



**Implicaciones de los imaginarios sociales de las familias frente a la configuración de las figuras del maestro en la Educación Inicial**

Raúl Darío Barrientos Vergara

Luis Eduardo Melo Ricardo

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

Luisa Fernanda Acosta Castrillón Magíster en Educación

Angie Julieth Gómez Restrepo Magíster en Estudios en Infancias

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Licenciatura En Pedagogía Infantil

Caucasia - Antioquía

2022

## **Dedicatoria**

Quiero dedicar este trabajo de grado primeramente a Dios quien es el que me ha dado la vida y la salud para llegar hasta este momento, seguidamente a mis padres Roberto Melo y Luz Esther Ricardo quienes esto les pertenece al igual que a mí y a amigos como Alejandro, Ximena, Iván, Mariana, Moisés, Carlos, Adrián Arango y Adrián Alemán. quienes al igual que mis padres en este transcurso de tiempo de la carrera me acompañaron en mis altos y bajos siempre dándome el ánimo de continuar hasta llegar a ser quien soy ahora mismo, por último, pero no menos importante a mi compañero de trabajo Raúl Barrientos con quien a pesar de las peleas y noches de traspasar logramos sacar adelante este proyecto

*Luis Melo*

A mis padres; Dario y Tibisai, quienes con su eterna paciencia, amor y esfuerzo me permitieron lograr una de mis grandes metas. A mi novia Sofía, quien me acompañó en las largas noches de escritura y a todo su apoyo que me motivó a seguir adelante y, por último, pero no menos importante a mi compañero de tesis, que por más discusiones que tuvimos logramos cumplir nuestra meta.

*Raúl Barrientos*

## **Agradecimientos**

Agradecemos a todo el ente universitario cómo son administrativos, personal de planta física y profesores, por estos 5 años de educación en los cuales confiaron y nos ayudaron a construir como profesionales y aún más importante como personas de bien para la sociedad, permitiéndonos ejercer de una forma honesta y respetuosa nuestra carrera.

También agradecerles al CDI rincón mágico, a todo su personal administrativo, padres de familia, niños y niñas por permitirnos realizar y facilitar la realización de la investigación dentro de su plantel educativo.

Por último a nuestras asesoras con quienes a pesar de los disgustos, regaños y discusiones nos ayudaron a la construcción de este trabajo el cual esperamos pueda servir a futuros estudiantes de educación.

## Tabla de contenido

1.	Resumen	5
2.	Abstract	6
3.	Introducción	7
4.	Planteamiento del problema	8
5.	Antecedentes	12
5.1.	La educación inicial un oficio de maestras	12
5.2.	El maestro es percibido desde el riesgo	13
5.3.	El maestro es percibido como posibilidad	13
6.	Objetivos	16
6.1.	Objetivo general	16
6.2.	Objetivos específicos	16
7.	Marco teórico	17
7.1.	Imaginarios Sociales	17
7.2.	Educación inicial	19
7.3.	Figuras del maestro	21
8.	Metodología	23
8.1.	Paradigma	23
8.2.	Enfoque	24
8.3.	Contexto y participantes	24
8.4.	Técnicas para la generación de la información	25
8.5.	Estrategias para el análisis de la información	26
8.6.	Consideraciones éticas	26
8.7.	Memorias de la metodología	26
9.	Resultados, análisis y discusión	28

9.1. Figuras del Maestro	28
9.1.1. Maestro como instructor militar	29
9.1.2. Maestro acéfalo	31
9.1.3. Maestro como fuente	33
9.1.4. Maestro depredador	34
10. Conclusiones	37
11. Referencias	39
12. Anexos	43
12.1. Anexo 1	43
12.2. Anexo 2	44

## **1. Resumen**

En la siguiente investigación se realizó una identificación, descripción y análisis de imaginarios sociales frente al maestro en el municipio de Caucasia -Antioquia, con el fin de dar una aproximación a la pregunta que fundamenta el trabajo, ¿Cuáles son las implicaciones de los imaginarios sociales de las familias del Centro de Desarrollo Infantil Rincón Mágico, vinculado a ESPARRO frente a la configuración de las figuras del maestro en la Educación Inicial? teniendo en cuenta pensamientos de autores como Siede (2017), el cual nos dio ciertas aproximaciones a las relaciones entre maestro, familia y escuela. Observamos la construcción de la figura del maestro al pasar de los años y tres ideas construidas frente a maestros y maestras (La educación inicial un oficio de maestras, el maestro percibido como un riesgo, el maestro percibido como posibilidad)

A su vez, para el entendimiento de este proyecto, se realizó un marco teórico donde se trabajaron conceptos como imaginarios sociales, Educación inicial y figuras del maestro y la metodología que se planteó fue un paradigma de investigación cualitativa, la cual tuvo un enfoque de estudio de casos y el método de recolección de información fue entrevista semi estructurada donde se logró recoger información capaz de identificar los pensamientos de los entrevistados, se generó una categoría principal la cual se llama figura del maestro donde se compone de 4 subcategorías llamadas maestro cómo instructor militar, maestro acéfalo, maestro como fuente y maestro depredador.

*Palabras clave:* maestro, educación inicial, figuras de maestro, imaginario social.

## **2. Abstract**

In the following investigation, an identification, description and analysis of social imaginaries was carried out in front of the teacher in the municipality of Caucasia - Antioquia, in order to give an approximation to the question that founded the work, What are the implications of the social imaginaries of the families of the Rincón Mágico Child Development Center, linked to ESPARRO in the face of the configuration of the figures of the teacher in Initial Education? taking into account thoughts of authors such as Siede (2017), who gave us certain approaches to the relationships between teacher, family and school. We observe the construction of the figure of the teacher over the years and three ideas built against teachers (Initial education a teacher's job, the teacher perceived as a risk, the teacher perceived as a possibility)

In turn, for the understanding of this project, a theoretical framework was carried out where concepts such as social imaginaries, initial education and teacher figures were worked on and the methodology that was proposed was a qualitative research paradigm, which had a study approach of cases and the method of collecting information was a semi-structured interview where it was possible to collect information capable of identifying beliefs in the thoughts of the interviewees, a main category was generated which is called figure of the teacher where it is composed of 4 subcategories called teacher as military instructor, headless teacher, teacher as source, and predatory teacher.

**Keywords:** Teacher, Initial education, teacher figures, social imaginary.

### **3. Introducción**

El presente trabajo buscará analizar e interpretar respecto a las implicaciones que tienen los imaginarios sociales de las familias del centro de desarrollo infantil Rincón Mágico ubicado en el municipio de Cauca Asia Antioquia frente al maestro en la educación inicial para así evidenciar de cerca si las familias tienen o no una visión patológica a la idea de maestros en la educación inicial.

#### **4. Planteamiento del problema**

El interés de este trabajo tuvo origen en el momento en que ingresamos a la Universidad de Antioquia al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, teniendo en cuenta la opinión de personas de nuestro común, quienes al enterarse de que nos presentamos a esta carrera y pasamos, hicieron comentarios burlescos y sorprendidos, tales como “¿A cuidar niños?”, “¿Por qué mejor no te presentaste a una ingeniería?”, “Esa carrera es para mujeres”, entre otros. Además, estas ideas también han estado presentes cuando nos vinculamos a los centros de práctica, caso particular el cual le ocurrió a Luis, uno de los dos investigadores del trabajo: “La madre de una de las niñas le dijo que no se me acercara por el hecho de ser hombre, lo que ocasionó que cada que la niña estuviera cerca está salía corriendo y gritando por toda el aula de clases”. Experiencias como estas son las que nos llevaron a pensar si este tipo de situaciones son vividas por maestros de ambos géneros.

Ahora bien, la mirada de las familias hacia los hombres en el oficio de educar carga el peso histórico que origina la creencia de que la educación inicial es una labor de mujeres. Para entender cómo se ha dado este proceso nos remontamos a finales del siglo XVII y comienzos del siglo XIX, como señala San Roman (1998, citado por González, Polo y Jiménez, 2021), durante este periodo se produjeron una serie de transformaciones sociales, políticas y económicas, que facilitaron el desarrollo y el modelo de una maestra en particular según las demandas sociales de cada momento.

