





**INCIDENCIA DE LAS CONDICIONES LABORALES DE UN GRUPO DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN
INFANTIL EN BOGOTÁ D.C. EN LA DIMENSIÓN HUMANA:
UN ICEBERG POR DESCUBRIR**

**ÁNGELA DAYANA MALDONADO AGUIRRE
CINDY MAYERLY RINCÓN MELO
ANGIE PAOLA VARELA PARDO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C.**

2018


**INCIDENCIA DE LAS CONDICIONES LABORALES DE UN GRUPO DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN
INFANTIL EN BOGOTÁ D.C. EN LA DIMENSIÓN HUMANA:
UN ICEBERG POR DESCUBRIR**

**ÁNGELA DAYANA MALDONADO AGUIRRE
CINDY MAYERLY RINCÓN MELO
ANGIE PAOLA VARELA PARDO**

**MONOGRAFÍA PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADAS
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**PAOLA MILENA GAMBOA PÉREZ
TUTORA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C.
2018.**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 183	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Incidencia de las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil en Bogotá D.C. En la dimensión humana: un iceberg por descubrir
Autor(es)	Maldonado Aguirre, Angela Dayana; Rincón Melo, Cindy Mayerly; Varela Pardo, Angie Paola.
Director	Gamboa Pérez, Paola Milena.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 126 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MAESTRA, CONDICIONES LABORALES, POLÍTICA PÚBLICA, RECONOCIMIENTO, NIÑOS, DIMENSIÓN HUMANA.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado, es una monografía que tiene por objetivo Comprender la incidencia de las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil de Bogotá D.C en su dimensión humana. Con ello, se quiere generar una reflexión frente al reconocimiento de las maestras de educación infantil a partir del acercamiento de sus condiciones laborales y una lectura comprensiva de documentos de política pública que permiten vislumbrar hechos trascendentales de la profesionalización docente y su incidencia en las concepciones sociales que se generan, dando lugar a los relatos de las maestras, los cuales permiten reconocer su dimensión humana, desde sus condiciones personales, familiares y emocionales.</p>

3. Fuentes
<p>Para esta Monografía se tienen en cuenta las siguientes fuentes bibliográficas, leyes y decretos constitucionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bonilla, E., Rodríguez, P. Más allá del dilema de los métodos. Recuperado de: https://www.scribd.com/doc/26062421/Mas-alla-del-dilema-de-los-metodos ➤ Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis cualitativo. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm ➤ Colombia Aprende. (2018). 63 años de la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/63-

a% C3% B los-de-fundaci% C3% B n-de-la-universidad-pedag% C3% B gica-nacional

➤ Catro, J., Pulido, O., Peñuela, D & Rodríguez, V. (2007). Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.

➤ Escovar, A., White, W & Fundación Frigaie (2006). Atlas histórico Bogotá (1911-1948). Santafé de Bogotá: Editorial Planeta. Recuperado de https://issuu.com/patrimoniobogota/docs/atlas_58cfa242c2ac2a/125

➤ Fecode (s.f). Quienes somos-Historia. Recuperado de <https://www.fecode.edu.co/index.php/quienes-somos/historia>

➤ Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>

➤ Gadamer, H. (1977). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.

➤ Gutiérrez, C. (2002). Temas de filosofía hermenéutica, conferencias y ensayos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

➤ Larrosa, J. Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona. E-1. Barcelona. Editorial Aloma, (2006).

➤ Maturana, H. (1992). El sentido de lo Humano. Recuperado de: <http://escuelainternacionaldecoaching.com/downloads/BibliotecaEIC/Humberto%20Maturana%20-%20El%20Sentido%20de%20lo%20Humano.pdf>

➤ Maturana, H (1997) Emociones y lenguaje en educación y política.

➤ Maturana, H. (2001). COGNIÇÃO, CIÊNCIA E VIDA COTIDIANA [Traducido al Español del Portugués]. Lugar: Brasil. Editorial: UFMG

➤ Maturana, H. (2003). Amor y Juego Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia. Recuperado de: <http://matriztica.cl/wp-content/uploads/AmoryJuego.pdf>

➤ Martínez, A. (1994). La Travesía de los Maestros: de la escuela a la vida cotidiana. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

➤ Martínez, A. (2011). Los maestros en cuestión y la cuestión de los maestros, insinuaciones y claves contemporáneas. Recuperado de: <https://issuu.com/amboom/docs/name843d94>

➤ Ministerio de Educación de Colombia. (2005). Al tablero. Ser maestro hoy El sentido de educar y el oficio docente. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87608.html>

➤ Ministerio de Educación de Colombia. (2007). Al tablero. Reggio Emilia: construir con y para los niños. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-133936.html>

➤ Ministerio de Educación de Colombia. (2013) se cumplen 86 años de trayectoria del instituto pedagógico Nacional. Centro Virtual de Noticias de la Educación. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-319348.html>

➤ Morín, E. (2003). El método la humanidad de la humanidad. La identidad humana. Recuperado de:

<http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Gerencia/%5BPD%5D%20Documentos%20-%20El%20Metodo%20-%20La%20Humanidad%20de%20la%20Humanidad.pdf>

➤ Mosquera, (2015). Tres aportes del Movimiento Pedagógico como oráculo del

saber, y una mirada a las Expediciones Pedagógicas (EP), como una nueva forma de hacer pedagogía. Recuperado de:

<https://s58eb7c6443df943e.jimcontent.com/.../articulo%20fecode%202015.doc>

➤ Muñoz, C; Pachón, X (1996) La aventura infantil a mediados de siglo. Santafé de Bogotá: Editorial Planeta.

➤ OIT. Prevención de estrés en el trabajo. Madrid: INSHT, 1996. 402 p.

➤ Tomás, S. (2015). Los profesores y la pasión por educar. Recuperado de: http://www.vicariaeducacion.cl/docs/Documento5_completo_web.pdf

➤ Vásquez, F. (2009). Custodiar la vida: Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad. Editorial: Kimpres Ltda.

NOTICIAS EN LÍNEA

➤ Anónimo. (21 de Febrero de 2018). Así transcurrió el paro de profesores que convocó Fecode. Semana. Recuperado de:

<https://www.semana.com/educacion/articulo/paro-de-24-horas-de-profesores/557860>

➤ Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. Museo IDEP. Recuperado de: <http://centrovirtual.idep.edu.co/index.php/museo-pedagogico/sala-permenente-maestros-4>

➤ Correa, P. (24 de Febrero de 2018). Colegios privados les hacen “conejo” a sus maestros. El espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/colegios-privados-les-hacen-conejo-sus-maestros-articulo-741065>.

➤ Redacción Educación. (20 de febrero de 2018). “El paro de maestros es injustificado”: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-paro-de-maestros-es-injustificado-ministerio-de-educacion-articulo-740301>

REVISTAS EN LÍNEA

➤ Anónimo. (2014). “Niños, a un paso de la oficina. (Fecha de consulta: 25 de Octubre de 2018). Disponible en: <https://www.dinero.com/empresas/articulo/negocio-jardin-infantil/192509>

➤ Badia, P., Ajoprin, L. (2011). Salud Laboral Escuela. (Fecha de consulta: 10 de Marzo de 2018). Disponible en: http://portal.ugt.org/saludlaboral/publicaciones_new/files_boletin_riesgos_ergonomicos2011/publication.pdf

➤ Bautista, D. (2015). ¿Cuerpos en tensión? Del maestro quemado al maestro vivo. (Fecha de Consulta: 9 de Mayo de 2018). Disponible en:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2976/2671>

➤ Crôtte, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. (Fecha de Consulta: 22 de Noviembre de 2017). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf>

➤ Espinosa, M. (2008). El derecho de los Más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. (Fecha de consulta: 5 de Marzo de 2018). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004704.pdf>

➤ Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de la Educación Preescolar en la UPN. (Fecha de Consulta: 20 de Noviembre de 2017). Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6223>

➤ Federici, C., Mockus, A., Charom, J., Granés, J., Catro, M., Gerrero, B &

Hernández, C. (1984). Límites del cientificismo en Educación. (Fecha de consulta: 23 de Mayo). Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5111>

➤ Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. (Fecha de consulta: 20 de Septiembre de 2017). Recuperado:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/6227/5743>

➤ Giraldo, H. De La Cruz, G. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. (Fecha de consulta: 7 de junio de 2018). Disponible en: revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rclj/article/download/558/878

➤ Martínez, A. Unda, P (1994). Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación. (Fecha de consulta: el 10 de Mayo del 2018). Recuperado de

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5386/4413>

➤ Silva, I., Fandiño. G (2006). Haciéndose maestro. (Fecha de consulta: 14 de Noviembre de 2017). Disponible en:

<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/6939/6352>

➤ Unda, P., Gutiérrez, N. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. (Fecha de consulta: 7 de Abril de 2018). Disponible en:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4362/3630>.

