% de licenciados egresados de posgrado y del 37,2% de quienes son de pregrado (ver gráficos 1.10 y 1.11). Este hallazgo revela



**Gráfico 1.8.** Cargo ocupado actualmente por los egresados de programas de posgrado  
Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

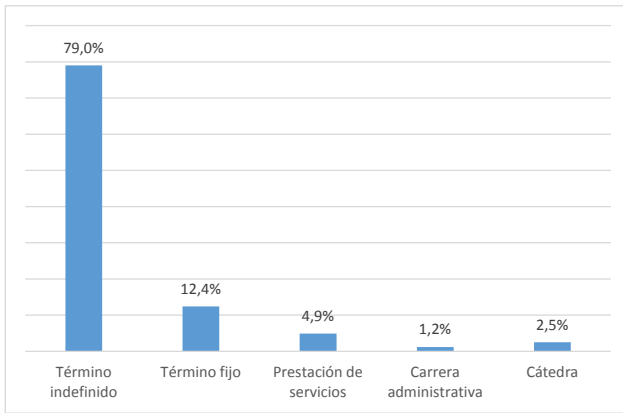


**Gráfico 1.9.** Cargo ocupado actualmente por los egresados de programas de pregrado  
Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

un mayor grado de inestabilidad laboral para los docentes con pregrado que para quienes han realizado especializaciones, maestrías o doctorados.

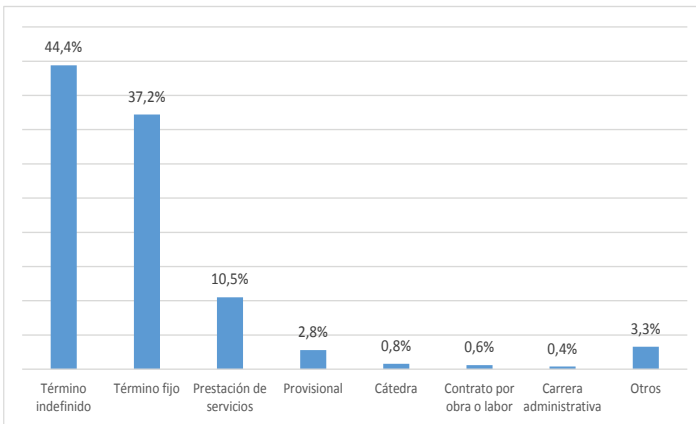
La modalidad de contratación de prestación de servicios ocupa el tercer lugar tanto en los egresados de pregrado como en los de posgrado con 10,5% y 4,9%, res-

pectivamente. Si bien este tipo de vinculación laboral permite una empleabilidad rápida, su cualidad de corto plazo y la poca estabilidad que genera no le permite al licenciado asumir proyectos de largo alcance, tales como su formación posgraduada o acceder a mejores condiciones de vida para él y su familia (ver gráficos 1.10 y 1.11).



**Gráfico 1.10.** Tipo de contrato de los egresados de programas de posgrado

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



**Gráfico 1.11.** Tipo de contrato de los egresados de programas de pregrado

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

### Ingreso promedio mensual

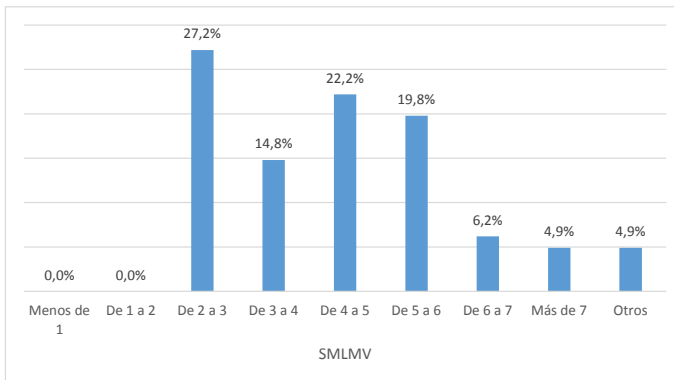
Los salarios, como todo fenómeno económico, no solo obedecen a una dinámica de los mercados entre la oferta de profesionales y la demanda de las empresas o instituciones, sino a la definición de políticas gubernamentales, como por ejemplo, la mayor inversión en educación o el recorte de presupuesto en las entidades educativas públicas.

Los egresados de posgrado pueden acceder a un cargo de mayor complejidad gracias a su formación, lo que les permite tener mejores ingresos promedio mensuales frente a los licenciados que solo tienen pregrado. Prueba de ello es el hecho de que el 22,2% de los maestros con posgrado devengan un salario entre 4 y 5 salarios mínimos legales mensuales vigentes (SMLMV), mientras que el 8,5% de los maestros de pregrado recibe esta remuneración. La mayoría de estos

(37,6%) devenga de 2 a 3 SMLMV, siguiéndole en participación el 28,5%, que gana de 1 a 2 SMLMV (ver gráficos 1.12 y 1.13). Resulta preocupante que se reporten profesionales que devengan menos de un salario mínimo legal vigente, lo que indica que un sector de los empleadores puede tener baja valoración por el saber profesional de los maestros o poca capacidad para el reconocimiento económico de su labor (1,7% en egresados de pregrado).

### Periodo de trabajo

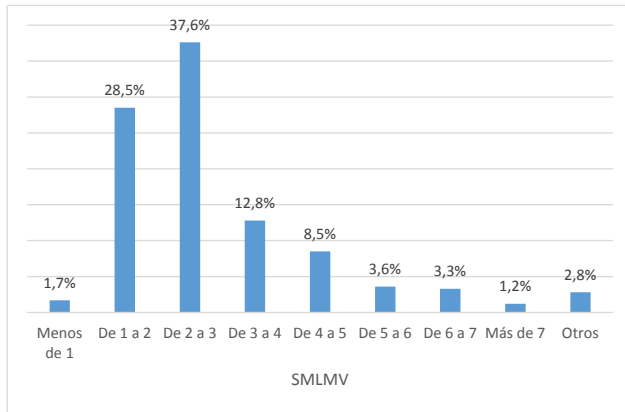
Del total de egresados de posgrado que se encuentran actualmente laborando, el 72,8% de ellos lo han hecho por más de 6 años, lo que demuestra que acceder a mayores niveles de formación genera una mayor estabilidad laboral. Solo el 1,2% ha realizado su labor por menos de 6 meses. Al igual que los egresados de posgrado, la mayoría de los de pregrado llevan la-



**Gráfico 1.12.** Ingreso promedio mensual de los egresados de programas de posgrado

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA





**Gráfico 1.13.** Ingreso promedio mensual de los egresados de programas de pregrado

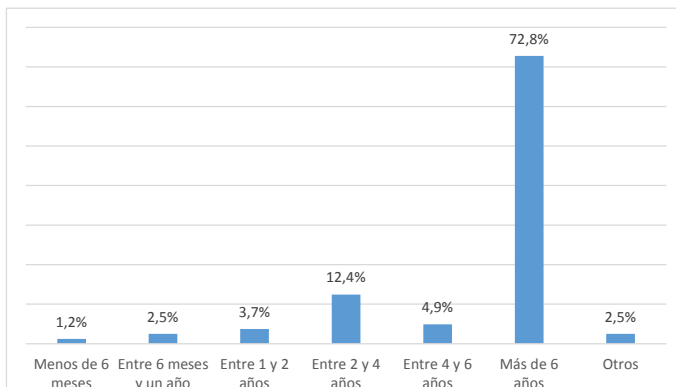
Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

borando más de 6 años (48,3%) y solo el 4,5% tienen menos de 6 meses de labor profesional (ver gráficos 1.14 y 1.15).

### *Relación entre el programa de egreso y la ocupación actual*

Una variable muy importante para analizar es la relación entre la formación reci-

bida por los egresados de la Facultad de Educación y su ocupación actual. El 74,1% y el 81,1% de egresados de posgrado y pregrado, respectivamente, están desempeñando una labor altamente relacionada con su profesión, lo que permite inferir que la oferta de trabajo para los egresados de cada programa es buena, además de que la



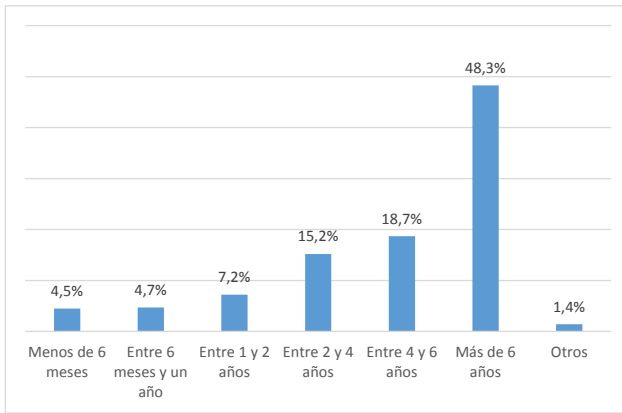
**Gráfico 1.14.** Tiempo laborado como egresado de posgrado

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

formación en cada uno de los programas les ha permitido contar con competencias suficientes para desempeñar su profesión de forma idónea. Solo un 3,7% y 3,2% de los egresados de ambos tipos (posgrado y pregrado respectivamente) desempeñan un cargo que no tiene relación alguna con su formación (ver gráficos 1.16 y 1.17).

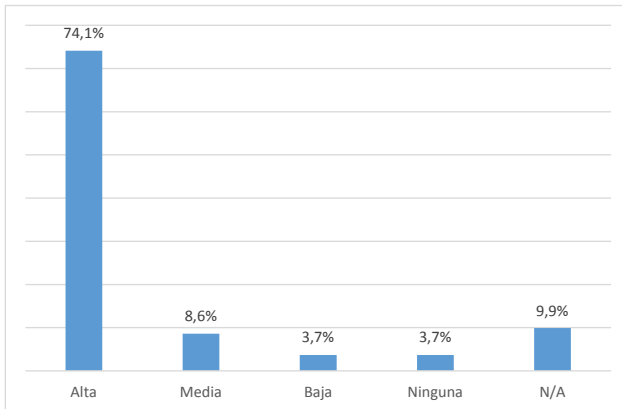
### ***Necesidades de formación posgraduada***

De acuerdo con Ponjuan (1993), la formación posgraduada no solo debe “estar encaminada a transmitir nuevos conocimientos y habilidades, sino que en muchos casos debe suplir deficiencias formativas” (p. 96)



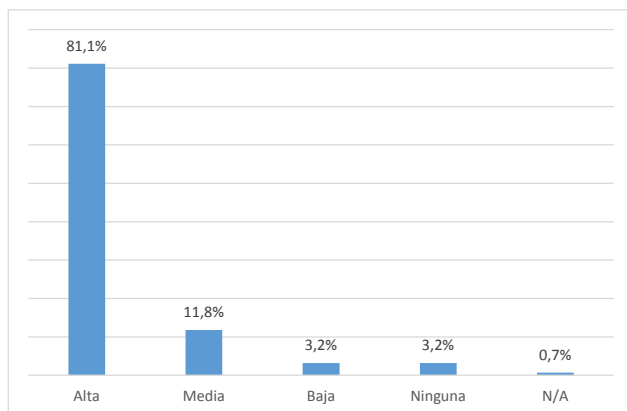
**Gráfico 1.15.** Tiempo laborado como egresado de pregrado

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



**Gráfico 1.16.** Relación entre el programa de egreso y la ocupación actual de los egresados de programas de posgrado

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



**Gráfico 1.17.** Relación entre el programa de egreso y la ocupación actual de los egresados de programas de pregrado  
Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

ante los vacíos que dejó el ciclo de formación académico de la carrera profesional elegida. Para tal situación, la legislación colombiana, en el Decreto N.º 1001 de 2006, indica la existencia de programas de posgrado como especializaciones, maestrías y doctorados, los cuales constituyen el último nivel de educación formal superior. Esta formación continua de los egresados les brinda mejores oportunidades de empleo, mayor estabilidad económica gracias al incremento de sus salarios, mejor tipo de contrato, además de un mayor crecimiento integral que les permite generar nuevo conocimiento y crear mejores y novedosas prácticas profesionales. El porcentaje del total de egresados de pregrado que han realizado un posgrado es de 48,1%. Del total que han terminado un posgrado, solo el 2,9% tiene estudios de doctorado y el 59,4% de maestría (ver gráficos 1.18 y 1.19).

### ***Necesidades de formación continua***

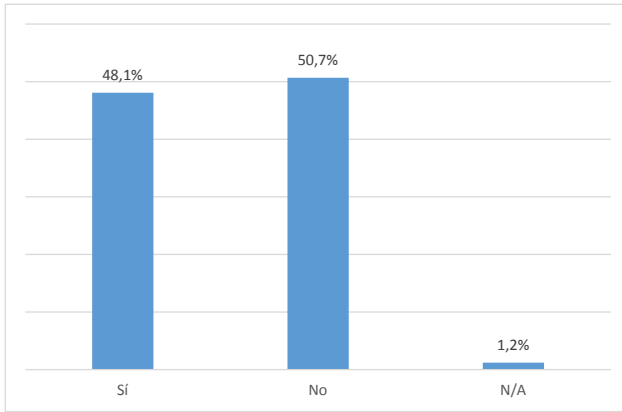
La principal necesidad de formación continua que reportan los egresados de la Facultad es la realización de estudios de posgrado con un 60,2%. La necesidad de estudiar idiomas está presente con el 9,8%; el 7,3% desea actualizaciones en otros campos o diplomados; el 5,7% manifiesta deseo de realizar actualizaciones en su área de formación, pero no se precisa en qué áreas o aspectos; el 5,1% reporta necesidad de cualificación sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (ver gráfico 1.20).

### ***Nivel de satisfacción de los egresados con el programa del cual egresaron***

Entre las diversas variables analizadas en la encuesta, el nivel de satisfacción con el

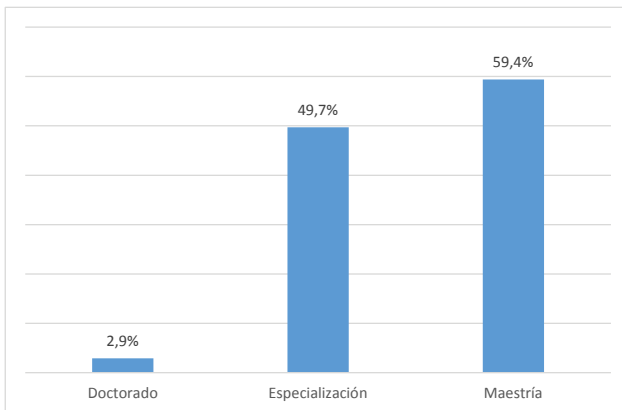
programa del cual se egresó resulta de gran importancia, dada la posibilidad que brinda de reconocer cómo los egresados valoran la propuesta académica y la pertinencia de la misma conforme a las necesidades del medio. De manera implícita se está indagando por asuntos que pasan

por la aceptación de la propuesta curricular, por los ambientes de aprendizaje de la Facultad y por los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que pudieron construir a lo largo de su proceso formativo. Los egresados de posgrado de la Facultad de Educación reportan en



**Gráfico 1.18.** Realización de un posgrado de los egresados de pregrado

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



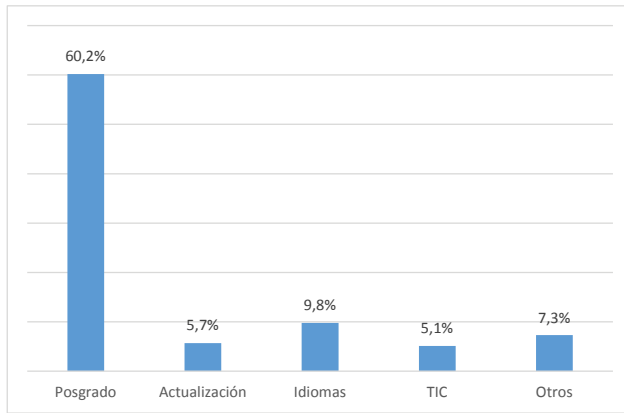
**Gráfico 1.19.** Modalidades de posgrados preferidas por los egresados

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

un 81,5% encontrarse altamente satisfechos con su formación, así como el 71,2% de los egresados de pregrado (ver gráficos 1.21 y 1.22).

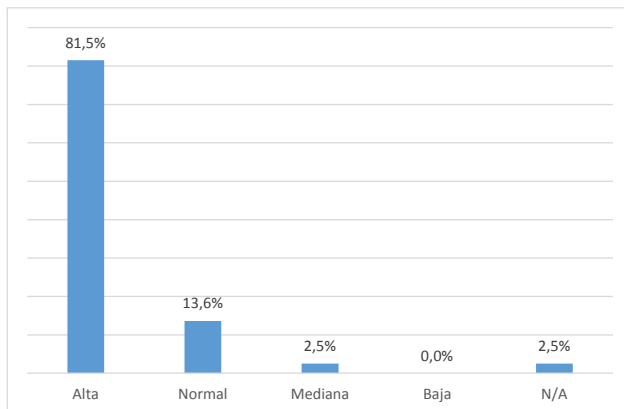
Los hallazgos anteriormente descritos revelan que los maestros egresados de la

Facultad de Educación, así como aquellos que realizaron estudios de posgrado, han logrado desplegar su proyecto de vida profesional en las áreas en las que se formaron y reconocen el lugar de la Universidad en tal logro.



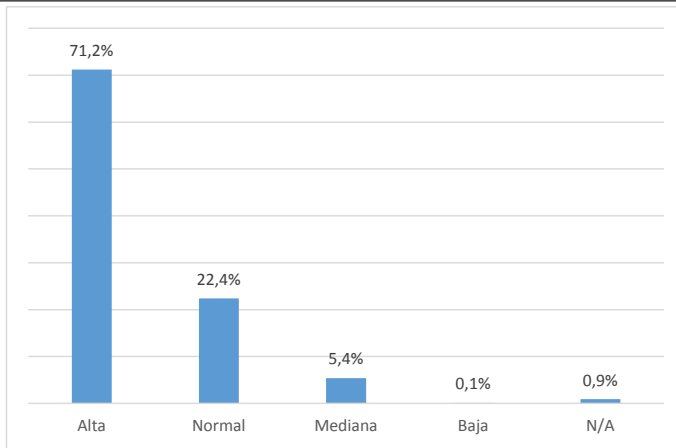
**Gráfico 1.20.** Necesidades de formación continua de los egresados

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



**Gráfico 1.21.** Nivel de satisfacción de los egresados de posgrado con el programa del cual egresaron

Fuente: Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



**Gráfico 1.22.** Nivel de satisfacción de los egresados de pregrado con el programa del cual egresaron  
*Fuente:* Encuesta de caracterización de egresados de la Facultad de Educación de la UdeA

## Conclusiones

El reconocimiento de la educación como elemento central en el desarrollo de la sociedad es una convicción compartida por el conjunto de los actores sociales, políticos y económicos; en tal sentido, se ha asumido que los docentes deben ser factor determinante para enfrentar adecuadamente el requerimiento de una educación que sea capaz de promover en los niños y jóvenes la formación y adquisición de las habilidades requeridas para insertarse de modo productivo al mundo social y laboral. No obstante, como lo han revelado esta investigación y anteriores estudios de egresados realizados en la Facultad y en otras instituciones formadoras de maestros, estos siguen teniendo una baja valoración social y retribución económica por su quehacer profesional, lo que mantiene la discusión: a pesar del

lugar que se le otorga a la educación en el desarrollo del país, el reconocimiento que el Estado y las entidades privadas hacen al maestro no es consecuente con la idea de que estos son profesionales estructurantes de un país que anhela y le apuesta a la construcción de una sociedad más democrática y equitativa.

Estos resultados de carácter exploratorio son algunas pistas para que la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia formule e implemente acciones orientadas a la cualificación de los maestros y a su posicionamiento laboral, a la vez que proporcionan información relevante para gestionar, junto con las asociaciones de egresados, un mayor reconocimiento profesional del oficio del maestro.

### Referencias bibliográficas

- Ponjuan, G. (1993). Algunas consideraciones sobre la formación postgraduada y otras actividades de desarrollo profesional en Iberoamérica. *Revista General de Información y Documentación*, 3 (1), 91-101. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGI-D9393120091A>
- Troncoso, L., López, A., Orozco, D., Duarte, D. *et al.* (2013). Estado actual de las prácticas con egresados de las unidades académicas de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Revista de la Educación Superior*, XLII (2), 107-127.
- Universidad de Antioquia. Plan de Desarrollo 2006-2016. Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país. Medellín.

## Capítulo 2

# La formación socioemocional de los estudiantes y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

María Alexandra Rendón Uribe

A pesar de la importancia que se le concede a la inteligencia emocional para el desarrollo de la actividad profesional del profesorado, en Colombia son escasos los programas dirigidos a su formación socioemocional.

Tradicionalmente, los estudios sobre los aspectos emocionales y afectivos implicados en la educación escolar se limitaban a establecer relaciones entre estas características de los alumnos y sus resultados de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad, parte de las investigaciones se han dedicado a analizar la interacción e influencia que los docentes ejercen sobre sus estudiantes en el orden socioemocional, siendo referentes de los alumnos no solo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, sienten, interactúan y se desenvuelven en distintas situaciones y escenarios.

En nuestro contexto no existen propuestas concretas dirigidas hacia este propósito, y tampoco se ha discutido acerca de cómo incluir estas competencias en el currículo de formación de maestros. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) expresan:

La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones: (1) porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y (2) porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo (p. 1).

Esta idea también es acogida por Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), quienes reivindican la inclusión



de las competencias socioemocionales como parte de los objetivos de formación del profesorado, no solo porque se ha reconocido la importancia de las emociones en el desarrollo integral de los estudiantes, sino también porque las competencias socioemocionales son necesarias para el propio bienestar del docente y para lograr efectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la primera razón en la que coinciden los autores —la influencia que se ejerce en el desempeño emocional de los estudiantes—, es claro que el alumno pasa gran parte de su infancia y adolescencia en las aulas, periodos críticos para su desarrollo emocional, lo que implica que el entorno escolar sea el espacio primordial para la socialización y que sea el docente uno de los referentes más importantes para la configuración de las estructuras emocionales, comportamentales y actitudinales de los estudiantes. El docente, quiéralo o no, es un factor determinante en el desarrollo socioemocional de quienes tiene a cargo y debería hacer un uso consciente de sus habilidades emocionales en el desempeño laboral; es por ello que se requiere que conozca y comprenda muy bien el estado de su inteligencia emocional.

A veces se piensa de forma errónea que las competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en el profesorado. Mientras que para enseñar matemática o geografía el profesor debe poseer conocimientos y actitudes hacia la enseñanza de esas materias, las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesor

debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades (Extrera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 1).

Es necesario reconocer, sin embargo, que toda la responsabilidad del desarrollo socioafectivo del alumno no está en manos de los docentes; la familia sigue siendo un modelo emocional básico y se constituye en el primer espacio de socialización y educación emocional del niño. Así mismo es preciso mencionar que, aunque el profesorado es consciente de la necesidad de educar emocionalmente, en la mayoría de las ocasiones no posee la formación adecuada para ello, y a menudo sus acciones se centran en el diálogo normativo o en la mal llamada “educación en valores”, ante la cual el estudiante asume una actitud pasiva. Por este motivo, padres y docentes deben trabajar de forma articulada para favorecer el desempeño emocional del estudiante.

En segundo lugar, y en lo que se refiere al bienestar docente, las habilidades de inteligencia emocional, o si se quiere las competencias socioemocionales (dos perspectivas teóricas para abordar el asunto, la primera es la base de origen psicológico, la segunda surge como aplicación de la primera en el campo educativo) poseen efectos preventivos para el docente.

Desde la aparición del concepto de inteligencia emocional (IE) en 1990 se ha formulado la existencia de diversos conjuntos de competencias, rasgos o habilidades; así mismo, se han diseñado

y validado instrumentos de medida de acuerdo con cada modelo teórico (Bisquerra, 2003). En la actualidad se pueden distinguir varios modelos, como el de Mayer y Salovey, que propone unas habilidades emocionales básicas para procesar la información emocional, y otros modelos mixtos, que incluyen diversos rasgos de personalidad, como es el caso de Goleman y Bar-On (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, citados en Pena y Reppeto, 2008).

El modelo de Mayer y Salovey (1997) propone una organización ponderada de capacidades cognitivas para el manejo adaptativo de las emociones, constituido por la percepción emocional o la capacidad para acceder a información emocional, la integración emocional o la capacidad de generar sentimientos en relación con el pensamiento, la comprensión emocional o la capacidad para comprender emociones, y el conocimiento emocional o la capacidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Pena y Reppeto (2010) proponen un modelo con siete competencias socioemocionales: autoconciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Hatch y Gardner (citados en Goleman, 1996, p. 146), por su parte, proponen cuatro capacidades como componentes de la inteligencia interpersonal: habilidades sociales, trabajo en equipo, cooperación y manejo de conflictos.

Desde estas perspectivas, es claro que tanto el autoconocimiento emocional como

la conciencia social, la gestión de las emociones, la percepción y comprensión de las emociones de los otros (empatía), la regulación o autocontrol y las habilidades sociales o de interacción con los demás “ayudan a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuestos diariamente” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 4).

Desde hace más dos décadas (en los años noventa) se ha señalado que los docentes son unos de los profesionales con mayor riesgo de padecer distintas enfermedades: “trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión y el conocido síndrome de estar quemado o burnout” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 4). Esta cruda realidad de la salud mental de los docentes “se agrava en algunos casos, con la aparición de diferentes alteraciones fisiológicas (e.g., úlceras, insomnio, dolores de cabeza tensionales) como consecuencia de diversos estresores en el ámbito laboral que van articulando su aparición y desarrollo” (Durán, Extremera y Rey, 2001, citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 4). Se menciona además, en estudios españoles, que:

La falta de disciplina del alumnado, problemas de comportamiento, el excesivo número de alumnos, la falta de motivación por aprender, la apatía estudiantil por realizar las tareas escolares encomendadas y el bajo rendimiento se han convertido en importantes fuentes de estrés para el profesorado que afectan a su rendimiento laboral [...] la pérdida de credibilidad en la labor profesional de los profesores y

el bajo estatus social y profesional, entre otros, merman aún más la capacidad de afrontamiento del docente [...] Las condiciones laborales, la falta de recursos en comparación con las altas demandas requeridas, las distintas presiones temporales se convierten en obstáculos, muchas veces insalvables (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 5).

Es claro que son varios los factores que se presentan durante la práctica docente, que podrían considerarse como causas del malestar psicológico y de los problemas de salud mental, como el síndrome de *burnout*. Al respecto, se reconocen tres grandes grupos o agentes que contribuyen a la aparición del estrés laboral en el profesorado.

1) Factores que se sitúan en el contexto organizacional y social (e.g., sobrecarga de trabajo; presiones temporales, escasez de recursos [...]); 2) factores vinculados a la relación educativa (e.g., escasa disciplina y mala conducta al alumnado, desmotivación estudiantil, falta de comprensión por parte de compañeros de trabajo); y 3) factores personales e individuales relacionados con variables inherentes del profesorado que influyen en la vulnerabilidad al estrés docente (e.g., experiencia docente, autoestima, estilo atribucional, características de personalidad) (Doménech, 1995; Valero, 1997, citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 5).

Pero tal como se ha puesto en evidencia en varios medios, estas fuentes de estrés palidecen ante la situación del docente en el contexto colombiano.

Al respecto se menciona en la editorial del 23 de marzo del año 2016 de la revista *Arcadia* que la enfermedad mental es uno de los motivos de consulta médica más recurrentes por parte de miles de maestros y rectores en Colombia, frente a lo cual no hay una respuesta efectiva de parte de las EPS, “que se niegan a incapacitar por problemas psicológicos y que dilatan la posibilidad de remitir a un especialista a quien consulte por estas causas” (s. p.).

Se plantea en este artículo que en informes e investigaciones realizadas por universidades como la de los Andes, en 2005; la del Cauca, en 2010, o la Fundación Luis Amigó, en Medellín, se registran datos alarmantes acerca de los padecimientos cada vez más frecuentes de los docentes, los cuales se clasifican dentro de la denominación de “trastornos de personalidad”. En este orden, se afirma que la sintomatología va desde dolores de cuello, espalda, gastritis, hipertensión, depresión y estrés y que “los factores de riesgo psíquico asociados al trabajo docente son muchos” (*Arcadia*, 2016, s. p.), los cuales parecen aumentar cuando se ocupa el cargo de rector, ya que deben responder a cientos de peticiones y quejas de docentes, estudiantes y padres y a otros tantos procesos y dificultades como denuncias por maltrato, abuso sexual, drogadicción, venta de alucinógenos en la institución. Pero no es necesario hacer estudios a gran escala para darse cuenta de que los maestros, responsables de educar a las nuevas generaciones, se sienten agota-

dos y manifiestan que no pueden seguir siendo depositarios de toda la responsabilidad del proceso educativo, por lo cual hacen un llamado al Estado y a la familia, para que asuman un mayor compromiso frente a la ola de problemas sociales y situaciones que se viven en el contexto y que afectan el día a día de la escuela, y cuyas soluciones no están exclusivamente en sus manos.

Los docentes se deben enfrentar cotidianamente a un constante clima de envidias, rencor y miedo, de modo que el panorama de salud mental parece ser un desastre inminente, y mucho más ahora que las dinámicas sociales e institucionales en el país están siendo afectadas por muchos conflictos vigentes y se seguirán viendo permeadas por lo que se denomina posconflicto, fenómeno aún en vilo y que produce cierta zozobra en la población.

De este malestar psicosocial y de la presión de la que son objeto constantemente los docentes, nadie se ocupa, ninguna Secretaría de Educación, ninguno de los recientes ministros del área ha considerado siquiera mencionar estos asuntos en sus discursos y propuestas. “Parece que en un país violento, con profundas desigualdades sociales, con polarizaciones brutales, entre muchos otros, nos abstuviéramos de reconocer que no hemos sabido atender necesidades intangibles que ya pasan factura” (*Arcadia*, 2016, s. p.).

Desde hace una década, la preocupación se ha centrado en la cobertura y en la calidad y, por el momento, no se visua-

lizan planes para atender a los docentes: nadie que haya ocupado cargos de direccionamiento de nuestro sistema educativo se ha percatado de que parte del tema de calidad tiene que ver con el bienestar docente, y mucho menos ha reconocido el papel que están jugando los docentes como agentes de convivencia y de orden social, rol para el cual no estamos suficientemente preparados ni académica ni socioemocionalmente y que está por saturarnos.

Este mensaje de alerta que se lanza en la revista, en relación con la educación en Colombia, no es nuevo, pero lo que realmente debe importar es que las consecuencias de esta situación no serán únicamente para el docente: el estudiante va a ser el directo receptor de estas condiciones de salud mental.

Sin el ánimo de asumir una posición generalizante, la literatura ha dejado al descubierto la relación entre una mayor vulnerabilidad en la salud y la manera en la cual el sujeto percibe, comprende y maneja sus emociones y las de los demás, y el uso que se hace de estas habilidades para afrontar las diferentes adversidades, entre ellas, las que se suscitan en el contexto escolar. De esta manera, manejar las emociones negativas de los demás, así como regular las propias sería un mecanismo clave del profesorado para reducir la aparición de síntomas de estrés generados en el desempeño profesional (Sureda y Colom, 2002; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez Ruiz, 2011).

Estas ideas se confirman en las investigaciones desarrolladas por el grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición, en especial “La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la educación media del municipio de Cauca” y “La competencia socioemocional y la convivencia en la educación media del departamento de Antioquia”. Con base en los datos acopiados en las investigaciones referenciadas se encontró que existe una serie de posibles factores relacionados con la educación socioemocional, identificados por los estudiantes como actitudes y dificultades relacionales manifestadas por los docentes, las cuales, a su juicio, no favorecen la educación socioemocional:

- De manejo o control emocional: trato inadecuado, trato fuerte, grosería, arrogancia, gritos, enfado, mal genio, rabia, ofuscación, enojo.
- De manejo de autoridad: regaños en público, abuso de autoridad, superioridad, preferencia hacia ciertos estudiantes.
- De empatía y habilidades sociales: manifiestan incompreensión (no entienden a los estudiantes), juzgan o especulan *a priori*, no indagan, no tienen tiempo para escuchar, para conversar, no tienen en cuenta a los estudiantes, son indiferentes, intolerantes y desconocen situaciones. Les falta comunicación asertiva, los climas o ambientes escolares no son adecuados y no hay buenas relaciones con los estudiantes (Rendón, 2013).

- Además, los estudiantes mencionan que algunos docentes manifiestan aburrimiento en el desempeño de su labor, desinterés, desmotivación, falta de compromiso, que no trabajan por vocación (Rendón, 2013).

Junto con lo anterior, los estudiantes opinan que un buen porcentaje de sus docentes manifiesta poca disposición para el diálogo. Esta situación resulta importante en el aspecto socioemocional, puesto que la comunicación es el instrumento que el ser humano emplea para la creación de espacios de relación con los otros; no se puede prescindir de esta si lo que se desea es convivir sanamente con los demás.

También se encontró que es preciso poner atención a un aspecto de las habilidades sociales y de comunicación, como son las conductas no verbales, las cuales son un elemento interesante de análisis, pues se ponen de manifiesto en la interacción permanente con los estudiantes.

Estos y otros tantos hallazgos muestran que la educación emocional proporciona un marco teórico prometedor y un recurso para que los docentes conozcan los procesos emocionales básicos y comprendan su influencia en el desempeño en el aula y en su propio bienestar personal.

Estamos de acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2004) cuando afirman:

No queremos hacer creer al lector que la inteligencia emocional cambiará drásticamente su vida a partir de hoy. Debemos ser realistas, estas habilidades no nos convertirán en invulnerables ni nos prevendrán del desconcierto. Nuestra inte-

ligencia emocional no hará que nuestros alumnos sean educados y estén motivados por aprender, que nuestros compañeros o padres de alumnos no discutan con nosotros o que nuestros problemas burocráticos y administrativos del centro se acaben (p. 7).

Alcanzar mejores niveles y mayor conciencia sobre las habilidades emocionales o competencias socioemocionales facilita la labor docente, incluso, permite recobrar ese gusto perdido y la capacidad de disfrute de esta tarea tan fascinante que es enseñar a los demás (Rendón, 2013).

Con base en estos aportes y otros tantos, y partiendo de la idea de que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, así como no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente, es necesario y recomendable valorar el trabajo que vienen haciendo las facultades de educación en este campo.

A la información cualitativa recogida, que es la que se presenta en este capítulo, se le realizó un análisis de contenido, que se presenta a continuación. De acuerdo con Cabero Almenara y Loscertales (2002), el análisis de contenido es una técnica para decodificar mensajes manifiestos, latentes y ocultos, así como actitudes y creencias de las personas e instituciones, que pueden aplicarse a cualquier instrumento de compendio de datos. En los últimos años esta técnica se utiliza cada vez más como técnica auxiliar para el análisis de datos obtenidos a través de encuestas, entrevistas o registros de observación. Su

objetivo primordial es determinar las connotaciones de los mensajes; algunos autores la encuadran dentro de la metodología cuantitativa y otros dentro de la cualitativa; no es una técnica que persiga el mero recuento de frecuencias y datos, sino que realiza estos procedimientos con el objeto de validar y constatar hipótesis previamente formuladas, y generalizar a partir de los datos encontrados (p. 1).

### **Apreciaciones sobre la educación socioemocional en la Facultad de Educación**

Se hicieron siete preguntas abiertas que buscaban recoger la percepción acerca de la formación socioemocional recibida en la Facultad de Educación; dichas preguntas fueron respondidas de manera escrita y posteriormente discutidas en un conversatorio.

1. ¿Cuál espacio conceptual le ayudó a tener claridad acerca de los aspectos que hacen parte de la vida social y emocional del ser humano?
2. ¿Cuál fue el tema o forma de trabajo particular en clase que le ayudó a comprender alguna situación emocional de su vida que le generaba conflicto?
3. ¿Cuál es el tema o forma de trabajo particular en clase que le ha ayudado a conocer sus cualidades sociales y emocionales?
4. ¿Sus relaciones personales, familiares y laborales cambiaron positivamente con la formación recibida en el progra-

ma de licenciatura que realiza o realizó en la universidad?

5. ¿Es posible formar socioemocionalmente al docente y capacitarlo para afrontar los conflictos de orden personal y profesional asociados a su labor?
6. ¿Desde el programa de licenciatura que cursa o cursó se ofreció una formación socioemocional o en competencias socioemocionales suficiente para afrontar las situaciones propias de la labor docente?
7. ¿Se haría necesario configurar un espacio de formación socioemocional en la preparación como docente, y de ser así cuáles temas se deberían tratar en una cátedra que abordara este componente?

A continuación, se describen y analizan de forma interpretativa las respuestas obtenidas.

De las veinte respuestas tres afirmaron que en su experiencia como estudiante nunca se mencionó el concepto de educación socioemocional o la universidad no les ofreció cursos relacionados con la formación personal o emocional.

Otros, de una manera menos radical, pero identificando una falencia en esta formación de tipo socioemocional, afirmaron que los cursos relacionados con este tema o área fueron escasos, y que hizo falta este énfasis como parte de la formación pedagógica.