Considerando lo anterior, se formularon unas figuras que dan cuenta de los modos en que se configuró la maestra de la época. La *maestra analfabeta* (1783 - 1838), se considera incapacitada para enseñar en las escuelas, puesto que eran encargadas de entretener a los niños. La *maestra maternal* (1838 - 1876), con la creación de las escuelas de párvulos se produce la inclusión de la mujer como maestra en las escuelas públicas. La *maestra racional intuitiva* (1876 - 1882), figura que empieza a exigir a las maestras un currículum de acuerdo a las demandas sociales y a usar estrategias con base a sus “cualidades femeninas” (p.77).

Además, la hoja de ruta marcada por el siglo XIX continúa la senda establecida durante los años anteriores en referencia a la feminización de la educación de párvulos, aunque se abrieron nuevas vías para fomentar la formación académica de la mujer y promocionar su incorporación a la vida laboral, permanece aún presente en el imaginario social un perfil de maestra asociado al de madre (González, Polo y Jiménez, 2021).

Ahora bien, los imaginarios no se limitan a la configuración de perfiles de maestras, estos tienen efectos en el terreno de las relaciones. Siede (2017), plantea que el vínculo entre maestros y familia tiende a ser complejo y se va transformando atendiendo a diferentes condiciones sociales e históricas; en las instituciones educativas perduran modelos o representaciones teñidas de nostalgia respecto a las familias, las cuales podrían impedir el diálogo y el establecimiento de esa relación por fuera de las idealizaciones. El autor presenta algunas voces de los maestros, quienes enuncian “Familias eran las de antes”, esto se repite con amargura cuando sus expectativas no coinciden con la realidad. A partir del deseo de una alianza que no termina por consolidarse, Siede (2017), plantea distintas figuras para representar la relación entre las familias y las escuelas, las cuales se desarrollan a continuación:

*La cuña*, en la cual se busca interrumpir la educación de los padres a los hijos, sosteniendo una desconfianza por parte de los docentes hacia los padres (p.29). En este enfoque de la relación las escuelas no necesitan a las familias, sino que por el contrario trabajan a contrapelo de los padres tratando de mitigar su influencia sobre sus hijos, buscando añadir otra voz en la transmisión entre generaciones.

*La prótesis*, la escuela funciona como un reemplazo de los padres de familia, anulando la crianza doméstica (p.30). En esta figura la escuela no intenta despojar a los cuidadores de su rol como principales actores en la crianza de los niños y las niñas, sino que lo hace en función de la ausencia de la familia.

*La criada*, esta figura presenta la escuela como el amo, es quien debe ir dando órdenes a la familia sobre cómo tiene que hacer las cosas (p.30). En donde el maestro se ve en la obligación de extender su radio de acción, tratando de corregir la conducta del

niño por fuera de la escuela, pero si la familia no colabora, es este quien debe tomar las decisiones por ambos.

*El guante*, nos presenta como la familia recupera la tradición como principal agente en la crianza de los niños y niñas, pero reconoce que carecen de los conocimientos necesarios para desempeñarse (pp. 49-50). Así pues, se busca que, si la familia no puede cumplir con su función educadora, sea el maestro quien los oriente en este oficio, para que mejore en aquello que no saben hacer.

*El depósito*, las familias se sacan de encima a los hijos, y entregan a las escuelas total autoridad sobre ellos, con tal de hacer lo que ellos no pueden hacer (p.42). Esta imagen se puede ver comúnmente en los centros de desarrollo infantil y en menor medida en otros niveles escolares, esta figura puede ser vista como una contracara, dado que los padres “depositan” a sus hijos e hijas y en algunas ocasiones le objetan al maestro sobre su labor.

*La yunta*, nos habla de una relación de padecimiento y resignación, en donde los profesores y las familias se sienten condenados a una relación que ellos no prefieren (p.67). En esta figura ninguno elige con quién trabajar, ni el profesor, ni la familia eligen estar juntos, les toca estarlo.

*El cliente*, en esta figura se habla sobre ese consenso o ese hueco que se hace en el sentido pedagógico, donde todo es reducido a una negociación de oferta y demanda. (p. 67). Viéndose como un negocio donde la escuela debe responder ante ciertas demandas dependiendo de la época, como si esto fuera una lógica mercantil en donde “el cliente siempre tiene la razón”.

Dentro de las figuras desarrolladas por Siede (2017), se identifica la ausencia de análisis y metáforas que permitan pensar la relación entre maestros cuando estos se identifican con el género masculino y las familias en la educación inicial. La idea de que alguien nuevo se encargue de la educación de los niños y las niñas y que las familias no puedan controlar las acciones y actuaciones de los maestros/as dentro del aula. Siede basa el concepto de la confianza en lo que es establecido por Simmel (1908 citado

por Siede 2017) “La confianza es una hipótesis sobre la conducta del otro, una hipótesis lo suficientemente segura como para basar en ella una actividad práctica. En cuanto a hipótesis constituye un intermedio entre el saber y no saber” (p. 201). La construcción de la confianza entre el maestro y las familias es una apuesta un tanto riesgosa, dado que solicita la predisposición de creer en las futuras acciones del otro y pensar que cada uno dará lo mejor de sí.

Sin embargo, la presencia de un maestro hombre es una de las preocupaciones más notables que demuestran los padres de familia, y a veces en menor medida las profesoras que acompañan la labor docente del profesor. Ríos y Rozó (2014), proponen que “Tal desconfianza está justificada por lo general en publicaciones que se han hecho rumores de fácil difusión, principalmente por la influencia de los medios, que hacen énfasis en casos de abuso cometidos por personal docente, principalmente hombres. Se origina o refuerza así la imagen del “hombre peligroso” (p. 202).

La irresponsabilidad es una de las características estereotipadas que más es otorgada al hombre, dado que muchos de los hogares colombianos la persona que se encarga de los niños y niñas son las madres. No obstante, es necesario recordar que el hombre “irresponsable” es un concepto heredado de la tradición patriarcal, en la que la madre es considerada “la intermediaria en la relación paterna, evitándose al padre las molestias de los hijos, a quienes ni entendía, ni sabía cómo tratar” (Alzate, 2003, p. 54).

Según los argumentos expuestos, se postula la siguiente pregunta ¿Cuáles son las implicaciones de los imaginarios sociales de las familias del Centro de Desarrollo Infantil vinculados a ESPARRO frente a la configuración de las figuras del maestro en la Educación Inicial? como foco de análisis que pretende desarrollarse en la siguiente investigación, con el interés de reflexionar sobre los imaginarios que tienen las familias sobre algunos de los actores que se encargan de la educación inicial, buscando interpretar los constructos o significados que se van tejiendo a raíz de una situación, que es considerado en la mayoría de los casos como algo inusual: Que un maestro esté a cargo de un grupo de niños y niñas menores de 5 años.

---

## **5. Antecedentes**

Después de haber realizado un análisis en diferentes ficheros digitales en relación con los imaginarios sociales de los maestros y maestras en la educación inicial, fueron encontradas (16) investigaciones desarrolladas entre los años 2014 y 2021, las cuales se sistematizaron de acuerdo a sus afinidades dando lugar a algunas tendencias; La educación inicial un oficio de maestras, el maestro percibido desde el riesgo y el maestro percibido desde la posibilidad.

### **5.1. La educación inicial un oficio de maestras**

Las investigaciones realizadas por Vendrell, Dalmau, Gallego y Baqués (2015), Carvajal (2014), Cappi y Salle (2014) y Manzini (2017), concuerdan en que la educación temprana ha sido asociada como una labor femenina, puesto que las mujeres asumen este rol de la docencia por la naturaleza maternal que estas poseen. En este mismo sentido, Cunningham y Watson (2002) y Castillo (2014), en sus investigaciones evidencian la existencia de algunas creencias generalizadas que atribuyen a la carrera de educación y a la mujer como una unión natural. Con todo esto, los autores asumen que las mujeres poseen un don de cuidar y educar, por lo que se puede concluir que educar sería cuestión de seguir los instintos maternos, poniendo la educación en un vínculo con lo emocional. Siguiendo esta misma línea, Noddings (2001), reporta que cuidar es un atributo estrictamente femenino. Es por esto que se espera que los educadores de nivel primario ya sean hombres o mujeres tengan conductas relacionadas con lo femenino; generando tensiones en el campo educativo infantil.