➤ Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.). (Fecha de consulta: 23 de Mayo). Disponible en

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf

➤ Zuluaga, O. (1995). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). (Fecha de consulta: 24 de Mayo). Disponible en

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3189/1/ZuluagaOlga_1995_escuelasnormalesreformasfranciscosantandermarianoospina.pdf

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

➤ Bernal, L., Jaramillo, J., Mendoza, L., Pérez, M & Suarez, A. (2009). Significados de infancia en el marco de la globalización.

➤ Calvo, R. (2012). Condiciones laborales en el mundo empresarial

➤ Uribe, T. (s.f). Llegan las mujeres. Recuperado de

<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/697d5493-ccd2-4de0-9556-ad977e574b32/llegan-las-mujeres-democracia.pdf?MOD=AJPERES>

REVISTAS CIENTIFICAS

➤ Universidad Autónoma de México. La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista ELSEVIER: Facultada de medicina de la Universidad Nacional, Vol.2, No.7, pág.163. México.

TRABAJOS DE GRADO

➤ Almeida, V. (2013-2014). Condiciones laborales que afectan el desempeño laboral de los asesores de American Call Center (ACC) del Departamento Inbound Pymes, empresa contratada para prestar servicios a Conecel (CLARO). (Tesis de grado, Universidad de Guayaquil). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/6015/1/TESIS%20Condiciones%20laborales%20que%20afectan%20el%20desempe%C3%B1o%20laboral%20de%20empresa%20contratada%20para%20prestar%20s.pdf>

➤ Álvarez, L., Vivas, M., Gil, Y & Morales, Y. (2016). Desde lo que son y lo que

piensan las maestras del centro infantil Aeiotü orquídeas de suba, comprenden y enriquecen su hacer pedagógico. (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia). Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2494/TE-19163.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

➤ Cadena, A., Jiménez, C & Vásquez, Y. (2013). Expedición por las prácticas pedagógicas en la formación de maestros. Configuración de maestros: Fundamentos olvidados. (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia). Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2423/TE-16679.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

➤ Calderón, A., Chaparro, G & Pereira, A. (2014). Condiciones laborales relacionadas con los niveles de estrés en los docentes de una institución de educación técnica de Bogotá – 2014. (Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15547/ClevesCalderonAdriana2014.pdf?sequence=1>

➤ Castro, C., Sánchez, A. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. (Trabajo de Grado, Universidad Nacional de Colombia) Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/42690>

➤ Contreras, S., Cumaco, L., Patiño, A & Yanquen, A. (2016). Autonomía una apuesta del ser mujer desde el desarrollo humano. (Trabajo de Grado, Universidad Francisco José de Caldas). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3948/1/ContrerasRojasLuzStella2016.pdf>

➤ Chamorro, Y. (2016). La importancia de las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la formación de los y las estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la universidad pedagógica nacional. (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2406/TE-19625.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

➤ González, D. (2017). La Marcha del Hambre: Protesta social que hizo historia con las mujeres- maestras. (Trabajo de Investigación, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/59471/1/1013600157.2017%20.pdf>

➤ Sánchez, M. (2015). Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://studylib.es/doc/8395124/universidad-complutense-de-madrid-tesis-doctoral---e>

DECRETOS

➤ Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

➤ Congreso de Colombia. (3 de Agosto de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 1860

➤ Congreso de Colombia. (19 de junio de 2012) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 1278

➤ Congreso de Colombia. (5 de agosto de 1950) Ley General de Educación. [Ley 115

de 1994]. DO: 2663

➤ Congreso de Colombia. (17 de abril de 1996) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 0709

➤ Congreso de Colombia. (14 de septiembre de 1979) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 2277

➤ Congreso de Colombia. (11 de Septiembre de 1997) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1995]. DO: 2247

LEYES

➤ Ley N° 1804. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 2 de agosto de 2016.

➤ Ley N° 1098. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de Noviembre de 2006.

➤ Ley N° 115. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de Febrero de 1994.

➤ Ley N° 1822. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 4 de enero de 2017.

➤ Ley N° 1562. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 11 de julio de 2012.

➤ Ley N° 114. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 4 de diciembre de 1913.

BLOG

➤ Cueter, C. (2017). La voz del Derecho. Recuperado de <http://www.lavozdelderecho.com/index.php/actualidad-2/corrupt-6/item/5033-informacion-juridica-pension-gracia-otorgada-a-los-docentes>

➤ Elices. M. (25 de julio de 2017). Si ser maestro te parece fácil, te invito a pasar un día en las aulas. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://melelices.com/ser-maestro-no-estan-facil/>

VIDEO

➤ La educación Prohibida (13 agosto de 2017). La Educación Prohibida [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

DOCUMENTOS OFICIALES

➤ Ambientes escolares libres de discriminación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. (2016).

➤ Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. Política de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia. (2013).

➤ Documento NO. 20, Sentido de la Educación Infantil. Política de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia. (2014)

➤ Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Política de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia. (2013)

➤ Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia (2013).

➤ OIT. Las mujeres en el Trabajo. Ginebra, Suiza. (2016)

➤ Plan Nacional Decenal de Educación, Colombia. (2016-2026)

➤ UNESCO. Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. (2016)

4. Contenidos

Este trabajo de grado se estructura en cinco capítulos:

El primero “*Sumergiéndose en las Turbias y Heladas Aguas del Problema de la educación*” da

muestra, del contexto problemático conformado por tres ejes, los cuales son: La educación infantil: Una mirada relacional maestra- niño, condiciones laborales y La dimensión humana de la maestra: de esta última se desligan dos subejos: “*Algunos vacíos de la formación Docente y el trasfondo en la participación política*” y “*Las Angustias detrás de las maestras*”. De ello, surge la pregunta problemática, objetivos, justificación y metodología que se llevó a cabo para el diseño de la propuesta.

En el segundo capítulo “*El avistamiento del Iceberg: Navegando entre la Historia, Políticas y Teóricos*”, se presenta el Marco de Referencia cuyo contenido se constituye por el Marco de Antecedentes, el Marco Legal y Jurídico y el Marco Teórico para comprender lo que se llevó a cabo para abordar el tema de interés.

En el tercer capítulo “*El Desprendimiento del Glacial: Luchas y Trayectorias de la Profesión*”, se realiza una cronología que recupera los hitos más importantes en las luchas y dignificación de las maestras.

En el cuarto capítulo “*En la Búsqueda de La Punta del Iceberg*”, se presentan los apartados de los relatos de las maestras, para así generar una reflexión en torno a las condiciones laborales y generar una reflexión en torno a la importancia reconocerlas desde una mirada más sensible.

Por último, en el quinto capítulo “*La Punta Resplandeciente Del Iceberg: un lugar lleno de esperanza.*”: se presenta una reflexión que invita a los lectores a reconocer y dignificar la educación y a los seres humanos inmersos en ella; y a su vez deja en evidencia que la clave que yace detrás de la educación siempre va a ser el amor.

5. Metodología

Dentro de este trabajo, la metodología llevada a cabo se retoma desde la realización de una monografía, con enfoque hermenéutico e investigación cualitativa, ya que esta no se basa en la recolección y presentación de datos meramente estadísticos, sino que va más allá, de interpretar y comprender la problemática intangible en la sociedad desde los diálogos establecidos con diferentes maestras, sin llegar a una explicación objetiva.

Herramientas que permitieron captar información para esta investigación:

- Entrevista semiestructurada.
- Entrevista no estructurada.