Otras dos respuestas menos precisas en cuanto a la identificación de un curso o espacio de formación, afirmaron que hubo cursos en los que se abordaba el ser humano desde el punto de vista psicológi-

co, su comportamiento y estructuras, y que “en algunas clases se planteaban algunos aspectos más allá de lo academicista, experiencias y posibles situaciones a futuro”.

Al respecto, siete de los participantes indicaron que el curso Sujeto en el Acto Educativo o Sujeto y Educación (cambio de nombre dependiendo de la versión) fue un espacio que aportó elementos de tipo personal y profesional; algunas de las respuestas en las que esta apreciación se evidencia son:

Se establecía la relación entre el ser persona, el contexto inherente a cada sujeto y cómo estos cruzan indiscutiblemente las aulas de clase. También en este espacio se hacía una constante invitación a valorar la mirada hacia aquellos sujetos que habitan la escuela, aquellos sujetos que sienten, que piensan y que están permeados por la gran cantidad de aspectos que conforman su identidad.

Me abrió el horizonte de comprensión, no solo para mis estudiantes, sino también para quienes me rodean. En este curso se abordaron temáticas como las etapas del crecimiento humano, desde la parte psicoafectiva, cómo eran sus comportamientos, qué tendencias se presentaban según el rango de edad, entre otros. No obstante, se debe profundizar en estas temáticas que muchas veces se obvian por miedo a ser abordadas.

En otras cinco respuestas se mencionaron materias de orientación pedagógica y otros cursos como espacios donde medianamente se abordó esta formación. Al respecto se nombraron:

Curso de Psicología del adolescente y Psicología del aprendizaje.

Curso de Desarrollo cognitivo, enfocado en el desarrollo del conocimiento y las formas de pensar del sujeto. También en Historia de la infancia y la adolescencia.

Cognición, cultura y aprendizaje, allí se trabajó de algún modo lo emocional desde el pensamiento y la conciencia.

Pedagogías críticas, Comunicación pedagógica.

Dinámicas de grupo, pedagogía del cuerpo.

En la mayoría de clases de pedagogía, sobre todo en Antropología pedagógica.

Los seminarios de práctica.

En general se puede decir que, aunque se identificaron algunos espacios que les aportaron, no hay un espacio particular que considere de manera precisa lo que tiene que ver con la educación socioemocional y su importancia en el desempeño docente; esto, debido a que dichos cursos abordan la formación en términos generales y se orientan en gran medida a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, no hacia el maestro y su ser.

En relación con el impacto de la formación recibida en las relaciones con los demás o en el manejo de situaciones personales, solo dos de las respuestas resultaron negativas, ya que aseveraron que fueron otros espacios y experiencias los que les aportaron para este fin:

Ha sido el ejercicio docente y los cursos de actualización los que me han permitido ver la necesidad de trabajar el ser, y a partir de ahí transformar mis relaciones personales, sociales y familiares desde el avance en mis competencias afectivas.

La forma como he resuelto las dificultades en ningún momento es producto de mi paso por la universidad.

El resto de participantes aludieron a que con su paso por la universidad se produjeron cambios en tres ejes fundamentalmente: se volvieron más racionales o claros en sus metas y formas de ver el mundo, pero, al mismo tiempo, más sensibles o comprensivos frente a las personas que los rodean, lo que les ha permitido ayudar a quienes lo han requerido. Aseguraron también que sus relaciones familiares cambiaron positivamente con su ingreso a los estudios de licenciatura. Al respecto, se tienen las siguientes afirmaciones:

Mi vida tuvo un cambio de 180 grados cuando entré a la universidad, pues cuando estaba en el colegio era una mujer más insegura, no me relacionaba con nadie, sentía que no había gente afín a mis gustos y mis intereses. La vida familiar cambió de igual forma, mis relaciones con mi mamá se hicieron más fuertes.

Mis relaciones con todos ellos han cambiado de forma positiva, ya que, en la realización de mi carrera, sentí cabeza y pude comprometerme más con mis cosas y deberes; ello me llevó a tomarme la vida en



serio, a valorar lo que ha hecho mi familia por mí y a estar muy atenta con ellos.

La formación recibida me cambió la visión que tenía con respecto a los demás, sus formas de ser, sus historias de vida. Me siento formada adecuadamente para apoyar y formar a otros.

Esta formación aportó muchísimo para conocerme más, para relacionarme en sociedad, abrirme más al otro y tratar de entender otras posiciones y manifestar más mi sentir.

Indiscutiblemente la formación recibida en la licenciatura abrió mi visión familiar, personal, académica, laboral, emocional y social, dado que tuve la oportunidad de socializar, debatir, refutar y consolidar diferentes perspectivas, entendiendo que no hay una única verdad, que pueden darse múltiples, pero cada una trae consigo gran carga de significados sumamente importantes.

Mi formación universitaria [...] me hizo más humano, más analítico y más abierto al diálogo y a aquello que me aporten las personas de mi alrededor, adherirlo a mi vivir o rechazarlo acotando que trato de ser mejor.

Veo las cosas con más claridad, [...] comprendo que desarrollé un pensamiento más crítico; me ayudó a ser más sensible, más humana.

Pienso que mis relaciones familiares personales y laborales han cambiado notablemente con la formación recibida, puesto que mis saberes se han ampliado, mi visión de la educación, la escuela y la im-

portancia de la familia en el aprendizaje es fundamental, mi experiencia a lo largo de estos años ha sido transformadora.

Como puede apreciarse, hay una alta valoración de la formación en términos del proyecto de vida, sobre el lugar en el mundo y la responsabilidad social que se tiene. Dichas experiencias resultan relevantes ya que les permitieron tomar conciencia acerca del otro y su subjetividad, y de algún modo generar cierta sensibilidad con las personas más cercanas, lo que podría considerarse como un rasgo de la empatía, una de las competencias socioemocionales más importantes en la labor docente.

La empatía es entendida como la capacidad de comprender los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de los demás, y conduce a un sentido de penetración e intimidad con el otro (Goleman, 1996). La empatía, además, está íntimamente relacionada con las habilidades sociales y la habilidad comunicativa, pues gran parte de la información empática fluye a través de canales de carácter no verbal. También está estrechamente ligada a la conciencia emocional y al autoconocimiento, pues cuanto más abierto se está a reconocer las propias emociones, más hábil se es para interpretar las de los demás y las causas que las provocan. De esta manera, el docente tiene en la empatía la clave para intuir los sentimientos de sus estudiantes, para interpretar señales no verbales: la postura, la expresión facial, el tono de la voz, los ademanes, etc., y

poder encontrar el verdadero significado emocional de las situaciones, aun cuando las palabras explícitas contradigan el mensaje no verbal. En la labor docente, la empatía permite que durante un encuentro interpersonal se reconozca y se responda adecuadamente a los sentimientos y las angustias de los otros. Con la empatía se hace un análisis social que permite detectar y manifestar comprensión respecto a los sentimientos, motivos y preocupaciones ajenos (Goleman, 1996).

Estos elementos son de suma importancia ya que al docente de hoy en día se le exige que demuestre “un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social y ser capaz de promoverlo en la diversidad de su alumnado, además de saber trabajar con toda la comunidad educativa, investigar en su realidad y gestionar adecuadamente los centros” (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008, p. 447).

Pese al impacto positivo de su formación en la universidad, los participantes respondieron de manera generalizada que el programa que cursaron no les brindó elementos suficientes de tipo socioemocional, ya que la educación que se ofrece es muy académica; por el contrario, fue la experiencia la que les procuró esta formación.

Al respecto se tienen apreciaciones como:

No. En mi época, las materias que presumiblemente tenían esta intención (psicología o sociologías) eran tomadas como relleno y sus contenidos muy alejados de la realidad. Se movían en el deber ser.

Nunca van a ser suficientes, uno toma cosas todo el tiempo, y debe estar leyendo.

No, creo que no fueron suficientes, de hecho, se abordaron de forma muy implícita. Sin embargo, creo que la labor docente en sí, al permitir el contacto con el otro, con su aprendizaje (conocimiento), permite avanzar y crear estrategias de autoaprendizaje.

No, no fue suficiente; de hecho, fueron pocos los conceptos vistos en lo que respecta a lo socioemocional.

La pedagogía nos dio algunas luces del trabajo docente, la práctica nos permitió enfocarnos, pero aún nos presentan situaciones muy mágicas de lo que es el aula de clase. Mucho del quehacer pedagógico se aprende sobre la marcha.

No, las competencias socioemocionales son un tema más reciente, es recomendable poderlo implementar en las nuevas versiones.

La verdad, siento que este aspecto debió ser más trabajado, ya que [...] lo que vimos fue muy superficial y es de reconocer que constantemente nos enfrentamos con subjetividades diversas y debemos saber manejarlas.

Considero que es posible y fundamental formar socioemocionalmente al docente, pero la licenciatura solo se centra en algunos aspectos.

Siguiendo estas apreciaciones, podemos afirmar que, de acuerdo con los participantes, no se ha intencionado de forma clara una formación que considere las compe-

tencias socioemocionales en los planes de estudio de la Facultad de Educación, lo cual resulta poco conveniente, ya que son estas competencias y este tipo de formación las que contribuyen a la consecución de resultados y metas de alto valor personal y social y facilitan la superación de los obstáculos profesionales que se presentan en los ámbitos socioeducativos.

En uno de los casos se afirmó que la formación teórica brindada en la universidad se desborda cuando se confronta con la realidad y cuando hay una práctica docente real: “La universidad se quedó corta en los elementos que presenta para actuar frente a dichas situaciones”.

La multiplicidad de roles demandada a los docentes lleva a replantear la formación inicial del profesorado, la cual ha estado centrada en la enseñanza de conocimientos y didácticas específicas, pero no de competencias personales e interpersonales que confieren al futuro docente la autonomía necesaria para afrontar las situaciones reales y los problemas habituales de su profesión.

Pese a lo anterior, se reportaron algunas formas de trabajo que les aportaron a la formación socioemocional; los participantes indicaron que ciertos ejercicios escriturales de tipo biográfico, la relajación como técnica de motivación y algunas actividades de reflexión interna les permitieron recordar y analizar vivencias de su pasado.

La lectura y reflexión frente a la muerte y la vejez, estos temas eran apáticos [sic], pero

luego de observar cómo el docente clarificaba aspectos de ello, hubo en mí un cambio excepcional y muy positivo.

La actividad de la construcción de una bitácora en la que quedó consignado el significado de mi nombre, escritos de mi vida, aspectos cruciales en mi formación, como la forma en que aprendí a leer, etc.

Una actividad que realicé fue escribir mis miedos a partir de un suceso de mi vida, lo cual generó paz interior y una tranquilidad conmigo mismo, respecto a mis temores [...] a partir de allí mirarlos distinto, pues muchas veces solo vemos una coraza que esconde grandes problemáticas.

En una de las clases, trabajamos con fotografías de la infancia con las que nos expusimos frente al otro, nuestros cambios personales, formas de relacionarnos con el mundo antes y ahora; pero al volver sobre esas cualidades y características fue muy bello no solo hablar de nosotros, sino que los compañeros corroboraron o incluso comentaron o hicieron visibles muchas más cualidades que pocas veces vemos o reconocemos.

Como se puede apreciar, se recuerdan de manera especial algunas actividades que les permitieron reflexionar sobre asuntos propios del ser y de sus experiencias de vida. Así mismo, se destaca la posibilidad de autoconocimiento que se generó, con énfasis en la importancia de reconocer el propio sentir, la comunicación con los otros, identificar actitudes y cualidades, reflexionar sobre el propio desempeño.

El contacto permanente con las personas compañeras de trabajo me ha permitido conocerme más, cambiar de actitudes desfavorables, reestructurar algunos aspectos de la personalidad que no me permitían avanzar y tener un equipo de trabajo estable y sin mucho conflicto.

Revisar mi actuar, mi propio ser, la reflexión, me ayudó a proyectarme.

La lectura y la reflexión provocaron en mí preocupación por el otro en casi todos los momentos de mi vida, no solo por los ancianos o por el tema de la muerte, sino por los niños y la sociedad en general. Surgió en mí el lema que aún tengo conmigo y es el de hacerle la vida más amable a quienes me rodean.

En este punto es necesario destacar la relevancia que tienen las actividades que promueven el autoconocimiento en la formación personal y profesional de los futuros maestros. Todo esfuerzo por optimizar los procesos de convivencia requiere el desarrollo simultáneo de procesos de autoconocimiento, tanto de carácter personal como de tipo institucional.

El autoconocimiento es un requisito para fundar la convivencia en la diversidad, en cuanto es un tipo de pensamiento reflexivo, profundo y autocuestionador que implica un esfuerzo sostenido y fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e históricos, yendo más allá de la aceptación de un conjunto de saberes y valoraciones universales e incuestionadas provenientes de la teoría previa o de la cultura dominante (Aristegui *et al.*, 2005, p. 148).

Por esta razón, un profesor debería tener conciencia de sus propias emociones y de los procesos emocionales que son típicos en él, para que pueda reaccionar y actuar en consecuencia con sus emociones y con las situaciones, de manera que fortalezca el entorno educativo. Dada la exigente labor que implica ser profesor, sería pertinente que este tuviese la capacidad de controlar sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones, a veces críticos, de la tarea educativa y así disminuir los factores de riesgo ocupacional tan propios de este gremio, y que suelen representarse en trastornos producidos por el estrés y la ansiedad, como ya se ha descrito en las páginas iniciales de este capítulo.

El conocimiento autorreflexivo que debe poseer el docente le posibilita que la mente observe, investigue y reconozca su propia capacidad emocional, en un acto que podría equipararse a la metacognición. A través de la conciencia de nuestras emociones y del proceso que siguen nuestros pensamientos podemos llegar a darnos cuenta de la diferencia que existe entre “sentir una emoción” y ser consciente de lo que se está sintiendo o verse arrastrado por ello. Puede discutirse acerca de la naturaleza y finalidad de las emociones, pero lo que no se puede discutir es el hecho de que estas existen y nos afectan. Cuando se desconoce este panorama emocional, se tiende a fracasar en los intercambios sociales; por ello, el poder de transformación personal se susten-

ta básicamente en ese autoconocimiento (Goleman, 1996). Dada la gran responsabilidad que tienen los docentes, se les exige el conocimiento íntimo y exacto de sus emociones, así como la comprensión y la predicción de sus reacciones emocionales ante las situaciones.

Por otra parte, todos los consultados coincidieron en que es posible y necesario este tipo de formación para los docentes, destacando la importancia de la conciencia y el conocimiento social y de los problemas emocionales propios y de otros, la salud mental o el bienestar personal, la comunicación asertiva, el manejo de conflictos y la comprensión de los demás. Al respecto se tienen las siguientes respuestas:

Sí es posible. Cuando los programas que se ofrecen partan de la realidad que se vive en lo social, sin reducirse meramente a lo teórico. De otro lado, se debe pensar en programas que enfatizan en la salud mental y el bienestar emocional para que los nuevos docentes aprendan técnicas que les permitan regular sus emociones negativas y fortalecer el ser.

Creo que es posible y es necesario, da bases para entender los problemas de los chicos y las cosas que les pasan.

Sí, en la forma de lenguaje no violento (comunicación asertiva), manejo de conflictos para poder ejercer la labor docente.

Sí, porque como docente que soy me veo enfrentando a estudiantes con múltiples historias, experiencias que se reflejan en el aula y es mi labor saber manejarlas y darles el mejor trámite y cómo encaminarlos,

para que aporten a la formación propia y del estudiante.

Sí, conocer mis emociones posibilita una mejor relación con mis estudiantes.

Sí, soy una convencida del cambio que se puede dar, de la transformación, de la capacidad que tienen los seres humanos de reaprender, y una forma es crear conciencia y retroalimentar los procesos individuales en los que el crecimiento esté fundamentado en el amor propio, para así, desde lo profesional, lograr avances positivos en los otros. Ser positivo es una buena manera de lograrlo.

Como se puede apreciar, en estas expresiones se reclama una formación en competencias sociales y emocionales, las cuales han sido consideradas a nivel mundial “como un aspecto básico en la preparación para la ‘sociedad del conocimiento’, donde la capacidad de colaboración, comunicación, creatividad y vivir en comunidad son altamente valoradas” (Hawkey, 2006, citado en Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008, p. 448).

Hubo respuestas que, a pesar de que conceden importancia a esta formación, afirman que es de resorte de la persona, de que quiera hacerlo, o que depende de otros espacios diferentes a la universidad, como la familia o la experiencia social.

Quizá sea muy complicado porque, preferiblemente, se debe dar desde la familia; además, también es cuestión de que el docente quiera dejarse educar en ello.

Considero que el recorrido, la experiencia, es aquello que más forma en lo socioemocional. Sin embargo, sería muy apropiado que hubiese una clase enfocada a este aspecto.

Al final, es un proceso individual que muchas veces puede hacerse tormentoso o hacer que entre en crisis al momento de llegar al aula, que es otra realidad que desborda la teoría.

Se puede intentar, la propuesta es muy útil, pero muchos no aceptarán de buen agrado este tipo de trabajo y lo verán como una pérdida de tiempo.

En general, se puede decir que se valora o demanda este tipo de formación y que son muchos los frentes que se deberían considerar, pero el éxito de esta depende de la voluntad del docente.

Respecto a la forma como se podría incorporar la formación socioemocional en los programas de licenciatura, los participantes estuvieron de acuerdo en la necesidad de incorporar un curso o espacio de educación socioemocional en el plan de estudios; solo en uno de los casos se propuso que este debería ser asunto de todas las materias y no de un solo curso. Entre los argumentos y temas que se sugirieron, están los siguientes:

Requerimos herramientas para tramitar el malestar que puede generar nuestra profesión.

Un curso de este tipo lograría anclar aspectos del antes y del después, lo teórico y lo práctico, la universidad y el trabajo; el

cómo sentirnos en nuestro quehacer docente y reflexionar sobre ello permite que las cosas se hagan bien y que se mejore.

Bastante necesario, ya que en el quehacer docente cada día hay retos de todo tipo: convivencia, conflictos personales...

Por supuesto, ya que en el aula los docentes podemos experimentar muchas situaciones que nos afectan emocionalmente.

Sí, sería crucial que el docente recibiera una formación socioemocional, puesto que esta es una labor de lo social, del trato con el otro, de cruzar las fibras del sentimiento, de la emoción, del pensamiento, del diálogo, por lo que deben abordarse temas que involucren directamente a los sujetos, sus vidas, sus contextos y deseos, como punto de partida para el abordaje de los temas académicos.

Es sumamente importante la configuración de espacios de formación socioemocional para los docentes, dado que estos constituyen el gremio llamado a reforzar o provocar los procesos formativos socioemocionales de los estudiantes.

En mi opinión, se hace necesario e imprescindible un espacio de formación socioemocional para fortalecer e incluso superar nuestros miedos, temores y experiencias previas o formativas con la educación, el aprendizaje y el encuentro con el otro.

Es necesario, para establecer relaciones significativas basadas en el respeto y en el amor por sí mismo y en lo que se hace, y así proyectarlo a otros, posibilitando su crecimiento personal.

Estas respuestas, al igual que algunos estudios de referencia que se han desarrollado sobre todo en España, permiten concluir que es necesario desarrollar explícitamente las competencias sociales y emocionales, no solo en la escuela, sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado. En este sentido, sería fundamental contar también con adecuadas herramientas de evaluación, bien diseñadas y adaptadas, que permitan medir el grado de aprendizaje y desarrollo de dichas competencias (Díaz Fouz, 2014).

Entre los temas sugeridos para ser considerados en los programas de formación docente, se recogieron los siguientes (junto a algunos de ellos aparece la frecuencia con que fueron sugeridos).

Temas relacionados con el desempeño socioemocional:

- Afrontamiento de situaciones, tolerancia a la frustración, estrategias para tramitar el estrés que producen las problemáticas propias de la labor docente.
- Análisis, atención y negociación de conflictos escolares o de aula (convivencia), estrategias de conciliación o solución de conflictos (3).
- Autocontrol en la práctica en el aula, autodominio, manejo de situaciones con los estudiantes, autorregulación y respiración como técnica.
- Autoestima.
- Automotivación (2).
- Autoconocimiento, talleres para reconocerse, autorreflexión, miedos.
- Comunicación asertiva (4).

- Vida emocional y afectiva: el entendimiento interhumano, el despertar de la conciencia, renacer del propio ser, el poder transformador del amor, el reconocimiento del otro (quién es el otro), encuentro con el niño interior, proyecto de vida, constitución del psiquismo humano, dinámica psíquica y singular, mecanismos psíquicos de defensa, formaciones inconscientes, diferencias entre real y realidad, habilidades para la vida, habilidades socioemocionales y de inteligencia emocional, las diferentes emociones y formas de ser dentro y fuera del aula, relaciones sociales.

Temas relacionados con la labor docente y la formación pedagógica:

- Alteridad.
- Cómo educar a los padres.
- Formar en ciudadanía.
- Ética.
- Felicidad.
- Liderazgo.
- Participación democrática.
- Programación neurolingüística.
- Psicopedagogía.
- Resiliencia (2).
- Trabajo colaborativo o en equipo (5).
- Trabajo de fonoaudiología: educar la voz, la voz como marca de subjetividades.

Con base en estas respuestas, resulta de suma importancia incorporar en los planes de formación docente el desarrollo de las competencias socioemocionales —tales como el autoconcepto, la autoestima o el sentimiento de eficacia—, además de herramientas que permitan mejorar el

bienestar del profesor (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Para nuestro caso, las competencias socioemocionales más relevantes que se deben considerar en los procesos de formación son las que se especifican en la tabla 2.1.

Finalmente, y aunque la invitación estaba orientada a que los entrevistados pensarán en su experiencia formativa en la Facultad, algunos aludieron a su propia experiencia laboral destacando acciones que han implementado para lograr este propósito con sus estudiantes. De manera particular, una de las participantes aludió a un espacio formativo que tienen en su institución y que busca precisamente la educación emocional de las estudiantes. Otra describió también una actividad de autobiografía que desarrolló en el aula, la cual permitió ciertos logros

en sus estudiantes y en ella misma como docente.

Al trabajar en una ocasión un ejercicio de autobiografía, logré que tanto las estudiantes como yo habláramos de esas experiencias relevantes en el plano familiar, social y personal. Me ayudó mucho porque trabajamos nuestra autoestima, los llamados defectos que nos atormentan, nuestros miedos y dudas; todo esto fortaleció mi formación y me ayudó a valorarme más.

Otras respuestas dan cuenta de la propia experiencia laboral como maestros y, a pesar de que no se enfocan en actividades o temas concretos que favorecen la educación socioemocional, dan cuenta de aprendizajes que han logrado en su desempeño como docentes.

**Tabla 2.1.** Competencias socioemocionales

Competencias personales	Competencias sociales
<i>Conciencia de sí mismo (autoconciencia)</i>	<i>Conciencia social</i>
Autoconciencia emocional	Empatía
Autovaloración	Conciencia de grupo, trabajo en equipo y colaboración
<i>Autogestión</i>	
Autocontrol emocional	<i>Gestión de las relaciones</i>
Integridad valorativa	Habilidades sociales
Autonomía	Manejo de los conflictos
Adaptabilidad emocional	Comunicación asertiva
Motivación de logro	Liderazgo e influencia

Fuente: Tomado de Rendón, 2016, p. 22



Intentaba ser autoritaria y me di cuenta de que tal vez fui educada con mucha dureza, y con ellos [los estudiantes] ya no se puede ser tan duro; lo sentí como una pérdida, pues no están acostumbrados y se resisten, son groseros, rebeldes y al final uno tiene las de perder.

El trato entre estudiantes de una manera sexista me hizo comprender que el machismo no depende de la época en que se vive, sino del núcleo familiar y del sistema de socialización (tv, radio, redes sociales).

Más que los temas, es la forma de interactuar con mis estudiantes, el hecho de facilitar los espacios de participación continua y, por ende, de aprendizaje mutuo.

Una forma de trabajo es escuchar a los otros y brindarles un apoyo, lo que conlleva construir lazos sociales, ser más humano y poder ponerme en el lugar del otro y tenerlo en cuenta en mi cotidianidad.

Dialogo sobre temas como la vida, por qué estudiar, ya que uno se sensibiliza y logra ver en los estudiantes dificultades que afrontó cuando niño (toma de decisiones).

Conocer a cada estudiante, identificándolo por su nombre y escuchando sus inquietudes. El ser visible genera seguridad y mayor disponibilidad en el otro.

Las anteriores respuestas permiten comprender que la experiencia misma les ha posibilitado a los docentes una toma de conciencia acerca de factores que, como el autoritarismo y el trato inadecuado, pueden afectar las relaciones y la formación de los estudiantes a su cargo. Así mismo,

admiten ciertos elementos que favorecen los procesos de tipo socioemocional en el aula, como el diálogo, el reconocimiento del otro y el trabajo en equipo.

Con lo anterior queda también demostrada la influencia que tienen las competencias socioemocionales docentes sobre el rendimiento de los estudiantes y las dinámicas de clase. Sin embargo, es claro que no es posible enseñar aquello que no se ha desarrollado, es decir, no es posible pensar que un docente con dificultades en el desarrollo emocional pueda convertirse en un modelo apropiado para los estudiantes; por tanto, el siguiente nivel será integrar en las mallas formativas estos elementos de manera intencionada, no de forma transversal, sino con entidad propia en el currículo, desarrollando a su vez criterios y herramientas adecuadas para su evaluación.

La incorporación de estas competencias también implica considerar principios éticos para la convivencia, centrados en el diálogo y la participación de los diferentes actores, y comprende además las habilidades de solución de conflictos de manera asertiva y pacífica que aporta el enfoque de la llamada inteligencia emocional (Goleman, 1996, citado por Kepowicz, 2005; Onetto y Martiñá, 1997, citados por Kepowicz, 2005).

## Conclusiones

En cuanto a la formación socioemocional recibida en la Facultad, los participantes valoraron lo siguiente:

Afirmaron que en su experiencia como estudiantes nunca se mencionó o trabajó la dimensión socioemocional, o la universidad no les ofreció cursos relacionados con la formación personal o emocional. De manera generalizada, respondieron que el programa de licenciatura que cursaron no les dio elementos suficientes de este tipo, ya que la formación es muy académica.

Aunque se identifican algunos espacios formativos que les aportaron y les permitieron reflexionar sobre ciertos aspectos de orden personal, no se abordó de manera concreta lo que tiene que ver con la formación socioemocional y su importancia en el desempeño docente, así como tampoco se profundizó en temas de resiliencia, convivencia y comunicación asertiva.

Recuerdan de manera especial algunas actividades que les permitieron reflexionar sobre asuntos propios del ser y de su experiencia de vida. Otras respuestas hacen pensar que la experiencia laboral los facultó o les permite consolidar algunos aspectos que no fueron considerados en su formación profesional.

Se puede destacar que los ejercicios autorreflexivos o de autoconocimiento son los que más resaltaron los encuestados como alternativas ofrecidas en su formación personal, y actividades de este tipo son las que ofrecen a sus estudiantes, ya que permiten reconocer el propio sentir, la comunicación con los otros, identificar actitudes y cualidades, y reflexionar sobre el propio desempeño.

Se rescata también que las competencias socioemocionales se pueden o no favorecer mediante las prácticas docentes, puesto que estas últimas se ponen en juego en las interacciones, en la relación maestro-estudiante, y, en esta medida, van incluidas las ideas, nociones y sentidos que los profesores tengan respecto a lo emocional y las relaciones sociales. Es por ello que tanto las acciones que se ejecuten, como las planeaciones y concepciones, tienen una influencia en la educación de las competencias socioemocionales. La personalidad del profesor, su afectividad e implicación con el estudiante constituyen otro factor mediador para el aprendizaje de orden socioemocional.

Con respecto a la práctica pedagógica, se expresa que la formación fue desde la dimensión profesional y no desde la personal, y dependiendo del área de formación específica existen dinámicas diferentes, de modo que en algunos casos se considera que lo social y lo emocional no compete a su desempeño como enseñantes. Los encuestados consideran que junto con la formación pedagógica es necesario tener en cuenta la parte emocional del profesor y su incidencia en la práctica docente. Esta idea se corrobora con Sánchez (2010), quien concluyó que se requiere una formación del profesorado que responda a las demandas actuales, que integre modelos y herramientas, en los cuales los docentes puedan articular las competencias básicas.

Todos los participantes con sus respuestas aluden a que es posible y nece-

sario este tipo de formación para los docentes, ya que les permite, por un lado, conservar su salud mental o bienestar personal, y, por otro, una comunicación asertiva, un mejor manejo de conflictos y una mayor apertura para comprender a los demás.

En general, se puede decir que se valora o demanda este tipo de formación y que son muchos los frentes que se deberían considerar, pero el éxito de esta educación depende de la voluntad del docente.

Al respecto vale la pena mencionar a Elvira Repetto y otros (2007), quienes concluyen en su estudio la importancia que tienen las competencias socioemocionales en la orientación profesional de los maestros, pues ayudan a desarrollar sus potenciales para llevar a cabo las labores docentes. En esta misma línea, Adame *et al.* (2011) analizaron las estrategias socioemocionales utilizadas por docentes en el aula como herramienta para sus dinámicas cotidianas y para mediar las situaciones que se puedan presentar en el contexto mencionado. Los autores encontraron dos grandes bloques de estrategias:

Por un lado, las estrategias internas o personales que responden a la capacidad de los profesionales para controlar sus emociones y estados de ánimo, utilizar el sentido del humor como mecanismo de control ante el estrés o la frustración y auto-observar su conducta como mecanismo de afrontamiento. Por otro lado, las estrategias interpersonales que favorecen las habilidades sociales, las tácticas comu-

nicativas, empáticas y negociadoras: los procedimientos para mantener conductas adecuadas a través de refuerzos y/o extinguir las respuestas inadecuadas; y también las acciones para mejorar la coordinación de docentes y la organización de centro (pp. 83-84).

En este sentido, conviene señalar que, para potenciar habilidades sociales y competencias socioemocionales, se requiere que quienes las promueven las posean y las practiquen.

A menudo, cuando hablamos de educación emocional en educación, hacemos referencia a una serie de capacidades que el profesorado debe ayudar a desarrollar en su alumnado, pasando por alto si el docente tiene desarrolladas en sí mismo esas capacidades hasta el punto de poder incluirlas en su programación y trabajarlas de forma sistemática y reglada. Dado que de la personalidad de este, y de su nivel de relación con el alumnado depende en gran medida el éxito, o no, de su trabajo, es por lo que centro mi intervención en la figura del docente. Por ser el responsable directo de la educación sistemática y reglada del alumnado, y porque de él van a depender las capacidades emocionales de este (Martínez Torres, 2012, p. 6).

Sin embargo, Abarca (2003) afirma que permanentemente se constata el hecho de que es el docente quien usa sus competencias emocionales para relacionarse con el estudiante, pero sin realizar esfuerzos para generar en él esas competencias, para que las use autónomamente. Algunos profesores, de forma intuitiva o

escasamente planificada, se han convertido en expertos de algún aspecto concreto de la educación emocional, pero muy pocas veces aplican estos conocimientos en sus aulas. Por ello resulta de suma importancia que desde las facultades de educación se intencione esta formación, de manera que se esté dando respuesta adecuada a las situaciones que, como las de tipo socioemocional, merecen una gran atención.

Al respecto, los participantes consideraron que el momento más apropiado para educar socioemocionalmente al docente es en su formación inicial (profesional), ya que a veces los maestros en ejercicio se muestran un poco renuentes, tienen vicios y poca disposición para ello; además afirman que es necesario “formar al formador de formadores”. Estuvieron de acuerdo con la necesidad de incorporar un curso o espacio de formación socioemocional en el plan de estudios.

Se requiere entonces que los docentes posean un conocimiento suficiente sobre el aprendizaje y la educación en las competencias, de forma tal que puedan identificarlos, tomarlos en cuenta al momento de planificar, ejecutar y evaluar las clases y, en función de ello, puedan generar espacios de educación socioemocional. Lo anterior exige que los docentes se actualicen constantemente, mejorando así las posibilidades de éxito de sus educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta idea implica desarrollar procesos de formación como garantía para mejorar la práctica. Para ello se considera como una

acción imprescindible diseñar una oferta racional de formación que les ayude a los docentes a desarrollar concepciones pertinentes de la enseñanza y del aprendizaje de lo socioemocional, y a adquirir habilidades necesarias para ser profesionales competentes. No se trata de que los docentes almacenen un gran cúmulo de conocimientos, sino de que asimilen e integren en sus prácticas aquellas posturas sobre la educación socioemocional con las que sí coinciden o aceptan. En otras palabras, si bien es fácil que los docentes adopten estrategias y herramientas en el ejercicio de su labor, resulta un poco más complejo el cambio en sus estructuras mentales y en sus estilos en general.

### Referencias bibliográficas

- Abarca, M. (2003). *Educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3928&info=resumen&idioma=SPA>
- Adame, M. T., De la Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R. y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: Estudio de casos. *REIFOP*, 14 (3). Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1324677507.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324677507.pdf)
- Aristegui, R. et al. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, 14 (1), 137-150. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000100011](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100011)

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Cabero, J. y Loscertales, F. (2002). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. En Aguaded *et al.* (colbs.) (2002). *La investigación en medios de comunicación*, 1-25. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/ANALISIS.htm>
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación Simce 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 73-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774192>
- Editorial *Arcadia* (2016). La salud mental de los maestros. *Revista Arcadia* (s. p.). Recuperado de <http://www.revistaarcadia.com/opinion/editorial/articulo/la-salud-mental-de-los-maestros-y-profesores-de-bogota-en-kennedy-sector-oficial/47714>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editor.
- Kepowicz, B. (2005). Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy. *Reencuentro*, (43). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34004305>
- Martínez, Á. (2012). *Educación emocional docente, factor clave para la promoción de la convivencia en el aula*. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Recuperado de [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf)
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6-2), 437-454. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art\\_15\\_276.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_276.pdf)
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art\\_15\\_244.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_244.pdf)
- (2010). Las competencias socioemocionales como factor de la calidad de la educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Eficacia, Calidad y Cambio en la Educación*, 8 (5), 82-95. Recuperado de [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5\\_htm.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5_htm.htm)
- Pertegal, M., Castejón, J. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14 (2), 237-260. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618742010.pdf>

- Rendón, M. (2013). *Informe final de la investigación "La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la Educación Media del municipio de Caucasia"*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (11), 159-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941009>
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25). Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- Sureda, I. y Colom, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227713661.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713661.pdf)

## **Parte II**

# **Trayectorias y voces de licenciados en Pedagogía Infantil**





### Capítulo 3

## Caracterización del perfil profesional y laboral de egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil

Teresita María Gallego Betancur  
Jakeline Duarte Duarte  
Jénnifer Taborda Muñoz

Este capítulo presenta los resultados cuantitativos relativos al perfil profesional y laboral de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia graduados entre 2006 y 2014. Estos datos cobran una alta relevancia dado que permiten conocer de primera mano su realidad profesional y ocupacional, la manera como su formación universitaria responde a las necesidades del entorno laboral y el nivel de impacto del programa a través del desempeño profesional de sus egresados. Los datos fueron obtenidos mediante la distribución de una encuesta a través de la herramienta Google Drive a un universo poblacional conformado por 480 egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la cual

fue diligenciada finalmente por 126 egresados de la licenciatura. La encuesta fue diseñada atendiendo a las siguientes variables: información general, información laboral, información académica, perfil ocupacional, competencias específicas y genéricas, satisfacción frente al programa y problemáticas de la infancia presentes en los contextos laborales de los egresados y las competencias de estos para atenderlas. Los resultados relativos a estas dos últimas variables se presentarán en los capítulos 4 y 5, respectivamente. El análisis cuantitativo se realizó a partir de la identificación de frecuencias y se utilizó el programa SPSS versión 21.

### **El seguimiento a egresados: una acción de responsabilidad social universitaria**

Realizar estudios de seguimiento y caracterización de egresados es una de las acciones que dan cuenta de la responsabilidad social universitaria, toda vez que el egresado representa, en gran medida, la materialización de su deber ser institucional.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se concibe como una política institucional que se traduce en un proceso basado en cuatro pasos: el primero de ellos corresponde al compromiso, el cual involucra la articulación de la responsabilidad de la universidad con el proyecto institucional, su misión y sus valores. Exige un claro deber de la administración, representada en los altos directivos, en la participación de toda la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, administrativos, autoridades), y demanda la configuración de un equipo de trabajo permanente que se dedique a este tema. Como segundo paso se plantea el auto-diagnóstico, que puede realizarse con herramientas cuantitativas y cualitativas, tomando como objeto de indagación los cuatro ámbitos clave de las universidades (ámbito de la gestión de la organización, ámbito de la formación educativa, ámbito del conocimiento y la investigación y ámbito de la participación social). El tercer paso alude al cumplimiento de la misión de la universidad con los resultados de sus acciones y a la necesidad de planificar el mejoramiento de la institución. El

último paso corresponde a la rendición de cuentas que debe realizar toda institución a través de la comunicación transparente de los resultados de sus acciones y de los proyectos de mejora institucional, dando especial énfasis a los aspectos que han presentado mayores dificultades (Vallaeys, De la Cruz y Sassia, 2009, p. 23).