Por último, Mistry y Sood (2016), mencionan que “si los maestros en entrenamiento se categorizan a sí mismos de acuerdo con estos estereotipos, ello repercute en su carrera. De este modo, si los varones perciben que carecen de las cualidades “naturales” relacionadas a la empatía y cuidado, sentirán mayor disposición hacia el trabajo con niños mayores y evitarán los primeros años en el sector” (p.16).

Esto daría a pensar que el nivel de la Educación Infantil no es un lugar natural para el maestro, afirmando la predominancia de la presencia de la mujer en este.

### **5.2. El maestro es percibido desde el riesgo**

En un estudio realizado por Cruz, Hugo y Ruiz (2021), se dio a conocer que los hombres que manifiestan o expresan trabajar con niños son calificados de acuerdo a ciertos pensamientos de la cultura popular como “pedófilos”. También reciben otro tipo de acusaciones y discriminaciones respecto a su orientación sexual, así como lo manifiesta King (2004), quien presenta dos variables que son de advertencia, una es la persistencia que se tiene contra los maestros y es la constante observación que tienen cuando entran en contacto con los niños y niñas, la otra que los maestros que ejercen esta labor como pedagogos infantiles tienen una orientación sexual distinta a lo que se ha sido hegemónicamente asignado a su sexo. Esta última idea es reafirmada en una investigación más reciente, realizada por Oliveira (2013), quien expresa “Los relatos se llenaron de emociones que implicaron, entre otros aspectos, la no aceptación de la elección profesional por parte de la familia; las burlas de las colegas asociadas con el bajo rendimiento y las sospechas de homosexualidad derivadas de actuar como docente en este segmento; discriminación por parte de colegas y padres” (p.6), todo esto poniendo en tela de juicio la no aceptación social del hombre en este campo laboral.

### **5.3. El maestro es percibido como posibilidad**

En un estudio realizado por Cappi y Salle (2018), se muestra que existen algunas personas que defienden la presentación del hombre en estos espacios de enseñanza, donde incluso se da la aprobación por parte de las familias de los niños y niñas, por esa razón constatan que valoran el hecho que los hombres asuman la docencia como un

desafío. Por lo tanto, Ríos y Rozó (2014), mencionan que algunas familias una vez superado el primer impacto de ver un maestro en las aulas de primera infancia no tienen problemas en establecer una relación entre educador/maestro, dado que expresan que esta es una relación basada en el profesionalismo y no está determinada por el género. Tal como se expone en el testimonio de uno de los padres participantes de la investigación:

Mira, todo es un aprendizaje, no existe lo más difícil, ni lo más fácil, pero los hombres lo asumen como un desafío y están preparados para enfrentar cualquier situación. Si las mujeres son capaces, los hombres también lo son. Ríos y Rozó (2014).

En la investigación de Brailovsky (2020), se dieron a conocer algunos aspectos en donde la presencia del hombre toma un lugar, y esto es relacionado con la disciplina, pues el género masculino está relacionado a la autoridad y da a entender que la aceptación del maestro es asociada a la idea de que el hombre impone respeto, da un orden y una disciplina. Sin embargo, Botero (2018), menciona que, dentro de las conversaciones entre maestros y maestras, se percibe con sorpresa la presencia del hombre como docente, específicamente en el grado preescolar, lo cual se evidencia en el siguiente relato:

A mí me tocaba ir a reuniones, capacitaciones y dentro de las capacitaciones era el único hombre. Yo llegaba y me decían: ah ¿usted es coordinador o psicosocial? Y yo: no, soy docente. O sea, las mismas profes también crean ese estereotipo o ese estigma, “¿vos sos profe? ¿En dónde, en el CDI?, ah qué chévere... Todos pensaban que nosotros no éramos profes, pensaban que éramos algún funcionario de ahí, pero no creían que éramos profes. Se sorprendían también porque éramos dos hombres, los únicos hombres éramos nosotros. Se quedaban mirándonos, decían, pero, tan raro, hombres trabajando con niños, qué raro (p.61).

Los antecedentes encontrados presentan algunos de los lugares otorgados a los maestros y las maestras en la educación de la primera infancia, dando a entender, que es necesario desnaturalizar que las mujeres sean las encargadas del proceso educativo de los niños y las niñas en su etapa inicial y la percepción que se tienen frente a los maestros como “hombres peligrosos” y generar nuevas oportunidades.

## **6. Objetivos**

### **6.1. Objetivo general**

Analizar las implicaciones de los imaginarios sociales de las familias del Centro de Desarrollo Infantil Rincón Mágico asociado a ESPARRO, frente a la configuración de las figuras del maestro en la Educación Inicial.

### **6.2. Objetivos específicos**

Describir los imaginarios sociales de las familias acerca del maestro en la Educación inicial.

Interpretar las figuras del maestro en la educación inicial a partir de los imaginarios sociales de las familias.

## **7. Marco teórico**

En el marco teórico que se desarrolla a continuación, se darán a conocer los conceptos básicos necesarios para el entendimiento del desarrollo de este proyecto de investigación. Primero se partirá con la definición de los Imaginarios Sociales con el fin de comprender; ¿qué son? ¿cómo se dan? y ¿por qué forman parte de la sociedad? Posteriormente se hablará sobre la educación inicial y cómo es definida políticamente por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y la manera en que se ha ido transformando este concepto a medida que se han desarrollado las políticas públicas y la importancia de la educación inicial en el entorno social. Por último, se realiza una aproximación a las Figuras del Maestro y su configuración al pasar de los tiempos. Todo esto se hará con el fin de comprender la manera en que se lleva a cabo este proyecto de investigación

### **7.1. Imaginarios Sociales**

Los imaginarios son referidos para designar esquemas sociales, usados habitualmente como sinónimos del pensamiento colectivo o de ideologías que se comparten entre grupos, territorios, congregaciones, comunidades, etc. Estos constructos suelen tener momentos de opacidad y relevancia, dado que están sujetos a momentos histórico-sociales. Un imaginario social tal como lo plantea Pinto (2001), citado en Randazzo (2012)

Tiene que ver con las “visiones del mundo”, con los metarelatos, con las mitologías y las cosmologías, pero no se configura como arquetipo fundante sino como forma transitoria de expresión, como mecanismo indirecto de reproducción social, como sustancia cultural histórica. Tiene que ver también con los “estereotipos” (en cuanto que generan efectos de identificación colectiva), pero va más allá de las simples tipologías descriptivas de roles porque precisamente rompe la linealidad articulando un sentido (p.78).

Los imaginarios sociales se configuran como puntos de referencia interpretativos y valorativos, “Si hay alguna analogía que nos pueda ayudar a entender el concepto expresado sería la de los lentes o anteojos. Los imaginarios tendrían una función semejante, ya que nos permiten percibir a condición de que ellos -como los lentes- no sean percibidos en la realización del acto de visión” (Pinto, 2001, p.4). El autor plantea que estos inicialmente son construidos para la dominación de las masas, en tanto se determinan como fundamentos o creencias que posibilitan el ejercicio de poder y la dominación. Sin embargo, su legitimidad se ha ido debilitando, debido a la inexistencia de una única realidad, poco a poco van desapareciendo los absolutos y emerge la diversidad como un derecho, tomando distancia de los modelos excluyentes y totalitarios.

En consecuencia, el Estado, el mercado y las empresas de fabricación de realidad (medios de comunicación), sostienen la lucha por el poder en una búsqueda permanente de instaurar la llamada “realidad radical” mediante la cual se realizan presiones sociales a fin de favorecer la continuidad de las ideas que posibilitan cierto control, sometimiento y sujeción a sus intereses (Pinto, 2001, p.3).

En tanto, Castoriadis (1997), desarrolla el concepto de imaginario social instituyente, como la potencialidad del resultado, el efecto comúnmente identificable en las manifestaciones constitutivas creadas por la colectividad humana, inscritas en la dimensión socio-histórica. El autor plantea que “Nos encogemos de hombros frente a la idea de un campo de creación social histórica; pero haremos como que aceptamos -a pesar de que o justamente porque no entendemos nada-” (p.2). Lo cual quiere decir que los imaginarios sociales son instituyentes en tanto son aceptados, incluso sin ser cuestionados.