6. Conclusiones

- Con los hallazgos de la investigación y la integración de algunos relatos, se reconoce que aunque el país ha hecho una inversión para la primera infancia con estrategias como “cero a siempre” y la educación para la misma, se tiene un contraste con la realidad, ya que en algunas instituciones aún se encuentran percepciones que comprenden a los niños desde el asistencialismo.
- Se evidencia que las luchas impulsadas por las maestras han sido grandes apuestas por resaltar la profesión, la organización de sindicatos y masivas manifestaciones que han permitido grandes avances en materia de condiciones laborales que permiten representar los esfuerzos de las maestras por hacer efectivo el reconocimiento de sus derechos, sin embargo en la actualidad tales

condiciones siguen siendo un malestar propio.

- Colombia al ser un país con políticas neoliberales y con un sistema económico capitalista y a partir de las voces recuperadas, se puede establecer la visualización de la educación infantil por parte de algunos propietarios de instituciones privadas denominados “pequeños empresarios”, como un negocio, en el que ofrecen un menor sueldo a las maestras, y por ello, obtienen una mayor ganancia al crear capital humano.
- Dentro de los relatos, se encontró que algunas maestras de educación infantil ven influenciada su vida personal y familiar por la parte laboral, ya que sin duda alguna debe responder a ciertas exigencias de las instituciones educativas, sin importar que las horas laborales se extiendan.
- Se hace necesario que exista una mayor preocupación por parte de algunas instituciones hacia sus maestras de educación infantil, para que ellas sientan un acompañamiento y preocupación más cercana como acto de reconocimiento.

Elaborado por:	Maldonado Aguirre, Angela Dayana; Rincón Melo, Cindy Mayerly; Varela Pardo, Angie Paola.
Revisado por:	Gamboa Pérez, Paola Milena.

Fecha de elaboración del Resumen:	02	11	2018
--	----	----	------

*“En las profundidades del invierno,
aprendí finalmente que había
en mí un universo invencible”*

ALBERT CAMUS

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestra Universidad Pedagógica Nacional por permitirnos vivir experiencias significativas que enriquecieron nuestra formación profesional y personal, a la profesora Paola Gamboa por creer en esta propuesta, por su apoyo y colaboración en la construcción de este trabajo de grado que nos permitió fortalecer nuestras alas y desde allí, emprender el vuelo por este camino de conocimientos que nos motivan a seguir con esta travesía. Al profesor Gustavo Galeano por acompañarnos, asesorarnos y brindarnos su sabiduría. A todas y cada una de las maestras y maestros que fueron protagonistas en el proceso de la investigación; inspirada por ellos, con sus relatos de vida. Al profesor Alfonso Tamayo por su confianza y su asesoría enriquecedora para guiar nuestras ideas. Por último, a Miguel Ángel Nova, quien nos brindó su apoyo y acompañamiento constante con sus conocimientos.

(GRUPO DE TRABAJO)

El amor, la fuente principal de esta travesía. Gracias a mis padres por ser los impulsores y promotores de este sueño, gracias por acompañarme en las noches largas y agotadoras, por ser mi soporte, mi acunar, por inspirarme y amarme. A mis hermanos por sus conocimientos y por recordarme que la vida con su compañía es mucho más bella y divertida. A mi Ángel por compartir conmigo sus conocimientos, ser mi apoyo con su paciencia y enseñarme a disfrutar de los instantes. A mis compañeras de trabajo que hicieron de esta experiencia un proceso de aprendizaje constante. A mis compañeros de aventuras y de sueños, sé que sin su presencia, mi historia en este proceso, no hubiese sido tan maravillosa. Por último, gracias a mis pedazos de cielo que me enseñaron a valorar los pequeños detalles y por enseñarme que el amor es la clave en todo lo que hacemos.

(Cindy Rincón Melo)

Primero quiero agradecer a Dios por hacer realidad este sueño al lado de mis compañeras de trabajo de grado. A mis padres por ser mi compañía incondicional, con su escucha y al ofrecerme en cada palabra una voz de aliento y amor para seguir adelante, al brindarme su mano y levantarme en los momentos precisos para encontrar en su regazo la fuente de mi inspiración. A mi hermana por ser esa personita que alegra mis días con su amor y su ternura, al estar siempre a

mi lado y ser mi motivo para seguir luchando. Por último, a mis amigos incondicionales y seres queridos por creer en mí, apoyarme en los momentos más difíciles, contagiarme con su alegría los días oscuros y enriquecer este camino de formación personal y profesional.

(Angie Paola Varela Pardo)

Son muchas las personas que han estado a mí alrededor durante este proceso, las cuales me han brindado su apoyo, comprensión y amor, elementos vitales para culminar este trabajo de grado. Por ello, en primer lugar, quiero agradecer a mis padres y hermana quienes han invertido sus esfuerzos y dedicación en mi formación, nutren día a día mi ser y su ejemplo ha sido fundamental en mi vida. Por otro lado, agradezco a mis ángeles que iluminan mi camino a diario y me acompañan espiritualmente. También quiero agradecer a mi abuelita ya que sin su apoyo nada de esto sería posible, a mi hijo Alejo que con su ternura, alegría y enseñanzas me ha dado la posibilidad de aprender y desaprender a diario; al hermoso ser que ha aparecido en mi camino, mi segundo bebé, porque a pesar del poco tiempo y las duras pruebas hemos logrado avanzar y ser fuertes, los amo a los dos y son la motivación para cada paso. A Sebastián, mi compañero de vida que ha sido incondicional en este trayecto. Finalmente quiero agradecer a mis compañeras y sus familias, pues este es el fruto de un arduo trabajo en equipo el cual logramos con esfuerzo y dedicación.

(Ángela Dayana Maldonado Aguirre)

Tabla de Contenido

Introducción	13
Capítulo I Sumergiéndose en las turbias y heladas aguas del problema de la educación	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.1.2 Condiciones laborales de la maestra: Más allá de la penumbra	22
1.1.3. Dimensión humana de la maestra: Entre el sentir y el rendir.....	28
1.2 Pregunta Problemática	31
1.3 Objetivo General	31
1.3.1 Objetivos Específicos.....	31
1.4 Justificación	32
Capítulo II El avistamiento del iceberg: Navegando entre la historia, políticas y teóricos	41
2.2 Marco De Antecedentes.....	41
2.2.1 Documentos de políticas públicas para la educación.....	42
2.2.3 Trabajos de grado.....	49
2.3 Marco legal y jurídico.....	55
2.3.1 Educación e infancia.....	55
2.3.2 Educación y maestra	57
2.3.3 Trabajo y bienestar docente	59
2.4 Marco Teórico.....	61
2.4.1 Maestra: un reconocimiento histórico.....	62
2.4.2 Condiciones Laborales: en el centro de la discusión	65
1.4.3 Dimensión Humana: Más allá de título y la labor.....	66
Capítulo III.....	69
Capítulo IV En la búsqueda de la punta del iceberg: la supervivencia de las maestras.....	85

4.1 Relaciones Maestra – Niño: Un encuentro de enseñanza recíproca.....	85
4.2 La maestra de educación infantil: Entre el reconocimiento y los imaginarios.....	92
4.3 Dimensión humana: Entre la sensibilidad de la maestra y su condición laboral.	98
Capítulo V La punta resplandeciente del iceberg: Un lugar lleno de esperanza, conclusiones y recomendaciones.....	108
5.0.1 El amor:.....	109
5.0.2 La sensibilidad.	111
5.0.3 La pasión:.....	112
5.1 Conclusiones.....	113
5.2 Recomendaciones.	116
Bibliografía.....	118
Anexos	126

Índice Tablas

TABLA 1. METODOLOGÍA.	40
TABLA 2. MARCO DE ANTECEDENTES 1. ELABORACIÓN PROPIA.	43
TABLA 3. MARCO DE ANTECEDENTES 2. ELABORACIÓN PROPIA.	45
TABLA 4. MARCO DE ANTECEDENTES 3. ELABORACIÓN PROPIA.	47
TABLA 5. MARCO DE ANTECEDENTES 4. ELABORACIÓN PROPIA.	48
TABLA 6. MARCO DE ANTECEDENTES 5. ELABORACIÓN PROPIA.	50
TABLA 7. MARCO DE ANTECEDENTES 6. ELABORACIÓN PROPIA.	52
TABLA 8. MARCO DE ANTECEDENTES 7. ELABORACIÓN PROPIA.	54
TABLA 9. MARCO LEGAL 1. ELABORACIÓN PROPIA.	57
TABLA 10. MARCO LEGAL 2. ELABORACIÓN PROPIA.	58
TABLA 11. MARCO LEGAL 3. ELABORACIÓN PROPIA.	60