En este camino inicial al trabajo de la responsabilidad social universitaria se parte de considerar los impactos que la institución causa en su entorno; estos son: impactos organizacionales, puesto que como organización laboral impacta en la vida de su personal; impactos educativos, toda vez que la universidad influye en la formación de los jóvenes y profesionales, en su desarrollo del pensamiento y la manera de afrontar las problemáticas propias de sus disciplinas, a la vez que impacta en la escala de valores con la que se mueven en los ámbitos profesionales y en su manera de interpretar el mundo y de comportarse en él; impactos cognitivos, por cuanto la universidad orienta la producción del conocimiento y el abordaje racional y legítimo de un campo del saber. Y por último los impactos sociales, considerando que la universidad tiene un compromiso social al hacer accesible el conocimiento a la sociedad y al proveer soluciones a algunas de sus problemáticas. Gran parte de estos impactos institucionales se tramitan y logran desde el ejercicio profesional de sus egresados; de ahí la imperiosa necesidad de reconocer los estudios de seguimiento de egresados como una de las estrategias más expedi-

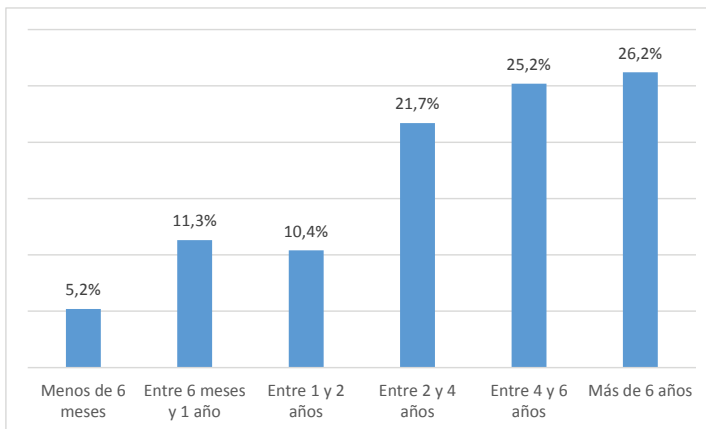
tas para indagar sobre la responsabilidad social de las universidades.

### Trayectorias de los pedagogos infantiles

*Empleabilidad de los egresados.* Se identificó una alta empleabilidad de los egresados con un 85,7%. Frente al *tiempo que lleva laborando como licenciado*, el 5,2% del total de egresados encuestados expresó que llevaban menos de 6 meses ejerciendo su profesión, el 11,3% de los egresados lleva entre 6 meses y 1 año, el 10,4% ha ejercido entre 1 y 2 años, el 21,7% entre 2 y 4 años; entre 4 y 6 años un 25,2% y más de 6 años el 26,2% (ver gráfico 3.1). En consideración con lo expuesto, es posible señalar que los licenciados en Pedagogía Infantil han tenido una buena inserción en los

ámbitos de desempeño, ya que la mayoría no tarda más de 6 meses para empezar su ejercicio profesional.

*Sectores en los que laboran.* Los egresados que laboran en su campo de formación están distribuidos en diferentes sectores, predominando el educativo con un 79,7%, seguido por el sector social y comunitario con un 12,2%, el sector deportivo con el 4,1% y el de la salud con el 1,6% (ver tabla 3.1). Los anteriores hallazgos, si bien revelan que el sector educativo es el campo ocupacional de mayor ubicación de los pedagogos infantiles, muestran que existen otros sectores en los que este profesional tiene un lugar importante; ello indica que las intenciones de la licenciatura por formar pedagogos para atender la educación de los niños, más allá de las instituciones educativas, se están cumpliendo.



**Gráfico 3.1.** Tiempo que lleva laborando como licenciado

Fuente: Encuesta de caracterización del perfil profesional y laboral del licenciado en Pedagogía Infantil

*Tipo de institución.* De los egresados que laboran actualmente, el 41,3% se encuentra vinculado a una institución de naturaleza pública, lo que indica que las instituciones estatales son las que proveen mayor empleabilidad. La mayoría de ellos viene desempeñándose en instituciones del municipio de Medellín y de la Gobernación de Antioquia, en instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Buen Comienzo, la Universidad de Antioquia, el Tecnológico de Antioquia, la Escuela Normal Superior Antioqueña, el INDER, el Hospital Mental de Antioquia, Metrosalud, el Hospital San Vicente de Paúl, entre otros. El sector privado es una fuente muy importante de empleo de los egresados, con una participación de 26,2%, y los licenciados tienen una destacada presencia en colegios privados de reconocida calidad académica en la ciudad de Medellín como el Colegio de la Compañía de María, el Colegio Colombo Británico, el Colegio San Ignacio de Loyola, el Colegio Columbus School, el Colegio Teresiano, el Colegio Hontanares, The New School y la Universidad EAFIT, entre otros.

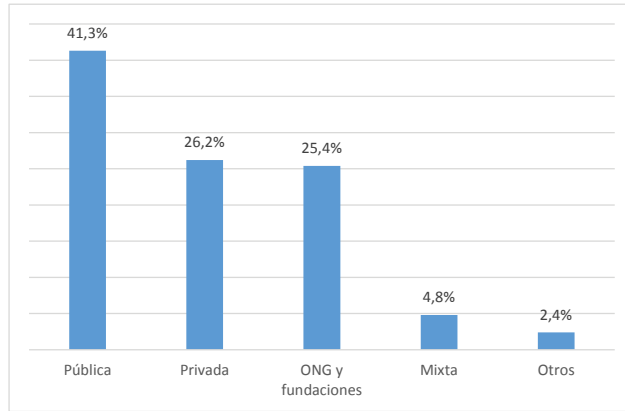
El trabajo con organizaciones no gubernamentales o fundaciones también es una alternativa de empleo importante para los licenciados en Pedagogía Infantil con un 25,4%, en entidades como la Fundación FAN, Fundación Carla Cristina, Antioquia Digital, Parque Explora, Fundación Carulla, Presencia Colombo Suiza, Comfama, Fundación Educativa Alma Alegre, Fundación de Atención a la Niñez, Fe y Alegría; y en menor porcentaje las instituciones mixtas con un 4,8% (ver gráfico 3.2). La vinculación a esta variedad de instituciones les permite trabajar en equipos interdisciplinarios e intersectoriales, mostrando su capacidad y saber pedagógico para acompañar a las infancias y a los adultos significativos de los sectores educativo, social, comunitario, deportivo y de salud, y no solo circunscritos al aula de clase.

*Nivel educativo predominante de su desempeño.* Los egresados se desempeñan principalmente con la población de educación inicial (56,3%); en primaria un 15,9%; este mismo porcentaje de encuestados trabaja con diversas edades, incluido el tra-

**Tabla 3.1.** Sectores

Sectores	Porcentaje (%)
Sector educativo	79,7
Sector social y comunitario	12,2
Sector deportivo	4,1
Sector de la salud	1,6
Otros	2,4

Fuente: elaboración propia.



**Gráfico 3.2.** Tipo de institución donde laboran egresados de Licenciatura en Pedagogía Infantil  
 Fuente: Encuesta de caracterización del perfil profesional y laboral del licenciado en Pedagogía Infantil

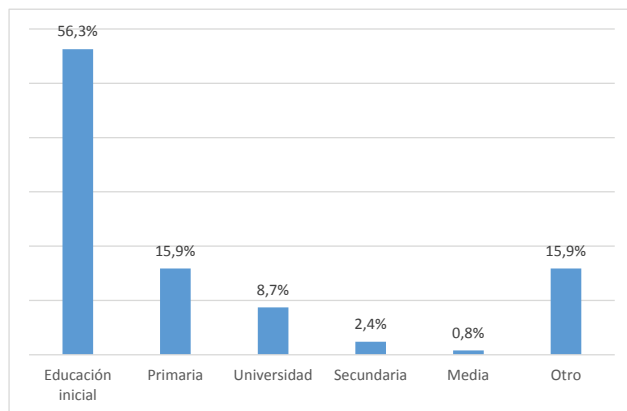
bajo con comunidad. Un 8,7% labora en universidades; un menor porcentaje en secundaria (2,4%), y en la educación media un 0,8%, como lo muestra el gráfico 3.3.

*Cargo actual.* En cuanto al rol que desempeñan los pedagogos infantiles encuestados, se aprecia que el 66,4% están ejerciendo como docentes, el 13,1% como asesores pedagógicos, como coordinadores el 10,7%, el 0,8% como talleristas y el 9% se encuentra en otros cargos; ninguno de los licenciados se encuentra laborando como rector o director de alguna institución (ver tabla 3.2).

*Ubicación geográfica de desempeño.* El 97% de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil está laborando en el departamento de Antioquia, y de ellos el 84% trabaja en los municipios del área metropolitana. Medellín es la ciudad en la

que labora el mayor porcentaje de egresados contactados, con un 76%, posiblemente por la dinámica económica y el elevado número de instituciones del sector educativo en las cuales es posible desempeñarse, además de las posibilidades que representa para el egresado continuar su formación posgraduada y brindar mejores condiciones de desarrollo para los miembros de su familia. En menor porcentaje se encuentran en otros municipios, como Liborina, Santuario, Dabeiba, El Retiro, Gómez Plata, Ituango, San Rafael, Briceño, Yarumal, Santa Bárbara, La Pintada, Valparaíso, Caramanta, Támesis y Necoclí; algunos desarrollan su labor en otros departamentos, como Sucre (en Sincelejo) y Bolívar (en Barú), y en otros países, como Panamá.

*Tipo de contrato.* El 46,9% de los egresados están vinculados mediante contratos a término fijo, es decir, que tienen una



**Gráfico 3.3.** Nivel educativo en el que se desempeña predominantemente el licenciado en Pedagogía Infantil

Fuente: Encuesta de caracterización del perfil profesional y laboral del licenciado en Pedagogía Infantil

**Tabla 3.2.** Cargo actual de los licenciados en Pedagogía Infantil

Cargos	Número de licenciados	Porcentaje (%)
Docentes	81	66,4
Asesor/Tutor/Dinamizador	16	13,1
Coordinador	13	10,7
Tallerista	1	0,8
Director/Gerente	0	0
Rector	0	0
Otro	11	9

Fuente: Caracterización del perfil profesional y laboral del licenciado en Pedagogía Infantil

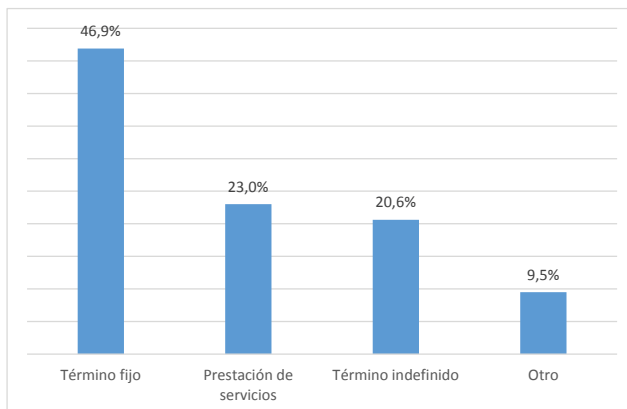
fecha estipulada de finalización. La modalidad de contratación de prestación de servicios ocupa el segundo lugar, con un 23%. Si bien este tipo de vinculación laboral permite una empleabilidad rápida, su cualidad de corto plazo y la poca estabilidad que genera no le permite al licenciado asumir proyectos de largo alcance, como la formación de posgrado o el acceso a

mejores condiciones de vida para él y su familia. El contrato a término indefinido, que es la modalidad de contratación que indica un alto grado de estabilidad, ocupa el tercer lugar, con un 20,6% de licenciados egresados, y el 9,5% presenta otro tipo de contratación, como lo muestra el gráfico 3.4.

*Reconocimiento social, estatus profesional que se le otorga al pedagogo infantil, salarios y nivel de satisfacción.* Cuando se habla de reconocimiento social y estatus profesional del docente es necesario entender la denominación que se le dará, ya que este concepto puede interpretarse desde diferentes posturas, siendo la que convoca este análisis la relacionada con el reconocimiento y valoración que se le otorga a una profesión desde los asuntos sociales, económicos, políticos y subjetivos. Desde Badía (1974), estatus es entendido como la posición de una persona o de un grupo dentro de una jerarquía de personas o grupos, es la posición social que encuadra a un individuo o a un grupo en el marco de una sociedad; Mac Iver lo define como “una posición social en virtud de la cual un individuo adquiere prestigio y poder” (Badía, 1974, p. 24, citado por Tabora y Montes, 2015). Con esta apre-

ciación se puede entonces indicar que al ser el estatus un asunto que se establece desde la sociedad y que posiciona a un sujeto dentro de esta, da un lugar muy importante a la satisfacción personal, dado que establece una estrecha relación entre los asuntos que tocan directamente con el sujeto desde su desempeño profesional y los que tienen que ver con las condiciones políticas y económicas en las que está inscrita su carrera profesional.

En el caso de la profesión docente, varios autores han investigado el tema de la satisfacción como un asunto que tiene influencia en los procesos formativos y en la salud mental y física del mismo maestro. A partir de los aportes de Denise Vaillant (2007), se puede llegar a considerar la idea de mirar la satisfacción social de una profesión desde la remuneración que se le otorga y las condiciones que se le ofrecen, puesto que ello determinaría en qué me-



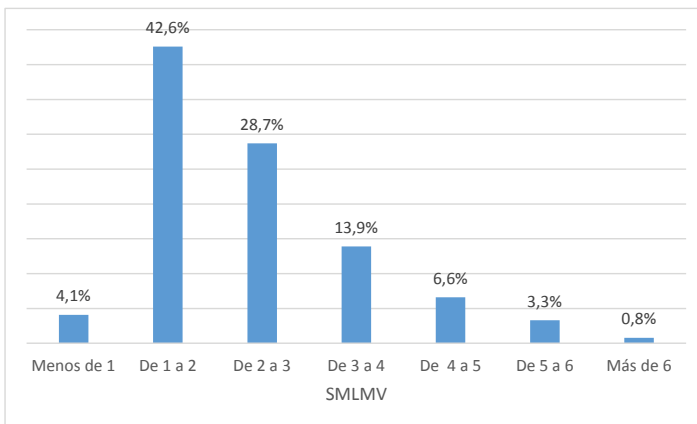
**Gráfico 3.4.** Tipo de contrato

Fuente: Encuesta de caracterización del perfil profesional y laboral del licenciado en Pedagogía Infantil

didada la sociedad considera necesaria y valiosa esa labor. La satisfacción que tenga un profesional con su ejercicio es uno de los mayores detonantes para la pérdida o ganancia del estatus. Si se analiza la remuneración, se encuentra que los egresados consideran que el reconocimiento social que se le otorga al pedagogo infantil está en un nivel medio para el 45,2%, alto para el 29,8%, bajo para el 22,6% y nulo para el 2,4%. Frente a los salarios, se encuentra que la mayoría de los egresados, el 42,6%, se gana de 1 a 2 salarios mínimos legales vigentes (SMLMV); le sigue el 28,7%, que devenga de 2 a 3; el 13,9% devenga entre 3 y 4; el 6,6% entre 4 y 5; y el menor porcentaje, el 3,3%, corresponde a quienes ganan entre 5 y 6. Solo el 0,8% gana más de 6 salarios mínimos legales (ver gráfico 3.5).

Los egresados de Pedagogía Infantil que tienen posgrado pueden acceder a

un cargo de mayor complejidad gracias a su formación, lo que les permite mayores ingresos promedio mensuales frente a los licenciados que solo cuentan con pregrado. Resulta preocupante que el 4,1% corresponda a profesionales que devengan menos de un salario mínimo legal vigente, lo que indica que un sector de los empleadores puede tener baja valoración por el saber profesional de los maestros o poca capacidad para el reconocimiento económico de su labor. Finalmente, frente al nivel de satisfacción, en general el 54% de los egresados no se siente satisfecho con sus salarios, dado que la mayoría no gana más de 2 salarios mínimos legales vigentes para Colombia. A esto se suma que el 46,9% de egresados tiene un contrato laboral a término fijo, como se puede apreciar en el gráfico 3.4. Los bajos salarios y el tipo de contratación revelan, entonces, una baja valoración de la profesión.



**Gráfico 3.5.** Ingreso promedio mensual

Fuente: Encuesta de caracterización del perfil profesional y laboral del licenciado en Pedagogía Infantil



Vaillant (2007) destaca “que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña” (p. 11), lo que da cuenta de la relación que tienen para la consolidación del estatus la mirada social y la situación laboral del profesional. Estos dos aspectos señalarían entonces que entre mayor reconocimiento se le otorgue a una profesión, mayor se esperaría que fuera su remuneración; lo que no ocurre con los maestros, y menos con los de niños más pequeños.

*Formación posgraduada.* El 25% de los encuestados tiene posgrado; de este porcentaje el 53% tiene especialización, el 44% maestría y el 3% doctorado; estos datos corroboran que en Colombia el incremento de los posgrados se ha consolidado en las especializaciones. Así lo indican las estadísticas registradas por el Ministerio de Educación Nacional para el 2010, según las cuales el país cuenta con 6.059, frente a 216 programas de doctorado y 1.076 de maestría (Anzola, 2011, p. 3). Así mismo, respecto a la información encontrada, se puede decir que la diferencia entre egresados con especialización y maestría no es tan grande, lo que reafirma un alto interés por cursar maestrías, quizás por las posibilidades que brindan estas, ya que quien las realiza tiene más opciones de recibir un ascenso laboral,

obtener un mejor salario y un mejor estatus a nivel profesional. Preocupa que el 75% de egresados aún no tiene estudios de posgrado. Este bajo índice puede deberse a los ingresos salariales promedio y a los altos costos de este tipo de formación, ya que, según indica la ministra de Educación colombiana, “una maestría de calidad en el país puede costar entre los 16 y los 20 millones de pesos” (*El Espectador*, 2015). Además, los egresados en muchas ocasiones disponen de poco tiempo para continuar con su formación, asunto que influye significativamente en la realización de estudios posgraduales. En palabras de Anzola (2011), “es claro que los posgrados, aparte de ser pocos en el país, son costosos y presentan problemas de mediana o baja calidad” (p. 3), factores que inciden potencialmente en la poca demanda de este tipo de formación por parte de los profesionales colombianos.

*Intereses en formación posgraduada.* La encuesta realizada a los egresados de la licenciatura permitió identificar que las modalidades de formación posgraduada de mayor interés para ellos son, en primer lugar, las maestrías, con un 55,6%, y, en segundo lugar, los doctorados, con un 51,6%. Esta tendencia en los egresados que diligenciaron la encuesta se da quizás porque son las maestrías y doctorados las modalidades que permiten a los docentes colombianos tener mejores condiciones salariales. Es pertinente anotar que el escalafón docente que rige en Colombia está conformado por 3 gra-

dos. Los grados se establecen con base en la formación académica. Cada grado está compuesto por 4 niveles salariales (A-B-C-D). Así, por ejemplo, para acceder al grado 2 en el nivel A los requisitos son “ser licenciado en educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación”, y para subscribirse en el grado 3, en el nivel B, será necesario “poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño” (Decreto N.º 1278 de 2002). Por lo tanto, es evidente que la formación posgraduada de los maestros, en especial si el tipo de formación es de maestría y doctorado, le facilitará al docente tener mejores condiciones salariales. Sin embargo, es necesario hacer referencia a que no solo se requiere la formación para obtener un mejor salario, ya que los maestros deben superar anualmente una serie de evaluaciones que también influyen en el salario que devengan. Cabe señalar que la formación de posgrado en Colombia muestra históricamente una tendencia clara hacia las especializaciones profesionales, más que a programas de maestría y doctorado, tanto en lo referido a programas existentes como en lo atinente a estudiantes matriculados y graduados (Jaramillo, 2009, p. 137). Las especializaciones tienen como propósito la cualificación del ejercicio profesional y el desarrollo de las competencias que posibiliten el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas afines

o complementarias (Decreto N.º 1001 de 2006), y se puede decir que estas, al igual que los cursos y los diplomas, son de un interés medio para los egresados.

*Nivel de satisfacción del egresado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.* Se indagó por asuntos que pasan por la aceptación de la propuesta curricular, los ambientes de aprendizaje del programa y los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que pudo construir a lo largo de su proceso formativo. Los egresados reportan en un 76,6% un nivel alto de satisfacción, 22,6% un nivel medio y solo el 0,8% un nivel bajo.

*Estatus de ser egresado de la Universidad de Antioquia.* Según las percepciones identificadas en los egresados encuestados en algunas preguntas abiertas, ser egresado de la Universidad de Antioquia les confiere un mayor estatus: “al decir que eres de la Universidad de Antioquia te prestan más atención”, “el reconocimiento y trayectoria de la Universidad permite ampliar oportunidades de trabajo”, “el perfil del egresado llena las expectativas de la sociedad”, “el perfil social con que nos forma la Universidad es el más acorde a las necesidades sociales”. El 93,5% de los encuestados destaca su valoración positiva por ser egresado de la Universidad de Antioquia y señala que la universidad de donde egresa le confiere estatus a su profesión y repercute positiva o negativamente sobre las condiciones de los profesionales, por cuanto se ponen a prue-

ba sus capacidades y competencias para el desempeño en un contexto específico.

*Campos temáticos de formación continua.* La formación continua es una opción de vida, propia de aquellos maestros que al egresar de una institución de educación superior no consideran que su proceso de formación ha concluido, sino que reconocen los vacíos de su formación inicial. Estos profesionales advierten la necesidad de complementar su perfil profesional a partir del estudio de aquellos asuntos disciplinares que el medio laboral en el que se desempeñan les demanda o que por iniciativa propia desean complementar; así pues, “este enfoque representa la posibilidad de atreverse a reflexionar sobre las maneras como se concibe el quehacer del maestro, su cualificación, sus relaciones con el conocimiento y sus modos de construcción, el enseñar, el aprender y las formas que adopta la relación pedagógica” (Calonje, 1997, p. 2); entonces, más que la sola iniciativa de las instituciones de educación de ofertar programas de este tipo, también se precisa de la iniciativa de los maestros para acceder a ellos.

Para los maestros, el sistema educativo, el mundo laboral y las demandas propias de los espacios en los que desempeñan su oficio obliga a que sus perfiles profesionales deban actualizarse en el conocimiento de disciplinas que no fueron profundizadas o complementar su perfil profesional con aquellas temáticas que no fueron tenidas en cuenta en el proceso de formación que el programa académico les ofreció. En

este sentido, la mayoría de las veces, y esto pudo corroborarse en esta investigación, los maestros manifiestan la necesidad de complementar su formación, bien sea en procesos de educación continua, bajo las modalidades de seminarios, talleres o cursos, o en la realización de estudios posgraduales. En la indagación realizada en este estudio, los licenciados en Pedagogía Infantil fueron instados a reconocer el nivel de interés que les suscitaban los siguientes campos temáticos: estimulación del gestante y el recién nacido, representaciones sociales y pautas de crianza, educación en contextos de ruralidad, docencia universitaria, administración educativa, garantías de derechos de los niños, competencia psicomotora del niño, didáctica de las matemáticas, manejo de sistemas de información, multiculturalidad y género, construcción de lo social en la infancia, trabajo con escuela, familia y comunidad; tendencias y enfoques pedagógicos actuales, lenguajes expresivos, competencias socioemocionales, teorías y estrategias para el manejo de grupos, competencias profesionales, educación en contextos de vulnerabilidad, legislación educativa, formación de agentes educativos, TIC en la educación, tecnología, innovación y ciencia en educación, lengua extranjera, didáctica de la lectura y la escritura, inclusión educativa, desarrollo de la actitud científica del niño, formación en investigación y, finalmente, diseño y gestión de proyectos educativos y sociales. Se encontró que los licenciados manifiestan un interés significativo por la mayoría de los campos in-

dagados; esto puede deberse a que la formación que ha intencionado el programa académico hacia estas áreas del saber se percibe como insuficiente para abordar la cotidianidad educativa, además de que la mayoría de estas áreas están muy presentes en sus contextos laborales. Aun así, hay muchos de estos campos que todavía no han sido pensados por el programa académico, en función de la importancia que tienen para la formación de los maestros de la infancia; prueba de ello es que temas como docencia y ruralidad, administración educativa, multiculturalidad y género, tecnología, ciencia e innovación en educación, garantía de derechos, docencia universitaria, diseño y gestión de proyectos, entre otros, no cuentan con espacios de formación (talleres, seminarios, materias) intencionados desde la licenciatura, en los que se logre comprender la importancia de las problemáticas educativas derivadas de esos campos de interés. El área en la que mayor interés manifiestan los licenciados es inclusión educativa, que puntúa con un 90,3%. Esto puede comprenderse por las condiciones actuales del sistema educativo colombiano, que ha reglamentado como política la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, y es menester que los licenciados en Pedagogía Infantil reconozcan metodologías para el trabajo con niños en situación de discapacidad. Esto representa todo un reto para los licenciados, pues, aunque la especificidad de la Licenciatura en Pedagogía Infantil no es este tipo de atención, según el lugar

donde el maestro labore estará obligado a indagar y formarse sobre el tipo de educación conveniente para las personas en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales. En segundo lugar, y con un porcentaje de interés exactamente igual, 90,3%, se encuentra el campo de didáctica de la lectura y la escritura. Puede comprenderse aquí que aunque en el imaginario se ha considerado que la formación en Licenciatura en Pedagogía Infantil habilita para trabajar solo con la primera infancia, muchos de los egresados están sirviendo en grados segundo, tercero y cuarto de primaria, niveles en los que se trabaja más intencionadamente el acceso a la lectura y a la escritura. Además, este es un asunto que convoca a los maestros de educación infantil por ser un proceso que se gesta precisamente en los primeros años de vida de los niños, y por tanto deben propiciarse espacios para que se desarrollen los procesos psico y sociolingüísticos que experimentan los niños en sus primeros años. Es de vital interés para los egresados actualizarse en los desarrollos y metodologías novedosos sobre este tema para ahondar en abordajes que perfilan la lectura y la escritura como procesos complejos de pensamiento y lenguaje, a los cuales debe acceder el sujeto por placer y deseo de saber, a través de experiencias pedagógicas y lúdicas con sentido que favorezcan el aprendizaje. En esta línea, para Emilia Ferreiro “la función del maestro desde una perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza de la lectura y la escritura, es convocar a los niños

a la reflexión y a la búsqueda de diversas alternativas de solución a los problemas que les genera la tarea de comprender y producir textos con sentido” (citada por Hurtado, Serna y Sierra, 2003, p. 18).

El tercer campo al que los licenciados se refieren con mayor interés es al desarrollo de la actitud científica del niño, con un porcentaje de 89,6%. Esto puede deberse, como en los casos anteriores, a que la mayoría de los licenciados se desempeñan en entornos de educación escolar y allí es propio del currículo el abordaje de los asuntos científicos y del desarrollo de la actitud científica del niño. El perfeccionamiento de esta actitud demanda del maestro un trabajo intencionado: en palabras de Trujillo, “el docente debe interactuar y orientar al niño en la búsqueda de dar respuestas de todo aquello que lo asombra en su entorno, así como propiciar situaciones que le planteen al niño la necesidad de descubrir y experimentar, para lograr una mayor comprensión de su realidad circundante” (2007, p. 78). Y es que la intención principal es formar seres humanos con una visión integral, promoviendo el desarrollo de habilidades de pensamiento científico en los niños; como cuestionar y reflexionar sobre los fenómenos naturales que suceden a nuestro alrededor, mediante la investigación de las causas que los generan; esto le permitirá al niño desarrollar una actitud científica y convertirse en un ser reflexivo, crítico y analítico, capaz de seguir un método para realizar investigaciones a partir de la información disponible, formular hipótesis

y verificar las mismas mediante la experiencia, como sostienen Mora y Guido: “la enseñanza de las ciencias no es sólo el aprendizaje de un cúmulo de contenidos que el niño debe memorizar para un examen, sino que incluye un conjunto de aspectos que pretenden formar integralmente al niño como un individuo capaz de comprender mejor el mundo y la sociedad en la que vive” (2002, p. 18). En este campo de formación interesa, como lo dice Tonucci (1995), acompañar a los niños y “defender” sus teorías entendiendo que no son erradas, sino parciales o distintas. Debemos ayudarlos a que puedan expresarlas, ponerlas en palabras y en primera instancia demostrarles que en cada idea que un niño elabore se esconde una idea científica. Pero requiere también del tacto pedagógico y de la intención firme del maestro sobre la actitud científica como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, pero que tiene su fundamentación en el acompañamiento pedagógico de los primeros años.

Los campos de interés descritos anteriormente coinciden en que son espacios de formación orientados desde el pregrado; por tanto, los licenciados no asisten a esta búsqueda sin conocimientos, sino que en la mayoría de las ocasiones lo que pretenden es complementar el saber que ya portan y que consolidaron en el pregrado. En este estudio también se encontraron algunas áreas de menor interés para los licenciados en Pedagogía Infantil, como la educación en contextos de ruralidad, que obtuvo una puntuación

de 73,4%; aunque es un porcentaje alto, sitúa este campo de interés en los últimos lugares.

Se halló que la mayoría de los licenciados encuestados se desempeña laboralmente en entornos urbanos. La educación en escenarios rurales no se aborda de manera intencionada en el programa, lo cual señala un vacío importante, toda vez que es uno de los temas más relevantes en la agenda política del país, pero poco explorado en los procesos de formación profesional.

Con 71% de interés para los licenciados, el campo de representaciones sociales y pautas de crianza, si bien obtuvo un porcentaje alto, es uno de los tres campos con la puntuación más baja. Esto puede deberse al amplio abordaje de este asunto durante los primeros semestres de formación académica, en los que se cuenta con espacios de formación como Infancias y Culturas Juveniles. Además, también es muy común que el maestro se sienta más competente en esta temática puesto que en las instituciones generalmente debe acompañar el proceso de escuela de padres de familia o atenderlos en asesorías específicas, lo cual implica que estén en constante estudio de este tema y que no sientan la necesidad de complementarlo desde iniciativas de educación continua. El campo en el que menor interés manifestaron los licenciados es estimulación del gestante y el recién nacido, con un 57,2%. Esto puede relacionarse claramente con que no es esa la franja etaria en la que la mayoría de los licenciados en Pedagogía

Infantil tiende a desempeñarse laboralmente; su acompañamiento lo hacen generalmente a niños con edades superiores a los 2 años. Además, este tipo de conocimiento tiene, durante los primeros semestres del programa académico, una oferta importante, ya que son temáticas abordadas en varios espacios de formación del plan de estudios. Pese a que el Ministerio de Educación Nacional y las instituciones que forman maestros han hecho hincapié en la importancia de fomentar espacios formativos de este tipo, es un hecho que en las ofertas laborales disponibles es muy bajo el nivel de participación de los egresados, lo cual es paradójico, pues demandan los espacios pero participan poco de ellos; esto puede deberse a la complejidad de los horarios y tareas que asignan las instituciones educativas a los maestros para atender a esta población.

Pocas veces los procesos de formación continua responden a un modo particular de la gestión educativa de los centros escolares, y casi siempre dependen del deseo y la motivación de cada maestro que opta por tener un proceso de educación continua que le permita hacer frente a la complejidad de este momento histórico y a las incidencias del mismo en los procesos de formación de sus estudiantes.

## Conclusiones

La información allegada a partir de este capítulo permite concluir que los licenciados en Pedagogía Infantil egresados de la

Universidad de Antioquia están laborando con altos niveles de satisfacción en el campo disciplinar en el que se formaron, pese a las precarias condiciones salariales que viven. La mayoría de ellos se desempeñan como docentes y pocos ocupan cargos directivos, lo que muestra una posible debilidad formativa del programa en el campo de la administración y la gestión educativa.

La mayoría de los egresados no cuenta con formación posgraduada, situación que no les permite acceder a mejores condiciones laborales y a la que es muy difícil aspirar por los elevados costos que implica; esta situación se convierte en un círculo vicioso difícil de romper, pues los bajos salarios no les permiten cursar posgrados y la falta de estudios avanzados les impide acceder a mejores condiciones salariales.

Los hallazgos expuestos son de gran utilidad para la Facultad y para la Licenciatura en Pedagogía Infantil, toda vez que permiten diseñar procesos de transformación curricular y de formación continua en cualquiera de sus modalidades: talleres, seminarios, cursos, entre otros, partiendo de la necesidad y el interés que manifiestan los egresados, quienes serían sus principales beneficiarios. Este tipo de iniciativas favorecería a los licenciados, que pueden complementar sus procesos de formación, y a la vez permitiría estrechar el vínculo universidad-egresado de la Facultad de Educación. Esta información debe ser a la vez un insumo importante para que la Asociación de Pedagogos Infantiles de la Universidad de Antioquia

(ASEPEIN) realice acciones que permitan un mejor posicionamiento laboral de sus licenciados. Es evidente que esta organización tiene una importante tarea en la lucha por la igualdad de condiciones laborales de los maestros de la infancia respecto a licenciados de otros campos disciplinares.

### Referencias bibliográficas

- Anzola, G. (2011). Realidad de los posgrados en Colombia y su situación frente a la reforma de la Ley 30. *Actualidad & Divulgación Científica*, 14 (2), 3-5. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v14n2/v14n2a01.pdf>
- Badía, J. (1974). Casta, estamento y clase social. *Revista de Estudios Políticos*, 198, 23-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1705316.pdf>.
- Calonje, P. (1997). La formación continua de maestros: otros modos de concebirla. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39\\_12pedag.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_12pedag.pdf)
- Castiblanco, J. (2006). ¿Quién es el otro? Recuperado de [http://www.academia.edu/3651430/Qui%C3%A9n\\_es\\_el\\_otro](http://www.academia.edu/3651430/Qui%C3%A9n_es_el_otro)
- Hurtado, R., Serna, D. y Sierra, L. (2003). *Lectura y escritura en la infancia. Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción*. Medellín: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4 (12), 131-155. Recuperado de

- =article&id=262:la-formacion-de-posgrado-en-colombia-maestrias-y-doctorados&catid=83:dossier&Itemid=59
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto N.º 1278*, 19 de junio.
- (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf)
- (2006). *Decreto N.º 1001*, 3 de abril.
- Mora, A. y Guido, F. (2002). La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela: problemas y perspectivas. *Revista Pensamiento Actual*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de [http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/1er%20Sem/06%20DFyS%20Primaria/Materiales/DFyS\\_RecursosAdicionales/CienciaEnse/EnCiencias.pdf](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/1er%20Sem/06%20DFyS%20Primaria/Materiales/DFyS_RecursosAdicionales/CienciaEnse/EnCiencias.pdf)
- Portela, L. y Lopera, J. (s. a.). Procesos, estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje. Recuperado de <https://lascosasdemarta.wordpress.com/areas/>
- Redacción Educación (23 de enero de 2015). Solo uno de cada 10 docentes tiene estudios de posgrado: Mineducación. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/solo-uno-de-cada-10-docentes-tiene-estudios-de-posgrado-articulo-539594>
- Taborda, J. y Montes, J. (2015). *El estatus profesional del licenciado en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia desde la mirada de sus egresados y otros actores sociales*. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. Buenos Aires, 37-50. Recuperado de [http://www.zona-bajio.com/EyCM\\_anexo1.pdf](http://www.zona-bajio.com/EyCM_anexo1.pdf)
- Trujillo, E. (2007). Propuesta metodológica para la alfabetización científica de niños en edad preescolar. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 7 (1), 73-93. Recuperado de [http://www.academia.edu/8320626/Propuesta\\_metodol%C3%B3gica\\_para\\_la\\_alfabetizaci%C3%B3n\\_cient%C3%ADfica\\_de\\_ni%C3%B1os\\_en\\_edad\\_preescolar](http://www.academia.edu/8320626/Propuesta_metodol%C3%B3gica_para_la_alfabetizaci%C3%B3n_cient%C3%ADfica_de_ni%C3%B1os_en_edad_preescolar)
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos, 31. PREAL. Recuperado de [http://www.preal.org/Grupo.asp?Id\\_Grupo=5&Id\\_Seccion=36](http://www.preal.org/Grupo.asp?Id_Grupo=5&Id_Seccion=36)
- (2007). Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional. XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación.
- (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Investigación educativa*, 8 (1), 13-31.
- (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana, 39-47.
- Vallaes, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw Hill.



## Capítulo 4

# Competencias del licenciado en Pedagogía Infantil

Teresita María Gallego Betancur  
Rebeca Sánchez Ortiz  
Yénnifer Andrea Foronda Villegas  
Jakeline Duarte Duarte

El objeto de indagación sobre el cual se desarrolla el presente capítulo está referido a la exploración de las competencias genéricas y específicas de los licenciados en Pedagogía Infantil egresados de la Universidad de Antioquia entre los años 2006 y 2014.