En complemento a esta idea Castoriadis (1997), plantea la significación imaginaria social como una construcción libre de los colectivos, que señalan las condiciones, las orientaciones de una lógica de lo real y lo concreto, desde ciertas restricciones “externas” que van orientando aquellos elementos que conforman la sociedad y el lugar de los sujetos en el mundo.

En conclusión, los imaginarios sociales actúan como velo en la mirada, pre configuran quizá de forma sutil aquello que se establece como “la realidad”, no son tangibles, no pueden ser aprehendidos, sin embargo, estos se evidencian en forma de sentidos, imágenes, valores, creencias, ideas, símbolos, apreciaciones, manifestaciones, que van produciendo efectos, que se van dando como representaciones del flujo subjetivo de manera consciente e inconsciente dada la familiaridad que van creando.

## **7.2. Educación inicial**

A nivel global la educación inicial es reconocida como indispensable para el desarrollo de los niños y las niñas, dada la importancia que tienen los primeros años de vida en la formación de la persona y del capital humano. La educación inicial es definida por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2013):

Como derecho impostergable de la primera infancia... Se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (p.162).

Siguiendo esta línea el Artículo 5 de la ley 1804 de 2016, de la Constitución Política de Colombia afirma que:

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la

literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (pp. 3-4).

En este sentido la Educación Inicial se convierte en un nivel fundamental en lo que respecta al desarrollo de los niños y niñas, siendo así un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales que les posibilitan potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un pleno desarrollo. Tradicionalmente se había concebido como sinónimo de la educación preescolar, la cual está relacionada con la preparación para la vida escolar y el ingreso a la educación básica. Siguiendo esta línea, la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral presenta en el Documento N° 20: El sentido de la educación inicial (2014), elementos conceptuales que posibilitan la diferenciación entre educación preescolar y educación inicial, entendiendo la primera como el nivel preparatorio para la educación básica primaria, concentrándose en el desarrollo de habilidades y conocimientos de los niños y las niñas que les permitan acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal, mientras que la educación inicial se aleja de los conocimientos disciplinarios, dando sentido a sí misma, fundamentándose en las características de los niños y las niñas, sus particularidades, sus ritmos de desarrollo, gustos, preferencias etc. Todo centrando en una intencionalidad pedagógica.

El concepto de educación inicial ha transitado varios senderos y aún pasa por procesos de construcción, según el momento histórico en el que se encuentren situado, variando según los actores educativos, las modalidades en las que se da, los sujetos a los que se destina y bajo qué condiciones y características se da. Sin embargo, se puede dar una aproximación a este concepto, entendiéndose como ese proceso continuo y permanente lleno de interacciones sociales; siendo una búsqueda por ser una educación oportuna y pertinente que le permita a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida.

### **7.3. Figuras del maestro**

Al pasar de los años, la imagen del maestro ha sufrido muchas transformaciones, dichos cambios han sido causa de las posiciones políticas y económicas que han ido siendo impregnadas en las diferentes épocas. Las condiciones y el quehacer pedagógico del maestro han ido evolucionando en torno a lo que “debería ser” como hombre y mujer, facilitador del conocimiento y transformador cultural y social.

González (1993), da una aproximación a la imagen del maestro que se tenía en cada época y cómo ésta ha ido evolucionando y transformándose al pasar del tiempo. A continuación, se presentan algunas de estas figuras:

En la *Edad Antigua*, la figura del maestro se identificaba con la del esclavo, o el “paidagogo” que era aquel que acompañaba al niño a la escuela, tiempo después este término es acogido como “aquel que instruye a los niños de su amo” (p. 136).

En la *Edad Media*, el maestro era concebido como el eje central de la educación. Alfonso X el sabio citado por Martínez (s.f), expone que la función del maestro es enseñar a los niños, niñas y jóvenes a “*leer et cantar*” (p.1056), además de corregir los libros de lectura que yacían en la iglesia, debe también estar presente en las pruebas que hacen a aquellos que asisten a las escuelas para ver “*si son tan letrados que merezcan ser otorgados por maestros de gramática, ó de lógica ó de alguno de los otros saberes*” (p.1056) Otorgándoles a estos que se están formando el título de maestros, para que puedan enseñar en otros lugares.

En la *Edad Moderna*, González (1993), el maestro ocupa un papel esencial equivalente a “animador” del trabajo escolar. La enseñanza tradicional, enseñanza magistrocéntrica donde el maestro marca el ritmo escolar: dirige, organiza, ordena y prepara todo el saber. El niño, sujeto pasivo de todo el entramado, recibe la labor del maestro, permaneciendo como un espectador de su propia educación.

En la *Edad Contemporánea*, González (1993), menciona que es muy difícil dar una definición de cómo debería ser el maestro, pedagogos como Dewey, Freire, Freinet, Montessori y Neill se han encargado de mostrar diferentes posturas, comportamientos y

posiciones que deben tomar los maestros frente a los niños y la educación que a éstos respecta.

El maestro a lo largo de la historia siempre se ha mantenido como un ser tradicional y renovador, aunque no goza por completo del estima que este se merece, su protagonismo en la historia es muy importante, están en puestos escasamente remunerados y con medios limitados, pese a todo esto se dedica a la formación de generaciones con una finalidad social indiscutible, que es el cambio y el mejoramiento de los pertenecientes de la sociedad.

## **8. Metodología**

En el siguiente apartado, expondremos la metodología que se utilizó en el transcurso del trabajo, el cual estuvo basado en un tipo de investigación cualitativa que estuvo fija durante todo el transcurso del mismo, a su vez se sostuvo el enfoque de estudio de casos. Ahora bien, el método de recolección de información que se realizó fue una entrevista semi estructurada que nos dio un horizonte frente a lo que queríamos averiguar con las familias.

### **8.1. Paradigma**

El proyecto de investigación tuvo un paradigma cualitativo el cual daremos una aproximación de su definición desde una comparativa que nos da Stake (2007), entre lo cualitativo y lo cuantitativo:

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (p.42).

Viendo lo que nos expone Stake (2007), respecto a la investigación cualitativa, el proyecto buscó entender el pensamiento y la construcción de los imaginarios sociales de los acudientes de los niños y las niñas del centro de desarrollo infantil Rincón Mágico, frente al maestro en la educación infantil.

## **8.2. Enfoque**

A la hora de trabajar en el Centro de desarrollo infantil Rincón Mágico se tuvo en cuenta su población contratada donde cuentan con un personal de 8 agentes educativos, 4 auxiliares pedagógicas, 3 administrativos, 1 psicóloga, 1 enfermera y 1 coordinadora, llevándonos a escoger el enfoque de estudio de casos propuesto por Stake (1995), por que en el

Se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Cualquier circunstancia, instancia o evento puede constituir un caso, pero difícilmente lo estudiemos a no ser que creamos un interés especial en sí mismo. En cualquier estudio de caso se presta atención a la particularidad y complejidad de un caso singular a fin de llegar a comprender su comportamiento en circunstancias relevantes (p.8).

Siguiendo esta línea de pensamiento de estudio, nuestro caso particular fue el centro de desarrollo infantil Rincón Mágico vinculado a ESPARRO, se trabajó con los padres de familia puesto que se buscó evidenciar si la población tienen o no imaginarios sociales respecto a maestros en la educación infantil.

## **8.3. Contexto y participantes**

El presente proyecto de investigación tuvo lugar en el municipio de Caucasia - Antioquia, en el Centro de Desarrollo Infantil Rincón Mágico vinculado a ESPARRO, este ubicado en la calle 8 carrera 19 diagonal al salón comunal del barrio Pueblo Nuevo, esté Centro de desarrollo infantil específicamente fue de importancia a la investigación puesto que cuenta con 167 niños y niñas de estratos entre uno y dos los cuales viven en diferentes sectores del municipio. Se escucharon relatos de 8 acudientes de distintos niños y niñas, donde se recolectó información relevante respecto a los imaginarios sociales frente a los maestros en la educación inicial.