Índice Figuras

FIGURA 1. TOMADO DEL SITIO WEB DE REVISTA SEMANA	17
FIGURA 2. TOMADO DE SITIO WEB EL ESPECTADOR.	18
FIGURA 3. EJES PROBLEMATIZADORES. ELABORACIÓN PROPIA.	19
FIGURA 4. TOMADO DEL BUSCADOR DE EMPLEO INDEED.COM, 2018.....	26
FIGURA 5. RUTA METODOLÓGICA. ELABORACIÓN PROPIA.	38
FIGURA 6. MARO DE REFERENCIA. ELABORACIÓN PROPIA.	41
FIGURA 7. MARCO LEGAL. ELABORACIÓN PROPIA.	55
FIGURA 8. MARCO TEÓRICO. ELABORACIÓN PROPIA.....	61
FIGURA 9. LÍNEA DEL TIEMPO PARTE 1. ELABORACIÓN PROPIA.	70
FIGURA 10. ESCUELA NORMAL EN LA GRAN COLOMBIA 1821. RECUPERADA DE: HTTPS://WWW.TIMETOAST.COM/TIMELINES/HISTORIA-DE-LA-EDUCACION-EN-COLOMBIA-SIGLO-XIX-XX	71
FIGURA 11. INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL 1927. RECUPERADO DE MUSEO IDEP	73
FIGURA 12. INSTITUTORAS INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL 1927. RECUPERADO DE MUSEO IDEP	74
FIGURA 13. LÍNEA DEL TIEMPO PARTE 2. ELABORACIÓN PROPIA.	75
FIGURA 14. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA FEMENINA 1955. RECUPERA DE COLOMBIA APRENDE	75
FIGURA 15. MAESTROS EN FILA INDIA DURANTE LA MARCHA DE HAMBRE 1966. RECUPERADA DEL PERIÓDICO EL INFORMADOR, MAGDALENA.....	78
FIGURA 16. LÍNEA DEL TIEMPO PARTE 3. ELABORACIÓN PROPIA.	79
FIGURA 17. LÍNEA DEL TIEMPO PARTE 4. ELABORACIÓN PROPIA.	84
FIGURA 18 LÍNEA DEL TIEMPO PARTE 5. ELABORACIÓN PROPIA.....	84

LISTADO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

FECODE: Federación Colombiana de Educadores

MEN: Ministerio de Educación Nacional

CPC: Constitución Política de Colombia (1991)

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

OIT: Organización Internacional del Trabajo

MPA: Misión pedagógica Alemana

CVNE: Centro Virtual de Noticias de Educación.

IPN: Instituto Pedagógico Nacional

Introducción

La presente monografía busca ofrecer un reconocimiento a las maestras de educación infantil, desde la indagación en las políticas que abarcan su profesión como Licenciadas y aquellas que retoman a la infancia, así como su desarrollo político a nivel nacional. Así mismo, se rescatan los acontecimientos menos visibles frente a las tensiones que esta labor genera, no sólo profesional, sino emocional y personalmente, recobrando desde allí esa dimensión humana que a veces parece perdida y, por tanto, poco reconocida y valorada.

Con ello, es preciso en un inicio evidenciar cómo se ha demeritado la dignificación de la profesión docente, en palabras de Ortega (2015) “[...] nos quieren maestros ‘Bonsái’, complacientes, ingenuos. Unos subordinados decorados con una gótica de agua cada mes” (p.3), personas que subsisten con un salario inadecuado para la gran responsabilidad que cargan sobre sus hombros, logrando evidenciar cómo la sociedad, en muchas ocasiones —intencionalmente o no— se ha encargado de transgredir esta profesión, dejando a las maestras en un lugar en donde se desprestigia su quehacer y al mismo tiempo las empequeñece, instaurándose comprensiones y comparaciones que terminan siendo irrespetuosas, y más si éstas están enfocadas en la infancia, desembocando en aserciones tales como: ‘ser profesor es fácil’, ‘trabajan muy poco y descansan mucho’, imputaciones que legitiman irresponsablemente la estigmatización ante una profesión que debería ser valorada socialmente.

Estos comentarios provienen de distintas personas, pero se vuelven más indignantes cuando son los mismos colegas quienes promulgan tales agravios desde sus mismos espacios académicos, con comentarios como: ‘tu trabajo es sólo jugar con los niños’, ‘debes saber cambiar pañales nada más’, ‘de qué te preocupas, si sólo tienes que aprenderte canciones’, prejuicios que dejan en evidencia la comprensión sesgada de la importancia de la profesión, a pesar de las luchas y discursos que se han generado en torno a la educación infantil.

Tan alarmante situación la plantea Martínez (1994) del siguiente modo: “la condición social de los maestros ha cambiado de manera radical en algunas situaciones, en razón de las nuevas valoraciones que la cultura le otorga; en otras, presenta continuidades que espantan” (p. 144).

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de este trabajo de grado se identificaron dos vacíos latentes en la formación de las maestras de educación infantil; uno de ellos yace frente a las condiciones laborales que rigen su realidad laboral, en cuanto a la contratación, jornadas, permisos, Legislación y políticas que se estipulan para el ejercicio de esta profesión; y otro, se

encuentra en el reconocer la importancia de la dimensión humana de la maestra, como una necesidad fundamental para mantener un equilibrio entre su vida laboral y personal.

De tal manera, se documenta la problemática expuesta a modo de reflexión como parte crucial para la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, y así, contribuir en el enriquecimiento social de esta labor profesional.

Por tanto, este documento se estructura en cinco capítulos, los cuáles se describen a continuación:

El primero da muestra del contexto problémico que se realizó durante el transcurso de la investigación, conformado por tres ejes, los cuales son: La educación infantil: Una mirada relacional maestra - niño, Condiciones laborales de la Maestra: Más allá de la penumbra, de ésta se desligan dos subejos: “*Algunos vacíos de la formación Docente y el trasfondo en la participación política*” y “*Las Angustias detrás de las maestras*”; en donde se muestra que pensar en las maestras de manera más sensible se convierte, ocasionalmente, en un problema poco trascendental en el ámbito educativo y con soluciones simplistas ante las consecuencias que esto genera, cuando en realidad el pensar más en ello, es un elemento vital para fortalecer la educación. Por último, Dimensión humana de la maestra: Entre el sentir y el rendir.

A partir de estos ejes problematizadores, surge la pregunta y objetivos que guían el desarrollo de esta investigación, la justificación que fundamenta el ¿qué?, ¿para qué? de este trabajo de grado y, por último, la metodología que se llevó a cabo para el diseño de la propuesta, expuesta desde el enfoque hermenéutico por el cual se interpreta, se comprende y se reflexiona lo encontrado durante el recorrido investigativo.

En el segundo capítulo, se presenta el Marco de Referencia cuyo contenido se constituye por el *Marco de Antecedentes* que da cuenta de algunos trabajos y documentos que se han investigado sobre el tema de interés, el *Marco Legal y Jurídico* expone las Leyes y Decretos que son una base fundamental para abordar este tema y el *Marco Teórico* que da cuenta de algunos autores y perspectivas en los que se basó la presente investigación, para comprender lo que se quiere abordar, y así, lograr realizar una interpretación propia de los términos manifestados.

En el tercer capítulo, se realiza una cronología desde los hechos que han marcado progresivamente las luchas de las maestras a nivel general, involucrando aspectos importantes de las maestras de educación infantil y los logros que han permitido su reconocimiento dentro de la sociedad.

En el cuarto capítulo, se rescatan algunos relatos de las maestras en ejercicio, maestras y maestros formadores de la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN, egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional y padres de familia que desde su experiencia permiten generar una reflexión en torno a la importancia de replantear las condiciones laborales de las maestras de educación infantil para, desde allí, reconocerlas desde una mirada más sensible.

Finalmente, en el quinto capítulo se realiza una reflexión que invita a los lectores a reconocer y dignificar la educación y a los seres humanos inmersos en ella y, a su vez, deja en evidencia que la clave que yace detrás de la educación siempre va a ser el amor.