La medición de las competencias se constituye en un tema de alta relevancia, porque permite valorar el nivel de impacto del programa académico en el cual se formaron estos profesionales, así como fortalecer o redireccionar los propósitos de formación, el perfil profesional y ocupacional, el currículo trazado y las estrategias de formación de la licenciatura. Los resultados se derivan de la encuesta diligenciada por los 126 egresados.

### **El sentido de las competencias en educación: una aproximación conceptual**

Definir “competencia” no es una labor sencilla debido a las múltiples conceptualizaciones señaladas en diferentes contextos, así como a la crítica constante de pensar la educación desde un modelo de competencias. El concepto se ha discutido desde diversas miradas, por lo que se considera polisémico. Van der Klink, Boon y Schlusmans (2007) describen la competencia como un “concepto confuso”, no obstante lo reconocen como un “término útil que llena el vacío existente entre la educación y los requerimientos de trabajo” (p. 74); Braislovsky (2001) lo define como “la capacidad de un profesional de utilizar su buen juicio así como

sus conocimientos, habilidades, actitudes asociadas a la profesión para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional” (p. 104) demandando indicadores para su evaluación; González Díaz y Sánchez Santos (2003) lo precisan como “una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (p. 2), requiriéndose además la articulación entre gestión, trabajo y educación, por ser un saber hacer sobre algo, con determinadas actitudes y al que le asignan un carácter eminentemente práctico.

Por su parte, Bisquerra (2004) considera las competencias como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 1). Según este autor, el dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas. Para Valverde (2001) la competencia pone en igualdad de valor las tareas y las cualidades personales que permiten realizarlas eficazmente en determinados contextos: “la competencia, así concebida, valora la capacidad del trabajador para poner en juego su saber adquirido en la experiencia. De esta forma, se entiende como una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentra el individuo” (p. 28). Cullen (1997)

la define como “complejas capacidades integradas que se deben formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes contextos y situaciones de la vida personal y social, sabiendo ver, actuar, hacer y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas” (p. 93). Se podría señalar que estos conocimientos, habilidades y actitudes están vinculados con la profesión e implican un desempeño adecuado en una ocupación determinada. Es importante comprender que no se debe limitar la competencia solo a lo observable y evaluable, al margen de los procesos y las acciones que dotan de sentido un contexto real, con una intención subjetiva y social.

Díaz Barriga en México (1985) y Gimeno Sacristán en España (1985) señalan algunos elementos a tener en cuenta con la desagregación de las competencias para su operacionalización y evaluación, lo que puede llevar a riesgos de fragmentar el objeto de estudio, como se vivió con la tecnología educativa, con la cual, además de buscar homogeneizar, se perdió la reflexión sobre el vínculo entre profesión y proyecto social, olvidando la contextualización histórica de las prácticas profesionales, priorizando los rasgos universales de las profesiones, abstraídas de las condiciones socioculturales.

Desde la línea francesa, Perrenoud conceptualiza las competencias como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, apoyado en

conocimientos, pero sin reducirse a ellos (1999, p. 7). Implica el uso, integración, movilización y asociación de diversos recursos cognitivos para lograr una acción eficaz frente a situaciones complejas. Enfatiza en la puesta en práctica de los saberes y plantea dos características importantes que se conjugan en las competencias: los conocimientos, habilidades o actitudes que movilizan recursos cognitivos para responder a las necesidades de la situación y el contexto. Las competencias potencian los saberes que por lo general son disciplinares hacia un contexto socio-cultural real (2003, p. 51).

Perrenoud (2003) advierte que optar por un modelo educativo basado en competencias no le da la espalda o invisibiliza los saberes; por el contrario, renueva la forma tradicional de enseñanza por contenidos para darle una lógica práctica que permita a quienes aprenden poner de manifiesto estos aprendizajes en situaciones que lo requieren, sin improvisar, partiendo de conocimientos, habilidades y actitudes incorporados en el docente como sujeto capaz de identificar, encontrar y movilizar los conocimientos adecuados para tomar decisiones, resolver problemas y actuar. Las competencias, por lo tanto, están ubicadas en los niveles de saber hacer y saber emprender integrados al saber, es decir, unidas a los conocimientos declarativos y que recobran su sentido en el saber ser, encargado del desarrollo humano y de la formación para convivir en lo social. No sirve un profesional con muchos conocimientos declarativos, con-

ceptuales, que no le sirvan para actuar en su campo profesional. Pero tampoco procedimientos técnicos, rutinarios, desde una visión meramente utilitarista, que le impidan actuar con conciencia y en situaciones inciertas y cambiantes, sin valorar las consecuencias éticas de las acciones que emprende. La competencia, entonces, integra todos los saberes.

El eje de la educación por competencias está en relación con su desempeño. El desempeño es entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego un sujeto cuando lleva a cabo una actividad y pone énfasis en el uso del conocimiento en condiciones reales (Huerta, Pérez García y Castellanos, 2004). Las competencias no existen independientemente de la acción y del contexto, son conceptualizadas en relación con las demandas y actualizadas por las acciones, que contienen objetivos, intenciones y razones, y que son emprendidas por los individuos en una situación concreta (Morenó, 2009, p. 74).

### **La formación de competencias en la Licenciatura en Pedagogía Infantil**

Indagar por las competencias desarrolladas en los egresados, en este caso los pedagogos infantiles, nos permite reconocer si se cumplió con la formación que se esperaba y con la puesta en escena de un conocimiento en acción de manera consciente, fundamentada y situada; de

igual forma, es posible constatar si ese saber pedagógico se revierte en situaciones prácticas complejas, en las que se integra con la acción, y saber si los pedagogos logran formular, encuadrar, definir, contextualizar y dar sentido a problemáticas inciertas y complejas, sabiendo actuar, dando pasos más allá del saber hacer o saber operar. Este saber hacer implica pensar, analizar, planear y ejecutar después de comprender una problemática situada en un tiempo, un espacio y un contexto auténticos, con desafíos didácticos y espacios de evaluación tendientes al mejoramiento, asunto planteado en el Proyecto Educativo del Programa de Pedagogía Infantil. En este documento se enuncia que el egresado

se caracterizará por ser un profesional con dominio en las problemáticas de la primera infancia, un docente-investigador con capacidad para reflexionar y asumir posturas críticas en torno a la educación, la pedagogía, la infancia y la política pública, consciente de las características de los diferentes contextos y con habilidad para llevar a cabo propuestas innovadoras tanto a nivel educativo y comunitario en el marco de la investigación; comprometido, además, con las problemáticas locales, nacionales e internacionales (Universidad de Antioquia, 2011, p. 75).

El conocimiento en acción conjuga de manera integrada, interdisciplinaria y flexible los conocimientos, metodologías, didácticas, habilidades, actitudes, valores y afectos, por lo que se distancia de una aplicación técnica de conocimientos, me-

todologías y actitudes en las que no se analicen las potencialidades o fortalezas para la acción y se privilegie la ejecución observable y efectiva de respuestas previstas.

El programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia promueve la capacidad de indagación, búsqueda y formación de un espíritu investigativo en los estudiantes, toda vez que su apuesta curricular gira en torno a la formación en investigación y a la práctica pedagógica como ejes articuladores, planteados sobre la posibilidad de convergencia, diálogo y encuentro, que se articulan a partir de preguntas y problemas de formación frente a los cuales los saberes científicos, culturales, pedagógicos pueden permitir la construcción de respuestas siempre preliminares y sujetas a nuevas reconfiguraciones, en las que los estudiantes dan forma a su quehacer profesional desde la pregunta, la sospecha, desde una posición activa frente al conocimiento, precisamente porque allí pueden construir formas de pensamiento rigurosas, complejas, sistemáticas, críticas y propositivas.

Es propósito también del programa que el pedagogo diseñe propuestas contextualizadas a las necesidades locales y regionales mediante la generación, elaboración y ejecución de proyectos de investigación en el entorno social del país, fomentando el desarrollo de políticas de infancia, como contribución al mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos.

La investigación educativa y pedagógica se concibe en su sentido más amplio como generación y producción de cono-

cimiento, actividad fundamental para el desarrollo de los procesos de formación de maestros de las infancias, en la que se pone de manifiesto que, en la licenciatura, la investigación se asume como un principio básico de la formación de los estudiantes, expresado en los objetivos y las competencias establecidos por el programa. Este cuenta entre sus objetivos formar pedagogos infantiles en los ámbitos local y regional, que sean capaces de producir conocimiento pedagógico y didáctico desde una perspectiva interdisciplinar sobre la educación de la infancia, para lo cual se enfatizará en las competencias relacionadas con su capacidad para investigar sobre estos temas y aplicar los resultados en la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas.

En su estructura, la licenciatura distingue dos tipos de objetos: el de formación y el de investigación. En este sentido, el programa tiene como objeto la formación de pedagogos infantiles que reconozcan el saber pedagógico como su saber fundante y que participen activamente en la construcción y la transformación del mismo. Maestros que se asuman como intelectuales de la pedagogía; profesionales capaces de leer crítica y constructivamente las concepciones, políticas, prácticas y problemáticas propias de los entornos culturales, sociales, educativos y pedagógicos en los cuales viven los niños y, particularmente, entender cómo inciden estos entornos en sus procesos de subjetivación y de formación. En relación con el objeto de investigación, son las problemáticas pro-

pias de la educación infantil, a partir del reconocimiento de las múltiples visiones que coexisten en torno a ella, de la consideración de los cambios históricos, sociales, psicológicos y culturales surgidos en el interior de las mismas y de la visibilización de los campos problemáticos —sea pedagógico, disciplinar y profesional, de la educación o conceptual y narrativo— en donde la pedagogía infantil entra en diálogo con otras disciplinas, en busca de la construcción de un corpus propio.

Una revisión de la producción investigativa, resultado de los proyectos pedagógicos realizados por los estudiantes en el último tramo de su formación, entre 2006 y 2010, en cuanto a la población a la que se dirigen, muestra un trabajo desarrollado con niños y con adultos que interactúan con ellos (maestros, padres y otros agentes educativos). En cuanto a la edad de los niños, se advierte prevalencia por el rango comprendido entre 3 y 6 años, seguidos del rango entre 6 y 7 (transición y primer grado), y de otros llevados a cabo con niños entre 6 y 12 años y niños menores de 3.

Respecto a los ámbitos de realización de los proyectos pedagógicos, predominan los ejecutados en el ámbito escolar formal, seguidos de experiencias desarrolladas con niños en situaciones de hospitalización, de enfermedad terminal, de calle, de trabajo infantil, niños que asisten a museos y madres recluidas en centros carcelarios acompañadas de sus hijos pequeños, programas de desarrollo y crecimiento, niños afrodescendientes y pertenecientes a comunidades indígenas.

Frente a la perspectiva metodológica, se observa mayor prevalencia de trabajos orientados desde la investigación-acción educativa que de trabajos de corte teórico, y predominan en estos últimos las investigaciones de corte comprensivo. Se cuenta con trabajos orientados al análisis de discursos y prácticas, a explorar representaciones, concepciones (estimulación, educación, roles y relaciones de género), estilos cognitivos; a promover el desarrollo de habilidades para la solución de problemas, estilos y estrategias de enseñanza, estrategias dialógicas, interacción adulto niño, convivencia escolar, cruce de dimensiones de desarrollo y áreas de conocimiento (lógico-matemática y lingüístico-comunicativa), alusión al juego y al arte (juego dramático, canción infantil, lúdica, literatura) como mediadores que potencian el desarrollo y posibilitan la construcción de conocimiento, habilidades sociales, metacognición, inteligencia emocional, inteligencias múltiples, nociones y relaciones topológicas, estrategias de representación para la resolución de problemas de estructura aditiva, habilidades de escala, representación espacial, función comunicativa, lenguaje oral, enseñanza y aprendizaje de las ciencias en el preescolar, circulación del conocimiento científico en el preescolar, modelos didácticos, uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje de la lectura y la escritura, uso educativo de la televisión, identificación de los niños con los personajes de la televisión, el duelo, la fantasía, la relación familia-escuela-comunidad, competencias ciudadanas, regulación de

comportamientos agresivos, razonamiento moral y autorregulación, autoridad, transgresión de la norma y castigo en la escuela. Se han desarrollado también dos trabajos con egresados de la licenciatura orientados a evaluar la pertinencia de su formación y los aportes al campo de la educación preescolar en cinco instituciones de la ciudad de Medellín.

Los trabajos teóricos han estado dirigidos al rastreo de conceptos (enseñanza) en distintos autores, análisis de ideas antropológicas presentes en el cine, concepciones de niñez en la Licenciatura en Pedagogía Infantil e imágenes de la infancia y la educación en la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez y sus implicaciones para el campo de la pedagogía infantil; se cuenta también con algunos trabajos de corte histórico que indagan en la concepción del niño en las políticas de infancia en Colombia 2002-2010 y en las posibilidades didácticas relacionadas con las expresiones motrices y el juego en la educación de la infancia en la implementación de la Escuela Nueva en la Escuela Normal Superior de Institutores de Antioquia, de 1925 a 1945, y otros que incorporan la perspectiva de derechos, género e interculturalidad. En los últimos años se ha avanzado en explorar otros trabajos, y entre las temáticas más destacadas están: espacio y educación inicial, arte, juego, diversidad e interculturalidad, lenguaje oral y escrito, nuevas tecnologías y educación inicial, género y educación inicial, investigación biográfica narrativa, imaginarios sociales, aproximación a las escuelas normales su-

periores de la ciudad y del departamento, pedagogía hospitalaria, resiliencia, desarrollo de la competencia socioemocional, habilidades metacognitivas, psicoanálisis y educación infantil, políticas públicas de infancia, lectura y escritura, caracterización de los egresados en Pedagogía Infantil, entre otras temáticas.

Lo anterior permite señalar que se cuenta con producción escrita significativa que explicita la construcción de una postura basada en la pedagogía infantil frente a varios de los debates fundantes de la educación inicial, en la que se materializan reflexiones y apuestas de la dimensión estratégica de las competencias, lo que implica un proceso de toma de decisiones en el cual se eligen y recuperan, de manera coordinada, los conocimientos que se necesitan para complementar una determinada demanda o problemática a acompañar, por lo que formar en competencias es formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diversas, con capacidad de respuesta ante situaciones variadas, imprevisibles, sabiendo por qué se toma cada decisión.

Estas apuestas formativas aluden a la complejidad que las sociedades contemporáneas han adquirido en un proceso de globalización que no parece tener vuelta atrás y que exige ciertas habilidades y capacidades que les permitan a los profesionales desenvolverse en un mundo laboral complejo, competitivo y en permanente cambio, asumiendo la pluralidad, la posibilidad de preguntas abiertas que se

reconstruyen a partir de las relaciones de fuerza entre lo político, lo social y la producción de conocimiento.

La formación del licenciado en Pedagogía Infantil ha implicado la dimensión metacognitiva porque remite a los maestros de las infancias a la reflexión consciente: poder planificar, conceptualizar, profundizar, construir, reconstruir, analizar, comprender y evaluar, preguntándose por su quehacer, cómo hacerlo, por qué hacerlo así y no de otra manera, qué es lo más pertinente en una u otra situación, aprendiendo sobre el aprender, lo que implica, además, las consecuencias sociales y éticas de su hacer.

### **Las competencias generales de los licenciados en Pedagogía Infantil**

De acuerdo con el enfoque sociocrítico del programa de Pedagogía Infantil, el concepto de competencia se articula con la relación dialéctica entre teoría y práctica, en la medida en que ambas están asociadas con un mecanismo dialógico reflexivo de realimentación que se establece entre el individuo y su marco de referencia social. En sintonía con las propuestas de formación de las competencias generales y específicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se definen como *competencias genéricas* las que permiten adquirir unos aprendizajes sociales y contextuales, tener acceso, comprender los contenidos académicos

y saberes científicos necesarios para hacer énfasis en las áreas de desarrollo del individuo, lo cual es el punto de partida para que las personas puedan aprender de manera continua y realizar diferentes actividades en los ámbitos personal, laboral, cultural y social. Se constituyen como aprendizajes asociados con desempeños afines a diversas ocupaciones y ramas de una actividad y son comunes a los profesionales de un campo del conocimiento concreto. Estas competencias genéricas son un concepto integral que engloba todo un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades, valores y capacidades para desarrollar una tarea específica, pues es la configuración particular que se da entre las aptitudes, actitudes y rasgos de personalidad lo que establece las diferencias individuales.

La Universidad de Antioquia expresa, en los objetivos de su Estatuto General (artículo 27), “[la necesidad de] formar integralmente a los estudiantes sobre bases científicas, éticas y humanísticas [...]. Desarrollar la sensibilidad hacia las artes y la cultura, y el aprecio por el trabajo y los valores históricos y sociales de la comunidad [...]. Liderar el desarrollo científico, técnico, tecnológico, artístico, económico y político, y ser paradigma ético en la región y en el país”. Una necesidad sustentada en el principio de la interdisciplinariedad, que promueve la relación entre teoría y práctica en el ámbito “de la complejidad de los objetos, fenómenos o procesos, de sus relaciones e interacciones internas y externas y promueve, desde cada disciplina

o profesión, la cooperación y el desarrollo recíprocos”. En consonancia con lo anterior, la Facultad de Educación y el programa de Pedagogía Infantil formulan su misión, propósitos, objetivos y competencias, a partir de los cuales orientan la estructuración del plan de estudios y la concreción de este en su proceso formativo.

La indagación realizada con los 126 egresados reveló que la mayoría de ellos, el 90,3%, considera que logró en su proceso de formación un nivel muy alto de competencias genéricas y acordes con su perfil de formación, resaltando un alto desempeño en su compromiso ético y ciudadano, seguido por su capacidad de trabajo en equipo, con un 77,4%, y altas habilidades comunicativas, reportadas por el 76,6%; esta misma proporción manifestó tener una alta competencia en su capacidad de crítica y autocrítica. La capacidad de adaptación la poseen en alto grado (74,2%), las actitudes y habilidades investigativas fueron reportadas por 71,8% (ver tabla 4.1). Los datos anteriores expresan un nivel positivo en el desarrollo de las competencias generales de los pedagogos participantes; no obstante, dejan ver que algunas de ellas merecen ser tratadas con mayor atención, de manera que les permitan actuar como profesionales altamente competentes, con conocimientos y habilidades para desempeñarse con éxito en entornos complejos.

Según los hallazgos, se requiere mayor formación en la orientación al logro, competencia en la que el 66,1% considera tener un alto desarrollo, al igual que en la creatividad (65,3% reporta un nivel alto)



**Tabla 4.1.** Competencias genéricas según la formación de pregrado y necesidad de desarrollarlas en los contextos laborales de los licenciados en Pedagogía Infantil

Competencias genéricas	Grado de desarrollo de la competencia según la formación (%)	Grado de necesidad de desarrollar la competencia según contexto laboral (%)
Capacidad de crítica y autocrítica	76,6	74,2
Trabajo en equipo	77,4	79,8
Manejo de conflictos	49,2	84,7
Compromiso ético y ciudadano	90,3	83,1
Capacidad de adaptación	74,2	82,3
Liderazgo	57,3	79,8
Actitudes y habilidades investigativas	71,8	71,8
Creatividad	65,3	82,3
Habilidad comunicativa	76,6	81,5
Orientación al logro	66,1	79

Fuente: elaboración propia.

y en el liderazgo, con el 57,3%; el manejo de conflictos se ubicó en un 49,2% (ver tabla 4.1). Los pedagogos, a la vez, destacan en los grupos focales realizados su baja competencia en la proyección a la comunidad y la proactividad.

Además de indagar por el nivel de desarrollo de las competencias, derivado de sus procesos de formación universitaria, se preguntó por la necesidad de desarrollar tales competencias según las especificidades y problemáticas de sus contextos laborales, ante lo cual se destacó la apremiante necesidad de saber manejar el conflicto, según lo reportó el 84,7%; el compromiso ético y ciudadano, manifestado por el 83,1%; la capacidad de adaptación y la creatividad, ambas con un 82,3%; las habilidades comunicativas (81,5%);

la capacidad de trabajo en equipo, para el 79,8% de los encuestados, igual que la formación del liderazgo; la orientación al logro la requieren el 79%; la capacidad de crítica y autocrítica el 74,2%; las actitudes y habilidades investigativas el 71,8% (ver tabla 4.1). Estos datos señalan que el programa de Pedagogía Infantil debe seguir fortaleciendo estas competencias, dadas las condiciones que se presentan en los contextos educativos en cuanto complejos, diversos, heterogéneos, que requieren profesionales capaces de pensar, resolver problemas y leer sus realidades particulares. En términos generales, no hay diferencias significativas entre el grado de desarrollo de las competencias y la necesidad de potenciarlas, solo es notoria la diferencia en el desarrollo de

la competencia del manejo de conflictos (49,2%) y la necesidad sentida de los docentes de fortalecerla (84,7%), al igual que la capacidad de liderazgo (57,3%) y la necesidad manifiesta de desarrollarla (79,8%); similar comportamiento se refleja en la creatividad, pues solo el 65,3% reporta un nivel alto de desarrollo y el 82,3% manifiesta la necesidad de desarrollarla, lo que muestra la necesidad de fortalecer tales competencias de manera intencionada en el plan de estudios. Las valoraciones del desarrollo de las competencias son sensiblemente inferiores en algunos y superiores en otros, con relación a su necesidad, y solo en el caso de las actitudes y habilidades investigativas son iguales. La tabla 4.1 refleja de manera sintética las diferencias encontradas. Cabe destacar que el grado de necesidad de desarrollar la competencia según el contexto laboral se considera muy importante, puesto que todas fueron señaladas por más del 71,8% de los pedagogos encuestados.

Los anteriores hallazgos indican que la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Antioquia ha hecho una apuesta acertada por las competencias generales señaladas en el plan de estudios y estas se desarrollan de manera significativa, resaltándose la mejora de las competencias referidas al compromiso ético y ciudadano, el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas y la capacidad de crítica y autocrítica, entre otras, de modo que estos profesionales puedan aportar a la transformación de las infan-

cias y a la interacción con los otros adultos comprometidos con la formación de los niños.

### **Las competencias específicas de los licenciados en Pedagogía Infantil**

Las competencias específicas son definidas como aquellas competencias particulares de una profesión, ocupación, especialidad o subespecialidad, que implican el desarrollo de una serie de acciones sustentadas en comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculadas a un cierto lenguaje o función productiva (Garagorri, 2009). Las competencias favorecen el desarrollo del saber y saber hacer con base en las condiciones socio-culturales propias de la comunidad a la que va dirigido el trabajo profesional.

El desarrollo de las competencias específicas se constituye en un proceso complejo, que además de la idea de un “saber hacer en contexto”, implica apropiarse de forma constructiva de las estructuras teóricas de un campo de conocimiento particular que sustentan ese saber hacer.

El conjunto de las competencias definidas por el programa responde, por tanto, a un “saber hacer” complejo y adaptativo. Es decir, el desarrollo de las mismas competencias específicas permite la aplicación reflexiva de este saber que se traduce en un saber y un querer hacer —y no se limita a su aplicación mecánica—, su adaptación a las características de contextos diversos

y a la expresión de un carácter integrador, que parte de los conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes adquiridos por los estudiantes a lo largo de la formación. No se trata de listas con minidestrezas, sino de cualidades humanas fundamentales, cuya construcción es coherente con la postura ética que debe ser inherente al maestro, en términos de Nussbaum (2012).

La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación busca formar profesionales poseedores de calidades humanas, conocimientos, habilidades, competencias y actitudes que les permitan actuar como promotores del desarrollo integral de los niños desde la perspectiva culturalista, con capacidad para interactuar con diferentes grupos poblacionales y orientar procesos de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura, lógica matemática, ciencias experimentales y sociales, entre otras. Su formación pedagógica los reta al diálogo y a la reflexión en la realidad de los contextos, articulando la investigación, su formación pedagógica como campo, la relación con las didácticas y las problemáticas propias de las infancias en interacción con los sujetos implicados con los niños. En esta medida, los saberes pedagógicos de estos egresados de la Universidad de Antioquia se constituyen en la base para desarrollar sus competencias y no se centran en un ejercicio exclusivo de conocimiento profesionalizante para la aplicación técnica de los conocimientos sobre la infancia, su desarrollo y los procesos formativos asociados con esta, sino

que se enfocan en el encuentro, reflexión, análisis y discusión de los diferentes espacios sociales (sean formales, no formales o informales) en los que se encuentran los niños y demás sujetos significativos relacionados con ellos. No solo se trata de proponer estrategias de enseñanza, sino de promover cambios en otros sujetos que también están en contacto con los niños, de forma que sea posible proponer alternativas de intervención pedagógica a la luz de las políticas públicas de atención integral a la primera infancia, tomando en cuenta las dimensiones de carácter ético, cognitivo, político, estético, histórico, público, social y afectivo-relacional.

Los egresados participantes de esta investigación consideran que logran en su proceso de formación un grado alto de desarrollo en algunas de sus competencias específicas en el pregrado, destacándose la educación en valores y en formación ciudadana, en un 84,7%; el leer críticamente los entornos de los niños, con 79,8%; el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo de los niños, en un 74,2%; el dominio del saber pedagógico de su profesión, en el 72,6%; la implementación de lenguajes expresivos (literatura, música, teatro, danza, gráfico-plástico) en su práctica pedagógica, en un 70,2%; y la incidencia desde su desempeño profesional en las creencias de los adultos para afectar positivamente sus prácticas y pautas de crianza, en el 67,7% (ver tabla 4.2).

Se requiere mayor formación para continuar fortaleciendo competencias que presentan un menor porcentaje, como es

**Tabla 4.2.** Competencias específicas según la formación de pregrado y necesidad de desarrollarlas según los contextos laborales de los licenciados en Pedagogía Infantil

Competencias específicas	Grado de desarrollo de la competencia según formación de pregrado (%)	Grado de necesidad de desarrollar la competencia según contexto laboral (%)
Domina el saber pedagógico de su profesión	72,6	80,6
Lee críticamente los entornos de los niños	79,8	81,5
Implementa diversos procesos de evaluación de aprendizaje	61,3	73,4
Realiza proyectos educativos orientados a la infancia	65,3	75,8
Elabora material didáctico pertinente a la población con la que trabaja	63,7	80,6
Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los niños	74,2	76,6
Diseña e implementa acciones orientadas a la inclusión educativa	58,1	75,8
Utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje	45,2	75
Educa en valores y en formación ciudadana	84,7	81,5
Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación de la práctica educativa y pedagógica	47,6	70,2
Incide desde su desempeño profesional en las creencias de los adultos para afectar positivamente sus prácticas y pautas de crianza	67,7	78,2
Apoya y acompaña a los profesionales que inciden en los procesos de atención y desarrollo de los niños	62,9	77,4
Actualiza su desempeño profesional en función de los avances de su campo de formación	54,8	72,6
Tiene en cuenta la legislación educativa	53,2	75
Participa en la gestión administrativa de la organización donde se desempeña	40,3	71
Diseña e implementa acciones educativas desde la perspectiva de género	48,4	73,4
Implementa y evalúa proyectos educativos ambientales	40,3	71
Implementa los lenguajes expresivos	70,2	78,2

Fuente: elaboración propia.

el caso de la competencia para realizar proyectos educativos orientados a la infancia, que se encuentra en un 65,3%; la elaboración de material didáctico pertinente para la población con que trabaja, en un 63,7%; el apoyo y acompañamiento a los profesionales que inciden en los procesos de atención y desarrollo de los niños, con un 62,9%; la implementación de diversos procesos de evaluación del aprendizaje, según lo señala el 61,3%; el diseño e implementación de acciones orientadas a la inclusión educativa, con un 58,1%; y la actualización de su desempeño profesional en función de los avances de su campo de formación, según lo reporta el 54,8% de encuestados. Otras competencias que no se revelan con un nivel alto de desarrollo corresponden al dominio de la legislación (educativa, familiar y de primera infancia) en su práctica profesional, pues solo el 53,2% lo reporta como alto; de igual modo, solo el 48,4% de los pedagogos infantiles manifiesta tener una alta competencia para diseñar e implementar acciones educativas desde la perspectiva de género. La investigación en educación y aplicación de los resultados en la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas se encontró en un 47,6%, mientras que la formación en utilización y evaluación de las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje solo es reportada por el 45,2% como una competencia altamente desarrollada, y la participación en la gestión administrativa de la organización donde se desempeña puede ser ejercida con alto nivel solo por el 40,3%,

al igual que la implementación y evaluación de proyectos educativos ambientales. Los hallazgos anteriores revelan la necesidad de fortalecer estas competencias en el p<sup>é</sup>nsu<sup>m</sup> con mayor intencionalidad. Se observa que la mayoría de los encuestados reporta un nivel alto de desarrollo en las competencias específicas; no obstante, se requiere continuar fortaleciéndolas, y para el caso de las más débiles se hace necesario realizar acciones contundentes para atenderlas, dada la importancia que les atribuyen los profesionales encuestados. Estas acciones pueden integrarse al plan de estudios de los estudiantes en formación y a la oferta de educación continua para los egresados.

Según lo indican los resultados obtenidos, las competencias específicas que requieren ser desarrolladas para responder a las particularidades de los contextos laborales que habitan los egresados de Pedagogía Infantil son, en su orden: lectura crítica de los entornos de los niños (81,5%), educación en valores y formación ciudadana (81,5%), elaboración de material didáctico pertinente para la población con que trabaja (80,6%), dominio del saber pedagógico de su profesión (80,6%), incidencia en las creencias de los adultos para afectar positivamente las prácticas y pautas de crianza (78,2%), implementación de los lenguajes expresivos (literatura, música, teatro, danza, gráfico-plástico) en su práctica pedagógica (78,2%), apoyo y acompañamiento a los demás profesionales que inciden en los procesos de atención y desarrollo de los niños (77,4%),

contribución al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo de los niños (76,6%), diseño e implementación de acciones orientadas a la inclusión educativa (75,8%), realización de proyectos educativos orientados a la infancia (75,8%), utilización y evaluación de las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje (75%), aplicación de la legislación (educativa, familiar y de primera infancia) en su práctica profesional (75%), diseño e implementación de acciones educativas desde la perspectiva de género (73,4%), implementación de diversos procesos de evaluación del aprendizaje (73,4%), desempeño profesional en función de los avances de su campo de formación (72,6%), participación en la gestión administrativa de la organización donde se desempeña (71%); finalmente, la implementación y evaluación de proyectos educativos ambientales (71%), y la investigación en educación y aplicación de los resultados en la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas (70,2%) (ver tabla 4.2).

Se observan diferencias significativas entre el grado de desarrollo de las competencias específicas y la necesidad de desarrollar tales competencias según los contextos laborales de los egresados; la diferencia más notoria se revela en la participación en la gestión administrativa de la organización donde se desempeñan los pedagogos y la implementación y evaluación de proyectos educativos ambientales; estas dos competencias tienen un alto grado de desarrollo en el 40,3% de

los egresados, ante un 71% que declara la necesidad desarrollarlas; de igual modo, la competencia de utilización y evaluación de las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje la posee en un nivel alto el 45,2%, mientras que el 75% manifiesta la necesidad de desarrollarla en sus contextos laborales. El diseño e implementación de acciones educativas desde la perspectiva de género también revela una diferencia significativa (25%) entre el nivel de desarrollo y la necesidad de adquirirla, según lo perciben los pedagogos infantiles (ver tabla 4.2). Cabe destacar que la mayoría de las competencias específicas son valoradas por un porcentaje mayor a 70 en cuanto a la necesidad de desarrollarlas, según los contextos laborales donde ejercen los pedagogos; este hecho constata la pertinencia que las competencias tienen en la formación del maestro de la infancia y ratifican, por ende, su permanencia en la propuesta curricular de la licenciatura y su concordancia con el perfil ocupacional y profesional definido.

Vale destacar el alto nivel de desarrollo que reportan los egresados encuestados en la competencia del saber pedagógico; esta percepción permite inferir que el programa brinda los insumos conceptuales, pedagógicos y didácticos para que los pedagogos se desempeñen satisfactoriamente y respondan a los retos y situaciones que les imponen los diversos contextos. No obstante, es perentorio realizar acciones que permitan que los egresados y los estudiantes en formación mejoren

en las competencias de más bajo desarrollo que ya se enunciaron.

### Conclusiones

Se constata que los pedagogos infantiles enfrentan con suficiencia los desafíos en su quehacer profesional, se invisten de autoridad para actuar dentro de su campo profesional, porque tienen las competencias para enfrentar las problemáticas inciertas y complejas que se presentan en sus contextos, actuando como profesionales en los retos contemporáneos encontrados y, por lo tanto, están comprometidos con la producción de saberes, la transformación de las realidades educativas, la lectura crítica y propositiva de los contextos políticos, económicos, culturales y sociales en los que tiene lugar la educación y la formación de las infancias, la aprehensión de los saberes construidos en el campo disciplinar y la adopción de una identidad profesional.

Si se comparan los resultados de las competencias generales y las competencias específicas, es evidente que estas últimas presentan un menor grado de desarrollo y mayor deseo de fortalecerse, lo que indica que el programa tiene un reto ante esta demanda de sus egresados, que puede ser asumido desde propuestas de formación posgraduada o educación continua y, por supuesto, en la actual y futura formación de los estudiantes de pregrado.

Al programa y a la Facultad de Educación les queda el gran reto de continuar

cualificando y promoviendo el desarrollo de las competencias de los licenciados, de modo que sea posible dar respuesta a las demandas de los contextos actuales, caracterizados por la pluralidad, complejidad e incertidumbre, desde una acción reflexiva y ética que responda adecuadamente a las necesidades de formación de los niños de nuestra región y país.

### Referencias bibliográficas

- Braislovsky, C. (2001). Evaluación médica, evaluación de las competencias. *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, 103-122. Buenos Aires: UBA. Facultad de Medicina.
- Bisquerra, R. (2004). Competencias emocionales y educación emocional. Comunicación presentada a IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional, Zaragoza. Recuperado de <https://servicios.aragon.es/redo/contenido.streamFichero.do?idBinario=1201>
- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, A. (1985). *Didáctica y currículum*. Nueva: México.
- Garagorri, X. (2009). *Aprender las Competencias Básicas Generales, integrándolas en las Específicas de las áreas disciplinares y en las situaciones de la vida diaria*. Cataluña: Departamento de Educación, Generalitat de Catalunya.
- Gimeno, J. (1985). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- González, C. y Sánchez, L. (2003). *El diseño curricular por competencias en la educación médica*. Recuperado de <http://www.bvs.sld>.

- cu/revistas/ems/vol17\_4\_03/ems04403.htm
- Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A. (2004). Desarrollo curricular por competencias integrales. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Conceptos básicos sobre competencias. Bogotá. Recuperado de [http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2011/MEN\\_Conceptos.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2011/MEN_Conceptos.pdf)
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31 (124), 69-92.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Domen.
- (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor.
- Valverde, O. (ed.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor.
- Van der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 74-91.
- Universidad de Antioquia (1994). *Estatuto General de la Universidad de Antioquia*.
- (2011). *Proyecto Educativo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*.



## Capítulo 5

# El licenciado en Pedagogía Infantil ante las problemáticas de la infancia y sus competencias para atenderlas

Teresita María Gallego Betancur  
Rebeca Sánchez Ortiz  
Yénnifer Andrea Foronda Villegas  
Jakeline Duarte Duarte  
Joyce Mildred Pérez Ospina

Reconocer las problemáticas de la infancia que afectan los procesos educativos y formativos de los niños, presentes en los contextos laborales de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y el nivel de competencias de estos profesionales para atenderlas, fue otro de los objetivos planteados en la investigación. En el presente capítulo se muestran los resultados relativos a este interés, a partir del diligenciamiento de la encuesta realizada a los 126 egresados y de los testimonios derivados de las entrevistas con seis egresadas. Es importante aclarar que la tipología de las problemáticas objeto de indagación no está definida en el Proyecto Educativo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, pues su enunciación y clasificación son

una propuesta de las investigadoras, derivada de la experiencia profesional de las egresadas integrantes del equipo y de la revisión de algunas investigaciones. Por su carácter exploratorio, no es la intención en este capítulo entrar en una disertación conceptual sobre las perspectivas teóricas que fundamentan las problemáticas definidas —lo cual, reconocemos, es necesario en estudios más descriptivos e interpretativos—, sino poner en evidencia aquellas nominaciones que han ganado mayor visibilidad y que se relacionan con los procesos educativos de los niños, según la experiencia laboral de los licenciados. En esta perspectiva, la intencionalidad de este capítulo es ampliar el horizonte de comprensión del desempeño profesional de los

pedagogos infantiles y proveer información para que el programa considere estos resultados en futuras transformaciones curriculares, pues es claro que la mayoría de las problemáticas que aquí se plantean no son reconocidas como objeto de interés para la formación de estos licenciados. No obstante, es importante aclarar que en el Proyecto Educativo del Programa sí se plantea la formación inicial y continuada de pedagogos infantiles para la educación de la infancia en contextos diversos, respondiendo de manera crítica a las problemáticas y necesidades de la sociedad contemporánea (Universidad de Antioquia, 2011, pp. 41-42). De igual modo, el programa establece entre sus propósitos de formación que los pedagogos infantiles lean crítica y constructivamente concepciones, políticas, prácticas y problemáticas propias de los diversos entornos culturales y sociales y su incidencia en los procesos de subjetivación, educación y formación de los niños. En este sentido, la exploración de problemáticas que pasan por otras disciplinas relacionadas con la pedagogía infantil también es pertinente, máxime cuando se pretende que los pedagogos se formen desde una perspectiva interdisciplinaria que les permita dialogar con otras profesiones.