#### **8.4. Técnicas para la generación de la información**

Siguiendo la trayectoria del estudio de casos, Simons (2009), nos muestra que los métodos más comunes para la recolección de la información dentro de este enfoque son la entrevista, la observación y el análisis de documentos. Con base a las necesidades que se tienen en el proyecto de investigación se seleccionó la entrevista semi estructurada donde

Tejero (2021) El entrevistador dispone de un guión que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. Las preguntas del guión se han preparado por parte del entrevistador desde su experiencia personal tras haber realizado una revisión de la literatura. Estas preguntas deben ser abiertas y su número ha de ser mínimo para evitar el flujo de la entrevista. Además, cuando ya se ha iniciado la entrevista, la conversación se puede plantear como se desee dentro de un mismo tema. Se pueden incorporar nuevas preguntas en los términos que se estimen convenientes, se puede explicar el significado de las preguntas formuladas, pedir aclaraciones al entrevistado cuando no se entiende algún punto o incluso pedirle que profundice en algún aspecto introduciendo nuevas preguntas. De este modo, el entrevistador establece un estilo de conversación propio y personal. (p. 68).

Mirando estas características podemos notar que este método fue el más acertado para la recolección de la información de la investigación, teniendo en cuenta que la flexibilidad de esta a la hora de generar preguntas, realizar aclaraciones y pedir profundizar en algo nos permitió desenvolvemos y recolectar la información necesaria para dar una respuesta aproximada a la pregunta orientadora del trabajo. En el anexo 1, veremos las preguntas que orientaron la entrevista sin dejar de lado que en el proceso de recolección surgieron nuevas preguntas con el fin de captar todo lo que los participantes nos querían exponer en pro de la investigación.

### **8.5. Estrategias para el análisis de la información**

Durante el proceso del proyecto de investigación se realizó el análisis de la información recolectada tal como plantea Runge (s.f)

Se entiende por análisis de datos cualitativos (información) el proceso mediante el cual se organiza y manipula (reduce, transforma, dispone como miras a su presentación) la información (datos con sentido) recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados, organizar temas, teorizar y sacar conclusiones (p.6).

A la hora de realizar el análisis de los datos pasamos por 2 etapas, siendo la primera la reducción de datos, la cual consiste en limitarse a separar la información por temáticas, se crearon categorías con base a la similitud de las respuestas obtenidas en las entrevistas. Por último, se realizaron conclusiones desde información obtenida, teniendo en cuenta los objetivos planteados para evidenciar el cumplimiento de recolección y dar cuenta que lo obtenido tuvo sentido para el proyecto.

### **8.6. Consideraciones éticas**

Durante la investigación a la hora de implicar a otras personas, como investigadores asumimos unos compromisos los cuales se plasman en un consentimiento informado (Anexo 2), con el fin de que los participantes los leyeran y se apropien de estos. Dicho consentimiento se puede encontrar en los anexos como evidencia de la existencia de este y fue compromiso de los participantes leer y hacerse responsable de lo que este documento tiene con el fin de que la investigación se diera de la forma más tranquila y responsable posible.

### **8.7. Memorias de la metodología**

Durante el proyecto de investigación al iniciar la etapa práctica en el centro de desarrollo infantil se tuvo un percance y fue el cambio de operador del centro, pasando

de ser manejado por COMACO a que el actual operador sea ESPARRO por ende, mientras el Centro de Desarrollo pasaba por esta transición las prácticas se vieron en la obligación de ponerse en espera mientras los cambios se terminaban de dar.

Una vez solucionado, se procedió a iniciar con la aplicación de la metodología donde se realizaron 8 entrevistas a padres de familia escogidos de forma aleatoria de los distintos grupos del CDI. A la hora de comunicarse con los padres de familia fue complejo poder organizar los encuentros con ellos, sin embargo, dichas entrevistas se realizaron de forma exitosa; se planteó el horario que fuera una hora antes de finalizar la jornada de los niños por comodidad de los padres de familia, puesto que el tiempo que podían brindarnos era poco, por ende fue seleccionada esta hora para así, una vez terminada la entrevista se les permitiera irse con su hijo o hija. Las entrevistas fueron grabadas y tuvieron una duración entre 30 minutos a una hora, donde los padres de familia de forma muy presta respondieron bajo sus pensamientos dichas preguntas, formulándose en algunas entrevistas otras preguntas aparte de las que ya se llevaban para así ir respondiendo los interrogantes que se iban dando en el proceso y poder recolectar mayor información para dar una respuesta lo más aproximada posible a la pregunta que ha orientado este trabajo.

---

## **9. Resultados, análisis y discusión**

Para la presentación de resultados, análisis y discusión de los datos obtenidos en la investigación realizada se escogieron dos categorías atendiendo a los temas principales planteados en la investigación; los imaginarios sociales y las figuras del maestro; permitiendo ver por medio de las figuras y el uso de metáforas como se han ido consolidando los imaginarios sociales desde lo que piensan los padres de familia respecto al maestro en la educación inicial. En cada categoría se discernen unas subcategorías con base a la información dada por los entrevistados, siendo vinculados con los temas principales que se mencionaron con anterioridad, lo cual nos permitieron hacer manejable la información adquirida durante la investigación y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

En lo que respecta a la presentación de los resultados e interpretación de las entrevistas, se realizó un análisis desde las diferentes subcategorías definidas tal como se presentan a continuación.

### **9.1. Figuras del Maestro**

Para la construcción de las figuras del maestro se utilizaron metáforas, ya que estas son muy efectivas para comunicar ideas. Garza (1998) Nos dice “el lenguaje metafórico es un instrumento significativo de gran valía para decir exactamente lo que queremos, de manera precisa y sintética” (p 1). Dado que que la imagen del maestro varía en algunos aspectos de la historia, en los resultados obtenidos se han encontrado imágenes como “autoritario, peligroso, inflexible etc” que coinciden mucho con las vistas en los últimos años, con base a esas imágenes se construyeron las siguientes figuras.

### **9.1.1. Maestro como instructor militar**

De acuerdo con esta subcategoría, el maestro era visto con características autoritarias, como alguien que habla en un tono de voz fuerte, tosco y que ve las reglas como una finalidad, que no son cuestionables ni justificables. Cabe resaltar entonces que el maestro aporta a la educación inicial como una figura autoritaria. Desde los análisis realizados al trabajo de campo se infiere que en su participación se abre la posibilidad de que el maestro “inculque” “*la disciplina y el carácter de la masculinidad*” cualidad que es lo opuesto a lo que sería lo que bridan las maestras que vendría siendo la “*ternura*”. Esto es afirmado por Alzate (2003)

La autoridad, tanto escolar como familiar, era una autoridad distante, en aislamiento: el padre a quien se veía poco porque “no tenía por qué encargarse de los hijos, para eso estaba la madre”, y el maestro subido en una tarima y un pupitre se diferenciaban claramente del resto de la familia y de la clase (p.54)

En el trabajo de campo nos encontramos con respuestas como “*eran un poquito como más toscos. que les pegan, ahora como que ya no se ve eso*”. Desde esta categoría se puede extraer una perspectiva, por un lado, la metáfora que hace referencia al maestro como militar, alguien cuya palabra debe ser incuestionable, y las reglas injustificables, solo cumplidas, por ejemplo: ***(el maestro) se encarga de que los soldados cumplan firmemente las reglas***, en este caso serían los niños y niñas (el profesor es un instructor) aludiendo a la metáfora del maestro como un instructor militar

También logramos percibir en las respuestas dadas por los padres de familia una relación del maestro con lo patriarcal, y es que daban opiniones en donde se moldeaba un carácter opresor al maestro, entendiéndose opresor como alguien con una autoridad excesiva, que abusa de su autoridad y castiga a los demás. Esta característica se denota en lo dicho por alguno de los padres de familia, lo dicen incluso con cierta desaprobación, por el contrario, hubo otras respuestas que demostraban estar de acuerdo con estas acciones y maneras de comportarse del maestro, en especial se encuentra una de las entrevistadas que manifiesta lo siguiente:

*los profesores de antes no permitían eso, es más, le teníamos tanto la confianza a eso profesores que un profesor corregía, incluso en algunas ocasiones le pegaba a un alumno y los papás (silencio), esos profes eran la ley, porque era el que educaba y formaba como persona.*

Si bien en tiempos anteriores los maestros eran una figura que ejercían una notable autoridad con normas estrictas que incluso alcanzaban al ámbito familiar. Debemos analizar que el cambio no solamente se ha centrado en ellos, también nos podemos pensar si los niños y las niñas han tenido también un cambio en sus formas de participar en el proceso de educación, dado que al dejar a un lado las clases magistrales, existe la posibilidad que se vuelvan aún más partícipes de su propio aprendizaje.