Todo lo anterior, permite formular algunas conclusiones que constituyen un aporte para pensar la formación de maestras y reconocer sus condiciones laborales, como el título lo menciona, puede ser la punta del iceberg para reconocer la necesidad de buscar una reivindicación de los derechos y de empoderar a las maestras frente a un saber que es tan importante. Se considera, por tanto, que este cambio sólo será posible en la medida que como maestras conozcamos y nos empoderemos de nuestro lugar social, de nuestro valor profesional y de los derechos laborales que nos acogen, y de los que faltan.

Finalmente, en el desarrollo general del presente trabajo de grado, las autoras han decidido usar el término “maestras” como palabra que, dentro del lenguaje, abarque tanto a hombres como a mujeres que hacen parte del área de educación infantil; esto, debido al gran número de mujeres que se encuentran inmersas en la profesión, y se hará uso del término “niño”, para incluir ambos sexos (niños/niñas). Igualmente se tiene en cuenta que, por solicitud de algunas de las maestras partícipes en este trabajo, sus nombres han sido cambiados por otros nombres, para así guardar su identidad y evitar alguna inconformidad que se pueda presentar en las instituciones que laboran.

Capítulo I

Sumergiéndose en las turbias y heladas aguas del problema de la educación

1.1 Planteamiento del problema

Mientras uno como maestra esté bien, es valorada, pero cuando se enferma ya no sirve.

**VIOLETA, MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL, BOGOTÁ
D.C, 2018.**

El uso cotidiano del término “maestra” se ha transformado de diferentes maneras dependiendo de la persona a la que esta expresión vaya dirigida y el contexto en el que sea nombrada. Usualmente evoca recuerdos que transportan a diferentes momentos de la vida que, si bien en muchas ocasiones retornan tenues, sin duda alguna evocan emociones y sensaciones de distinta índole; por ejemplo, algunas personas llegan a decir que su maestra o maestras “lograron hacer de ellas quienes son actualmente”, por lo que no es de extrañar el oír o leer frases relacionadas con ello: “mi madre, mi maestra”, “mi abuela es mi maestra”, expresiones halagadoras que honran a esa persona por su labor formadora y, con ello, se resalta la connotación que este concepto ha adquirido en la sociedad hasta poder ser usado con el fin de reconocer y agradecer a alguien en especial.

Ante esto, se podría determinar que el concepto “maestra” en su uso informal se ha forjado a partir de una comprensión social del mismo. Sin embargo, el presente trabajo, aunque alude también a las maestras anteriormente nombradas, centra su mirada en aquellas “maestras” que poseen el título profesional, — Licenciada en Educación Infantil— que durante su práctica y su labor han vivenciado tensiones en su profesión y han enfrentado los retos de una sociedad cambiante, junto con los deberes estipulados desde las instancias que regulan la atención integral a la primera infancia, que determinan su vida laboral y personal.

Las tensiones mencionadas anteriormente se perciben a partir de los diálogos con algunas maestras y de las reflexiones que emergen en las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Licenciatura en Educación Infantil. También es posible observar tales tensiones gracias a las masivas luchas impulsadas por maestras preocupadas por sus condiciones laborales y por el poco reconocimiento como miembros importantes de la sociedad, pues se invisibilizan los efectos que

sus condiciones laborales conllevan a nivel personal, emocional y físico, incluyendo, entre tantas otras, la salud como un factor primordial que en reiteradas ocasiones es vulnerado —siendo este un derecho— así como la nivelación salarial y sobrecarga laboral que se hace evidente en el reciente (2018) paro organizado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) como se puede apreciar en la Figura 1.



Figura 1. Tomado del sitio web de revista Semana

Todo esto hace pertinente el surgimiento de un proceso reflexivo y analítico en el que se enmarca la presente investigación, que, aunque reconoce la discusión a nivel nacional que se ha generado acerca de esta problemática y el descontento ante lo que allí ocurre por medio de algunos sindicatos, evidencia además que desde las políticas públicas en educación no existe una mirada profunda ni trascendental ante dicha situación.

Por ende, los discursos que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Gobierno Nacional para lograr mitigar las consecuencias de esta problemática se quedan en una simple exposición e incluso, en la deslegitimación de las luchas (véase Figura 2.), en lugar de reconocer la vivencia como campo fundamental para encontrar en el camino las posibles soluciones o, por lo menos, los acercamientos a ellas.



Figura 2. Tomado de sitio web El Espectador.

Dicho esto, se establecen tres ejes problemáticos (Véase Figura. 3) que permiten comprender el enfoque en el cual se centra el presente trabajo. Como primer eje, se hace un reconocimiento de las políticas nacionales de infancia y, desde allí, vislumbrar los vínculos que se generan entre las personas inmersas en la educación. Como segundo eje, se plantea una reflexión que versa sobre aquellas vulneraciones de los factores emocionales y personales que hacen parte de las condiciones laborales de las maestras de educación infantil y su reconocimiento dentro de las instituciones escolares o centros infantiles. Por último, el tercer eje hace referencia a las particularidades de las maestras de educación infantil dentro de su ámbito personal y cómo éste se ve transgredido por su vida laboral.

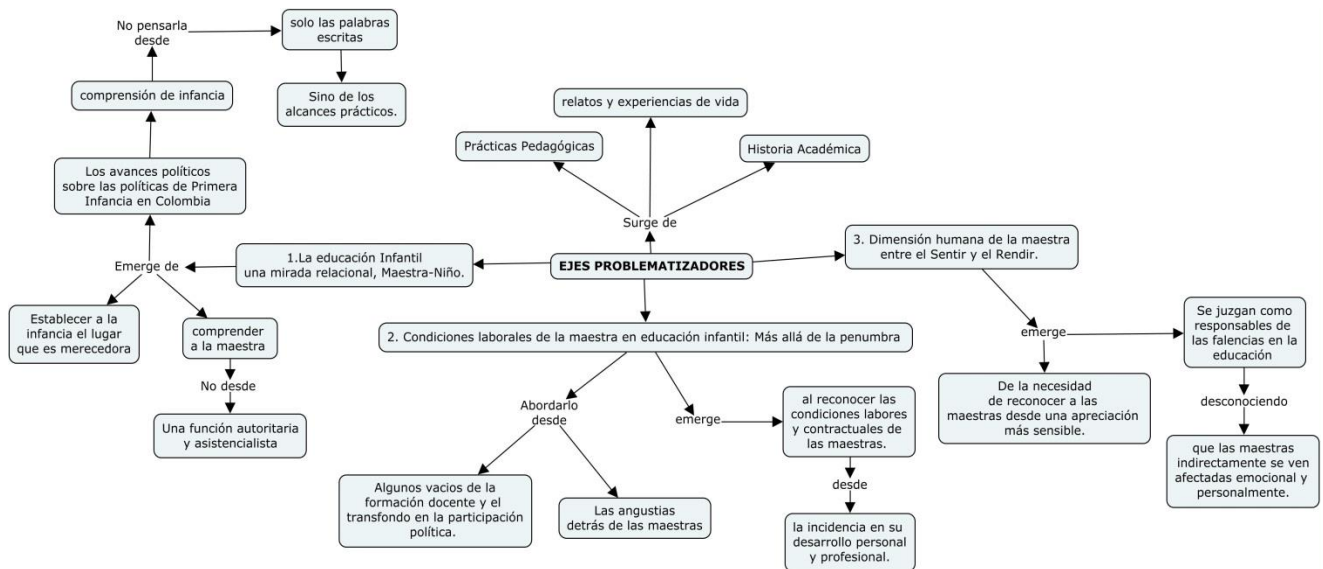


Figura 3. Ejes problematizadores. Elaboración propia.

1.1.1 La educación infantil una mirada relacional, maestra – niños.

Este primer eje problemático emerge de aquellos avances políticos que permiten comprender la visión de infancia a nivel nacional junto a su bienestar y formación, avances que a su vez generan interrogantes frente algunos planteamientos oficiales como los Lineamientos de la Primera Infancia e ideas como: “el papel activo de los adultos con los niños, como acompañantes en su desarrollo, quienes garantizan su formación integral”, que si bien se convierten en planteamientos ideales para llevar a cabo los procesos de formación en la primera infancia no se materializan en la práctica cotidiana, donde, en contraste, algunas instituciones y maestras pertenecientes a ellas continúan perpetuando concepciones sesgadas que conciben a los niños como sujetos pasivos, quienes dependen sólo de la información establecida por el adulto para adquirir procesos de aprendizaje que potencien su formación humana, donde se supedita a la transmisión de conocimientos de una manera unidireccional.