Se reconoce que las diversas subjetividades de los niños están estrechamente relacionadas con los contextos que habitan, de ahí también la heterogeneidad de las problemáticas que viven tanto los niños como los adultos socializadores. En consecuencia, ya no es suficiente que el

maestro se ocupe solo de los asuntos exclusivamente escolares; por el contrario, el maestro ha pasado a ser un agente social cuya responsabilidad traspasa los muros de las instituciones educativas para tener que apropiarse de temas relacionados con problemáticas como las sociofamiliares, algunas otras relacionadas con la dimensión socioemocional de los niños y de sus agentes educadores, otras que atraviesan los temas de salud, algunas que atañen al sistema educativo como tal y, por supuesto, las que están directamente relacionadas con el aprendizaje de los niños.

Si bien se sabe que estas problemáticas se hallan presentes en los contextos laborales de los pedagogos infantiles, se desconoce en qué grado lo están y, más aún, el nivel de competencias que tienen estos maestros para atenderlas y canalizar sus posibles soluciones. De ello se dará cuenta a continuación.

### **Problemáticas sociofamiliares**

Como ya se hizo mención, las problemáticas definidas aquí obedecen a una lógica experiencial de los pedagogos infantiles más que a una postura teórica en particular; en tal sentido, se propusieron problemáticas que responden a la casuística vivida por los pedagogos infantiles en sus contextos de actuación profesional. De otra parte, cabe señalar que los antecedentes revisados muestran una diversidad conceptual tal que asumir una perspectiva teórica puede resultar altamente

impreciso, debido a que muchas de ellas se asumen desde la psicología, otras desde la sociología, la antropología, el derecho, la comunicación o desde la confluencia de varias disciplinas, dado el carácter transdisciplinar de la mayoría.

Entre las problemáticas sociofamiliares que más evidencian los egresados en sus contextos laborales aparece la influencia de los medios de comunicación y tecnologías en la calidad de las interacciones familiares, toda vez que el 42,7% la ubicó en un nivel alto, como se puede observar en la tabla 5.1.

Esta problemática coincide con el hallazgo de Gutiérrez *et al.* (2009), al identificar la influencia de los medios de comunicación en el comportamiento infantil como la problemática más evidente en los contextos laborales de los licenciados en

Pedagogía Infantil egresados de la Universidad de Antioquia, en el estudio que se realizó en el año 2009.

Sin lugar a dudas la familia ha tenido cambios gracias a la globalización, la tecnología, la cibercultura y la entrada de las nuevas tecnologías de la comunicación a los hogares, lo que ha provocado que las relaciones familiares de alguna manera se estén transformando, ya que estas tecnologías se han constituido en el principal medio de interacción de los niños ante la ausencia de la mayoría de los padres por razones de sus ocupaciones laborales o, en el peor de los casos, porque el mismo padre mantiene una alta dependencia de las tecnologías, mermando significativamente el tiempo de interacción con su hijo. Al respecto dos de las egresadas señalan:

**Tabla 5.1.** Problemáticas sociofamiliares presentes en los contextos laborales de los pedagogos infantiles y competencia para atenderlas según la formación recibida en el pregrado.

Problemáticas sociofamiliares	Presencia de las problemáticas en los contextos laborales de pedagogos infantiles (%)	Competencia para atenderla según la formación recibida en el pregrado (%)
Influencia de los medios de comunicación en las interacciones familiares	42,7	34,7
Abandono	19,4	18,5
Maltrato	17,7	29,8
Desplazamiento	16,1	11,3
Violencia intrafamiliar	15,3	23,4
Abuso sexual infantil	6,5	18,5
Trabajo infantil	5,6	19,4
Situación de calle	4,0	12,9
Explotación sexual	4,0	10,5

Fuente: elaboración propia.

El padre, para poder hacer otras cosas, simplemente dejó al niño sentado frente al televisor, entonces la interacción ya se volvió fue eso (Egresada).

El papá pasa más tiempo en el celular que atendiendo los niños y las familias se están desintegrando (Egresada).

Esta situación se ha hecho extensiva en las diversas clases sociales y niveles socioculturales. Sobre el particular, Quintas (1998) refiere:

El hijo usa su libertad a capricho, a la carta, con tal de dejar tranquilos a los padres. La TV manifiesta uno de los síntomas de ese naturalismo pedagógico que domina todas las vitrinas de las relaciones familiares. Se convierte en un aparato que entretiene, que ocupa el tiempo de los hijos bajo el abandono de las responsabilidades sociales por parte de los padres (p. 23).

De acuerdo con lo anterior, la televisión, la Internet y los videojuegos han impactado las relaciones familiares. Los niños pasan mucho tiempo utilizando aparatos electrónicos y viendo televisión. Todos estos equipos tecnológicos han venido a ocupar un lugar en la familia y en la vida de los niños, quienes pasan varias horas solos o con cuidadores diferentes a sus padres, “el televisor se convirtió en educador” (Egresada). Al respecto, Domínguez, Schade y Fuenzalida señalan:

Sin duda la televisión ejerce un poder seductor en la familia, el cual radica, entre

otros factores, en que ella es un buen sustituto para el aburrimiento y la soledad tan frecuente en las familias de hoy. “La televisión crea la ilusión más valiosa: la ilusión de no sentirse nunca más solo” (2010, p. 19).

Los mismos autores continúan diciendo al respecto:

Los estudios sobre televisión y familia concluyen que la televisión no es necesariamente un elemento negativo en la familia, todo depende de que sus miembros se comuniquen satisfactoriamente y de que la familia cumpla su papel de educadora en el sentido de aprovechar la TV para reforzar los contenidos de este medio. En algunas familias el ver televisión es la única actividad que comparten, y dependiendo de cómo ella asuma esta práctica, puede ser, por el contrario, una actividad que promueva la comunicación entre sus componentes. La TV puede propiciar temas de conversación y comunicación no verbal al permitir contactos corporales mientras se observan programas televisivos. Así mismo, la televisión puede servir para interrumpir o evadir la comunicación entre la familia, pero, si se sabe utilizar, también puede ser una instancia de diálogo familiar (p. 19).

De lo anterior se colige que los medios de comunicación no son negativos para las relaciones familiares en sí mismos, sino que depende del lugar que los padres de familia les han otorgado en su dinámica familiar. Para los pedagogos infantiles esta problemática se refleja de alguna manera en el bajo rendimiento académico de algunos niños, dado que tienden a pasar gran parte de su tiempo

en interacción con estas tecnologías, desplazando sus compromisos escolares por el entretenimiento que estos les ofrecen y sin que exista una regulación por parte de los padres. De igual modo, los maestros consideran que gran parte de los comportamientos no deseados de los niños provienen de los contenidos que circulan en dichos medios, provocando que muchos de los niños no se sujeten a la autoridad y a la subordinación de los adultos. Desde esta perspectiva, los medios de comunicación han adquirido una gran incidencia en la modelación de las nuevas formas de ser niño y adulto y, por tanto, de las diversas relaciones que establecen entre ellos, pues ahora los infantes participan de los mundos que anteriormente eran exclusivos de los adultos hasta el punto de desdibujarse las tradicionales fronteras entre las nuevas y viejas generaciones.

Pese a este panorama, los pedagogos infantiles se consideran competentes para atender esta problemática, pues así lo reporta el 34,7% y sugieren realizar un trabajo de articulación entre la escuela y la familia que permita formar a los niños como audiencias críticas. Así mismo, destacan el lado positivo de las tecnologías, pues las utilizan como valiosas herramientas de aprendizaje. Sobre el particular, una egresada nos presenta el siguiente testimonio:

Para los niños, estar sumergidos en el grupo de whatsapp conmigo se convirtió en una posibilidad de hacer una habilitación, en una posibilidad de retarse a sí mismos realizando ejercicios como por ejemplo las divisiones, que es una de las operaciones

más difíciles de aprender en la escuela, y sin embargo los niños que están dentro del grupo han superado la prueba satisfactoriamente (Egresada).

Según esto, se puede ver cómo los medios de comunicación como los celulares son tomados en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con esto, Bolívar (2006) dice:

Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles (p. 120).

Continuando con las problemáticas sociofamiliares, se evidencia que el abandono tiene un porcentaje del 19,4% de prevalencia en los contextos laborales de los pedagogos infantiles; según percepciones de estos maestros, el maltrato se presenta en un 17,7 % y la violencia intrafamiliar en un 15,3%. Estos porcentajes se ubican en un nivel medio. Las problemáticas poco presentes, o menos percibidas por los egresados, corresponden a la explotación sexual con un 4%, al igual que los niños en situación de calle (ver tabla 5.1).

El porcentaje de maestros de la infancia que se consideran con mejores competencias para abordar el maltrato corresponde al 29,8%, y el 10,5% se perciben poco competentes para atender asuntos que tienen que ver con la explotación sexual de los niños. Pese a que estas problemáticas se perciben en un nivel entre medio y bajo, es importante tener presente que van en crecimiento y, además, sin importar el número, afectan la vida de los sujetos y por ello se presentan como un reto para los pedagogos. Como bien lo señala la Organización Internacional del Trabajo:

Entre los factores que han incidido en la vinculación de niños y niñas a la prostitución se encuentran: maltrato o violencia física o psicológica; abuso sexual; fuerte inestabilidad familiar; abuso de alcohol y drogas de los padres; así mismo factores como la carencia de oportunidades efectivas de acceso a la educación y/o a la capacitación para satisfacer las necesidades básicas ante el desempleo o empleo informal de los padres, así como la “promoción” del llamado turismo sexual (OIT, 2001, p. 24).

Los maestros entrevistados también señalan como una problemática muy frecuente la falta de acompañamiento de los padres de familia y cuidadores de los niños:

No muchas familias hacen un proceso de acompañamiento; por el contrario, piensan que el docente es el encargado de la educación y olvidan por completo su papel y olvidan que el papel educativo es un acto de corresponsabilidad; entonces están descargando todo el acto educativo en

el docente. Hay familias que acompañan, pero acompañan de tal forma que a veces los niños son sobreprotegidos (Egresada).

Esta es una problemática presente, independientemente del contexto y del nivel sociocultural de las familias. Así lo expresa una de las participantes del estudio que labora en un colegio privado.

No siempre. En ocasiones acompañan a sus hijos porque uno les manda estrategias y las hacen, pero en otras es lo que uno haga por los niños en el colegio; o sea, los papás trabajan y todo el tiempo los niños se mantienen con la empleada, quien no tiene el tiempo ni el conocimiento para acompañarlos (Egresada).

Estos hallazgos permiten afirmar que la familia ha dejado en manos de la escuela toda la responsabilidad educativa y en muchas ocasiones funciones que no le corresponden a esta. De ello da cuenta Bolívar (2006):

Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera (p. 121).

Problemas como drogadicción, altos niveles de pobreza, desconocimiento de los derechos del niño, inadecuado manejo de pautas de crianza y la presencia de madres jóvenes e inexpertas, son situaciones

también muy frecuentes en las instituciones donde laboran los egresados y se relacionan de alguna forma con los procesos educativos de los niños, según lo refieren los participantes del estudio, lo cual demanda una formación en competencias que les permita atenderlas con el mayor éxito posible.

### Problemáticas socioemocionales

Las problemáticas propias de esta subcategoría también se definieron más desde el punto de vista de la percepción de las egresadas integrantes del equipo investigador y desde la revisión de algunos antecedentes investigativos que las señalan como las de mayor visibilidad, por su conexión con los procesos educativos y formativos de los niños. Los resultados de las encuestas aplicadas acerca de las problemáticas socioemocionales que se presentan en los contextos laborales, según indican los

egresados, dejan ver que el porcentaje más alto está relacionado con el no acatamiento de la norma y la autoridad, con un 54%, seguida por los problemas de convivencia, con un 46%. Se destaca que los egresados encuestados manifiestan que se sienten con las competencias suficientes y adecuadas para atender estos asuntos, en porcentajes del 55,6 y el 45,2%, respectivamente (ver tabla 5.2).

En principio, los inconvenientes surgidos del no acatamiento de la norma y de los problemas de convivencia se asocian, en cierta medida, a la pérdida de autoridad que han venido teniendo los maestros con los niños en las aulas de clase y en otros escenarios laborales. Para la totalidad de los encuestados estas problemáticas afectan el aprendizaje de los niños y su adaptación a los espacios formativos; en relación con ello una egresada afirma:

Los niños son extremadamente desafiantes, [...] hay total desconocimiento de la autoridad, [...] los niños tienen proble-

**Tabla 5.2.** Problemáticas socioemocionales presentes en los contextos laborales de los pedagogos infantiles y competencia para atenderlas según la formación recibida en el pregrado.

Problemáticas socioemocionales	Presencia de las problemáticas en los contextos laborales de pedagogos infantiles (%)	Competencia para atenderla según la formación recibida en el pregrado (%)
No acatamiento a la norma y a la autoridad	54	55,6
Problemas de convivencia	46	45,2
<i>Bullying</i>	22,6	29,8
Baja autoestima	21,8	42,7
Depresión	16,1	15,3

Fuente: elaboración propia.

mas en el aprendizaje, entonces al tener problemas en el aprendizaje quieren distraer al otro y la forma de distraer al otro es golpeándolo, a veces, o molestándolo (Egresada).

Estos problemas de autoridad no solo se dan en la escuela, en ocasiones aparecen desde la familia y para los padres se torna difícil ejercer esta autoridad, como lo menciona Guillot (2007): “el problema de la autoridad no existe solo en la escuela o en las estructuras educativas: comienza muy a menudo, y cada vez más, en la familia desde la temprana infancia” (p. 13). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes ya no quieren recibir órdenes y reglas impuestas, ellos quieren que se les dé un lugar en donde cuente su opinión y su voz sea escuchada; anteriormente las reglas y la disciplina eran impuestas en el aula de clase y no se tenían en cuenta lo que pensaban los niños, según Ramírez Garza *et al.* (2010):

Las crisis actuales de la organización familiar y escolar tienen en el centro de la polémica la decadencia de la autoridad, la negligencia parental y la indolencia de los docentes frente a una infancia que propone otros modos de ser entendida, de ser mirada, de ser escuchada (p. 19).

La falta de una autoridad clara en el hogar puede desencadenar que los niños no acaten la norma en la escuela; así lo indica el testimonio de una egresada:

Los papás dicen: “profe, vea, es que dígame a ella que se porte bien que en la casa está

supergrosera y en el colegio es un amor de niña”; y hay casos que tanto en el colegio como en la casa no hacen caso, pero ¿por qué? Porque no hay unas normas claras en la casa ni unas pautas de crianza; por ejemplo, los papás son separados, entonces el papá le dice al niño que se puede acostar a esta hora y que puede hacer esto, y la mamá le dice todo lo contrario; entonces la niña llega al colegio liberal. Ahí se tiene que hacer un trabajo duro con los padres y hacer que tanto ellos como la escuela hablen el mismo idioma (Egresada).

Como bien se mencionó anteriormente, los egresados perciben que tienen un alto nivel de competencia para atender esta problemática.

De la escuela se espera que sea un lugar posible para que circule la palabra de los niños y de los jóvenes, pero no desde la certeza omnipotente del adulto, sino desde la conjetura, desde la hipótesis de trabajo. Esto permite construir subjetividad, porque el joven no siente que ya está todo dado. Algo falta, su palabra, su opinión (Ramírez Garza *et al.*, 2010, p. 20).

En esta dirección algunos egresados consideran que es importante realizar la construcción participativa de la norma con los mismos niños, “crear con ellos las normas, que reflexionen cuando hagan algo que no cumplen, el porqué, que se pongan en el lugar del otro”. Sobre el particular dan cuenta Duarte y Jurado (2008):

El clima social del aula está determinado por el conjunto de sus características, tal



como lo perciben los profesores y alumnos. Aquellos climas de aula que permiten la participación de los integrantes de la organización de la vida colectiva son esencialmente propicios para educar en la convivencia (p. 69).

Otras problemáticas socioemocionales que se presentan en un nivel medio, reportadas por los egresados, son el *bullying* con un 22,6%, la baja autoestima con un 21,8%, en un nivel medio, y en un nivel bajo está la depresión con el 16,1%. Recordemos que algunos egresados se desempeñan en contextos de educación primaria, nivel en el cual se asume el fenómeno del *bullying* como de temprano inicio. En cuanto al grado de competencia que percibe tener el pedagogo infantil para enfrentarlas, se encuentra, para la baja autoestima un 42,7%, para el *bullying* un 29,8% y para la depresión un 15,3% (ver tabla 5.2).

Pese a los resultados arrojados por la encuesta sobre la baja autoestima, ubicada en el nivel medio, y la depresión en nivel bajo, cabe resaltar que estas dos problemáticas cada día son más frecuentes en los niños, lo cual indica la necesidad de que los maestros las estudien y las asuman, dada su relación con los procesos educativos.

Uno de los mayores problemas con que nos encontramos en torno a la existencia de la tristeza, es que los niños, al contrario que los adultos, no saben expresar esos sentimientos de tristeza, y rara vez se perciben a sí mismos, por lo que tienen que ser los demás, padres, profesores u otras personas significativas, los que deben detectar

a través de sus comportamientos, este tipo de problemas (Cabrera, 1996, p. 3).

Esto supone un reto para los licenciados, por cuanto les implica diseñar ambientes de aprendizaje en los que el niño sienta la suficiente confianza y tranquilidad para expresar sus emociones y pensamientos. De igual forma, les demanda el trabajo interdisciplinario con profesionales como psicólogos y trabajadores sociales, entre otros.

Aunque el Ministerio de Educación ha promovido e implementado diversas campañas contra la violencia escolar y el *bullying*, los egresados expresan que, si bien estas problemáticas se hacen presentes en sus espacios laborales, en muchas ocasiones algunos comportamientos de los maestros son mal interpretados por parte de los directivos, padres de familia y los mismos niños, pues cualquier corrección al niño es leída como maltrato y abuso de poder.

Ahora el profesor no puede hacer nada, porque si hace algo es el maltratador y es el punto focal de una entidad para quitarle su tarjeta profesional, y está dentro de todos los marcos y referencias que le impiden siquiera decirle al niño que se siente, porque por el tono en que se lo diga, puede aparecer como maltratador (Egresada).

Llama la atención que los maestros encuestados reporten otros problemas como el irrespeto hacia los docentes, la sobreprotección por parte de los padres, discriminación por género y matoneo, separa-

ción de padres y falta de comunicación entre los miembros de la familia. Estas situaciones señaladas por los egresados, según ellos, afectan el aprendizaje de los niños, dada la amplia y reconocida relación entre las emociones y la cognición. Al respecto, dicen Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), citados por García (2012):

Esta relación, razón, emoción, posibilita generar la capacidad adaptativa de la persona, cuya manifestación concreta se aprecia en el poder dar respuestas y soluciones, de manera eficaz, a los problemas que se presentan ligados a las relaciones interpersonales y las conductas disruptivas, propiciando en cambio el bienestar psicológico y el rendimiento académico (p. 7).

Desde lo expuesto se colige que estos asuntos se constituyen en campos importantes en la formación de los pedagogos infantiles en las facultades de educación.

### **Problemáticas del sistema educativo**

Además de las problemáticas sociofamiliares y socioemocionales, están las problemáticas que atañen al sistema educativo. El 80,1% de los egresados encuestados perciben que la baja cobertura es la problemática que más se evidencia en sus contextos de desempeño profesional; le sigue el currículo descontextualizado con un 25% y el desconocimiento de las rutas de atención de derecho a los niños con un 21,8%, tal como lo muestra la tabla 5.3.

Los pedagogos sienten que en su formación de pregrado no desarrollaron las competencias para atender la baja cobertura (14,5%); no obstante, el 42,7% considera que sí posee las competencias necesarias para atender el currículo descontextualizado. Sobre este aspecto los pedagogos infantiles refieren que el currículo no tiene en cuenta los diferentes contextos sociales, culturales y el desarrollo individual de cada niño; por el contrario, se implementa una educación homogénea y tradicional, que en la mayoría de las ocasiones no reconoce la diversidad en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo individual de los sujetos.

Repensar la escuela desde la perspectiva curricular supondría una manera particular de hablar de prácticas educativas instituidas, sin reducirlas al plano instrumental, sino desde una mirada más profunda que intente desentrañar lo que efectivamente acontece en la interacción entre esferas políticas, sociales e institucionales, y en sus acciones y efectos.

Desde una perspectiva política se reconoce que todo proyecto educativo es un proyecto político, en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir acciones dirigidas al logro de ciertos fines. Es por ello que ningún currículo puede ser neutro, por el contrario en él se encuentran posicionamientos ideológicos que van a justificar el poner en marcha un determinado proyecto curricular, que va a atravesar la institución escolar al ser entendido como un modo de concebir y organizar una serie de prácticas educativas (Pedranzani y Martín, 2012, p. 9).

**Tabla 5.3.** Problemáticas del sistema educativo presentes en los contextos laborales de los pedagogos infantiles y competencia para atenderlas según la formación recibida en el pregrado

Problemáticas del sistema educativo	Presencia de las problemáticas en los contextos laborales de pedagogos infantiles (%)	Competencia para atenderla según la formación recibida en el pregrado (%)
Baja cobertura	80,1	14,5
Currículo descontextualizado	25	42,7
Desconocimiento de las rutas de atención de derechos	21,8	36,3
Personal no idóneo para desempeñar en las diferentes áreas del sector educativo	18,5	30,6
Deserción escolar	17,7	20,2
Falta de implementación en las políticas públicas	16,9	30,6
Ausencia o debilidad del trabajo cooperativo entre maestros	16,1	42,7
Desconocimiento de administración y gestión educativa	15,3	23,4
Vulneración de derechos	12,1	45,2
Exclusión	8,5	44,4

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención que una de las problemáticas para la cual se sienten más competentes los maestros sea la de contrarrestar la vulneración de derechos con un 45,2%, así como la exclusión de los niños con un porcentaje de 44,4%, a pesar de que su presencia en los contextos laborales es la más baja, con el 8,5% (ver tabla 5.3). Este hallazgo es evidencia aparente de que los licenciados en Pedagogía Infantil incluyen los niños de diferentes contextos, culturas, con necesidades educativas especiales en sus aulas de clase, y que apuestan por una educación integradora e inclusiva, como menciona la UNESCO (2003):

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (p. 4).

Es de resaltar que la mayoría de los pedagogos infantiles consideran que las problemáticas del sistema educativo no están en su fuero, sino que dependen de los directivos de las instituciones en las que laboran y del Estado y sus políticas

públicas. Sobre este último aspecto, una de las egresadas considera que la actual política de jornada única, implementada por el gobierno, está llevando a que los niños y jóvenes “le cojan pereza al estudio, porque quieren que todo el día estudien y no les está quedando tiempo para jugar”. Pareciera que algunos maestros no comparten la más reciente y novedosa estrategia del gobierno colombiano para promover la educación en el país.

El gobierno nacional, en el marco del programa del gobierno “Colombia la más educada en 2025”, tiene como propósito lograr la equidad, la paz, y mejorar la calidad educativa, generando condiciones para que todos los niños y niñas puedan acceder de manera gradual a jornada única escolar. [...] Con el fin de lograr que todos los establecimientos estatales tengan una única jornada diurna, conforme lo establece el artículo 85 de la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación desarrolla estrategias de acceso y estrategias pedagógicas, tales como: la construcción de infraestructura, alimentación escolar, el aumento de la planta profesional docente, el mejoramiento de planes educativos que garanticen la calidad del servicio prestado y el uso del tiempo libre, entre otras (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 1).

Además de las problemáticas anteriormente señaladas, los pedagogos infantiles revelaron que existen otros problemas en sus contextos laborales, como el abandono del Estado y la sobrecarga laboral a los maestros.

De lo anteriormente descrito es posible afirmar que los pedagogos infantiles requieren desarrollar más competencias para contribuir en los procesos de gestión educativa y de una actitud más propositiva ante las problemáticas del sistema educativo, asunto que se debe abordar en los programas de formación de estos profesionales o en las propuestas de formación continua.

### **Problemáticas del aprendizaje**

La indagación por los problemas de aprendizaje señala que un porcentaje alto de egresados encuentra que las dificultades de la lectura y la escritura son las más evidentes en sus contextos laborales con un 39,5%, tal como lo muestra la tabla 5.4. La lectura y la escritura siguen siendo el centro de la práctica pedagógica de los maestros.

Antes de juzgar el desempeño de los alumnos al leer y escribir, tendríamos que empezar por preguntarnos qué entendemos por lectura y escritura. Si se entiende por lectura la construcción del significado o la decodificación de sonidos, y por escritura, la expresión del pensamiento por escrito o la letra con buena forma, para poder luego observar e identificar qué es lo que hacen aquellos niños que no leen y escriben correctamente (Aguirre, 2000, p. 148).

La lectura y la escritura exigen varias actividades que articulan y permiten desarrollar la habilidad comunicativa. Esta

tarea es compleja y se convierte en uno de los problemas que más se encuentra en la escuela. Los licenciados en Pedagogía Infantil encuestados refieren tener una alta competencia para enfrentar esta problemática con un porcentaje del 56,5% (ver tabla 5.4). No obstante, consideran que aunque implementan diferentes metodologías y estrategias para desarrollar estos dos procesos en los niños, pareciera no ser suficiente para algunos padres de familia, toda vez que estos insisten en ver resultados inmediatos en las habilidades de sus hijos. Al respecto una egresada expresa:

Acompañar estos procesos de lectura y escritura es muy difícil, más cuando la metodología que uno utiliza y la del colegio no se conjugan o cuando los padres están esperando resultados muy diferentes y los padres quieren resultados ya y es difícil concientizarlos del método global. Por eso entonces yo pienso que se presentan los problemas desde ahí (Egresada).

Parece ser que estos procesos van más allá de las metodologías que utilizan los maestros en el aula de clase y demandan un trabajo mancomunado con las familias. Es claro que la relación que el niño establece con los diferentes portadores de textos depende en gran medida de las condiciones en las que se le enseña y de la ayuda por parte de las personas más cercanas a él; en este sentido, los niños no se convierten en lectores gracias a las metodologías exclusivamente, los niños aprenden a leer cuando las condiciones del contexto son adecuadas (Ramírez, 2000, p. 155).

Seguida de la problemática de la lectura y la escritura se encuentra el déficit de atención, con un porcentaje del 33,9%, y las dificultades del pensamiento numérico con una representación del 30,6%; en un término medio está el trastorno de oposicionismo desafiante con un 26% como una de las problemáticas con menor presencia en los contextos laborales

**Tabla 5.4.** Dificultades del aprendizaje presentes en los contextos laborales de los pedagogos infantiles y competencia para atenderlas según la formación recibida en el pregrado

Dificultades del aprendizaje	Presencia de las problemáticas en los contextos laborales de pedagogos infantiles (%)	Competencia para atenderla según la formación recibida en el pregrado (%)
Dificultades en la lectura y la escritura	39,5	56,5
Déficit de atención	33,9	33,1
Dificultades en el pensamiento matemático	30,6	51,6
Hiperactividad	27,4	28,2
Trastorno de oposicionismo desafiante	26	20,2
Niños con necesidades educativas especiales	12,9	21

Fuente: elaboración propia.

de los egresados. Los licenciados también tienen una alta competencia para enfrentar las dificultades en el pensamiento matemático, con un porcentaje del 51,6%, seguido por el déficit de atención con un 33,1%, y en un grado bajo de competencia se encuentra el trastorno del oposicionismo desafiante con un 20,2%, según lo manifiestan los propios egresados (ver tabla 5.4).

Como se puede observar, los niños con necesidades especiales son la problemática menos frecuente en los contextos laborales de los pedagogos infantiles con un 12,9%, y es en la que se perciben con una de las más bajas competencias (21%). Atender a los niños con necesidades educativas especiales en las instituciones regulares no se constituye en una opción que tiene el maestro, este es su deber, pues así lo demanda la política de educación en Colombia, de ahí la necesidad de cualificación de los pedagogos.

Cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome de Down), sensorial (sordera, ceguera, sordo ceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional. Para ello tendrá en cuenta la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de la entidad y el interés de los establecimientos educativos de prestar el servicio. En este proceso

se atenderá el principio de integración social y educativa, establecido en el artículo tercero del Decreto 2082 de 1996 (Resolución N.º 2565 de 2003, artículo 3.º).

Siguiendo con las problemáticas relacionadas con las dificultades de aprendizaje, aparece el fenómeno del oposicionismo desafiante, el cual no es muy evidente en los contextos laborales de los egresados encuestados (26%), y está muy asociado al no acatamiento de la norma y la autoridad; este problema es definido como:

Un patrón recurrente de conducta negativa, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a los padres y a las figuras de autoridad. Los estudios en países desarrollados han identificado factores cognitivos y conductuales errados, como los principales determinantes de una actitud negativa, opuesta y contraria a las normas establecidas; mientras que en países en vías de desarrollo, como Colombia, se destacan los factores ambientales como condicionantes de resiliencia y prosocialidad (Ortiz, Giraldo y Palacio, 2008, p. 54).

Para los maestros, gran parte de las dificultades del aprendizaje de los niños en la actualidad parecen estar altamente relacionadas con los ambientes que rodean a los infantes, al señalar el bajo nivel educativo de las familias y la poca atención que estas les prestan a los niños. En tal dirección parece que la aparente dificultad de aprendizaje puede no ser propiamente una dificultad del niño, sino el efecto de las condiciones socioculturales, pues no

se proveen los mejores elementos para el desarrollo de su aprendizaje.

### **Problemáticas de salud**

Las problemáticas de salud definidas responden a aquellas comúnmente indagadas en los contextos educativos, según las investigaciones revisadas, y a las propuestas por las egresadas integrantes del equipo de investigación, de acuerdo con su experiencia laboral y con la de algunas colegas.

Entre estas problemáticas se destacan los problemas de salud oral, con una representación porcentual del 17,7%. Los problemas de salud oral en los niños y jóvenes están asociados a varios factores, entre ellos las condiciones sociales, culturales y económicas de las familias, así como el nivel educativo de los padres en estratos bajos, y factores culturales y económicos (Agudelo y Martínez, 2009, p. 95). Con relación a esta problemática, las egresadas entrevistadas coinciden en señalar que es importante que el maestro incorpore en los currículos temáticas que permitan desarrollar contenidos que contribuyan al conocimiento de las causas y consecuencias de una mala higiene oral, y al mismo tiempo, que se favorezcan espacios orientados a que los educandos incorporen prácticas diarias que ayuden a la prevención de las enfermedades dentales.

Yo tengo que estar observando, yo como docente que permanezco con ellos, si yo no lo reporto, a ese niño no le van a hacer

nada. Con la salud oral yo, desde el aula, la trabajo con proyectos, porque yo tengo niños que no se bañan todos los días porque no tienen agua en la casa y por el abandono, entonces es, en la medida posible, lo que uno puede hacer (Egresada).

Por otro lado se tienen los problemas de salud auditiva con 3,2%, que corresponde al porcentaje más bajo; no obstante, su presencia debe ser de especial atención de los maestros, pues son de difícil detección y tienen serias implicaciones en los procesos formativos de los niños.

En cuanto a la percepción de los egresados acerca de las competencias que tienen para atender estas problemáticas, consideran que tienen mayor competencia para enfrentar la desnutrición, con un porcentaje del 16,1%, y se sienten menos competentes para atender los problemas de salud auditiva, con un 9,7% (ver tabla 5.5). Según lo manifiestan las licenciadas entrevistadas, si bien estas problemáticas no tienen una alta presencia en sus escenarios laborales, no se puede ser indiferente a ellas en razón al componente educativo que todas contienen. Esto revela la necesidad de asumir en la formación de los pedagogos infantiles algunos elementos que les permitan detectar la presencia de estas problemáticas y sugerir su atención por los profesionales directamente encargados.

Una vez más se evidencia que algunos problemas que aparentemente no son del fuero de los licenciados resultan de una u otra forma incidiendo en los procesos educativos y formativos de los niños, lo que reafirma la importancia de una formación

**Tabla 5.5.** Problemáticas de salud presentes en los contextos laborales de los pedagogos infantiles y competencia para atenderlas según la formación recibida en el pregrado

Problemáticas de salud	Presencia de las problemáticas en los contextos laborales de pedagogos infantiles (%)	Competencia para atenderla según la formación recibida en el pregrado (%)
Salud oral	17,7	13,7
Desnutrición	10,5	16,1
Obesidad	8,9	13,7
Salud visual	7,3	11,3
Salud auditiva	3,2	9,7

Fuente: elaboración propia.

interdisciplinar que les permita interactuar de manera efectiva con otros profesionales, en este caso nutricionistas, odontólogos, otorrinos, oftalmólogos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre otros. Se trata entonces de “partir de la disciplina para buscar relaciones dinámicas y estructurantes de cooperación, contribución, permeabilidad, relación de integración e integralidad con otras disciplinas y con los problemas sociales” (Delgado, 2009, p. 18).

### Conclusiones

Se reconoce que las diversas subjetividades de los niños están estrechamente relacionadas con los contextos que habitan, de ahí también la heterogeneidad de las problemáticas que viven tanto los niños como los adultos socializadores y el diálogo con las múltiples disciplinas, saberes y teorías que piensan las infancias, los procesos formativos y la educación de los ni-

ños, en las que debe formarse y educarse un pedagogo infantil, que, como lo señala Pierre Bourdieu (1982), le permitan pensar relacionamente, en la medida en que se configura una trama de reglas, relaciones de poder, fuerzas, posiciones, luchas, transformaciones, resistencias; en suma, de movimientos y tensiones para acompañar las problemáticas de las infancias.

Entre las problemáticas sociofamiliares de la infancia más destacadas en los contextos laborales aparece la influencia de los medios de comunicación y tecnologías en la calidad de las interacciones familiares; en las socioemocionales el porcentaje más alto está relacionado con el no acatamiento de la norma y la autoridad; en lo que atañe al sistema educativo, es la baja cobertura en sus contextos de desempeño profesional. La indagación por los problemas de aprendizaje señala que el porcentaje más alto se encuentra en las dificultades de lectura y escritura, y en lo relacionado con las problemáticas



de salud se destacan los problemas de salud oral.

Frente a las infancias toda problemática es importante, por lo que la formación de pedagogos infantiles debe articularse a partir de preguntas y problemas, frente a los cuales los saberes científicos, culturales y pedagógicos pueden permitir la construcción de respuestas nunca acabadas, en una relación dinámica y compleja, cruzada por referentes éticos, ontológicos, históricos, culturales y políticos, que permitirán desde una actitud crítica y reflexiva consolidar la educación de pedagogos infantiles en relación con otras ciencias y disciplinas, sin caer en categorías estáticas y absolutas, dada la diversidad y complejidad de las problemáticas humanas, para comprender otras formas de hacer y ser maestro de las infancias.

### Referencias bibliográficas

- Agudelo, A. y Martínez, E. (2009). La salud bucal colectiva y el contexto colombiano: un análisis crítico. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 8 (16) (enero-junio), 91-105.
- Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 4 (11), 147-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601102>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. París: Minuit.
- Cabrera, L. (1996). *La depresión infantil en la población escolar de la isla de Lanzarote*. Recuperado de <http://www.datosdelanzarote.com/uploads/doc/20091113122906724cs7.pdf>
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24 (3), 11-44. Recuperado de <http://www.scielo.org/ve/pdf/ip/v24n3/arto2.pdf>
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Domínguez, L., Schade, N. y Fuenzalida, V. (2010). Familia y consumo televisivo en niños preescolares chilenos. Recuperado de <http://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/revista-6/pdf/ts6-2.pdf>.
- Duarte, J. y Jurado, J. (2008). Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 62-81.
- Franco, A., Ramírez, B., Ochoa, E., Díaz, S. y Roldan, O. (2009). *Salud bucal en la ciudad de Medellín: Monitoreo de los indicadores de caries dental en escolares y evaluación de la apropiación del modelo educativo en salud bucal como objeto de aprendizaje en el escenario escolar*. Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Salud/Secciones/Publicaciones/Documentos/2012/Investigaciones/Salud%20bucal%20en%20Medell%C3%ADn%202009.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36 (1), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

- Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación: Salir de la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- Gutiérrez Londoño, B. L., Viana Guerra, V. M., Marín Duque, Y. M., Posada Castaño, M. J. y Cardona Bedoya, L. M. (2009). *Pertinencia social de la formación académica y profesional del egresado de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia*. En C. I. Servicios, Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Medellín: Corporación Interuniversitaria de Servicios.
- Minnicelli, M. (2005). *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia: las familias, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea del aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Resolución N.º 2565*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf)
- (2015). *Resolución N.º 00200*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-348432\\_resolucion\\_00200.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-348432_resolucion_00200.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo -OIT- (2001). *Explotación sexual infantil en Sudamérica: Sistematización de la experiencia IPEC*. Recuperado de [white.oit.org.pe/ipecc/documentos/expsexinf.pdf](http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/expsexinf.pdf)
- Ortiz, B., Giraldo, C. y Palacio, J. (2008). Trastorno oposicional desafiante: enfoques diagnóstico y terapéutico y trastornos asociados. *Iatreia*, 21 (1) (marzo), 54-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1805/180513861007.pdf>
- Pedranzani, B. y Martín, M. (2012). La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 16 (29) (mayo). Recuperado de <file:///C:/Users/Home/Downloads/Dialnet-LaEscuelaYELCurriculumEscolarEntreLosProblemasSoci-4347952.pdf>
- Quintas, S. (1998). Familia y medios de comunicación. *Comunicar* 10, 21-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801004.pdf>
- Ramírez, C. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. *Horizontes Pedagógicos*, 13 (1), 43-51. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4777933>
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>
- Universidad de Antioquia (2011). Proyecto Educativo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

## Capítulo 6

# Intimidades del oficio de maestro: Pedagogas infantiles hablan de sus emociones

Alexandra Gómez Marín  
Isabel Cristina Velásquez  
Jakeline Duarte Duarte  
Teresita María Gallego Betancur

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

Gabriel Jaime Murillo

### **Virar la mirada hacia la experiencia emocional de ser maestro de la infancia**

En este capítulo se realiza un acercamiento a los asuntos más íntimos del oficio de los maestros, de un maestro en especial, de aquel que ha visto en la educación de niños su proyecto de vida profesional porque considera que desde aquí todavía hay esperanzas para construir una sociedad más humana, sensible, equitativa y soli-

daria. Se propuso entonces comprender el sentido de la experiencia emocional de ser maestra de la infancia de ocho pedagogas infantiles entrevistadas y develar las formas en que subjetivamente ellas han ido construyendo formas de sentir su propio oficio desde el momento de la elección de la carrera, la formación vivida en la universidad y su actual ejercicio profesional, pues como bien lo señalan Schutz y Luckmann (2003), “los problemas de la acción y la elección deben ocupar, por lo

tanto, un lugar fundamental en el análisis del mundo de la vida” (p. 38).