También, es pertinente definir esa delgada línea entre miedo y respeto, porque al preguntarnos sobre lo que el padre de familia dice, nos hace cuestionar si en realidad se ha perdido es el respeto o más bien es el miedo que infunden los maestros. , Desde que ya el castigo no es permitido desde la perspectiva de algunos padres se puede inferir que el maestro ha perdido una de las maneras que este tenía para imponer autoritarismo.

Otro tópico cuestionable sería si esa confianza que le tenían puede ser interrogada, desde el punto en que los padres al ver que no podían corregir ni enseñar como es debido a los niños en sus casas, finalmente les daban esa autoridad al maestro, o más bien podría ser visto de manera que el miedo que el maestro infundía era tan grande que los padres fácilmente preferían callar.

Podemos pensar también este tipo de autoridad, como plantea Greco (2012) La noción de “autoridad” es algo compleja y, en este terreno, admite infinidad de matices. Deducimos que anteriormente las familias atribuían mayor autoridad a los maestros, pero en algunos casos existían reclamos y desacuerdos por parte de las familias; quienes podemos decir que acusan al maestro de autoritarios cuando estos intentaban imponer disciplina. Aquí se pueden apreciar contradicciones a la autoridad del maestro, aunque a sabiendas de que hubo un tiempo en que las potestades institucionales le dieron un gran respaldo a la autoridad de los docentes, tal como lo caracteriza Siede (2017) en la figura

de *la criada*, en donde las acciones de la familia deben auxiliar y robustecer a las del maestro.

Poniendo en cuestión lo expresado por el padre de familia anteriormente, otro padre también expresa que en el pasado se podía ver una imagen más humanizada del maestro, *También lo veo como un segundo papá porque si ellos no orientan a los alumnos en la escuela, entonces quién lo va a hacer*, en donde el maestro es como un segundo padre, alguien que los orienta por un buen camino, poniendo esto en controversia con lo expuesto anteriormente.

En conclusión, el maestro al ser un hombre en la sociedad era automáticamente visto como una figura de autoridad a la que todos tienen que dirigirse con respeto. Esto puede también ser visto como un trato disciplinario que alude a un carácter recio donde se admite también la dominación, del más fuerte sobre el más débil.

### **9.1.2. Maestro acéfalo**

Al pasar de los años, las figuras del maestro se han visto configuradas de muchas formas tal y como ya hemos visto en las respuestas dadas por los padres de familia. Una de ella ha sido enmarcada por el carácter o miedo que el maestro imponía en las aulas de clase, el cual por unos cuantos años fue fundamentado por castigos verbales o físicos hacia los estudiantes, y muchos de estos casos eran aprobados por los padres del alumnado. Siguiendo esto y llegando a la actualidad, es notorio ver como esta figura de maestro como instructor militar se ha deteriorado a tal punto que es poco común que padres de familia, alumnado e instituciones vean bien estas prácticas por parte del maestro.

Durante la investigación varias opiniones fueron muy acertadas con la figura del maestro acéfalo, aquel maestro que dentro del aula de clase es como un maniquí, que simplemente está y su autoritarismo o ímpetu ha desaparecido.

*“Que les hace falta a esos profesores de hoy en día, tener un poco más de la vieja escuela, dejar tanto la tecnología, dejar voy a seguir estas leyes, no, al niño hay que darle disciplina, hay que darle corrección, hay que darle carácter, no se le puede hablar blandengue.”*

Es evidente cómo los padres de familia expresan que los profesores de hoy en día les hace falta un poco de “la vieja guardia”, mostrándonos al maestro como alguien sin la rigurosidad que solía tener, la cual los padres de familia consideran necesaria para enseñar y ser capaces de educar y que simplemente están en el aula de clases impartiendo conocimientos los cuales entran en tela de juicio si están bien entregados al niño o niña por una supuesta falta de carácter, colocando en duda si su labor está siendo bien impartida por la forma en que este se comporta con los niños y niñas.

Ahora bien, específicamente el maestro es puesto en duda en su capacidad de ser capaz de dirigir un grupo de niños y niñas, dicho por algunos padres de familia:

*“no creo que un hombre lidia con un montón de niños y niñas si no que debe haber una mujer ahí.”*

poniendo en cuestionamiento si realmente el maestro puede realizar su labor como educador de primera infancia, ¿y si los papeles fueran distintos? ¿La mujer necesitaría compañía de un hombre? Estos puntos de vista, donde se sigue relacionando el papel de la mujer con la educación y la visión del hombre como alguien no muy allegado a los temas educativos, se podría decir que son posibles factores que han ido deteriorando la figura del maestro a tal punto de llevarlo a ser alguien supuestamente acéfalo ante la educación.

Ahora bien, analizando lo que dice Siede (2017) Nos menciona que el tipo de autoridad entre padres y maestros se basa en la dedicación de cada uno a ciertas tareas específicas en donde el reconocimiento de su autoridad se sustenta en lo que este haga o deje de hacer. Siguiendo esta línea y en concordancia con los resultados obtenidos en las entrevistas se puede decir, que desde que el maestro dejó de aplicar castigos tanto verbales como físicos ha ido perdiendo su credibilidad, su autoridad dentro del aula, su

imagen como un maestro que era capaz de imponer carácter o miedo dentro del aula y por tal motivo padres de familia y alumnado le temían a tal punto de que aquello que el maestro dijera era la ley.

### **9.1.3. Maestro como fuente**

De acuerdo con esta categoría, el maestro es establecido como la figura que no se restringe solo a la mera transmisión de conocimientos, sino que también inculca valores, brinda protección, orienta, etc., donde el maestro cumple con las tres dimensiones planteadas por (Gómez, 2013) en su investigación titulada “*Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia*”; las dimensiones son vistas de la siguiente manera:

*La dimensión personal*, Gómez (2013), Esta se encuentra asociada al “aprender ser” lo cual se centra en el concepto del carisma personal y la habilidad para comunicarse efectivamente, *la dimensión pedagógica profesional*, Gómez (2013), esta dimensión se relaciona con los pilares del conocimiento “Aprender a Conocer” y “Aprender a Hacer”. Se enfatiza en la necesidad de aprender, comprender el mundo y poder vivir con dignidad y así poder desarrollar sus capacidades, tanto profesionales como las comunicativas, *La dimensión socio-cultural*, Gómez (2013), esta dimensión se vincula con el pilar de conocimiento “Aprender a vivir juntos” que le permite participar y cooperar con todos en las actividades que se realicen. (p.690, 699)

Estas dimensiones permean las interacciones entre los niños, las niñas y el maestro porque así mismo se considera al maestro como un sujeto y no solamente como un medio para que el aprendizaje sea recibido. Visto de esta forma, el maestro se relaciona de manera más favorable con los niños y niñas, padres de familia y consigo mismo.

Esta figura del maestro se hace hincapié en el profesionalismo que tenga el maestro para realizar su labor, permitiendo ver la figura de este como una fuente de conocimiento que es visto así por su capacidad de transmitir y de enseñar a los niños y niñas. haciendo alusión a la metáfora del maestro como una fuente, justificándose en que una *fuentes emana el agua que vendría siendo el conocimiento que nos permite saciar nuestra sed de saber y entendimiento*. Esto es bien valorado por algunos padres de familia, cuando se refieren al maestro como “*Excelentes profesores muy entregados, muy comprometidos y profesionales*”, permitiéndonos comprender que el conocimiento que los maestros de primera infancia poseen son asociados a multiplicidad de áreas, tanto de su profesión disciplinar como de otras, Barcia (2012) Plantea que el maestro aunque no sepa siempre lo que hace ni tenga siempre la razón, mientras apele a sus funciones y el prestigio de su autoridad este no será puesto en duda.(p 12) El maestro tiene razón, porque nadie tiene derecho de probar lo contrario.