Con todo, para dar apertura al planteamiento que se desarrolla en este eje, es pertinente rescatar algunas de las concepciones que se han establecido desde distintas propuestas y estamentos nacionales y poder comprender cómo se está entendiendo la infancia en nuestro país.

Una de esas concepciones surgió bajo la necesidad de generar un conocimiento de la infancia como sujetos de derechos, que se actualizó en la Legislación Colombiana en relación a los mandatos de la Convención de los Derechos del Niño, creando la Ley 1098, 2006, nombrada

Código de la infancia y la adolescencia; estipulando, en su Artículo 29, a la primera infancia como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprendiendo la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años y plantea que son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y *la educación inicial*.

Del mismo modo, el 2 de Agosto de 2016 se establece como Ley de la República de Colombia, la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (Ley 1804,2016), la cual busca reconocer a la primera infancia como una prioridad para el Estado. Sin embargo, esta investigación genera algunos interrogantes en relación al trasfondo real del reconocimiento de esta población, pues indudablemente a riesgo de la equivocación aunque estas políticas enriquecen la comprensión de la infancia, todavía tiene unos matices sutiles que refuerzan un pensamiento *asistencial* alrededor de ella y funda la comprensión de la misma de manera errada y reduccionista, planteando la idea del no reconocimiento de este momento de la vida como trascendental para su formación. En esa lógica, si Leyes como ésta proyectan matices que sigan con esta percepción se podría perpetuar una idea social, fundada en que cualquier persona especializada o no, podría ser cuidador y maestra de ese niño.

Lo anteriormente mencionado, sin tomar una postura que exalte a la maestra como la única conoedora de la verdad, sí propone la necesidad de pensar en la infancia socialmente y desde la política nacional, no solamente desde las palabras escritas sino desde sus alcances prácticos. Para ello, es necesario pensar en los agentes que se encuentran alrededor de la infancia, como primer acto de reconocimiento ante esta misma, pues tal como lo resalta Rincón (2007), citado por Bernal, Jaramillo, Mendoza, Pérez y Suárez (2009, p.162).

[...] los niños tienden a ser representados como objetos de lástima, de piedad y de control. La otra cara de sus vidas se invisibiliza, aquella de sus sueños, de sus potencialidades, de sus capacidades, de esta manera no vemos la posibilidad de que sean protagonistas. Se observa, la presencia de un imaginario asistencialista y proteccionista, imaginarios que impiden que los estudiantes se comprometan con el desarrollo del conocimiento. (p. 150)

Retomando lo mencionado, la infancia en ocasiones es vista como lo plantea Peralta (2008): “muchas veces «objeto» de situaciones educativas muy limitadas y aisladas, y otras cuasi-

experimentales, e incluso displacenteras, en las que están ausentes la pedagogía y el desarrollo curricular con toda su coherencia y sinergia de factores” (p. 33), situación que no es propia de las maestras sino que se genera en algunas instituciones desde su currículo oculto, por las mismas dinámicas que se crean a partir de una visión asistencial, enfocada en buscar que las condiciones de alimentación, cuidado e higiene se conviertan en prioridad con el afán de garantizar el bienestar de la infancia; y aunque el satisfacer esas necesidades es fundamental dentro de todo proceso de formación el problema radica en cómo se concibe, pues tal como lo plantea el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013):

Los modelos asistenciales serán más propios de las instituciones que atienden niños y niñas de las clases bajas o sectores pobres de la población, o sea las instituciones oficiales. [...] (y) los modelos pedagógicos, por el contrario, serán más propios para la atención de las clases medias y altas de la población [...] Estas ideas sostienen la fuerte diferenciación y discriminación social entre sectores que nuestra sociedad incluso hoy en día mantiene. (p. 17)

En este sentido, la infancia parece estar limitada a una relación simplemente unidireccional, sin tener en cuenta que es importante reconocer que la educación es una relación bidireccional, y nos atrevemos a decir multidireccional, en la que los conocimientos son compartidos por todos los presentes en las experiencias y donde los niños también enseñan, pues sus voces, acciones y expresiones no pueden ser invisibilizadas sino que, por el contrario, es allí en donde se establecen unos procesos de reconocimiento como seres humanos partícipes dentro de una sociedad.

Para lograr establecer a la infancia en el lugar del que es merecedora, es fundamental pensar en las relaciones entre maestras y niños que se están estableciendo dentro de las diferentes instituciones dirigidas a ella, desde procesos que permitan que la maestra no solamente cumpla una función asistencial y autoritaria, sino que se hable más desde el cuidado con una reflexión pedagógica que reconozca la importancia de pensar en el bienestar integral de los niños pero que también dé valor a lo pedagógico que hay dentro de ella, sin que ésta quede invisibilizada y la infancia no pierda su papel activo dentro de la sociedad y a su vez, la observación y la escucha sean claves para establecer un aprendizaje bidireccional, y que aquella maestra sea reconocida como una intelectual de la cultura cuya tarea, parafraseando a Freire,(1993) exige compromiso y actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.

Con esto dicho, se hace pertinente preguntarse ¿Por qué pensar en la relación maestra-niño es un factor que contribuye al reconocimiento de la infancia y de las maestras?

Desde luego, en el proceso de pensar estas relaciones, las condiciones laborales son parte fundamental en tanto que influyen directamente en ese vínculo maestra-niño y niño-maestra, razón por la cual este punto será tratado en el siguiente eje.

1.1.2 Condiciones laborales de la maestra: Más allá de la penumbra

Este segundo eje problémico, emerge al reconocer las condiciones laborales y contractuales de las maestras y su incidencia en su desarrollo personal y profesional, influenciado por diversos ámbitos como los sociales, económicos, culturales y políticos que determinan su estructura, disposición, el cómo, el qué y para qué de su labor y quehacer docente. Para ello, se hace pertinente abordarlo a partir de dos sub ejes, el primero “*Algunos vacíos de la formación Docente y el trasfondo en la participación política*” y el segundo, “*Las Angustias detrás de las maestras*”, ejes que reflejan las realidades de lo que implica ser maestra y más cuando se trata de maestras de educación infantil inmersas en una sociedad como la Colombiana.

1.1.2.1 Algunos Vacíos De La Formación Docente Y El Trasmfondo En La Participación Política.

Teniendo en cuenta el desarrollo de la presente investigación, es clave enfatizar en algunos vacíos que tienen las maestras de educación infantil frente a la comprensión de las condiciones laborales que las acogen, elemento que a su vez genera poca apropiación de la política que les permita tener una claridad frente a las vulneraciones que pueden surgir en el desarrollo de su labor, siendo éstas un factor vital para la reivindicación de su profesión. Por consiguiente, este problema se origina desde la formación docente, que aunque en múltiples ocasiones se ve acompañada por cátedras, charlas y marchas fundamentadas bajo las experiencias de los mismos docentes distritales y universitarios, con el fin de reconocerse como seres políticos críticos, muchas veces se quedan en el discurso académico, pues al momento de ingresar al mundo laboral, algunas maestras pierden –quizás sin querer– la importancia del reconocimiento de sí mismas como seres políticos y sin darse cuenta, empiezan a aceptar actos de vulneración a su profesión. Esto se ve reflejado en la poca comprensión de los tipos de contratación a los que se

ven enfrentadas y por ello, la aceptación de uno de los salarios más bajos de los empleos en Colombia y de otros que son ofensivos.

Con lo anterior, se evidencia la poca organización de las maestras de educación infantil que logre de manera contundente reclamar unas condiciones dignas como profesionales, dejando en evidencia lo analizado en el documento Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe (2016) en donde se establece que,

La falta de organización de las docentes de primera infancia radica en su tradicional falta de interés en asuntos de orden político que conciernen a su propio campo, en relación con otros grupos que lo influyen, por ejemplo, políticos, académicos y empleadores.
(Ailwood, 2007, p.65)

Ante el aparente desinterés por parte de algunas maestras en lo que concierne a este aspecto, se hace imperioso, como lo plantea Goffin (2013), “la necesidad de construir liderazgos amplios y sólidos dentro del campo, que permitan unificar a las docentes de primera infancia como una profesión organizada capaz de reclamar sus propias demandas”(p.65), para desde allí dignificarla, propuesta pertinente desde la UNESCO dada la baja tasa de afiliación de las docentes de primera infancia a organizaciones profesionales o gremiales.