El giro interpretativo y cultural que han vivido las ciencias sociales y humanas, y por supuesto la educación y la pedagogía, en las últimas tres décadas, obliga a superar la mirada marginal desde la que se ha asumido el ámbito de la subjetividad y de lo íntimo de los seres humanos, las formas como viven su cotidianidad en contextos particulares, lo disímil de la experiencia humana, tan disímil que aparentemente no se vuelve representativa porque se aleja de la intención de establecer regularidades de los fenómenos, como se pretendió durante más de dos siglos de producción científica.

El propósito al que responde este capítulo se ubica en el ámbito de la vida íntima de aquellos asuntos que hacen parte de la subjetividad de algunas maestras, sus sentimientos, sus experiencias, sus vivencias respecto a su oficio de maestras de niños; allí lo íntimo se entiende como las emociones y afectaciones en su ser, que posiblemente influyen en el modo como ejercen su práctica pedagógica, según su propia mirada. De ahí que la técnica utilizada fuera la entrevista semiestructurada, por la posibilidad que esta brinda para entablar una conversación abierta y directa con las egresadas. Se trabajó con aquellas pedagogas que desearon participar en el estudio y que cumplieron con el criterio de haber laborado al menos tres años con niños de la primera infancia o con agentes educativos en entornos de educación formal y no formal. Para el análisis de la información re-

colectada se siguió el procedimiento sugerido por las investigadoras Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002, pp. 110-26), a partir de la codificación abierta de los datos, la codificación axial de la información, la codificación selectiva y delimitación de la teoría emergente. Se partió entonces de los discursos de las egresadas para llegar a la configuración de un sistema categorial que permitiera comprender el fenómeno indagado. De ello se da cuenta más adelante.

Las emociones de los maestros son uno de esos asuntos que históricamente se han confinado al espacio de lo íntimo, porque no se consideran asuntos fundamentales para el ejercicio del oficio, porque no se estima necesario dialogar ni reflexionar sobre cómo viven, sienten y experimentan su oficio los maestros, y menos aún se considera pertinente compartir con otros maestros dichas experiencias, pues casi siempre tienen que ver con aquello que en el oficio preocupa y “no marcha bien”. Se trata de reconocer un campo de saber poco validado en los espacios formales de la educación y en los procesos de formación continua o cualificación de los maestros en ejercicio.

En consideración a lo anterior, preguntamos a ocho licenciadas en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, a través de entrevistas individuales, cómo significan ellas la dimensión emocional de su oficio y qué ha representado en su experiencia vital, en cuanto profesionales y sujetos, dicha elección. Encontramos maestras altamente sorprendidas por el pedido de verbalizar asuntos de su

oficio que habían llegado a tratar esporádicamente en sus diarios pedagógicos, pero que jamás habían reflexionado en voz alta y menos en presencia de otros. Esto pone en evidencia que el asunto de las emociones de los maestros, si bien ha sido abordado por muchas investigaciones que indagan por las competencias socioemocionales de estos, también ha sido obviado de las reflexiones en los equipos de maestros, del currículo explícito en la formación profesional de estos y de las orientaciones ministeriales sobre los procesos de formación complementaria para maestros en ejercicio.

Este acercamiento dista de la investigación más prolífica sobre este tema, en la que se asumen las emociones como un asunto de competencias. Si bien creemos que el trabajo desde esta perspectiva ha contribuido a ubicar las emociones en un lugar importante para pensar el oficio de maestro, creemos que es dable ampliar esta mirada para penetrar en los intersticios más profundos de una experiencia emocional que posiblemente no pasa por el desarrollo de habilidades y actitudes exteriorizadas en forma de competencias.

Ocuparse de pensar en la dimensión emocional del oficio del maestro es especialmente importante en este tiempo histórico, ya que sus particularidades hacen que sea cada vez más complejo ejercer esta profesión. Asumiendo que la experiencia emocional del maestro se construye en el transcurrir de su práctica pedagógica y en la relación que establece con aquellos acontecimientos y sujetos de la

cotidianidad educativa que transforman su ser y su subjetividad, es pertinente preguntarse por las emociones y los afectos que los docentes ponen en juego en su práctica pedagógica cotidiana, cómo los movilizan y conducen a emprender acciones que afectan su manera de enseñar; el lugar de comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños, asuntos que solo pueden comprenderse a partir de los relatos de los propios sujetos que han vivido la experiencia de ser maestro.

Comprender la experiencia como trayectoria implica asumir que hay un camino que se recorre, una “ruta emocional” que transita cada maestro, que al decir del profesor Jorge Larrosa es un asunto individual en cuanto la experiencia es, para cada cual, la suya, pues como bien lo afirma el autor “*experiencia* es ‘eso que me pasa’. No eso que pasa sino ‘*eso que me pasa*’” (2006, p. 45).

Antes de acercarnos a esto “que les pasa”, desde lo emocional, a las pedagogías infantiles o maestras de la infancia, rastreemos algunos supuestos teóricos que dieron soporte a esta indagación.

### **Las emociones como un campo de estudio contemporáneo**

La cotidianidad de los asuntos escolares, particularmente del encuentro entre maestros y estudiantes, permite saber que hay un lugar para las emociones en la relación pedagógica y que ese lugar es casi siempre protagónico en tanto circula

en la práctica educativa, favoreciendo u obstaculizando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero aunque esto es evidente, su misma evidencia lo ha convertido en un asunto no sobresaliente en las reflexiones de los maestros.

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

Particularmente, una de las perspectivas españolas se centra en el estudio de las formas culturales de la subjetividad, incluyendo tanto las emociones como las

sensaciones, las pasiones o los instintos (Moscoso y Zaragoza, 2014, p. 75), con la intención de consolidar una historia de las emociones; de ahí que su centro de interés sea el estudio de las emociones para desvelar las condiciones culturales que permiten atribuirles significaciones, ya que consideran que “es justamente el carácter dramático de la experiencia emocional lo que permite asentar su estudio sobre sus elementos poéticos, retóricos y políticos” (p. 75).

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

A pesar de lo anterior, las referencias a las emociones no solo han sido relevantes en el presente (que empiezan a perfilarse como una disciplina académica), sino que datan desde el tiempo de Aristóteles, quien no elaboró una teoría sobre las emociones, pero que las referenció en muchos de sus libros o tratados. La tesis aristotélica es que las pasiones o emo-

ciones de los sujetos guardan estrecha relación con las reacciones del cuerpo. Para este filósofo, una emoción como la ira estaba acompañada de calentamiento de la sangre cercana al corazón, el temor causaba temblor y la vergüenza se acompañaba de calor y rubor. Además, planteaba que los impulsos coléricos y los deseos venéreos se daban en conjunto con alteraciones físicas. “Aristóteles sostiene que las pasiones en general van acompañadas de las sensaciones placer y/o dolor, las cuales entrañan cierta alteración o turbación psicofísica” (Aristóteles citado por Trueba, 2009, p. 150). En las apreciaciones aristotélicas sobre las emociones, el filósofo las define como sensaciones o afecciones acompañadas de placer o dolor y de las cuales dice: “llamo pasiones (*páthēi*) al deseo (*epithymía*), la cólera (*orgē*), el temor (*phóbos*), la audacia (*thrásos*), la envidia (*phthónos*), la alegría (*chará*), el sentimiento amistoso (*phília*), el odio (*misos*), la añoranza (*póthos*), la emulación (*zēlos*), la piedad (*éleos*), y en general a todas las afecciones a las que son concomitantes el placer o la pena (*hois hepetai hedonē ē lúpe*)” (citado por Trueba, 2009, p. 151). Para Aristóteles, las creencias y opiniones estaban relacionadas con las emociones, ya que para él algunos juicios provocan ciertas emociones y ciertos juicios excluyen otras.

Se puede hacer referencia a que “lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional” (Maturana, 1997, p. 10). Así pues, para la filósofa española Victoria Camps las emociones y

la razón están estrechamente vinculadas, ya que es esa facultad racional del ser humano la que administra esos sentimientos o emociones que no siempre se encuentran ordenados en la vida del ser humano. Con respecto a lo anterior, Camps afirma que “las emociones por sí solas no razonan; las razones contribuyen a modificarlas y reconducirlas” (2011, p. 19). Además, plantea que las emociones se pueden gobernar y, como ella misma afirma, “es posible hacerlo, porque las emociones, al igual que otras tantas expresiones humanas, se construyen socialmente. Es el contexto social el que enseña a tener vergüenza o no tenerla, el que sienta las bases de la confianza, el que indica qué hay que temer o en qué hay que confiar, el que propicia o distrae de la compasión” (pp. 13-14). Así pues, Camps aborda el tema de las emociones desde un enfoque filosófico y afirma que estas motivan el comportamiento humano.

Para Nussbaum “las emociones son en algún grado racionales y todas son en algún grado cognitivas y están basadas en creencias, y pueden entonces ser valoradas, como las creencias, por su estatus epistémico y normativo” (citada por Trueba, 2009, p. 156). Para esta filósofa, las emociones tienen un contenido cognitivo, son educables, y destaca la importancia de emociones como la compasión en la vida de los seres humanos, ya que permite que estos se preocupen por los problemas o padecimientos de los demás. Así pues, al respecto plantea que la empatía a menudo acompaña la compasión,

pero no es fundamental para que una persona sienta compasión. Se puede decir que para la estadounidense las emociones contienen unos elementos no cognitivos que son las sensaciones y los estados físicos del cuerpo. Además, plantea: “En las sociedades humanas [...] el contenido cognitivo de las emociones está moldeado por las normas y las circunstancias sociales concretas. Ciertos rasgos generales compartidos de la vida humana también ejercen una gran influencia, pero incluso esas circunstancias comunes a todos (la mortalidad, la enfermedad física) se desarrollan de forma diferente en cada sociedad” (Nussbaum, 2014, p. 483).

Aparece una corriente más social que corresponde a la sociología de las emociones, subdisciplina desconocida en muchos ámbitos académicos y comunidades científicas y que intenta superar el sesgo racionalista imperante en las teorías sociológicas. Es desde la década de los setenta que empieza a desarrollarse con Hochschild (1975), Sheff (1983) y Kemper (1990) esta perspectiva. La sociología de las emociones tiene como fin el estudio de estas haciendo uso del aparato conceptual y teórico de la sociología. Se trata de una sociología aplicada a la amplísima variedad de afectos, emociones, sentimientos o pasiones presentes en la realidad social. Esta perspectiva parte de la premisa de que la mayoría de las emociones humanas se nutren y tienen sentido en el marco de nuestras relaciones sociales. Como bien lo señala Bericat (2012):

La naturaleza de las emociones está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que los hombres sienten. Son expresión, en el cuerpo de los individuos, del riquísimo abanico de formas de relación social. Soledad, envidia, odio, miedo, vergüenza, orgullo, resentimiento, venganza, nostalgia, tristeza, satisfacción, alegría, rabia, frustración y otro sin fin de emociones corresponden a situaciones sociales específicas (p. 150).

Desde la perspectiva de la sociología de las emociones, se considera que los sistemas sociales dominantes (por ejemplo el capitalismo) han configurado una serie de emociones legítimas aunadas a dispositivos específicos, que permiten a quienes ostentan el poder consolidar relaciones en las cuales no solo hay colonización respecto a los asuntos económicos, sino también en lo atinente al saber, al cuerpo y, en este caso, a las emociones: otros autorizan lo que puede ser emotivo y lo que no, “regímenes de sensibilidad social se materializan en prácticas (del hacer, decir, recordar, olvidar) regidas por dispositivos que regulan los sentires sobre el mundo (miedo, bronca, resignación, impotencia, felicidad, esperanza, etc.) y por mecanismos que lo vuelven ‘soportable’” (Cervio, 2012, pp. 10-11).

### **Las voces de las maestras**

#### ***Emociones y vocación. La elección de ser maestra de la infancia***

Durante varios años se ha suscitado un debate en torno a la elección de la carre-



ra docente y desde el objetivo propuesto se trató de comprender esas emociones que estuvieron presentes en las egresadas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia a la hora de hacer la elección de su profesión. Un rasgo común asociado a la elección de ser maestra como opción de vida profesional es la vocación, la cual puede ser entendida como “una condición primera y prioritaria del verdadero educador que implica gozar enseñando, gozar comprendiendo e indagando, descubriendo al otro, y [...] gozar ofreciéndose al otro” (Casado y Sánchez, 2009, p. 210). Se descubrieron tres tendencias que indican cuáles fueron esas emociones que estuvieron presentes en la elección de la carrera docente.

Una primera tendencia da cuenta de que algunas de las egresadas decidieron dedicarse a la educación y la pedagogía porque sentían amor por los niños, rasgo asociado a los aspectos vocacionales de la enseñanza. Lo anterior se puede corroborar en uno de los testimonios de una egresada:

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

El querer, sentir afecto y tener una inclinación hacia el trabajo con los niños resulta ser una característica indispensable que debe tener todo aquel que decida ser docente, según lo refiere la egresada, ya que ese afecto “además de preexistente, se considera necesario para llevar adelante la ardua tarea de educar” (Abramowski, 2011, p. 82).

Una segunda tendencia hace referencia a la función social del oficio del maestro como motivación para la elección de la carrera docente, y en este sentido una de las egresadas afirma: “Tuve profes que me llegaron y me motivaron de pronto un poco, pero también eran como esas ganas de hacer algo, o sea, de contribuir un poco a la formación o tal vez de cambiar la sociedad” (Egresada 3). Si bien la motivación no se asume teóricamente como una emoción, sí da cuenta de un grado de afectación actitudinal al mostrar la intención de contribuir al cambio social a través del estudio de la licenciatura, pues se puede decir que la docencia tiene una función social que permite no solo transformar la vida de los estudiantes, sino también transformar el entorno de vida de estos y de la sociedad en general, según lo reportan algunas de las pedagogas entrevistadas.

Una tercera tendencia da cuenta de una emoción un tanto negativa y difícil de nombrar, pues se refiere a esa sensación incómoda y de desilusión cuando los demás hacen referencia al oficio del maestro como una labor socialmente cuestionada por las condiciones en la cuales se ejerce

la docencia. Al respecto, una de las egresadas argumenta:

En mi casa apoyaron lo que yo quisiera estudiar; sin embargo, es algo muy complicado porque cuando uno decide estudiar Pedagogía Infantil, todo el mundo empieza a decir: “para ir a limpiar mocos”; “para estar en una guardería”; “¿por qué no estudia más bien veterinaria?, eso tiene mejor retribución económica”; “pero, profe, para mantenerse en paro a toda hora”... Entonces al principio sí fue algo complicado (Egresada 7).

En la observación anterior se evidencia que aunque en la egresada había un deseo de estudiar Pedagogía Infantil, los imaginarios sociales que se tejen alrededor de la función que ejercen las maestras (en especial las de primera infancia) como una profesión de poco reconocimiento económico, se hacen evidentes y se constituyen en una barrera social a la hora de decidir qué estudiar. Respecto a los bajos salarios que devengan los docentes, las maestras entrevistadas manifestaron que fue un asunto que puso en duda su deseo sobre ser o no pedagogas infantiles.

Desde lo expuesto, es posible indicar que en relación con las emociones presentes en la elección de ser maestra de la infancia se evidencian sentimientos vocacionales que pasan por el interés en el trabajo con los niños, la alegría que da reconocer la función social del oficio del maestro como posibilitador del cambio social y sentimientos que dificultan la elección por

la carrera docente en razón del desprestigio social que connota la profesión.

***Formarse para maestra  
en la Facultad de Educación  
de la Universidad de Antioquia:  
un recuento emocional***

Formarse para maestro en una institución determinada implica para el sujeto formado una experiencia emocional que se configura desde diversos lugares: el primero, y tal vez el más determinante, según lo revelaron las maestras, tiene que ver con los docentes que las acompañaron en su proceso, en segundo término los fundamentos teóricos que les aportaron, y por último, las experiencias vividas en los diversos escenarios formativos, en particular los centros e instituciones donde desarrollaron sus prácticas pedagógicas.

Uno de los asuntos que impactó positivamente la experiencia emocional de las licenciadas entrevistadas fue el encuentro con algunos maestros memorables, es decir, con maestros buenos, que ejercían su oficio con tanto placer y pasión, que quedaron para siempre inscritos en su memoria; para estas maestras dicho encuentro tuvo lugar con maestros que cumplen con el decir de Campo (2005), porque entendieron que:

Ser maestro significa ante todo ser persona a cabalidad: “verdaderos maestros, completos, íntegros, consistentes, comprometidos, que viven lo que predicán” [...]. Sobre todo, la coincidencia entre lo que dicen los

maestros y lo que de hecho viven, es uno de los rasgos más distintivos de su práctica docente (p. 1).

A propósito de esto, una de ellas relata que el proceso de formación como maestra fue:

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

Y es que un maestro puede hacerse memorable, inolvidable, modelo, en la medida que se reconozca humano y con fallos pero apasionado por su oficio y por el saber. Esto se evidencia en lo siguiente:

El estado de ánimo de los mejores maestros se transforma notoriamente al estar en clase, se sienten entusiasmados, felices, se olvidan de los problemas “de afuera”, aprecian muchísimo las relaciones “positivas” con los estudiantes [...] Las clases de los mejores maestros son amenas, participativas, organizadas, novedosas, divertidas, a las que “da gusto ir”. Ellos mantienen el control de la clase, son rigurosos, imprimen entusiasmo y generan interés y agrado en sus alumnos (Campo, 2005, p. 4).

Lo ilustrado hasta acá permite comprender que si bien la experiencia emocional asociada por estas maestras al hecho de formarse en la Facultad de Educación

puede describirse como ambigua, como se podrá apreciar más adelante, también les permitió profesionalizarse, conocer maestros significativos que impactaron positivamente sus procesos formativos, compartir con pares de gustos afines, todo lo cual les ha posibilitado reconocerse como un tipo de profesionales distintos a los formados en otras instituciones, puesto que se acercan a la realidad educativa con criterios de formación más pedagógicos que instruccionales.

En razón a la estructura curricular del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, gran parte de la formación de las licenciadas transcurrió en instituciones educativas, fundaciones, hospitales, hogares de paso y otros escenarios de práctica que determinaron en gran medida la manera de vivir y sentir lo que significa ser maestro. Esta experiencia fue descrita por las pedagogas infantiles como ambigua, pues encara satisfacción pero también malestar:

En la práctica sí alcancé a sentir los dos lados: algunas veces desánimo, otras veces frustración de no saber qué hacer, cómo enfrentarme [...]; en otras ocasiones me sentía muy bien, no solamente bien con lo que estaba haciendo, sino con empatía por los niños, con una conexión muy chévere siempre para todas las prácticas; aunque igual había unas en las que me sentía más confundida (Egresada 2).

Y es que aunque la mayoría del tiempo la experiencia nombrada por las licenciadas era positiva, también había momen-

tos en que esa experiencia estaba marcada por sentimientos de tristeza, tedio e impotencia, lo que coincide con lo señalado por Anna Aromí (2013): “existe algo que no se obtiene por bien que se haga, por conocimientos que se tengan, por buena voluntad que se ponga, el resultado que se alcanza nunca resulta completamente satisfactorio, algo de la satisfacción no se alcanza” (p. 119). Pero además de esta ambigüedad, la experiencia de las licenciadas también está signada por un interés ético en el proceso formativo de los niños acompañados. Una de ellas señala lo que sentía durante sus prácticas como estudiante:

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

Durante este proceso formativo en la Universidad, un asunto que comúnmente aquejó a las licenciadas es el sentido del acompañamiento por parte de las maestras cooperadoras que las asesoraron en los centros e instituciones de práctica; según las egresadas, la mayoría de estas docentes, en lugar de ayudar a mejorar el proceso de la maestra en formación, veían en ellas un recurso para suplir su lugar y tomarse un buen rato de descanso, desdibujándose por completo su responsabi-

lidad y labor solidaria en la formación de las estudiantes de la Universidad. Esta situación generó gran molestia, descontento y desesperanza en aquellos momentos en que eran estudiantes de Pedagogía; al respecto, una de las egresadas señala:

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

Similar a esta experiencia, otra de las licenciadas expresó lo siguiente, al referirse a la emoción con la que quedaba en el momento de realizar sus prácticas:

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

Estos señalamientos indican la necesidad y la obligación que tiene la Universidad de realizar de manera permanente procesos de formación con las maestras cooperadoras, en los que ellas se asuman como sujetos decisivos en la formación de otras maestras, lo que le demanda a la Facultad de Educación y a cada uno de los programas académicos indagar con los maestros cooperadores, más allá de los convenios y formalidades institucionales,

lo que significa para ellos implicarse en la formación de estudiantes universitarios y, más aún, de sus futuros colegas.

### ***Las emociones de la maestra en ejercicio***

El entorno pedagógico es un espacio en el que tiene lugar una serie de situaciones y acontecimientos que suelen generar emociones en el maestro, y estas emociones no siempre son percibidas como positivas. Se pudo evidenciar que la ambigüedad parece ser la característica que mejor define su experiencia emocional como maestras de la infancia. Podría decirse que en el acto pedagógico solo cabe el amor como sentimiento hegemónico entre maestro y alumno; sin embargo, “el afecto, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria” (Fernández, 1999, p. 22). Esa ambigüedad emocional que acompaña el transcurrir en las aulas se revela en el hecho de que hay maestros que viven la docencia con alegría, como lo refiere una de las egresadas en su relato: “esa felicidad de que lo que uno hace está llegando así sea a dos personas, pero que de pronto uno logra como transformar. Entonces es esa satisfacción de haber hecho algo que fue positivo”. Esta egresada hace referencia a la felicidad y satisfacción que le genera su trabajo educativo con los niños, ya que le permite transformar la vida de estos, y en ese sentido su acción educativa adquiere verdadero valor. Sin embar-

go, para algunos maestros la experiencia emocional transcurre en la vía contraria, de esto da cuenta Esteve:

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

Así pues, un tema que recientemente está saliendo a la luz pública es el maltrato psicológico que ejercen algunos alumnos hacia sus maestros y que en muchas ocasiones suele ser fuente de aflicción y malestar emocional para estos. Al asunto anterior hace referencia una de las egresadas:

Los niños lo insultaban a uno, [...] decían esas palabras soeces tan fuertes. Yo ya había trabajado como profesora y nunca había recibido groserías de los estudiantes, entonces no lo olvido, porque yo decía: en preescolar y diciéndome a mí esas groserías... Eran choques que uno tenía y que no los había vivido y se generaba un temor de seguir recibiendo insultos (Egresada 1).

Parece ser una realidad que el maestro en la escuela pasa en un instante de sentir emociones que lo reconfortan a emociones que lo devastan; la alegría que le genera la relación con sus estudiantes se puede convertir en el minuto siguiente en rabia, insatisfacción, miedo o temor ante unos alumnos que ejercen cierto

maltrato psicológico hacia su humanidad e integridad.

Además de las emociones que el mismo ambiente escolar le genera al maestro, también tiene que sortear las emociones derivadas de situaciones de su vida personal que se hacen presentes en su actuar profesional. Si estas emociones resultan ser negativas, son consideradas como un factor que puede interferir en su desempeño profesional, apreciación en la que coinciden la totalidad de las egresadas entrevistadas. Al respecto, una ellas refiere:

Pienso que cuando un maestro emocionalmente no tiene clara su condición, sus miedos, sus temores, no ha resuelto muchas cosas internamente, fácilmente lo puede proyectar en su espacio y eso puede generar traumatismos en la práctica, en la relación con el otro, generar sesgos que empiezan a perturbar un poco la relación maestro-sujeto (Egresada 6).

Como se puede observar, parece que el maestro quisiera presentarse ante sus estudiantes con total asepsia emocional, como si fuese un “superhumano”, que quiere mostrar la educación y la formación solo desde las afecciones positivas, dejando de lado el potencial heurístico que proporcionan las emociones negativas para comprenderlas en la constitución de las subjetividades de los individuos. Es tal vez esta mirada la que ha llevado a que recientemente tenga gran auge en el campo educativo la educación emocional, que se basa en el desarrollo de una serie de habilidades que hacen que el ser

humano pueda controlar esas situaciones en los ámbitos personal, laboral y familiar para que no influyan en su bienestar físico y psicológico. En tal sentido, la educación emocional se concibe

como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2005, p. 96).

Las egresadas le demandan a la Universidad explicitar en el plan de estudios un espacio de formación orientado a este objetivo, toda vez que las emociones tienen un lugar importante en su actuar pedagógico y en la manera como viven la experiencia de ser pedagogas infantiles. Demandan la necesidad de desarrollar habilidades y capacidades que les permitan tener control y gestión sobre sus emociones. Mientras ello ocurre, algunas han implementado el diario pedagógico como una estrategia que les ha ayudado significativamente a tramitar sus emociones negativas. Para ilustrarnos bien vale la pena presentar el siguiente testimonio:

Yo pienso que en los niños todo es mediado por la palabra, entonces se trata de poner las cosas en palabras, escribir sobre lo que está pasando; por ejemplo, los diarios de campo me parecen una muy buena estrategia para no dejar que esas emociones invadan el ser de uno, para poder llevar a un buen fin las actividades. Ese es uno de

los mecanismos que yo más utilizo. Por ejemplo, cuando los niños vienen, muchas personas salen llorando: “qué pesar tantos niños que se enferman”; yo no pienso en los niños como que están enfermos, sino que están en una situación específica en su vida, pero que pueden dar mucho y podemos aportar, en ese día que él venga, a su vida; entonces ese es el mecanismo que yo utilizo; no sé si sea evadir, pero para mí es como tratar de ponerle el picante a la vida cada día (Egresada 6).

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

También se puede decir que en el entorno pedagógico, escenario de incontables sucesos que marcan la experiencia emocional de ser maestro, se generan interpretaciones diferentes a las emociones que favorecen su labor, y de esto da cuenta una de las egresadas:

También es saber cómo se va a trabajar, porque, por ejemplo, un niño se muere, yo estoy triste, pero hay otros niños que saben que hay un niño que falleció, y entonces eso puede ser una forma de hablar de las emociones con los niños, es una forma de entrar en diálogo: también la profe está triste, también sintió eso, ustedes qué

piensan, entonces qué pasa; no es dejar de sentir las emociones como tal, sino saber que esas emociones no afectan la calidad de la actividad y del acompañamiento que se va a hacer con los niños (Egresada 6).

Así pues, con relación al relato anterior se puede decir que es evidente cómo la egresada, quien es docente en un aula hospitalaria, plantea que el sentir tristeza ante la pérdida de uno de los niños también es una forma de hablar de las emociones con los demás alumnos, que no son ajenos a lo que ha sucedido con su compañero. La docente expresa que no hay que dejar de sentir esas emociones, que, por el contrario, se trata de que la situación acontecida se convierta en un aliciente para hablar de lo que se siente y hacer de esto un motivo para transformar positivamente las actividades que se van a realizar en el aula hospitalaria con los demás niños.

Con respecto a situaciones como la anteriormente descrita, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum propone:

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

convierte así en una herramienta manejable no solo en psicoterapia sino en el aula (citada por Modzelewski, 2014, p. 318).

Con relación a las emociones en el acto de educar se puede decir, desde la indagación realizada, que estas tienen un carácter ambiguo, ambivalente, cambiante y que en instantes esas emociones pueden convertirse en un obstáculo en cuanto le impiden al maestro incumplir con las actividades y con los objetivos planteados. Sin embargo, también se encontró que el maestro desde su creatividad, fortaleza o inteligencia emocional hace uso de estrategias que facilitan su trabajo, y le posibilitan ejercer control sobre las emociones sentidas.

El maestro desde su humanidad es y será un ser construido simbólicamente por las emociones que su experiencia de vida le ha dado; por lo tanto, es fundamental conocer esa experiencia emocional que ha construido en la ardua tarea de educar, ya que esa experiencia se convertirá en una radiografía de todo aquello que acontece en el espacio escolar y en su subjetividad. Resulta entonces fundamental dar la voz al maestro para que a través de sus relatos desnude su alma, sus sentimientos, sus emociones y toda su humanidad con relación a todo lo que implica ser maestro de la infancia.

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

El entorno educativo suele ser un lugar gratificante para los maestros; sin embargo, en muchas ocasiones los sucesos que

trascurren allí pueden ser los desencadenantes de cierto malestar emocional para ellos. Según refieren algunas de las egresadas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, este malestar tiene que ver en parte con la sobrecarga laboral que demanda el oficio, los bajos salarios que perciben, el tiempo extra que deben invertir en la preparación de las actividades y que, en la mayoría de las ocasiones, debe realizarse en sus hogares, entre otros asuntos.

Uno de los entornos laborales en el que se desempeñan muchas de las egresadas de la licenciatura es el programa Buen Comienzo de la alcaldía de Medellín, el cual se viene llevando a cabo desde el año 2004 y que “busca la atención integral de niños y sus familias en condiciones de vulnerabilidad en los primeros cinco años de vida, con el objetivo de promover el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo” (Montoya, Giraldo, Arango, Forgiarini y García, 2014, p. 638). Una de las egresadas entrevistadas refiere sobre este contexto laboral:

Las maestras se sienten desmotivadas para el trabajo. Cada vez que se les llega con algo nuevo tienden como a sentir malestar, rechazo por lo que viene, se quejan y dicen: cada vez más trabajo, no es suficiente con lo que tenemos, ahora mire ya lo que nos traen (Egresada 8).

Como se puede apreciar, el malestar se traduce en un asunto actitudinal como es la baja motivación que, sumada a la sobrecarga laboral y a los bajos salarios,



hace que la experiencia emocional de ser maestras de la infancia, para algunas de ellas, no se configure de la manera más gratificante; por el contrario, sienten cierta tristeza y desazón al percibir que su profesión es poco valorada por la sociedad, pese a lo fundamental que es para la construcción de humanidad. Al respecto, una de las egresadas plantea:

Ahora el maestro está afrontando muchas situaciones de orden social; sabemos que hay una parte que lo está afectando y es la parte económica; si vamos a mirarlo desde la perspectiva que ha generado últimamente en el país la parte salarial, está generando una brecha enorme (Egresada 2).

Sobre este hecho coinciden investigaciones como la desarrollada por Esteve, quien señala que “al estudiar las fuentes de estrés en los profesores, aparecen como los elementos más significativos: en primer lugar los salarios” (1994, p. 35), los cuales generan malestar en los maestros debido a que son uno de los gremios profesionales más mal remunerados en el contexto colombiano. Los bajos salarios también son uno de los tantos motivos de protesta de los docentes, quienes viven de cerca el desprestigio de la profesión a lo largo de la historia y en la contemporaneidad.

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

Las licenciadas en Pedagogía Infantil que participaron en el estudio manifestaron

de forma enfática que no figura en el plan de estudios de la licenciatura ningún espacio de formación que tenga como eje la reflexión acerca de las emociones que el oficio genera a los maestros y que el único espacio que tiene entre sus objetivos el abordaje de las emociones se ha centrado más en cómo potenciar la resiliencia que en el acompañamiento pedagógico que debe brindar el pedagogo infantil a los niños.

En el medio son muy escasos los programas de formación orientados a que los maestros reflexionen y conversen sobre sus emociones; así lo señalaba una de las entrevistadas:

Ahorita todo está dispuesto para los niños; tenemos todos los procesos pensados, pero yo siento que está quedando en un último lugar el maestro, porque al niño le estamos propiciando todo, ambientes potenciadores, estamos pensando en una nutrición saludable, adecuada a su proceso, en un proceso psicosocial, en una atención a la familia; pero cuando uno mira ese panorama de relaciones, ¿dónde está el maestro? (Egresada 3).

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

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

Ante la escasez de ofertas formativas orientadas en favor de las emociones de los maestros, según lo refieren las mismas pedagogas entrevistadas, ellas han tenido que ocuparse de investigar, preguntar por su cuenta sobre estrategias que les permitan hacerse cargo de la dimensión afectiva de su oficio. Las mismas maestras reconocen la importancia de una gestión asertiva de las emociones y de introducir este asunto en la realidad escolar:

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

### Conclusiones

Así pues, puede concluirse de los relatos de las pedagogas infantiles entrevistadas que es preciso señalar como “un saber a medias” lo que las maestras saben y hacen en relación con el abordaje de las emociones en la práctica pedagógica. La escasa ofer-

ta de espacios de formación relacionados con este asunto ha hecho que las maestras deban recurrir a una serie de estrategias construidas por sí mismas, a partir de la información que su propia experiencia les ha proveído, para luego ponerlas en práctica en el escenario educativo en una especie de cadena ensayo-error que les ayuda a resolver las inquietudes que como maestras les generan los asuntos emocionales relacionados con su oficio.

Indagar entre maestras de la infancia por su experiencia emocional ha sido encontrar que hay mucha rigurosidad en los aspectos operativos del oficio (planeaciones, desarrollo de las clases, encuentros con los padres...), pensando siempre en ofrecer experiencias educativas valiosas para los niños; pero son muy escasos los espacios institucionalizados para reflexionar sobre las implicaciones que tiene para cada sujeto ser maestro en un contexto determinado. Por tanto, es de vital importancia conceder la palabra a los docentes, escuchar cómo se manifiestan en sus relatos los acontecimientos que han configurado su experiencia, reconociéndolos como los portadores reales del conocimiento de todo aquello que sucede en el espacio educativo.

Este estudio es la evidencia de que las emociones son las grandes ausentes en los procesos formativos de los maestros. Cuando se les preguntó a las entrevistadas por este asunto (que es inherente al ser de maestro), ellas manifestaron asombro y reconocieron que no dedican ningún espacio a la reflexión consciente y

rigurosa sobre las emociones que surgen en su labor cotidiana. Las experiencias emocionales que narraron estas maestras son de carácter ambiguo y ambivalente, cambian constantemente del amor, la felicidad y la satisfacción a la rabia, la desmotivación y el temor, entre otras emociones. Además, los contextos sociales y educativos en los que el maestro ejerce la docencia también influyen significativamente en su experiencia emocional, pues él es testigo ocular del drama humano y familiar en el que viven sus alumnos. Particularmente, se muestran afectados por las experiencias de vida de los niños en contextos sociales y familiares vulnerables. De igual modo, el maestro se ve afectado por el malestar emocional que le generan las condiciones en las que debe ejercer su oficio: la sobrecarga laboral y la baja remuneración salarial, asuntos aunados al desprestigio social del que es objeto el oficio del maestro.

La experiencia emocional del maestro y los relatos sobre sus vivencias emocionales constituyen un campo de estudio que ha sido poco abordado en nuestro medio, desde una comprensión sociológica del fenómeno. Es necesario entonces emprender más investigaciones en esta vía, de modo que al indagar desde perspectivas diferentes a las sugeridas por la psicología cognitiva, y con miras a comprender la dimensión emocional del oficio del maestro, sea posible tejer redes de apoyo y consolidar el saber pedagógico que es resultado de lo que los maestros viven día a día en el encuentro con los estudiantes; también es

importante que este asunto adquiera relevancia en los contextos de formación de maestros como ofertas de educación complementaria. Finalmente, es preciso señalar la importancia de la participación de los egresados de un programa académico universitario en estudios como estos, pues allegan a la institucionalidad información sobre el resultado del proceso de formación ofrecido, que de otro modo no se tendría; son ellos la fuente primaria de información pertinente para orientar mejoras y transformaciones en programas de pregrado y para conocer qué debe incluirse en las ofertas de formación posgraduada.

### Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2011). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Paraná: Entre Ríos, 81-98.
- Aromí, A. (2013). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Tizio, H. (2013). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Bericat, E. (2012) *Emociones*. Sevilla: Arrangement of Sociopedia.isa. Recuperado de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

- Campo, R. (2005). ¿Quién fue su mejor maestro? *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, 15, 50-53. Recuperado de [https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista\\_15](https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_15)
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Casado, A. y Sánchez, J. (2009). Sobre la vocación de maestro. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 209-216. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2009\\_14\\_15.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2009_14_15.pdf)
- Cervio, A. (2012). *Las tramas del sentir. Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos. Recuperado de <http://estudiosociologicos.org/portal/tramas-del-sentir/>
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. España: Paidós.
- (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf)
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. España: Narcea.
- Guzmán, G. y Oviedo, C. (2006). *Teoría y práctica de la inteligencia emocional*. Ibagué-Colombia: Aquelarre.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia, 43-51. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Modzelewski, H. (2014). Autoreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. *Areté: Revista de Filosofía*, 26 (2), 315-333. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/11111/11626>
- Moscoso, J. y Zaragoza, M. (2014). Historias del bienestar. Desde la historia de las emociones a las políticas de la experiencia. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 73-88. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/viewFile/46682/43818>
- Montoya, D., Giraldo, N., Arango, L., Forgiarini, R. y García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín. *El Ágora USB*, 14 (2), 637-645. Recuperado de <http://www.sci.unal.edu.co/pdf/agor/v14n2/v14n2a15.pdf>
- Nussbaum, M. (2014). Teoría de las emociones; las emociones en la música: paisajes del pensamiento. En *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Paidós.
- Schutz, A. y Luckmann, Th. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, 11 (22), 147-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/343/34316032007.pdf>

## Capítulo 7

# El estatus profesional del licenciado en Pedagogía Infantil

Jennifer Taborda Muñoz  
Jennifer Montes Pineda  
Jakeline Duarte Duarte  
Teresita Gallego Betancur

### **Panorama del estatus profesional en la labor docente**

El estatus profesional del maestro de la infancia se constituye en un tema merecedor de estudio, dada su poca exploración y el aporte que ofrece al proveer herramientas y estrategias para perfilar mejor la profesión docente. Se ha escogido el estatus profesional como categoría de análisis, en razón a que en la actualidad se requiere fortalecer más este campo de estudio para abordar con mayor rigurosidad la formación docente y dotarla de elementos que reubiquen la profesión como estructural en la construcción de una sociedad más civilizada, y que así sea reconocida por los distintos miembros de la comunidad.

Ha sido de conocimiento público que los cambios sociales registrados en los

últimos treinta años y las transformaciones del sistema educativo en Colombia han planteado nuevos retos para los maestros, retos que no han sido asumidos por muchos de ellos, pues aducen falta de apoyo, de recursos y formación por parte del Estado. Es claro que existe una percepción generalizada en la sociedad de que los maestros son los responsables de la mayoría de las dificultades del sistema de enseñanza y de la baja calidad de la educación. Resulta contradictorio cómo la sociedad reitera la importancia de la educación y de sus maestros, pero al mismo tiempo no parece brindarles el reconocimiento necesario para que se sientan orgullosos de su profesión. Se percibe una valoración muy precaria ante unas expectativas muy altas. En tal sentido, es posible afirmar que la cuestión del reco-

nocimiento social de la profesión docente puede considerarse desde dos coordenadas: cómo valoran los “no docentes” el trabajo desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor.

Investigaciones previas indican que el estatus profesional como unidad de análisis solo se ha tocado tangencialmente dentro de la categoría de identidad profesional. Ello resulta considerable, toda vez que el estatus profesional del licenciado en Pedagogía Infantil hace parte de la identidad que construye este sujeto de sí mismo, pero también de la valoración que la sociedad le otorga. Para Zygmunt Bauman, “la identidad se ha convertido ahora en un prisma, a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea” (2004, p. 161). Desde esta perspectiva, se podría afirmar que la identidad profesional la constituyen diversos aspectos como la imagen que ha construido el docente de sí mismo, el valor que le otorga a su saber específico y el reconocimiento que hacen los otros de su labor, entre otros. Todos estos asuntos necesariamente se relacionan con el estatus profesional.

En consideración de lo expuesto, se realizó una pesquisa en el primer semestre de 2015 con el fin de comprender las percepciones y concepciones acerca del estatus profesional del pedagogo infantil de la Universidad de Antioquia, construidas por los mismos egresados, empleadores y beneficiarios de los servicios educativos

de este profesional. Se adoptó un enfoque hermenéutico-fenomenológico, ya que se privilegiaron las voces de los actores y las interpretaciones que ellos hacen de sus prácticas y experiencias vitales en torno al ejercicio profesional de los pedagogos infantiles. La unidad de trabajo la constituyó un grupo de sujetos participantes que cumplió los siguientes criterios:

- Egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, de los cuales tres egresados debían tener experiencia laboral no inferior a tres años y tres egresados debían ser recién graduados. Los egresados debían laborar en diferentes modalidades educativas, puesto que era necesario conocer cómo afectan los espacios laborales la construcción del estatus profesional, ya que cada ámbito cuenta con dinámicas de acuerdo a las cuales puede variar la posición del docente.
- Los seis empleados y seis beneficiarios elegidos fueron personas que interactuaban con el grupo de egresados escogido.

Es importante señalar que el trabajo de los licenciados en Pedagogía Infantil en los últimos tiempos ha tomado un giro en Colombia, pues desde hace una década el país vive un momento histórico diferente, a partir de la expedición de la Ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia. Las últimas políticas públicas han venido favoreciendo a los niños, priorizando la atención integral de estos, lo que ha implicado una mayor visibilización del peda-

gogo infantil. No obstante, se desconoce si estos cambios han incidido o no en la construcción de un nuevo estatus profesional del maestro de la infancia, máxime cuando su ejercicio profesional se ha ampliado y ha desbordado las aulas e instituciones educativas para ubicarse en otros contextos de educación no formal como el comunitario, el sector de la salud, el deportivo y cultural, entre otros.

### **El estatus profesional a la luz de la sociología de las profesiones**

Es importante aclarar que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan, son el resultado de un marco sociocultural e ideológico. Por tanto, no es posible definir una profesión con exactitud, dado que el término “profesión” es un término socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones de acuerdo con las condiciones sociales e históricas de su empleo. Sin embargo, algunos autores han intentado dotarlo de ciertas características específicas; por ejemplo, Fernández Pérez (1995) señala que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no común, dotado de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además, es fundamental la autopercepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica un nivel

mínimo de institucionalización en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión.

La noción moderna de profesión como ocupación se diferencia de otras por estar orientada principalmente a atender las necesidades de las personas por medio de la aplicación de los conocimientos y experiencias adquiridas en las instituciones de educación superior (Fernández, Barajas y Barroso, 2007, p. 19), de dedicación exclusiva y por cuyos servicios se recibe un ingreso para vivir, entre algunos de sus rasgos más comunes.

Según Eliot Freidson, el concepto de profesión es muy ambiguo y multifacético, lo que hace que una definición universal no sea posible, dado que este concepto está estrechamente ligado a la experiencia de los sujetos, al momento histórico y la realidad cultural que comparten, de ahí su carácter fenomenológico. El autor señala: “la profesión debe abordarse como una unidad empírica sobre la que hay poca base para generalizar, ya que no se trata de una clase homogénea o una categoría conceptual lógicamente excluida” (2001, p. 39).

A lo largo de la historia, la sociedad ha ido perfilando las diferentes ocupaciones que ha venido desarrollando el hombre, por lo que los trabajos más calificados y competentes se han organizado e incorporado dentro de una jerarquía social que les otorga prestigio y valoración. Desde este aspecto, se concibe que no existen profesiones sin un contexto social que las cree, las avale y certifique su pertinencia,

ya que estas se inscriben en la cultura y desde allí se van construyendo. Las profesiones enmarcan tanto los intereses y habilidades de un grupo específico de personas, como la subjetividad de cada individuo que lo conforma.

La socióloga Marta Panaia (2008) indica que las profesiones son formas históricas de organización social, que tienen cargas subjetivas y expresiones de valores con significación social y adquieren una funcionalidad discriminada en cuatro aspectos: la identificación profesional, tomada desde la profesión como declaración de principios; la calificación profesional, si se entiende como empleo; la especialización, al considerarla como un oficio, y la posición profesional como función misma de la profesión (pp. 12-15). Se puede entender que las profesiones adquieren una carga que viene desde el propio sujeto que las ejerce y también desde el estatus que les ofrece la sociedad en la cual están inscritas, lo que hace que las profesiones se vayan desarrollando paralelamente con las dinámicas y los sucesos sociales que a su vez las van transformando.

En el caso de la profesión docente, por muchos años se conservó un pensamiento tradicional en el cual ser maestro confería un estatus social distinguido y superior: no solo se era conocido como un gran poseedor del conocimiento, sino como un ejemplo social, ya que sus mismos actos reflejaban la castidad y la honorabilidad que se le exigía a la profesión docente; de ello dan cuenta los estudios de autores como Félix Ortega y Agustín

Velasco (1991), quienes señalan que, bajo diferentes condiciones sociales e históricas, el maestro conservaba una cualidad de superioridad que debía alimentar con su buen ejemplo, manteniendo una relación de dominio sobre sus estudiantes e incluso sobre el mismo saber; así mismo, precisan que debía sostener una actitud conservadora de los valores religiosos, lo que generó que se considerara la personalidad del maestro como “una pieza clave del sistema de enseñanza y hasta del mismo sistema social”, lo cual ayudó a que dicha profesión adquiriera un estatus social reconocido y admirado (pp. 18-20).

No obstante, un autor como Marcelo (1994, p. 137) afirma que la docencia no reúne ni los requisitos generales ni los particulares para ser considerada una “verdadera profesión”. Es llamativo identificar que los análisis que hace este autor siguen vigentes, como se verá más adelante con las reflexiones de autores más contemporáneos. El investigador Marcelo señala que el periodo formativo de los maestros suele ser muy corto en muchas regiones, no cuenta con una estructura de conocimiento que explique y oriente la práctica de la profesión docente, además de la ausencia de una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; los procesos de socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza a menudo responden a procesos casuísticos y no son registrados sistemáticamente, y su remuneración económica y el prestigio social no son comparables con los que cuentan otros



profesionales como los médicos, abogados, ingenieros, entre otros. Según Marcelo (1995), diversas investigaciones han mostrado que, a diferencia de lo que ha sucedido en otras profesiones, la docencia no ha adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las estatales, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión, de forma que se asegure la competencia para el ejercicio profesional, y, además, una regulación profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo.

Denise Vaillant, investigadora altamente reconocida en el campo de la formación de docentes, coincide con Marcelo al indicar que para fortalecer la profesionalización de los docentes se requieren tres elementos fundamentales: la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica (2004).

Este marco de ideas es necesario para entender la manera como los licenciados en Pedagogía Infantil entrevistados han vivido su experiencia respecto al reconocimiento social que sienten de su profesión. La voz de una egresada nos permite iniciar esta comprensión:

Uno pequeño tenía la idea de: “estudie para que sea médico, estudie para que sea un abogado, estudie...”; a uno nunca le decían: “estudie para que sea un profesor”, jamás, entonces siempre la carrera de educador no fue vista... La gente tristemente no la valora (Egresada 3).

En el testimonio de esta pedagoga se puede ver cómo el discurso social y cultural apunta a señalar ciertas profesiones como las que más estatus social brindan, generando preferencias en la sociedad sobre determinadas actividades profesionales. La sociología de las profesiones aborda la trayectoria que han tenido en los ámbitos histórico, económico y político las diferentes labores, destacando la manera como estas llegan a adquirir una denominación diferente en la sociedad. Al indagar por este tema, específicamente en la profesión docente, se pueden encontrar posturas como las de este empleador, quien expone: “se le da más reconocimiento a otras profesiones históricamente e incluso una mejor oportunidad a nivel contractual y salarial”. En el discurso de este empleador se puede ver cómo la profesión docente ha perdido estatus con respecto a otras; esto lo confirma un egresado al narrar:

Uno desde pequeño está escuchando que el ingeniero gana más plata, el profesor es muy maltratado, me imagino, supongo, lo que construyen o lo que he escuchado de muchos niños, y es: “ay, qué pereza ser profesor; yo prefiero ser ingeniero”. ¿Por qué? Y cuando uno escucha las razones, es bastante válido, prácticamente eso, gana más, le va mejor, puede viajar; entonces creen que un profesor no puede viajar; los ingenieros hacen investigaciones, en cambio los profesores solamente enseñan; ahí están esas construcciones de la familia (Egresado 5).

Al indagar por el reconocimiento que tiene un pedagogo infantil y la ganancia

económica que obtiene, se pudo encontrar lo siguiente:

El maestro no está tan bien pago, no se le reconoce tanto su trabajo y antes sí era así, entonces, puede que ese sí tenga más relación porque antes los maestros, por el estatuto al que pertenecían, tenían unas ganancias o mayores ventajas; en este momento muchas de estas cosas se han perdido de la misma manera que se ha perdido el estatus y el reconocimiento del maestro en la comunidad (Egresada 4).

Pienso que la profesión docente a veces no es tan bien remunerada, para la función que desempeña en la sociedad y para la importancia que tiene en la familia que sea, no importa el estrato, no importa la condición, y viendo la importancia que tienen los maestros, me parece que no son como tan bien retribuidos en el aspecto económico, pues los salarios no son lo que deberían ser; sé que hay otros profesionales que ganan más; según mi opinión, los docentes deberían ser valorados en cuanto a lo económico (Beneficiario 3).

Se reconoce entonces que las profesiones son reguladas desde lo social y que cada individuo busca el respaldo y el aval del otro; se entiende por tanto que este aspecto determina el mercado componente cultural a partir del cual se van desarrollando las profesiones. Adicionalmente se puede ver que la economía es un configurador que juega un papel importante, ya que determina las interacciones sociales y los asuntos contractuales con los cuales se consolida el reconocimiento y el prestigio que adquieren las profesiones.

El maestro era muy bien reconocido, incluso en décadas atrás los reconocimientos que los maestros llegaron a alcanzar en prebendas económicas por su trabajo eran muy buenos; tanto en los colegios oficiales como en los privados eran muy bien pagos los maestros, porque de una forma u otra ese ha sido un reconocimiento material (Empleador 6).

Para mí, el tema de la educación es fundamental. Sin embargo, en el imaginario colectivo, siento que el área de la salud tiene mayor estatus, y el estatus va en los salarios que se asignan a los docentes y los salarios que se asignan, digamos, a un médico, a un odontólogo. Si uno lo ve en la cultura colombiana, se han establecido salarios más altos para el área de la salud, y no es igual para la educación, pero para mí es mucho más importante el área de la educación (Empleador 4).

Para Panaia (2008) las problemáticas entre las profesiones están muy ligadas a las crisis del mercado, donde son responsables tanto la actitud del que ejerce una profesión, como la empresa en la que se desarrolla, el Estado y las condiciones del presente (pp. 15-16). Denise Vaillant (2004) destaca:

El concepto de profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legítimas por el contexto social en el que se desarrollan [...] son un contexto socialmente construido que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo (p. 6).

La autora refiere que el perfil docente ha sido uno de los que más dificultades ha presentado a lo largo del tiempo, por lo que se ha observado cierto envejecimiento en la profesión, con consecuencias que han repercutido no solo en lo salarial, sino en el mismo estatus profesional (Vaillant, 2008, pp. 8-11). La profesión docente, al igual que muchas otras profesiones que tienen un enfoque social, han sentido más fuertemente el cambio económico y político que ha sufrido la sociedad actual, donde especialmente el maestro ha tenido que competir con condiciones laborales muy complejas y cambios en el sistema educativo que han desvalorizado su rol social (Panaia, 2008, pp. 9-11). Este hecho hace que el profesional docente, como lo afirma Lorenzo, se encuentre en una posición poco privilegiada y discriminada, que requiere de un buen enfoque formativo para superar todos los desafíos que a lo largo de la historia ha afrontado la profesión, ya que, además de ello, se ha notado cierta ausencia de profesionalización en el docente, lo que interviene directamente en su estatus e identidad profesional (1998, pp. 156-157).

Al remitirse al campo de la pedagogía infantil en la actualidad, se encuentran apreciaciones como la expuesta por un empleador:

Si vamos a hablar en la actualidad, ¿tiene estatus el pedagogo infantil? No, por las modalidades de contratación, por responder a ciertos presupuestos. Solo pensemos en el reconocimiento salarial: podríamos decir no, tanto en el sector privado como en

el oficial en Colombia ese reconocimiento salarial no lo tienen los maestros; lo ideal sería que sí, que este profesional se viera como un profesional no solo en lo salarial, sino también en el aporte que él hace, con su discurso, su conocimiento y su formación (Empleador 2).

No obstante, surgen discursos que se contraponen a esta postura. Otro empleador expresa:

El asunto salarial es un premio, un premio por el desempeño, por una función social que las docentes cumplen, pero el salario no define el estatus, el estatus lo define es el conocimiento, las competencias, y su desempeño y el reconocimiento de la comunidad educativa (Empleador 3).

En estas dos concepciones se evidencian posturas opuestas sobre referentes constructores del estatus; la primera de ellas orientada a aspectos económicos, contractuales y en general externos al pedagogo. La segunda es una visión más subjetiva, que se refiere al ser y hacer del maestro de la infancia y al lugar que ocupa desde su desempeño, conocimiento y competencias desarrolladas.

### **El maestro de la infancia como una construcción social**

Es importante entender que la construcción de la identidad profesional no solo se ve influenciada por la sociedad, aunque esta sea la encargada de otorgar o no reconocimiento y “estatus” a las pro-

fesiones, y de categorizarlas teniendo en cuenta aspectos salariales, su función desde la industria, lo tangible o novedoso que ofrecen, las necesidades inmediatas que pueden cubrir, las competencias que desarrolla el profesional y el prestigio que a lo largo de la historia ha consolidado cada profesión. Las acciones del maestro, los retos de la modernidad y los factores tanto políticos como económicos también influyen para la consolidación del estatus profesional. Pero medir el reconocimiento y el prestigio social que una profesión recibe por parte de la sociedad no es fácil. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña (Vaillant, 2007, p. 11). En palabras de una licenciada en Pedagogía Infantil:

El hecho de que estamos inmersos en una sociedad, de que hagamos parte de una comunidad, es el principal elemento para uno poder adquirir estatus, porque sin los demás es imposible obtener esto. El estatus depende mucho del contexto, de la comunidad y del lugar donde uno lo haga (Egresada 4).

Otra egresada complementa:

Nosotros no somos seres solos, no somos ermitaños, vivimos en una sociedad donde uno, quiera o no, de cierta manera tiene que ver con el otro, lo que tú hagas

o dejes de hacer [...]. Entonces uno sí se tiene que dar el estatus, claro que uno se lo tiene que dar. Yo soy una profesional y tengo que actuar como una profesional y mi profesión no tiene que ser solamente mientras preparo una clase, qué voy a enseñar, qué voy a trabajar con los niños y qué voy a hacer con los niños; lo profesional tiene que ver desde que me levanté: cómo traté a mi madre, cómo traté a mi hijo, cómo manejé el asunto con mi compañero, cómo lo manejé con mi esposo... desde ahí se te tiene que ver el profesionalismo (Egresada 3).

En el discurso de esta egresada se puede ver claramente que las acciones individuales de un profesional, en este caso un maestro de la infancia, tienen influencia directa en el otro, y por esto cada profesional es quien se dota a sí mismo de estatus profesional desde su actuar cotidiano, dentro y fuera del aula de clase, estando siempre consciente de que es un sujeto social, en constantes interacciones que implican cada día lograr un reconocimiento social para su profesión, no solo desde los ámbitos laborales que vive, sino también desde los personales y sociales.

El reconocimiento que se le da a una profesión está directamente relacionado con el estatus otorgado a esta. El estatus, según Juan Fernando Badía (1974), es entendido como la posición de una persona o de un grupo dentro de una jerarquía de personas o grupos. La lucha por un estatus superior es el propósito de la mayoría de trabajos que se producen en la vida humana. Es precisamente este sueño, y la lucha por conseguir o conser-

var un estatus, lo que provoca antagonismos y conflictos. El autor agrega que el estatus es la posición social que encuadra a un individuo o un grupo en el marco de una sociedad; es el lugar que se ocupa en la sociedad. Mac Iver lo define como “una posición social en virtud de la cual un individuo adquiere prestigio y poder” (citado por Badía, 1974, p. 24). Los sistemas de estratificación de las sociedades han trazado unos criterios de jerarquización que entregan un estatus social a las personas de acuerdo con factores sociales como la ocupación, los ingresos, el poder social, el prestigio social y la influencia o poder que tienen; estos factores son considerados como criterios objetivos de estratificación, pero existen además criterios subjetivos como las creencias, las ideologías, las actitudes, las aspiraciones, las identificaciones de clase y el saber que intervienen en el estatus social y profesional (Badía, 1974, p. 26).

Para algunos maestros, si bien el estatus está determinado en gran medida por los ingresos de un profesional, esto no es lo único que, en su caso, lo define; así se ilustra en este testimonio:

Ese estatus no es solamente con la educación, sino también en todas las profesiones; mientras que un profesional más gana, más estatus tiene, ese es el imaginario que hay en la sociedad. Pero, para mí el estatus no es solo cuánto ganan las personas, es que también le den un valor y que ese valor se refleje en un sentido, en su calidad de vida, no solamente es el dinero; es el tiempo, es también, en cierto modo,

el prestigio que tengas dentro de un grupo u organización (Egresado 6).

El politólogo Emilio Tenti Fanfani afirma que el estatus del maestro, al igual que cualquier otra categoría social, no constituye una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida en una definición particular. Su especificidad surge a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinación define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo (2009, p. 38). Según lo enfatiza el autor, en el sistema educativo se conjugan varios factores que movilizan la construcción del estatus profesional. En primer lugar, el nivel donde se ubica el maestro y desempeña su rol profesional (inicial, primario, secundario, superior, etc.); cada uno de estos niveles tiene su historia, cultura institucional y reconocimiento social. En este sentido, no es lo mismo ser educador inicial que maestro de primaria o profesor de secundaria, es decir, el estatus cambia de acuerdo con el nivel educativo en el que el maestro se desempeña; entre más alto sea el nivel educativo más alto será el estatus. Otro factor destacado en la configuración del estatus es la disciplina que se enseña, es decir, la especialidad que tiene cada docente en su formación profesional. Los maestros, aunque estén ejerciendo en el mismo nivel educativo, tienen diversas áreas de formación; en las aulas de clase se pueden encontrar diferentes licenciados e incluso profesionales de otras áreas que se inclinaron por la labor educativa. El título

académico que tiene cada profesional es otro aspecto que determina el estatus. Un factor adicional es el tipo de instituciones donde se forman los docentes, pues es sabido que no tiene el mismo reconocimiento quien se ha formado en instituciones universitarias que el docente que no ha tenido estudios superiores o cuya institución no goza de la valoración social suficiente. Un aspecto más está relacionado con el hecho de que en las sociedades complejas que han vivido situaciones de masificación de la escolaridad, el reclutamiento social de los docentes tiende a la diversificación. Por último, el contexto social y territorial en el que trabaja el docente (urbano, rural, de sectores “populares” o “acomodados”, etc.) también constituye un factor que influye en el reconocimiento social de los maestros (Fanfani, 2009, p. 38). Estos factores planteados permiten comprender que el estatus profesional está permeado por diversos aspectos, y que aunque el económico pareciera predominar, no es el único, pues la sociedad valora cada profesión desde diferentes miradas, y la profesión docente puede ser categorizada con diversos lentes que le confieren o no estatus.

**El saber y el hacer del pedagogo infantil: configuradores de su estatus e identidad profesional**

La profesión docente es un trabajo virtuoso, dado que tiene un fin en sí mismo y exige la presencia y la cooperación de

otros por su misma capacidad diferenciadora, la comunicación; lo que influye además en los cambios que pueda tener, puesto que las sociedades son muy cambiantes y tienen un ritmo acelerado de desarrollo que impone nuevos desafíos y responsabilidades, especialmente para la profesión docente (Fanfani, 2009, p. 43). En la actualidad, según el autor, se ha venido dando un proceso de profesionalización cargado de muchos cambios sociales para el profesorado, que ha generado diferentes tensiones entre los roles y el mismo saber del maestro, teniendo como consecuencia la desconfiguración de la imagen profesional del docente y el poco reconocimiento social de esta profesión.

Carlos Marcelo García y Denise Vaillant (2009) resaltan que son varias las situaciones que generan cambios en la imagen del maestro; entre ellas se destacan las que tienen que ver con el contexto, en las que se incluyen el aumento de exigencias al docente, la disminución de responsabilidades de otros actores, las fuentes de información alternativa y las sociedades interculturales; las que tienen que ver directamente con el aula, que aluden a la necesidad de revisión de contenidos, las nuevas condiciones para el trabajo, los cambios en la relación docente-alumno y la fragmentación del rol del docente; por último mencionan las que tienen que ver con el contexto político administrativo, como las reformas del sistema educativo, las políticas de formación inicial y las propuestas de desarrollo profesional (p. 16). Estos cambios, incluidos los económicos

y familiares, han provocado mayores demandas al perfil docente, haciendo que se requieran docentes mejor preparados para los desafíos contemporáneos, puesto que no solo las escuelas necesitan maestros competentes, sino también los otros espacios de aprendizaje en los que interviene un maestro.

Como estrategia para garantizar la cualificación de la profesión docente se ha utilizado el término global *desarrollo profesional docente* para definir todo el conjunto de acciones llevadas a cabo por el mismo maestro y por las entidades responsables de la educación para garantizar las capacidades y competencias que debe tener un profesional de la educación al enfrentarse a los nuevos cambios. En el documento de Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012) se destaca el aporte que hace a este respecto la especialista en el área de educación Magaly Robalino Campos (2007), quien define así el desarrollo profesional docente:

El proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los docentes, todo este proceso para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción (citada por Ministerio de Educación Nacional en Políticas y Sistema

Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente, 2012, p. 87).

En consonancia con lo planteado por la autora, se puede entonces comprender que la noción de desarrollo profesional tiene una amplia carga subjetiva en la que se incluyen las habilidades y capacidades que adquiere un sujeto para desenvolverse en una profesión dada, el lugar que tiene el saber de ese profesional y cómo este repercute en sus prácticas, permitiendo que ese conocimiento trascienda más allá de lo que sabe. Para el caso de la profesión docente es esa posibilidad de aprender y reaprender su saber lo que lo denomina y le otorga un lugar diferenciador de las demás profesiones. Marcelo y Vaillant (2009) afirman que la profesión docente es una actividad del conocimiento, por lo que “el conocimiento, el saber ha sido el componente legitimado de la profesión docente” (p. 23), y es el compromiso y la dedicación que se derivan de ello lo que la caracterizan y hacen que se distinga de las demás profesiones.

María Eugenia Dubois señala que el saber del maestro ha merecido en los últimos años una atención muy cuidadosa, como resultado de la cual se ha tomado, en muchos casos, la decisión de elaborar nuevos planes y programas de estudio que buscan adecuar la formación de los futuros docentes a las exigencias actuales evidenciadas en la teoría y en la investigación. Se han organizado asimismo cursos y talleres para los maestros en servicio, con el propósito de actualizarlos debidamente.

te. El hacer del maestro, en cambio, no ha sido objeto de la misma consideración por parte de los especialistas, aun cuando plantea múltiples interrogantes, para los cuales se precisa, con urgencia, encontrar alguna respuesta (Dubois, 1990, p. 1). Un beneficiario de un pedagogo infantil de la Universidad de Antioquia afirma que los maestros de la infancia deben saber y hacer lo siguiente:

Creo que ese apoyo, ese trabajo de que un docente se constituya como un sujeto investigador, como un sujeto que hace las cosas con propósito, va a comenzar a configurar un cambio, y poder cambiar la percepción que hasta el momento hemos tenido del maestro; tenemos en la escuela maestros perezosos que no investigan, que no preparan sus clases o que utilizan las mismas cosas y no innovan y no buscan otras maneras de enseñanza (Beneficiario 4).

En la actualidad se evidencian tensiones con respecto a ese saber del docente, dada la alta demanda educativa y las necesidades que debe cubrir un maestro de la infancia. Su oficio se ha operativizado en actividades que tienen que ver con el cuidado físico del niño (alimentación y limpieza), lo que afecta, según las pedagogas entrevistadas, la imagen y el estatus que les confieren los demás actores sociales. Cuenta de ello dan algunos pedagogos infantiles que relatan la manera como el rol del docente se aleja de los mismos procesos formativos y se instala en el lugar del asistencialismo y el cuidado, dejando de lado la transformación que puede darle

al conocimiento desde los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje. Los entrevistados expresan:

Las docentes y los docentes pedagogos infantiles digamos que son el nivel más bajo dentro de lo que sería el sistema de estatus del programa, porque son los que tienen la peor parte del trabajo operativo (limpiar, dar la comida) (Egresado 6).

Yo no estudié tanto para darle comida a los niños todo el día, no, yo no estoy de acuerdo con eso; por ejemplo, mi hora mágica es cuando llegó el momento de la actividad pedagógica [...], pero ¡ay, llegó el almuerzo!, ¡ay no!, eso es lo peor, lo peor, porque uno sí debe asistirlos en una educación inicial, en una educación integral, de todo, pero yo creo que ahí debe haber otros profesionales, porque si vos sos la licenciada en Pedagogía Infantil por qué vas a estar haciendo eso, y bueno, yo lo hago de todas formas con mucho amor y con eso me gano la vida (Egresada 1).

Estas apreciaciones hacen evidente que el saber y el hacer de la profesión docente están siendo limitados por prácticas poco centradas en la razón de ser del maestro, lo que además se constituye en una de las causas por las que se pierde la identidad profesional, ya que hay un cambio en las competencias que debe adquirir un maestro para enfrentarse a los retos que se le imponen. Adicional a ello se subestima la labor que realiza, no solo desde las funciones que se le asignan, sino por las mismas condiciones contractuales, por lo que pierde el reconocimiento social y profesional, puesto que se descalifican las habilidades



que pueda tener, incluso dentro del mismo gremio. Esta situación la relata un egresado, quien señala:

Entre los mismos docentes parece que el estatus de la profesión, sea escolar, pedagogía infantil, técnico infantil, es bajo. La misma jerarquía que tienen los docentes en la institución educativa: siempre los de preescolar estamos en la parte más baja y dicen que no hacemos nada (Egresado 6).

Comparando este testimonio con la afirmación que hace Pinzón (2011) sobre la identidad profesional, al indicar que “se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que, como tales, son reconocidas socialmente y se reconstruye en la acción social y en el discurso” (p. 86), se puede comprender que el elemento diferenciador de la profesión docente, el saber y el hacer pedagógicos, depende de dos aspectos: primero, de la valoración que hace la sociedad, y segundo, la que el mismo sujeto apropia desde su actuar, es decir, de su hacer y cómo pone en contexto sus habilidades y capacidades para configurar su identidad como profesional.

Cada maestro es único y pone en su quehacer profesional lo que él es. La formación que cada quien ha recibido y el proceso personal de construcción de identidad desde su dominio conceptual, estrategias pedagógicas y la preparación académica recibida define quién es y qué hace el maestro. El ejercicio profesional y en especial el ejercicio docente con-

lleva cambios y nuevos retos, tal y como lo plantea la pedagoga Beatrice Ávalos (2004):

Disponer de “oportunidad para aprender” a ser docente supone que la formación inicial tenga estructuras, contenidos y formas que permitan aprender efectivamente la configuración del ser docente (identidad), la base de conocimientos requerida para lo específico de su tarea y los procedimientos de enseñanza que permitan que sus alumnos y alumnas puedan aprender (p. 1).

En el discurso de los entrevistados se pudo encontrar que el estatus profesional otorgado se daba por las funciones que debía desempeñar; en palabras de un beneficiario, un pedagogo infantil:

Se encarga de guiar, de orientar al niño, de mirar, o sea, de estudiar si el niño está psicológicamente bien, si el aprendizaje lo está realizando prácticamente bien, de forma adecuada; también se ocupa de orientar a los padres, porque este proceso no es solo con los niños, sino también con los padres, cómo orientarlos en el proceso de educación y en el desarrollo del niño (Beneficiario 3).

El maestro de la infancia está en constante relación con diversos actores sociales y estos se encargan también de aportar a la construcción de su identidad; se pueden encontrar empleadores que valoran su función social y otorgan un lugar de importancia a la labor desempeñada:

Yo me atrevo a decir que las maestras que trabajan en primera infancia pueden

llegar a tener un lugar preponderante en el proceso formativo de un sujeto durante toda su vida, porque lo que no se haga ahí, en ese momento, ya no lo van a hacer ni en la primaria ni en el bachillerato (Empleador 3).

Es muy importante el rol del educador infantil de la primera infancia, pues él es el que trabaja todas estas dimensiones, pensando siempre en el desarrollo que tiene el estudiante, y en cómo maximizarlo en esta etapa inicial (Empleador 1).

Las apreciaciones de estos empleadores coinciden con las ideas del consultor de UNICEF, Garren Lumpkin, quien afirma:

Los primeros años de vida están marcados por el más rápido desarrollo, especialmente del sistema nervioso central. Las condiciones en el entorno a las cuales niños y niñas están expuestos en los primeros años, influyen en la formación del cerebro en desarrollo inicial. Los entornos responsables de favorecer las condiciones de los ambientes de cuidado, aprendizaje y protección varían desde el contexto familiar, hasta la amplia situación socio-económica creada por los gobiernos, las agencias internacionales y la sociedad civil. “Estos entornos y sus características son los determinantes para el desarrollo en la primera infancia (DPI); a su vez, el DPI es el determinante de la salud, el bienestar y las habilidades de aprendizaje a través del balance del curso de la vida”. Sabemos que el proceso de aprendizaje comienza antes de que los niños y las niñas entren a la escuela. Felizmente, en América Latina la matrícula a nivel pre-escolar ha experimentado un rápido desarrollo en la región

a lo largo del último decenio. Infelizmente, la atención integral a la primera infancia (menor de tres años), no ha logrado los mismos éxitos (2009, p. 1).

La construcción del estatus implica además una mirada constante hacia sí mismo, es permitirse la autoevaluación reiterada en aras de responder a la pregunta ¿quién soy yo como persona, como profesional y como maestro de la infancia?

Entonces el estarse preguntando, eso también le da el estatus, el estarse cuestionando cómo nos ven los demás, reflexionar sobre eso; y lo mismo en espacios de trabajo con otros, cómo llego yo, cómo es mi posición corporal, en qué condición moral me relaciono con los otros; entonces muchos aspectos configuran ese estatus: creer, ser, parecer y saber; saber que cuando se dé eso establezco conversaciones con otros (Empleador 5).

A los maestros de la infancia se les han otorgado unas funciones sociales a las cuales deben responder con su actuar; en palabras de una egresada: “el estatus se lo da uno mismo, digamos que con el agrado que uno haga las cosas en su profesión y el nivel de importancia que uno mismo le dé a esas cosas que está haciendo” (Egresada 2). Otra de ellas refiere:

Decidí ser maestra de la infancia porque me parece que es el ámbito donde más podemos poner de nuestro ser, donde más sensibilidad tenemos, donde más se presta la población para trabajar con ella y se pueden iniciar procesos que uno quiere

como ser humano que se lleven a cabo en la sociedad (Egresada 4).

Esta licenciada en Pedagogía Infantil habla de acciones específicas que puede desempeñar un maestro de la infancia, y del posible impacto que actuar así tendría en la sociedad, pero, por su parte, otra egresada afirma: “uno tiene que ser creíble desde el discurso, uno tiene que ser creíble desde el ejemplo y, como dicen por ahí: si la palabra ayuda el ejemplo arrastra” (Egresada 3). Esto permite comprender que el maestro está bajo el reflector todo el tiempo y no basta con tener un discurso elaborado, es necesario que las acciones lo acompañen, que la manera en la que un pedagogo se desenvuelve sea coherente con su formación.

Según se colige de los testimonios de algunos pedagogos, para lograr un reconocimiento alto es necesario que estos se proyecten como buenos profesionales:

En un buen profesional se incluyen muchas cosas; va desde tu ser; si tú eres responsable, dedicada, comprometida, vas a ser un buen profesional; si amas lo que haces, vas a hacer un buen profesional; pero si tú solo estas ahí por la plata, aunque la plata es demasiado importante por lo que han notado en mi discurso, pero si vos vas a estar ahí solo por recibir un sueldo cada 15 días o cada mes... yo creo que ese estatus se va dando si eres bueno desempeñándote en tu quehacer (Egresada 1).