#### **9.1.4. Maestro depredador**

La presencia de un maestro en los CDI es una de las preocupaciones más notables de los padres de familia, partiendo de la desconfianza que es generada por los medios, Ríos y Rozó (2014) proponen que:

“Tal desconfianza está justificada por lo general en publicaciones que se han hecho rumores de fácil difusión, principalmente por la influencia de los medios, que hacen énfasis en casos de abusos cometidos por personal docente, principalmente hombres. Se origina o refuerza así la imagen del “hombre peligroso” (p. 202).

Esta imagen es potencialmente fuerte por el gran énfasis de la desconfianza, ya que algunos de los padres de familia no se sienten a gusto con maestros al cuidado de sus hijos, y más cuando se trata del aseo personal de los niños y niñas. Aunque gran parte de esta desconfianza se debe a la difusión del temor por algunos hechos cometidos

por los hombres, y dan como resultado poner en tela de juicio a todos, y se puede evidenciar en este comentario dicho por uno de los padres de familia:

*soy sincera y no, y pueda que sea un muchacho bueno, todos no son malos, pero, o sea, de todas maneras, yo aprendí mucho de mi mamá, mi mamá me dice, los niños nunca se dejan con un desconocido, si me entiende, yo el niño mío solo lo dejo con mi mamá.*

Esta misma desconfianza se puede convertir en el punto de partida para visibilizar la labor de los maestros en los centros educativos, puesto que, aunque existan dentro de la labor algunos que sean abusadores, quienes sí han desarrollado su trabajo de una excelente manera no serán recibidos con una buena atención, por este motivo persiste la desconfianza hacia los otros.

Otras respuestas se centran en el rechazo absoluto, donde se negarían a que sus hijos estén donde se encuentre un maestro, como si este fuese visto como un depredador al acecho de sus presas, mientras que el infante se encuentra indefenso al no estar con sus padres.

También existe un temor a lo desconocido, a lo nuevo; una intranquilidad a lo que nunca han visto, y como es normal en muchos existe un rechazo, con el pensamiento de que un hombre no puede cambiar a una niña, pero una mujer si puede cambiar un niño, colocando en una delicada línea el razonar que tanto hombres como mujeres no son aptos para realizar las mismas tareas; pensándose que el hombre es un cuerpo extraño en ese espacio.

En los hallazgos encontrados en el Centro de Desarrollo Infantil Rincón Mágico algunas familias excluyen a los maestros, o más bien, no permitirán que se vinculen maestros en este espacio. Se registraron expresiones como “*no creo que un hombre de lidia con un montón de niños y niñas si no que debe haber una mujer ahí*” “*Sí porque de todas formas las niñas quieren ir al baño, se quieren cambiar y se supone que un hombre no debe ver las niñas tan pequeñitas*”. que reflejan algunas creencias que giran en torno a la sociedad y que culturalmente prima el pensamiento colectivo, donde se

tiene una percepción que posiciona diferenciadamente al hombre de la mujer en aspectos laborales, como es la educación en los infantes. En este sentido, como afirma Pataro (2007), los elementos culturales se incorporan a la forma de pensar del ser humano. En las respuestas dadas por las familias entrevistadas hallamos también que comparten un mismo discurso, en el que se ve el CDI como un espacio predominado solo por mujeres

*“En todo este tiempo que he tenido la niña ahí no he visto un maestro, pero yo me quedaría intranquila porque nunca he visto maestros en el CDI, siempre he visto mujeres. Cómo está la situación hoy en día me da mucho miedo. Aunque todos los hombres no son así, en las noticias uno ve muchas cosas, tanta vaina y me da temor dejar a la niña allá y que no se sepa que va a pasar”*

Teniendo en cuenta lo expresado por el padre de familia se puede interpretar que culturalmente el modelo masculino ha sido asociado a la fuerza y agresividad, todo esto va condicionando un sistema de imaginarios, creencias que sitúan al hombre como potencial agresor sexual o pedófilo dibujando perfiles que representan el peligro “la imagen de los sujetos masculinos parece sobresalir, reforzando la posibilidad de que los hombres se conviertan en seres abominables que sostienen relaciones enfermizas con infantes” (Castro y Santos, 2016, p.68, citado por Manzini 2017).

Consideramos también que pueden existir otros factores que se pueden tener en cuenta para estudiar la aceptación y/o el rechazo del maestro, dado que nos topamos con algunos limitantes, como lo fue la nula presencia de la figura del padre de familia en la realización de las entrevistas, dado que todas las participantes fueron mujeres.

## **10. Conclusiones**

En conclusión, la labor del maestro ha pasado por múltiples transformaciones; pero como hemos evidenciado, hay una imagen que siempre ha estado presente a lo largo de la historia de este, y es ese perfil del maestro como un depredador sexual, considerando de manera puntual el análisis de los imaginarios que han permeado las relaciones entre los sujetos y la cultura.

Consideramos también que pueden existir otros factores que se pueden tener en cuenta para estudiar la aceptación y/o el rechazo del maestro, dado que nos topamos con algunos limitantes, como lo fue la nula presencia de la figura del padre de familia en la realización de las entrevistas, dado que todas las participantes fueron mujeres.

Al realizar el análisis de los resultados de la investigación, se registraron testimonios, pensares e ideas sobre el maestro en cuanto a su participación en los CDI, entre estos se encontraron rechazos y algunas aceptaciones por parte de las familias, todo esto permitió encontrar algunas contradicciones entre pensamientos, pero siempre predominando el rechazo y la poca aceptación del maestro en los CDI.

Las implicaciones halladas son que aún se sostiene la resistencia por parte de los centros de desarrollo en la contratación de maestros, pueden ser por motivos de que las familias lo ven raro y no se sentirían a gusto, o quizás por otros motivos más internos a nivel directivos.

Otra implicación es que los maestros al entrar en los CDI inmediatamente tienen un blanco en la espalda, este se es visto como objetivo de observación constante, no solo por parte de las familias, sino también por todo el plantel educativo, bien sea por motivos de desconfianza o de sorpresa, al ver algo poco común en estos espacios

De esta manera pensamos que es importante cuestionarnos e identificar nuevos interrogantes sobre lo abordado en este trabajo. Si se pueden extender los límites de los análisis con relación a lo que piensan otras familias en otros CDI, sobre la presencia del hombre como maestro en los CDI, seguramente saldrán nuevas respuestas y perspectivas

bien sean diferentes o similares a las obtenidas en el grupo investigado. Estas implicaciones pueden ser analizadas con relación al tipo de ideas, valores o creencias establecidas a partir de las historias de las personas en su contexto social. Sería interesante también investigar sobre la formación de maestros y maestras que futuramente van a laborar en estas instituciones y así mismo promover el debate sobre la educación infantil y las políticas de género, considerando que en los resultados obtenidos se hallaron la existencia de prejuicios y resistencias con relación a la presencia y labor de maestros en los CDI.

Finalmente, planteamos la necesidad de extender las indagaciones sobre las creencias y valores culturales que van ligados al ejercicio pedagógico de los hombres en la educación inicial. De esta manera se podrán abordar otras dimensiones que puedan analizar discursos tanto negativos como positivos a la presencia del hombre en los CDI y así mismo analizar si dichas creencias se sustentan en conceptos, actitudes y sentimientos. (Stein-Sparvieri, 2012)

---

## **11. Referencias**

Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro

Brailovsky, D. M. (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. *Zero-a-Seis*, 22(42), 367-381.

Barcia, P. L. (2012). *Ideario de Sarmiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Academia Argentina de Letras

Botero Naranjo, D. (2019-06-04.). Incidencia del género en la experiencia social. Trayectorias profesionales de hombres docentes de preescolar en la ciudad de Cali.