1.1.2.2 “Las Angustias Detrás De Las Maestras”

Las anteriores problemáticas derivan en otras que bien pueden ser su consecuencia. En primer lugar, se retoman las implicaciones que tiene el ser mujer y hombre en el mundo laboral; un ejemplo de ello yace en la maternidad, que, aunque es reconocida y defendida legalmente, se convierte en un factor de conflicto para algunas empresas, ya que con ella llegan las licencias prenatales y posparto que “afectan” su rendimiento laboral y económico.

Esta realidad no se aleja de las condiciones de las maestras, que, aunque no se evidencia contundentemente en el caso de la maternidad, sí se manifiesta con mayor fuerza en torno a las enfermedades que pueden padecer durante su labor y algunos acontecimientos que se presentan en cualquier momento de la vida, ya sea por situaciones familiares o personales. Situaciones a las que en ocasiones no se le brinda la importancia, ni el acompañamiento necesario por parte de las instituciones a ese ser denominado maestra que es *humano*, sino que, por el contrario, el punto

central se direcciona simplemente al desequilibrio organizacional del mismo establecimiento o al cómo suplir a esa maestra faltante, en donde más que un reemplazo temporal se busca en el peor de los casos, un reemplazo permanente.

Este año estoy sola con el grupo, no tengo compañera, entonces las responsabilidades que podrían darse para dos personas se dan para una sola persona, pero las exigencias desde la misma institución no contemplan ese apoyo [...] la institución debería apoyarte para que puedas seguir ejerciendo como se ejercía antes de la enfermedad, en vez de estar pensando todo el tiempo en sacarte, esperar a que te aburras por no ponerle apoyo. (Violeta, r. 5 véase anexo 10.2018)

Del mismo modo, otro ejemplo se clarifica ante algunas situaciones que tienen que vivir los hombres que se desempeñan como maestros de educación infantil, en donde además de enfrentarse a un gremio conformado en su mayoría por mujeres, usualmente su imagen se ve estigmatizada por imaginarios sociales que muchas veces están fundados en la desconfianza y el miedo; esto indudablemente impide que ellos realicen su profesión, desconociendo la importancia de sus aportes a la misma y sus capacidades para desarrollar y acompañar los procesos formativos de los niños.

A todo ello, se suma el estrés al que se ven expuestas las maestras en diversos momentos del día, quienes al no poder cumplir con sus responsabilidades, cargas laborales y otros factores, empiezan a ver afectada su salud física, en donde tal como se establece en la revista *Salud Laboral Escuela de España* (2011), se encuentran riesgos ergonómicos como los trastornos músculo esqueléticos, los cuales “son las alteraciones estáticas articulares que pueden sufrir los trabajadores como consecuencia de unas deficientes condiciones de seguridad y salud en el trabajo”(p.3).

Esta situación se ejemplifica con el caso de Flora, una maestra de Bogotá, quien padece de una hernia discal que no es reconocida ni por la institución, ni por el centro médico como enfermedad laboral; afección contraída después de tantos años en el mismo trabajo con los niños y que siguen catalogando como enfermedad general, obligando a esta maestra a buscar instancias legales para llegar a una tutela que le permita pensionarse. Lo único que ha logrado esta situación es dejar a Flora en un laberinto sin salida pues, aunque le han dado incapacidad de varios meses, todavía no encuentra una solución definitiva que garantice su bienestar. “No te

mates tanto mamita” (Flora Maestra de educación Infantil-2018), dice desmotivada, haciendo referencia a las precauciones necesarias para evitar los quebrantos de salud física, mental y emocional que se pueden desarrollar progresivamente.

Si bien, desde las políticas educativas nacionales se ha incursionado en la importancia de pensar en la infancia desde todas estas condiciones, se hace pertinente cuestionar si acaso se piensa de igual manera en el bienestar de las maestras, teniendo en cuenta que ello también es relevante para poder pensar en una educación dignificante para la infancia.

En segundo lugar, este eje problémico también aborda las diversas situaciones a las que las maestras se enfrentan en la vida diaria y cómo esas situaciones van influenciando en su quehacer personal y profesional. Pues dentro de las realidades y visiones sociales que se tienen respecto a la profesión docente y particularmente a la docencia que se lleva a cabo con la infancia, surgen concepciones que la ratifican como una profesión fácil, en la que los permisos no son problema alguno y en donde se tiene demasiado tiempo libre, argumentos que son frecuentes de escuchar hasta en los lugares más cotidianos. Este escenario lo alude con preocupación MelElices, Educadora Infantil española, quien en su artículo *Si ser maestro parece fácil, le invito a pasar un día en las aulas* (2016) — allí se muestra una problemática que no se centra en un contexto Colombiano, pero que indudablemente resalta una problemática que también tiene cabida en este país— evidencia cuánto se demerita el sentido propio de la labor docente y la influencia que tiene en sí misma para la formación de las personas desde su infancia. Y es esta misma concepción, la que desemboca en otra situación difícil a la que se ve enfrentada esta profesión, en la que las ofertas laborales además del título profesional de licenciadas de educación infantil, exigen otros requisitos como la experiencia, dominio de otros idiomas, conocimientos en diversas áreas (sistemas, contabilidad, agricultura y demás), todo esto, bajo una insultante propuesta de remuneración que lleva a las maestras a confrontar sus necesidades con la realidad que afronta su campo laboral, llegando a recibir salarios indignos (véase Figura 4.), siendo éste un ejemplo claro de lo que las maestras pueden hallar hoy en día como ofertas laborales en algunos sitios web.

Comprendiendo lo anterior, es importante resaltar que si bien hay elementos que las instituciones requieren y que por supuesto enriquecen la formación y labor de las maestras y procesos de los niños, es necesario reconocer que adquirir estos conocimientos exige una

inversión de tiempo, esfuerzos físicos y económicos por parte de ellas, los cuales se esperan sean bien remunerados y valorados.

A continuación, se da muestra de uno de aquellos malestares que atentan con las maestras de educación infantil, relacionada a las indignantes ofertas que se pueden ver en algunas páginas de internet.

Docente Licenciada con experiencia verificada de mínimo 4 años con estudiantes de grado PARVULOS y PRE JARDIN; proactiva, honesta y comprometida con su trabajo.

Con nivel A2-B1.

Excelente redacción y ortografía, trato amable y cordial con los niños y padres de familia.

Buen dominio del grupo

Responsable y dispuesta a realizar tareas de parcelación, programación y ejecución de actividades significativas para la formación de los educandos.

Excelentes relaciones sociales para trabajar en equipo y crear ambientes de aprendizaje ideales para la estimulación creativa del niño(a).

Horario de Lunes a viernes en jornada rotativa.

Tipo de puesto: Tiempo completo

Salario: \$750.000 a \$850.000/ mes

Experiencia requerida:

- PRE JARDIN: 4 AÑOS

Educación requerida:

- Educación universitaria

Licencia o certificado requerido:

- EDUCACIÓN PREESCOLAR

Idioma requerido

- INGLES

Figura 4. Tomado del buscador de empleo indeed.com, 2018.

Con lo anterior, también se ponen en evidencia las nociones en las que se encuentra la educación, ya que ésta se convierte en una especie de negocio en el que los únicos favorecidos son los dueños de las instituciones educativas con el ofrecimiento de bajas remuneraciones a las maestras:

La mayoría de ofertas a las que acceden las maestras principiantes son de pequeños empresarios de la educación que, con bajos costos, pretenden tener un negocio lucrativo. Por esta razón, muchos de estos trabajos presentan gran inestabilidad: la contratación por

tiempos cortos, mal pagados, sin prestaciones sociales y sin legalizar el contrato. (Fandiño y Silva, 2006, p.120)

Cabe aclarar, que a pesar de que algunos dueños de jardines infantiles privados en Bogotá perciben la educación inicial como soporte para vivir, —lo cual no tiene nada de malo— pero con iniciativas y experiencias enriquecedoras para la infancia, hay otros que si lo perciben como una forma de ingreso netamente económica dejando a un lado la importancia del desarrollo integral de los niños, un claro ejemplo de ello es la propuesta mexicana, “Niños, a un paso de la oficina” —ya existente en Colombia—, que según el preámbulo que la Revista Dinero establece, “El negocio de los jardines infantiles se podría considerar, según la teoría económica, como un mercado perfecto” (2014,parr.1), que si bien, se convirtió en una alternativa para que los padres y madres mientras trabajan estén cerca de sus hijos, es innegable pensar que propuestas como estas, principalmente se centran en un fin meramente económico y algunas instituciones bajo este pensamiento pueden presentar situaciones que afectan la estabilidad contractual de las maestras de educación infantil, reflejándose en las bajas remuneraciones salariales.