Creo que en la medida en que el maestro cumpla su rol responsablemente y se vea como un investigador, un orientador,

no como el único sujeto de saber, sino alguien que va a acompañar un proceso de muchos personajes, de muchas personas, eso va a contribuir a que ese estatus cambie y comience a darse al maestro el verdadero lugar que se le debería dar (Beneficiario 4).

En el documento maestro del programa académico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia se habla del pedagogo infantil como:

Un profesional con dominio en las problemáticas de la primera infancia, un docente-investigador con capacidad para reflexionar y asumir posturas críticas en torno a la educación, la pedagogía, la infancia y la política pública, consciente de las características de los diferentes contextos y con habilidad para llevar a cabo propuestas innovadoras tanto a nivel educativo y comunitario en el marco de la investigación; comprometido, además, con las problemáticas locales, nacionales e internacionales (2011, p. 76).

Varios de los entrevistados coinciden en afirmar que gracias al propósito del programa académico es que se puede diferenciar un pedagogo infantil de cualquier otro profesional y que son las mismas competencias que exige la academia lo que les permite destacarse socialmente y posicionar su conocimiento; así lo refieren una egresada y dos empleadoras.

Yo pienso que los licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia somos muy diferentes. Lo que más nos hace

diferentes es esa capacidad crítica que tenemos frente a las diferentes situaciones, también la forma de escribir y lo que más, lo que más, es que nos preparan desde un principio para intervenir con los niños y con las niñas desde la primera infancia, desde los 0 años [...] hasta los 7 u 8. He visto que en otras universidades solo los preparan para trabajar con niños de 3, 4 o 5 años, en cambio de la Universidad de Antioquia ya salimos con conocimientos para trabajar con bebés de 1 a 2 años. Eso es lo que nos da identidad (Egresada 2).

En este momento los procesos de formación que hay en la Facultad de Educación, de acuerdo con lo que yo he visto, se basan en un buen programa para estos educadores. Lo que pasa es que cada día van saliendo nuevas cosas, nuevas tendencias, pero yo creo que ya hay un gran camino recorrido por la Facultad de Educación (Empleador 1).

He tenido profesoras licenciadas en Pedagogía Infantil, afortunadamente han sido docentes muy inteligentes, muy investigadoras, que han tenido mucho que aportarles no solo a los pedagogos infantiles sino a todo lo que tiene que ver con el campo de la educación (Empleador 2).

En coherencia con el perfil que propone el programa académico y las intervenciones de los actores sociales, es importante hacer un contraste con el perfil que plantea el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) al referir:

El perfil del personal que atiende a los niños y niñas es el de un profesional especializado con una buena formación, con

capacidad para tomar decisiones y con autonomía, que actúa coordinadamente con el equipo didáctico y con las familias, está abierto a la innovación, organiza el aula para dar respuesta a la diversidad y realiza de manera adecuada la evaluación formativa, conoce las circunstancias que rodean a cada uno de sus alumnos y da respuesta a las necesidades afectivas, tan importantes en esta etapa para que se produzca aprendizaje (2008, p. 14).

Desde esta concepción se puede comprender, entonces, que en la actualidad se le ha otorgado un lugar de poder al pedagogo infantil que le permite incidir activamente sobre la sociedad, generar cambios y transformaciones a las prácticas cotidianas y participar en asuntos de otros órdenes, como el campo político-social, tanto a nivel institucional como nacional. Este hecho se puede corroborar en dos de las afirmaciones de empleadores:

Nuestras dos pedagogas infantiles de la Universidad de Antioquia participan en todas las cosas que hay en la institución; son muy dinámicas, muy activas, hacen muy buenos aportes conceptuales sobre las discusiones de temas que van, por ejemplo, a un consejo académico; son muy disciplinadas, con muy buena capacidad intelectual para aportar conceptualmente (Empleador 3).

Podrían estar liderando cualquier proyecto de orden nacional o local que tenga que ver con la educación, con la atención integral de los niños, la formación de las personas vinculadas con esa atención integral, creo que con unos buenos niveles de profundización y especialización (Empleador 5).

María Victoria Peralta y Gaby Fujimoto (1998) destacan que en la actualidad hay una problemática con respecto a la denominación de infancia, pues de acuerdo con la manera en que se nombre y se conciba, se encaminarán las acciones de los diferentes actores sociales; por ello, es preciso ser cuidadosos a la hora de distinguir entre infante, niño o preescolar, dado que cada una de estas concepciones guiarán el rol del actor social. Cuando se mira la infancia como asunto de vulnerabilidad, y en este caso al niño como un sujeto dependiente del adulto, el rol del educador estaría enfocado en el cuidado y en lo asistencial; por el contrario, si se concibe al niño como un sujeto que, a la par con los actores sociales, se va construyendo y va adquiriendo experiencias y aprendizajes, el educador adquiere un mayor protagonismo, como lo refieren las autoras desde el Colectivo de Educación Inicial:

El educador tiene roles protagónicos en el proceso de reflexión y acción para el cambio: es agente de cambio y articulador de agentes distintos; dentro de dicha articulación aporta con su especialidad, ya que transmite saberes del campo específico de acción (Peralta y Fujimoto, 1998, p. 69).

En concordancia con lo mencionado, se destaca la siguiente apreciación de un empleador:

Yo le digo mucho a mis estudiantes: nosotros somos los profesionales de la educación inicial y somos los que tenemos que tener ese discurso, nosotros no tenemos por qué ir a cumplir las expectativas de los

papás, nosotros nos comprometemos con los niños y las niñas, somos los que tenemos que ir a hacer cambios y transformaciones (Empleador 2).

Estas representaciones sociales están alineadas con la política actual de la Atención Integral a la Primera Infancia, en cuanto exige:

Un trabajo intencionado por parte de personas adultas, especialmente de maestras, maestros y agentes educativos, con experiencia y formados para tal fin, quienes deben propiciar situaciones retadoras en ambientes enriquecidos que promuevan interacciones y acciones que enriquezcan el contacto espontáneo y natural de los niños y niñas consigo mismos, con el medio, con los adultos y con sus pares (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, p. 100).

Se destaca el lugar del maestro de la infancia como agente educativo responsable de organizar y planear el ambiente, seleccionar los materiales y planificar las experiencias pedagógicas necesarias para potenciar el desarrollo integral de los niños. Se conciben los maestros como observadores participantes que acompañan y generan condiciones de seguridad para la actuación de los infantes (p. 170).

### **La interdisciplinariedad en la configuración del estatus profesional**

Algunos de los entrevistados destacan el factor diferenciador del saber profesional

como un elemento clave a la hora de ganar reconocimiento y estatus profesional. En la opinión del empleador que a continuación se destaca, el estatus del pedagogo infantil dentro de los grupos interdisciplinares depende en gran medida de la capacidad que adquiera para posicionar su saber, para darse a conocer en ese grupo y tener una participación activa; depende de la forma como se sitúe a sí mismo, cómo oriente sus decisiones y cómo plantee sus argumentos frente a las diferentes situaciones.

Aprendí que para uno poder trabajar de manera transdisciplinaria tenía que tener muy claro qué es lo que le compete a uno disciplinariamente; solo así puede trascender un poco esas fronteras, cruzarlas y hacer trabajo conjunto, de lo contrario uno queda completamente como un técnico y alguien que opera, mientras el otro le dice qué hacer, cómo hacer, cuándo y dónde; entonces el desafío ahora para los pedagogos infantiles, o sea, los egresados, es en el campo de proyectos de naturaleza transversal, y ahí es donde está, creo yo, el reto para este nivel de formación (Empleador 5).

Es importante relacionar esta percepción con los fundamentos conceptuales planteados en el Proyecto Educativo de la Licenciatura, en el cual se destaca la interdisciplinaria como un factor determinante en el proceso de aprendizaje profesional que posibilita poner en diálogo diferentes saberes, experiencias y contextos (Universidad de Antioquia, 2011, p. 76). Desde la perspectiva interdisciplinaria del programa académico de Pedagogía Infantil se propone:

La integración curricular tiene implícita la interdisciplinaria, que es fundamentalmente un proceso, una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentar las diversas problemáticas de una sociedad y que exige una visión sobre el mundo, de carácter global como integrado por partes que interactúan constantemente como sistemas interdependientes (p. 76).

Edgar Morín (2010) concibe la interdisciplinaria como la posibilidad de romper con los obstáculos epistemológicos sin perder la autonomía e identidad de cada disciplina. Para este autor la interdisciplinaria puede significar pura y simplemente que diferentes disciplinas se sientan en una misma mesa, en una misma asamblea, como las diferentes naciones se reúnen en la ONU sin poder hacer otra cosa que afirmar cada una sus propios derechos nacionales y sus propias soberanías en relación con las usurpaciones del vecino. Pero interdisciplinaria también puede significar intercambio y cooperación, lo que hace que pueda devenir en alguna cosa orgánica (p. 8). Al respecto, un empleador y una beneficiaria señalan:

Reconocer la importancia de esta persona en equipos interdisciplinarios, que está al mismo nivel del psicólogo y demás profesionales, puesto que es distinto; el médico no tiene por qué saber de pedagogía y nosotros no tenemos por qué hablar en términos médicos, por eso hablamos de equipos interdisciplinares; entonces desde ahí se da ese reconocimiento, ese estatus como profesional (Empleador 2).

La educación es un conjunto multidisciplinario de saberes que necesitan estar en constante interacción, en constante diálogo, y que dependiendo de las experiencias de cada uno y de las fundamentaciones teóricas aportan algo; entonces no creo en una carrera autosuficiente, creo que necesitamos relaciones, que necesitamos diálogos con otras disciplinas que estén aportando, porque las otras disciplinas también investigan, también tienen muchos enfoques que pueden constituir esos saberes de investigación (Beneficiario 4).

El trabajo con la primera infancia reviste una serie de problemáticas que requieren el abordaje de diversos profesionales, lo que le plantea al pedagogo el reto constante de encontrar las explicaciones y realizar las acciones que más se ajusten a la diversidad de problemas que enfrentan los niños en su cotidianidad.

Trabajé en el entorno familiar y teníamos que tener contacto con el equipo interdisciplinario, junto con la psicóloga y la trabajadora social; ahí sí teníamos que tener una comunicación con ellos porque finalmente quienes conocemos a los niños y a las familias somos nosotros los pedagogos infantiles, y a partir de eso es que los otros profesionales van identificando las necesidades que estos tienen (Egresada 2).

Desde las voces de los participantes en la investigación, se constata la idea de que cada profesional gana parte de su estatus desde su saber específico y desde su capacidad de ponerlo en diálogo con saberes y actuaciones de otras disciplinas.

## **El contexto político de la formación docente: ganar o perder estatus**

El panorama de la educación actual en Colombia pone en evidencia el impacto que han tenido las reformas educativas en el país, desde las cuales se ha buscado implementar medidas que enriquezcan los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje. El fortalecimiento de la cualificación docente es uno de los componentes prioritarios de las políticas públicas educativas. En tal sentido, el Ministerio de Educación Nacional estableció el Plan Nacional de Formación Docente como uno de los proyectos estratégicos para desarrollar la política de calidad, en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo, como una oportunidad para que los docentes del país fortalezcan sus competencias profesionales y, de esta manera, logren desarrollar las competencias de los estudiantes en sus diversas dimensiones (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 2). En consecuencia con esta política estatal se ha creado el Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente como una propuesta que compromete a diversos actores sociales con el desarrollo de las políticas de formación y la organización, ejecución, evaluación y cualificación de los procesos mediante el desarrollo de programas, proyectos, estrategias y acciones que conducen al mejoramiento permanente del docente. Se destaca desde este sistema que históricamente la formación docente ha ganado un lugar protagónico gracias a las trans-

formaciones educativas que han sido promovidas por el paso de la escuela privada religiosa a la escuela pública en el siglo XIX, hecho que influyó en el cambio de la concepción del maestro y generó la necesidad de formar profesionales competentes, autónomos, con habilidades investigativas y científicas para enfrentarse a los desafíos que le imponía la nueva escuela. En la década de los sesenta, las expectativas sobre el desempeño de los maestros se hicieron bastante altas, con lo cual vino la definición de los primeros requisitos para el ingreso laboral en el campo de la docencia y se creó la necesidad de construir facultades de educación que garantizaran el nivel de formación de los maestros y el mejoramiento de los procesos formativos y educativos, además de fortalecer la educación impartida en las normales, con la oferta de un plan académico mucho más amplio que recogiera otras disciplinas y aportara a una formación más integral del docente (Calvo, 2004, citada por MEN, 2012, pp. 55-62).

Con el avance de las nuevas modalidades de estudio, la formación docente ha quedado establecida y exigida dentro del marco legal colombiano, lo que permite que se garanticen las competencias y habilidades que debe tener un maestro, así como la importancia de que estas sean promovidas desde las mismas instituciones universitarias en las que se forman, es decir, se definió que las universidades tendrían la responsabilidad de asegurar la idoneidad en el desempeño profesional, en la fundamentación

pedagógica y en la formación integral. Por tanto, en la Constitución Nacional de 1991, artículo 68, se expresa que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”; y por ello en el título VI, capítulo 2, de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación se promulga como finalidad de la formación docente:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

En consonancia con ello, la política del Ministerio de Educación Nacional define la formación docente como:

Un proceso de aprendizaje, que involucra las acciones de “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”, a través del cual se desarrollan las competencias profesionales y personales para incidir exitosamente en los contextos educativos y orientar los aprendizajes escolares. [...] debe estar articulada, no solo a los saberes de una determinada disciplina, sino a todos los procesos que posibilitan al docente transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento escolar (2012, p. 86).



Se agrega también a esta definición que no se puede pensar en mejorar las condiciones de la educación para garantizar la calidad sin pensar en el desarrollo profesional docente, ya que se afirma que es en el ser, en el saber y el hacer de un docente que se apoya la transformación educativa y social; no se pueden dejar de lado las demás condiciones que tiene un profesional para su inserción laboral, contemplando dentro de ello la valoración de su carrera, la remuneración que se le otorga y la formación continua que se le ofrece para la construcción permanente de su profesión.

Si se da una mirada al contexto actual de la formación docente, se encuentra que, a pesar de la consolidación de la política pública y el Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional, aún no es tan visible el reconocimiento que se le confiere al pedagogo infantil, ya que desde las voces de los diferentes actores sociales entrevistados se refleja la baja valoración estatal de esta profesión, por lo que algunos afirman su inconformidad con el sistema educativo colombiano, culpabilizándolo de la pérdida de su estatus profesional y de las precarias condiciones laborales y salariales que deben afrontar. Algunas de las apreciaciones de los actores sociales entrevistados así lo indican:

Yo pienso que el maestro ha venido perdiendo reconocimiento en la sociedad porque la educación ha dejado de tener el valor que tenía en otras décadas, y eso puede ser por muchas razones. Se descuidaron los indicadores más importantes, los de

aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes; ahora se quiere retornar a eso y en ese retornar a eso [...] lo que sigue faltando es que vuelva a tener el reconocimiento social por la labor que cumplen [...] además de que las mismas políticas educativas que durante mucho tiempo lo que hicieron fue masificar la educación también han venido incidiendo mucho en esa deslegitimación del maestro y de la profesión del maestro y de la profesionalidad del maestro (Empleador 3).

Cuando se realizó el paro de maestros, una de las cosas que nuestra ministra decía era que necesitaba que la educación, que la calidad de la educación mejorara, por ejemplo, para poder comenzar a dar estímulos monetarios; pienso que la calidad de la educación es constituida por muchos aspectos y no solo por el maestro (Beneficiario 4).

José Manuel Esteve (2009) afirma que las tensiones existentes en el sistema educativo en la mayoría de países iberoamericanos corresponden a la falta de apoyo de padres, estudiantes, figuras políticas y demás entidades relacionadas, manifestadas en un “abandono unánime de la sociedad” ocasionado por cuestiones ideológicas en las cuales se responsabiliza al docente de la baja calidad de la educación, desvalorizando su imagen social y profesional. Como consecuencia de esto se genera una decadencia de la motivación y seguridad del docente por su desempeño profesional, trayendo perjuicios a su formación y ejercicio (pp. 25-26). Denise Vaillant (2009) hace un señalamiento que complementa lo que afirma Esteve, indi-

cando que estos hechos se deben además a la inestabilidad en el tiempo de las políticas públicas y, por tanto,

en todos los casos se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza. En todos los casos es necesario que estas políticas se mantengan en el tiempo. Y en todos los casos hay que aumentar el atractivo de la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella (p. 35).

La autora expresa además que la formación docente adquiere sentido si se construye “un ambiente profesional que mejore la capacidad del sistema educativo”, siendo ello posible a través del mejoramiento de las condiciones salariales y laborales, así como de los incentivos y estímulos de ascenso y de la exigencia y rigurosidad de los profesionales docentes (p. 35).

Como es de amplio conocimiento, los pedagogos infantiles en Colombia no gozan del respaldo estatal, al no ser incluidos dentro del Estatuto Docente cuando se desempeñan en instituciones de educación no formal con poblaciones menores a los cinco años, lo cual afecta dramáticamente sus condiciones contractuales y salariales. Se percibe una inconsistencia y contradicción de parte del Estado al promulgar la Ley de Cero a Siempre que garantiza los derechos de los niños de la primera infancia y no modificar las políticas laborales del maestro de la infancia. Este hecho se

corroborra en los testimonios de los entrevistados, que dejan ver que, al no haber una política clara que reconozca al pedagogo infantil, se somete a este a contratos, en su mayoría, por prestación de servicios, por periodos de tiempo muy cortos y con una disminución notoria en su remuneración. Uno de los egresados afirma:

Yo trabajo con el mejor oferente que hay, no solo a nivel profesional, sino económico, pues he hablado con varias compañeras (de otros oferentes), y les pregunto: “¿Cómo les está yendo?”; y ellas responden: “No, muy mal, hace dos meses no me pagan”. [...] El contrato depende del programa (Egresada 1).

A partir de esta apreciación se puede evidenciar que las condiciones laborales para los profesionales que trabajan en los programas de atención a la primera infancia no son dignas, no se les remunera equitativamente con respecto a quienes trabajan en instituciones de educación formal, y son condiciones bastante inestables, lo que repercute en el estatus que el pedagogo se da a sí mismo, al igual que el que le otorgan los demás actores.

### **El estatus profesional desde la formación académica de las universidades públicas**

Un factor de análisis que surge a la hora de comprender el estatus tiene que ver con la institución en la cual se formó el profesional. Graciela Lombardi y María Inés

Abrile de Vollmer (2009) destacan que “la formación y el desempeño de los docentes no son elementos aislados que pueden abordarse de manera independiente, sino que por el contrario están afectados por el funcionamiento de diversos tipos de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas”, lo que permite comprender que no es posible hablar de formación y estatus sin considerar el rol que tienen en ello las instituciones de educación superior (p. 60).

Estas adquieren un rol protagónico en la formación de los profesionales, en sus capacidades y en su ejercicio profesional. En este sentido, un empleador entrevistado destaca que es tan importante el lugar que ocupan las instituciones de educación superior en la vida profesional de los actores que educa como el mismo conocimiento que adquieren sus egresados, ya que aquella determina la calidad de la formación académica que recibe y el lugar que ocupará socialmente ese profesional, e incluso el impacto que pueda tener sobre la comunidad con la que interactúa. Al referirse a la formación académica de sus empleados, esta persona considera que el perfil que tiene el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia le aporta realmente los conocimientos necesarios, puesto que

es un perfil muy bien pensado, un perfil avanzado, un perfil integral, un perfil de un profesional que no solo se preocupa del hacer sino del ser, de todos esos campos, si uno mira ese documento maestro. Bueno,

entonces preguntémosnos por la educación desde la práctica, desde lo que significa para los individuos, desde la construcción de conocimiento, desde la investigación, desde interrogarnos cómo va a ser esa persona que entregaremos a la sociedad; creo que es un muy buen perfil y es una persona que se desempeñaría de una manera muy adecuada en ese escenario, porque se necesita trabajar en equipo, poder ser innovador, transformar, escuchar al otro, tener capacidad de articular, de integrar, ser crítico en el sentido de encontrar una situación y avanzar hasta encontrar una posible solución (Empleadora 5).

Si se hace una revisión del programa académico de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia se observa la apuesta por la formación de pedagogos que tengan la capacidad de hacer lecturas críticas y constructivas a las concepciones políticas, prácticas y problemáticas de la infancia en sus diferentes contextos (culturales, sociales, educativos y pedagógicos) e identificar cómo estos inciden en la formación de los niños y los adultos significativos (Universidad de Antioquia, 2011, p. 33).

Desde el sentir y las experiencias de los egresados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, se percibe que el lugar de formación profesional incide tanto en el ingreso laboral como en la misma identidad que se le otorga al egresado, lo cual hace que se definan incluso las competencias que tiene y las funciones en las que se puede especializar, etiquetando de algún modo su saber profesional. Este hecho, además, determina las posibilidades de ingreso a diferentes pro-

puestas laborales, dado que se le confiere un prestigio y una trayectoria académica a la Universidad que sugiere de antemano el buen o mal desempeño profesional. Si se compara esta situación con las apreciaciones obtenidas en la investigación, se evidencia que, de manera similar, los tres actores sociales entrevistados, tanto beneficiarios como egresados y empleadores, coinciden en afirmar que ser egresado de la Universidad de Antioquia determina ciertas condiciones de prestigio:

No solamente en una carrera sino en cualquier profesión, el hecho de que le digan a uno que es un profesional de la Universidad de Antioquia le infunde a uno confianza y seguridad (Beneficiario 3).

En esa empresa tenían el imaginario de que los docentes de la de Antioquia teníamos una formación más bien política, que nos ocupábamos más que todo de la pedagogía crítica, específicamente de los pedagogos latinoamericanos de la corriente crítica; que nosotros íbamos a formar ciertas cosas en los niños que otros docentes no iban a hacer (Egresado 6).

Yo siempre me fijo en las universidades, a mí me parece que si son de la Universidad de Antioquia genera un estatus distinto, porque es una universidad reconocida, que genera elementos críticos, que genera elementos diferenciales frente a otras universidades, pues uno asume que si es de la Universidad tiene un acercamiento distinto a la realidad, y eso uno lo nota cuando interactúa con profesionales de diferentes universidades, como que sí hay un rasgo diferencial de quienes salieron de la Universidad de Antioquia (Empleador 4).

Si bien hay algunos actores que coinciden en afirmar que el carácter diferenciador de la Universidad de Antioquia es la formación crítica, reflexiva e investigativa de sus egresados, hay quienes difieren de ello al señalar que ser egresado de la Universidad no necesariamente garantiza prestigio y valoración. Este hecho se comprueba en las apreciaciones de un egresado y un beneficiario, quienes indican:

Hay ciertas empresas en las que los docentes de la de Antioquia tienen las de perder; en la sociedad se tienen muchos imaginarios frente a la Universidad, el de los tirapiedras, los que no tienen para pagar una universidad digamos privada (lo que en parte es real). Me presenté a la Universidad de Antioquia y pasé y yo estudiaba por mil pesos semestrales y me daban la comida, además muchos beneficios, y yo la quiero mucho. La gente tiene un imaginario: que en la Universidad de Antioquia estudiamos los pobres, y es una realidad (Egresado 6).

Yo soy de los profesionales que creen que al profesional no lo hace la universidad, porque nosotros tenemos un mal concepto; creemos que salir de determinada universidad nos hace buenos profesionales; pero es una realidad para mí que la calidad de estos es independiente de qué universidad vengan, pues es buen docente quien hace bien su trabajo; yo lo tengo claro (Beneficiario 1).

Si bien otorga prestigio y reconocimiento social haberse formado en una universidad pública como la Universidad de Antioquia, por la trayectoria que

ha tenido y su impacto en la sociedad, las problemáticas de orden público que se desarrollan en su interior hacen que se pierda de alguna manera esa valoración, lo cual pone al egresado en la necesidad de reivindicar desde su saber y hacer profesional la imagen construida desde esos imaginarios sociales; pero también es responsabilidad de las universidades posicionar la formación que están impartiendo a sus estudiantes, superando desde allí las tensiones y crisis que se le adjudican a las universidades públicas.

El politólogo y jurista Marcos Kaplan (2002) señala que las universidades públicas conllevan una gran carga social, puesto que sobre ellas recaen los enfrentamientos políticos, los problemas económicos y sociales, así como las demandas de profesionalización de los mismos sujetos que forman; por tanto, es su obligación emanciparse intelectual y moralmente como un espacio libre y autónomo que se diferencia precisamente por esa cultura reflexiva e intelectual que promueve en sus estudiantes y maestros, contribuyendo además al refuerzo de una actitud de distanciamiento crítico y análisis frente a todo lo que ocurre en la naturaleza, en la sociedad y en el Estado (p. 151). En este sentido, Kaplan destaca que “la universidad tiene un papel crucial en la producción y la reproducción de jerarquías cognoscitivas y sociales, en la estratificación y movilidad del sistema sociocultural y político” (p. 153); por lo que es desde las mismas condiciones democráticas, igualitarias y de gratuidad que

la caracterizan, que se debe garantizar, como derecho, tener profesionales más inteligentes, más competentes y con más alto desarrollo personal, permitiendo de este modo la consolidación de su estatus profesional.

Los resultados expuestos a lo largo de este capítulo evidencian las concepciones que tienen diferentes actores sociales sobre el estatus profesional del pedagogo infantil. Para la mayoría de los entrevistados el licenciado en esta área es poco reconocido en el conjunto de profesiones que componen la sociedad del trabajo, lo cual se expresa fundamentalmente en las precarias condiciones salariales y laborales; no obstante, este dato resulta contradictorio cuando los mismos actores destacan la importancia que tiene el pedagogo infantil para el desarrollo social y educativo del país, por cuanto tiene en sus manos la formación de las nuevas generaciones. De otro lado, ha quedado claro que, si bien la sociedad otorga o no reconocimiento a las profesiones, está bajo la responsabilidad del mismo pedagogo hacerse a una identidad y a un estatus profesional desde su propio saber y actuar. Marcelo y Vaillant (2009) señalan que para superar los cambios que actualmente han generado crisis y tensiones en la profesión docente, se debe partir de una solución principal que está en el conocimiento que posee un maestro y en su capacidad para transformarlo y ponerlo en acción (p. 24).

## Conclusiones

Son varios los aspectos que configuran el reconocimiento social de la profesión docente: la formación académica y cultural; las condiciones materiales de vida y trabajo; el origen social de los que acceden a la profesión, el propio marco legal y regulador en el que se desenvuelve el profesional, entre otros. Así mismo, a partir de las voces de los entrevistados y de la literatura misma, es posible proponer algunas acciones necesarias para elevar el estatus profesional de los maestros; entre ellas podemos destacar: promover y apoyar la formación posgraduada de los maestros, promover acciones tendientes a elevar considerablemente las condiciones económicas y de promoción de los maestros, crear un sistema de autorregulación profesional que surja de la propia comunidad de maestros y no solo de las instituciones estatales. Por último, se requiere que las instituciones formadoras, los profesionales de la pedagogía infantil y profesiones similares, como los educadores de preescolar y educadores infantiles, se organicen y promuevan un movimiento social que trabaje para que sean valorados por el Ministerio de Educación Nacional, y en particular, por quienes administran la estrategia estatal de Cero a Siempre. No es posible que un país avance en la defensa de los derechos de niños de la primera infancia si su principal educador formal no recibe un reconocimiento legal similar.

## Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Badía, J. (1974). Casta, estamento y clase social. *Revista de Estudios Políticos*, 198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1705316.pdf>.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Dubois, M. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Revista Lectura y Vida*, 11 (4), 32-35. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11\\_04\\_Dubois.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Dubois.pdf)
- Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Vélaz, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana, 17-27.
- Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28 (99), 335-353.
- (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana, 39-47.
- Fernández, J., Barajas, G. y Barroso, L. (2007). *Profesión, ocupación y trabajo: Eliot Freidson y la conformación del campo*. México: Pomares.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*. Gran Bretaña: University of Chicago Press.

- IDIE (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, 14.
- Kaplan, M. (2002). La universidad pública: problemas, retos y dilemas. En Valencia, S. (comp.). *Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. México: National Autonomous University of México, Institute of Juridical Research.
- Lorenzo, V. (1998). El profesor y su dimensión Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 9 (1), 141-163.
- Lombardi, G. y Abrile, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Vélaz, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana, 59-66.
- Lumpkin, G. (2009). Conclusiones y Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación. *Altablero*, 49, (CIE).
- Marcelo, C. (1994). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. Ponencia presentada en el *III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares*, Poio.
- (1995). Constantes y actuales desafíos de la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-243.
- (2007). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Montevideo: GTD-PREAL.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión*. De Cero A Siempre.
- (1994). *Ley General de Educación 115*.
- (2012). *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf>.
- Morín, E. (2010). *Sobre la interdisciplinariedad*. Publicaciones Icesi.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro. Un estudio sociológico del magisterio de Castilla*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias CIDE.
- Panaia, M. (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Peralta, M. y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago, Chile: OEA. Recuperado de [http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion\\_primera\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf).
- Pinzón, H. (2011). Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad de la profesión docente. *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica. Problemas contemporáneos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Robalino, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia; apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. La professionnalisation des enseignants de l'education de base: les recrutements sans formation initiale Séminaire international. Universidad de Antioquia. (2011). *Proyecto Educativo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Facultad de Educación.

- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. PREAL Documentos, 31. Santiago de Chile: PREAL. <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>
- (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-222.
- (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Investigación Educativa*, 8 (1), 13-31.
- (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana, 39-47.



## A modo de cierre

Los profesores y directivos de la Facultad de Educación se preguntan de manera permanente por su responsabilidad en la educación de nuestra región y nuestro país. Este interrogante pasa necesariamente por la formación integral de los estudiantes que permanecen algunos años de su vida en esta unidad académica moldeando un proyecto de un maestro profesional que le dé sentido a sus vidas, a la par que les permita contribuir a la construcción de una mejor sociedad. La Facultad de Educación tiene muy claro que esta responsabilidad es más que un compromiso, ya que es su obligación responder al llamado de los otros, a las demandas de una comunidad que espera del maestro un sujeto intelectual, político y ético que comprenda y enfrente de la mejor manera posible las problemáticas de la educación. En este sentido, la responsabilidad social de la Facultad de Educación en clave *egresado* no es un libre compromiso de la unidad académica y de la Universidad para con la sociedad, sino un deber que le promete a esta, puesto que tiene que responder por y a la gente afectada por los problemas sociales y educativos de los niños y jóvenes. Desde esta postura responsable, que no es ningún compromiso voluntario, sino el pago de una deuda social permanente, se define la realización de estrategias institucionales de mejora continua, en este caso la realización de estudios de seguimiento a la trayectoria profesional de sus egresados.

El seguimiento a los egresados no solo busca mejorar la calidad y la pertinencia de los programas académicos y alimentar los procesos de reacreditación, sino aproximarse al sentido que los licenciados le dan a su vida profesional. En esta perspectiva, no solo es de interés para nuestra unidad académica acercarse a la medición de indicadores

objetivos como el salario, el tiempo que los graduados tardan en conseguir trabajo o la información sobre el tipo de contrato laboral, sino tener en cuenta indicadores subjetivos como las motivaciones de los egresados, su grado de satisfacción laboral, las competencias requeridas para desarrollar el trabajo y lo que les ha significado su experiencia profesional.

Las pesquisas realizadas con los egresados de la Facultad de Educación dejan ver que los maestros egresados de la Universidad de Antioquia tienen una alta empleabilidad, especialmente en Medellín y en el área metropolitana, la mayoría de ellos como docentes de instituciones educativas públicas. Llama la atención su poca representación en cargos directivos. Los licenciados tienen una alta valoración de la formación recibida en la Universidad y se sienten satisfechos con su ejercicio profesional, pese a los bajos salarios que devengan.

En el caso particular de los licenciados en Pedagogía Infantil, se percibe un alto grado de desarrollo en las diversas competencias propias de su perfil profesional y ocupacional, según las percepciones de los mismos egresados. Resulta alentador para una institución pública que la formación ética y ciudadana sea la más destacada por sus graduados, al igual que su capacidad para leer críticamente los entornos de los niños. No obstante, preocupa el bajo reconocimiento salarial que reciben los pedagogos infantiles por su ejercicio profesional, dato que resulta contradictorio ante una política estatal que viene ubicando en los últimos años la educación de los niños de la primera infancia como centro de interés.

Las problemáticas de la infancia que reportan los licenciados como más evidentes en sus contextos laborales tienen que ver con la baja cobertura educativa, el desacato de la norma y la autoridad por parte de los niños, la influencia de los medios de comunicación en la cotidianidad familiar y las dificultades de lectura y escritura. Los pedagogos refieren que frente a estas problemáticas tienen buenas competencias, con excepción de la baja cobertura, pues la consideran competencia del Estado. Las problemáticas menos evidentes son el trabajo infantil y la explotación sexual, ante las cuales se consideran poco competentes para abordarlas. Tales hallazgos son un insumo importante a tener en cuenta en las transformaciones curriculares del programa, máxime cuando este ha expresado que las problemáticas de la infancia hacen parte del objeto de investigación del licenciado en Pedagogía Infantil

de la Universidad de Antioquia, lo que le obliga a hacerlas parte de su reflexión pedagógica constante.

Como se mencionó, la preocupación del equipo investigador no solo fue seguir la pista a indicadores objetivos, sino darle un lugar especial a las experiencias vividas por los licenciados a través de sus narrativas. De las voces de los egresados se concluye que la *ambigüedad* parece ser el rasgo que mejor define la experiencia emocional de los maestros de los niños durante el ejercicio de su profesión. Parece ser una realidad que el maestro en la escuela pasa en un instante de sentir emociones que lo reconfortan a emociones que lo devastan; la alegría que le genera la relación con sus estudiantes se puede convertir en el minuto siguiente en rabia, insatisfacción, miedo o temor ante unos alumnos que ejercen cierto maltrato psicológico hacia su humanidad e integridad, o impotencia ante la ausencia de algunos padres de familia, que no ubican la educación de sus hijos más pequeños como su preocupación central. Explorar la experiencia emocional de ser maestro de niños resulta un tema altamente atractivo y necesario en la formación de maestros y en los centros educativos, según lo reportan los mismos egresados; sobre esto, la Facultad, y el programa en particular, no han prestado la debida atención. Por eso, es de vital importancia promover investigaciones que permitan comprender los asuntos emocionales que circulan en el espacio pedagógico, de modo que el ejercicio docente sea una práctica reflexionada, que produzca saber pedagógico, que convoque al colegaje y, en tal sentido, que sea un oficio construido en complicidad con otros a quienes convoca el deseo de darle una nueva significación a la apuesta de ser maestros.

En cuanto al reconocimiento social de la profesión docente, y especialmente el reconocimiento al pedagogo infantil, surgen aspectos configuradores del estatus profesional que reflejan las construcciones sociales que han erigido los diferentes actores sociales en torno al tema. Aspectos como el económico, el social, el cultural, el contractual, e incluso el desempeño profesional de cada persona, tienen gran influencia en la construcción del concepto de estatus profesional. Es un tema que merece mayor estudio y un análisis profundo de las condiciones docentes, las repercusiones que estas tienen sobre su satisfacción como profesionales y la incidencia de estos aspectos en la formación académica que reciben. La profesión docente se construye a partir de su valoración social, la existencia de condiciones laborales

adecuadas, una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezcan la tarea de enseñar. La educación impone a los docentes demandas crecientes y contextos paradójicos, que complejizan y dificultan su desempeño (rol de las familias, demandas que reciben de las escuelas, del sistema educativo y del Estado, entre otras).

En síntesis, se puede afirmar que este macroproyecto de seguimiento a los egresados ha arrojado información relevante para la definición de nuevas preguntas de investigación, así como para la identificación de las áreas y líneas que requieren mayor profundización, ya sea a través de procesos de reestructuración curricular de los programas, desde la modalidad de formación posgraduada, como especializaciones, maestrías y doctorados, o desde la educación continua.

Las trayectorias y voces expuestas en este libro ratifican que los *egresados*, como grupo de interés que expresa la responsabilidad de la Universidad, deben estudiarse de forma permanente desde una apuesta hacia la formación académica y profesional con pertinencia social.

El seguimiento de las trayectorias y las voces de los egresados de la Facultad de Educación tiene el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad y la pertinencia de los programas académicos de esta dependencia académica y alimentar los procesos de reacreditación, pero sobre todo permite un acercamiento al sentido que los licenciados le dan a su vida profesional. En esta perspectiva, la Facultad de Educación —y la investigación de la que deriva este libro— no solo se interesa en la medición de indicadores objetivos como el salario, el tiempo que los graduados tardan en conseguir trabajo o la información sobre el tipo de contratación laboral que encuentran, sino que considera también indicadores subjetivos como las motivaciones de los egresados, su grado de satisfacción laboral, las competencias requeridas para desenvolverse en su trabajo y lo que les ha significado su experiencia profesional. De esta indagación surgen nuevas preguntas de investigación y la posibilidad de identificar las áreas y líneas que requieren mayor profundización en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sea a través de procesos de reestructuración curricular de los programas, creación de posgrados o propuestas de educación continua.