Carvajal, L. (5 de diciembre de 2014). Dominación masculina y su posición de clase. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación., 3

Castoriadis, C. (s/f). Ubiobio.cl. Recuperado el 9 de junio de 2022, de <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Castillo, S. (2014). Varones en el Jardín, Un estudio sobre la inclusión de hombres en la Educación Parvularia , desde la perspectiva de

género. Chile: De la Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Cappi, L., y Salles, M. (2014). Profesoras y docencia de estudiantes del sexo masculino de práctica profesional en una guardería: desafíos en las relaciones entre géneros. *Subjetividad Y Procesos cognitivos*, 71–97.

Cappi, L., y Salle, M. (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 2(22).

---

Constitución Política de Colombia[Const]. Art. 3 de Agosto del 2017. (Colombia)

Cruz, A., Hugo, A., y Ruiz-Ruiz, M. F. (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19.

Garza, B. (1998) *Metáfora: (su significado en las lenguas naturales)*. México, D.F.: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Gómez, M. &. (2013). Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia.

González Alba, B., Polo Márquez, E., Jiménez Calvo, P.J. (2021). The feminization of Early Childhood Education. About a study of male students at the University of Malaga. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>

Gonzalez, T. (1993). LA FIGURA DEL MAESTRO EN LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO. *interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 135–144.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/286606.pdf>

King, J. R. (2004). The (im) possibility of gay teachers for young children. *Theory into Practice*, 43(2), 122-127 *Ley 1712 de 2014 - Gestor Normativo*. (2022, 2 marzo). FunciÃ³n PÃºblica. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=56882>

Manzini, L. C. (2017). Estudios de las representaciones sobre estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía que desarrollan su práctica profesional en

guarderías. Tese de Doctorado en Psicología pela Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Buenos Aires, Argentina

Martinez, M. (s/f). La figura del maestro en la Edad Media. p. (1054, 1060)

Mistry, M., & Sood, K. (2016). Busting the myth of gender bias: views from men and women primary-school trainees and teachers. *Education 3-13*, 44(3), 283-296. doi:10.1080/03004279.2014.922595

Nacional, C. M. D. E., Abello, M. C., Colombia. Ministerio de Educación Nacional, & Chaves, V. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educacion.

Noddings, N. (2001). The caring teacher. *Handbook of research on teaching*, 4, 99-105

Oliverira, A. (2013). Profesores discriminados: Un estudio sobre Maestros Varones en los grados de la escuela primaria. [Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental] *Educ. Pesqui*São Paulo. v.(39), n. (4) p. (907-925) <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000004>

Pinto, J. (s/f). CONSTRUYENDO REALIDAD(ES): LOS IMAGINARIOS SOCIALES.

Randazzo, F. (s/f). *Los imaginarios sociales como herramienta Los imaginarios sociales como herramienta Social Imaginaries as a Tool*. [https://www.academia.edu/44501137/Imagonautas\\_2\\_2\\_2012\\_ISSN\\_07190166\\_Los\\_imaginarios\\_sociales\\_como\\_herramienta\\_Los\\_imaginarios\\_sociales\\_como\\_herramienta\\_Social\\_Imaginarie\\_as\\_a\\_Tool](https://www.academia.edu/44501137/Imagonautas_2_2_2012_ISSN_07190166_Los_imaginarios_sociales_como_herramienta_Los_imaginarios_sociales_como_herramienta_Social_Imaginarie_as_a_Tool). [https://www.academia.edu/44501137/Imagonautas\\_2\\_2\\_2012\\_ISSN\\_07190166\\_](https://www.academia.edu/44501137/Imagonautas_2_2_2012_ISSN_07190166_)

---

Los\_imaginarios\_sociales\_como\_herramienta\_Los\_imaginarios\_sociales\_como\_herramienta\_Social\_Imaginaries\_as\_a\_Tool

Rios Rodriguez, G. J., Rios Rodriguez, G. J., & Roza Vargas, C. A. (2015). Imaginarios sociales sobre el maestro hombre en la educación de la primera infancia en el centro Acunar Arte. .Sanos de Sonrisas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 192. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a18>

Rodriguez, G. J. R., & Vargas, C. A. R. (2014). Imaginarios sociales sobre el maestro hombre en la educación de la primera infancia en el centro Acunar Arte... Sanos de sonrisas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 192-205.

Runge, A. (s.f). Metodica para el análisis, reconstrucción e interpretación de datos cualitativos: El paso del “qué” al “cómo”

Stake, R. E. (2007). Investigación con estudios de casos. Madrid, España: Ediciones Morata, S.

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas* (1.<sup>a</sup> ed.). Paidós.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.

Stein-Sparvieri, E. (2012). Creencias y actitudes en torno al problema de la discapacidad en distintos países de América y Europa. *Subjetividad y Procesos cognitivos*, 16 (1), 218-244

Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S., & Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. Guadalajara, México: Revista de Investigación Educativa

## **12. Anexos**

### **12.1. Anexo 1**

¿Por qué ingresó su hijo en este CDI?

¿Qué ha sido lo más difícil de dejar el niño en el Jardín?

¿Cómo ha sido la relación de la maestra/o con el niño/a?

¿Qué le gusta o disgusta de la maestra/o?

¿Qué imagen tiene de los maestros de su infancia y cómo es ahora?

¿Qué palabras se le vienen a la mente al pensar en una maestra?

¿Qué palabras se le vienen a la mente al pensar en un maestro?

¿Alguna vez su hijo/a ha tenido acompañamiento de un maestro y cómo ha sido la experiencia?

¿Conoce algún niño/a que sí? ¿Conoce experiencias de niños/as acompañados/as por maestros?

¿Qué piensa de la vinculación de los maestros en la educación de los niños?

¿Qué pensaría que su hijo(a) fuera educado por un maestro?

¿Según su criterio qué acciones del maestro posibilita y cuales censurará sobre la educación de los niños?

¿Le parece importante que a la educación de la primera infancia se vinculen maestros?

Entre maestro y maestra, ¿Cuál prefiere y por qué?

## **12.2. Anexo 2**

### **Consentimiento informado para participantes**

#### **Implicaciones de los imaginarios sociales de las familias frente a la configuración de las figuras del maestro en la Educación Inicial**

Nuestros nombres son Luis Eduardo Melo Ricardo y Raul Dario Barrientos Vergara, somos estudiantes de la Universidad de Antioquia y actualmente nos encontramos realizando el trabajo de grado, en la cual estamos en la etapa de realización del trabajo de campo, que estará realizando en el bajo cauca, específicamente en el CDI Rincón Mágico. El objetivo de este estudio es Analizar las implicaciones de los imaginarios sociales de las familias de los Centros de Desarrollo Infantil asociados a ESPARRO frente a la configuración de las figuras del maestro en la Educación Inicial

El propósito de este documento es dar a conocer a los participantes los compromisos que adquieren y las consideraciones éticas que como investigadores nos comprometemos a cumplir en pro de su protección como sujetos de derechos en la investigación. Como investigadores nos comprometemos a:

Respetar su opinión haciendo buen uso de esta en pro del proyecto y cuidando los derechos de autor al realizar las referencias correspondientes, también a realizar devolución de la información adquirida y analizada a los participantes de dicho proyecto. A su vez, las personas al firmar el presente documento se comprometen a:

\*Participar de forma voluntaria en el desarrollo de las diferentes sesiones

.

\*Mantener la confidencialidad de lo que ocurra en cada sesión.

.

\*Expresarse libremente, exponer sus ideas y desarrollar la capacidad de escucha frente a las ideas de los otros.

.

\*Respetar y promover el funcionamiento de las estrategias y actividades que se propongan, para que se pueda desarrollar en los espacios y tiempos concertados.

.

\*Permitir el uso de la información que surja de su participación (fotografías, expresiones orales, representaciones y textos generados en el proceso).

Finalmente, se hace explícito que, si presentan dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, pueden hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo.

De antemano se les agradece su participación.

**Yo** \_\_\_\_\_ me comprometo y apruebo en pro de la investigación a cumplir con los acuerdos antes mencionados con el fin de que el proyecto se de de la mejor manera y en los tiempos estipulados.

**Teléfono:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Contacto e información de los investigadores:**

Raúl Darío Barrientos Vergara

Cel: 320 609 52 50

Correo: raul.barrientosv@udea.edu.co

Luis Eduardo Melo Ricardo

Cel: 319 247 09 40

Correo: leduardo.melo@udea.edu.co