Así se desconoce no sólo el bienestar de las maestras, sino, a su vez, su trayectoria de formación profesional. Junto a esto, se resalta la excesiva jornada laboral exigida por distintos establecimientos educativos y las responsabilidades que no sólo involucra el trabajo con los niños, sino también con la preparación de experiencias educativas, el registro exhaustivo de las asistencias y en algunos casos la entrega de informes semanales, todo ello acompañado de situaciones que se presentan en el día a día, completando con ello más de ocho horas diarias sumadas al trabajo fuera de la institución, trasladado muchas veces a su hogar. Todo ello resulta ser una absoluta contradicción desde lo planteado en el artículo 11 del Capítulo III del Decreto 1850 de 2002 en donde se estipula que: “la jornada laboral de los docentes y directivos docentes en Colombia es de ocho (8) horas diarias, equivalentes a 40 horas semanales”, planteamiento que respalda la asesoría e información brindada por la Secretaría de Educación, en donde se afirma que este régimen cubre a *todos* los docentes a nivel nacional, exceptuando los casos de establecimientos privados, donde la normatividad se da bajo políticas de modificación internas.

A partir de esta problemática, se funda la concepción que tienen algunas personas, jardines, escuelas o centros infantiles frente a la comprensión de estos espacios como escenarios para la formación del ser humano y se establecen como “un parqueadero de niños” (La Educación

Prohibida, 2012) en el que la maestra es una funcionaria que, además del cumplimiento de sus compromisos relacionados con el cuidado y bienestar de los niños en su práctica, debe cumplir con ciertas obligaciones que en ocasiones no le competen a su profesión, llevando muchas veces esto a “abusos laborales en donde los propietarios les exigen a sus maestras más tareas de las estrictamente docentes (trabajos de secretaría, de mensajería y hasta de aseo)” (Fandiño y Silva, 2006, p.119) y, por si fuera poco, deben ser la representación de la perfección en la ejecución de todo ello.

De todas estas angustias, surge la siguiente pregunta:

¿Qué factores inciden para que las maestras de educación infantil, a pesar de los vacíos y la precariedad de las condiciones laborales que viven día a día, sigan encaminadas hacia esta profesión?

Finalmente, se hace necesario pensar en esa maestra desde un sentido más sensible, reconociendo su emocionalidad, en donde cada persona y situación, por pequeña que sea, deja huella o le renueva tal como lo hace el ave fénix, “resurgiendo de sus cenizas”.

1.1.3. Dimensión humana de la maestra: Entre el sentir y el rendir.

Este tercer eje problemático, emerge tras la necesidad de reconocer a las maestras desde una apreciación más sensible ante su ser y quehacer cotidiano como un espacio de reflexión en el que son ellas quienes adquieren un compromiso y a su vez, retos de una sociedad con expectativas y concepciones que resultan relevantes en su posicionamiento como profesional. En contraste con ello, ocasionalmente son quienes se juzgan severamente como responsables de las falencias en la educación, aun cuando esto se sale de sus facultades; desconociendo que ellas indirectamente también se ven afectadas emocional y personalmente, tanto por dicha situación como por otras circunstancias que se presentan en su labor:

El niño tenía unas marcas en los genitales y ella lo reportó verbalmente pero no por escrito y luego nos enteramos que los papás tuvieron inconvenientes en otro jardín anterior argumentando que hubo abuso. La familia juzgó a la maestra, amenazó su integridad física y reportó el abuso. Después del proceso con Fiscalía se hizo investigación y se descubrió que el abuso era desde el hogar. Allí se vulneró a la maestra porque no se creyó en su palabra (...) y mientras se aclaró la situación se

suspendió a la maestra. Por tanto, eso es una vulneración incluso de las mismas instituciones.
(Margarita r.7, véase anexo 12. 2018)

La narración anterior, da a conocer el caso de una maestra que fue acusada de maltrato y resultó vulnerada, de tal manera que hasta su prestigio profesional se vio afectado, sin contemplar los daños emocionales, familiares y relacionales a raíz de esta *falsa* acusación.

Contemplando lo dicho anteriormente, la emocionalidad de la maestra es un factor primordial al pensar en su dimensión humana y en su quehacer, pues como Maturana (1993) lo plantea, el ser humano es completamente emocional, quien no se da cuenta que en el fluir de su emocionar hay un cúmulo de deseos, preferencias, rechazos y aspiraciones que van guiando el actuar de las personas. No obstante, este emocionar se debe reprimir en ocasiones para desempeñar su función de manera “eficiente” como se exige, dado que el ser profesional debe responder no sólo con exigencias establecidas por la sociedad —pues esta concepción de exigencia se ha construido como un tema cultural— sino que de igual manera, deben responder con parámetros que se establecen desde la institucionalidad como lo son: horarios, entregas, cumplimiento de informes, uniformarse y demás que, si bien son remunerados económicamente, no tienen un reconocimiento equivalente a lo que esta profesión trae consigo, ya que se estipulan unas horas determinadas de trabajo a la semana pero muchas veces estos horarios no siempre se cumplen por diferentes situaciones que emergen desde allí, produciendo que la carga laboral siga en casa.

En este sentido, Vaillant y Rossel (2006), citados por la UNESCO, plantean uno de los muchos casos donde no se contemplan las posibilidades, pero si las exigencias:

“Un factor importante a considerar en las condiciones laborales de los docentes, es el tiempo que estos dedican a la tarea de enseñanza en el aula. La carga real de trabajo es siempre difícil de determinar, pero se sabe que la dedicación horaria en los países latinoamericanos está casi enteramente consagrada al trabajo en el aula.” (UNESCO, 2013, p.82)

Todo esto, determina de alguna manera que la maestra se distancie de sí misma como persona, dejando de lado sus intereses, tiempos de calidad, estudios, hobbies e incluso su salud, dado que los tiempos y las responsabilidades se emplean con el objetivo de cumplir laboralmente, permeando el gusto y el placer por el ser maestra. Así mismo, la vida familiar se caracteriza por

ser, para algunas maestras, uno de los factores más afectados en su vida, al ser limitados los espacios para compartir con ésta plenamente debido a la fuerte carga laboral, situación que no solo aflige a las maestras, sino que al mismo tiempo incide en el emocionar —principalmente— de los hijos, para quienes los tienen. Dejando en evidencia las contradicciones que se pueden encontrar inmersas en los discursos institucionales alrededor de la familia como factor primordial en la formación integral de los niños pero, al ser las maestras las madres, los permisos son limitados o se dan reposiciones en tiempos externos que se convierten en horas laborales no remuneradas, quebrantando en ocasiones las relaciones familiares y produciendo emociones negativas en ellos y en quienes los rodean.

Con lo anterior, se manifiestan algunas de las realidades de las maestras en su quehacer profesional, pues esto desemboca la negación de la dimensión humana de la maestra y la incidencia que ello tiene, no sólo en su ámbito familiar y personal, sino también en su ámbito profesional y el compromiso con la educación para la primera infancia a nivel Nacional.

Por tanto, es vital para el presente trabajo invitar a los lectores a reconocer la importancia de formular una política pública, donde se reconozca el valor de las maestras en un país como Colombia, que en medio de tantos conflictos dan lo mejor de sí mismas en la sociedad a pesar de sus necesidades y condiciones actuales, de tal manera que se logre garantizar el derecho a unas condiciones laborales óptimas. Por ello, cabe preguntarse ¿Por qué se hace necesaria una transformación de la educación infantil que parte del respeto por el ser humano y el reconocimiento de la dimensión humana?

Las siguientes preguntas emergentes del contexto problema, permiten la estructuración de la pregunta que orienta la presente monografía:

- ¿Por qué pensar en la relación maestra-niño es un factor que contribuye al reconocimiento de la infancia y de las maestras?
- ¿Qué factores inciden para que las maestras de educación infantil, a pesar de los vacíos y la precariedad de las condiciones laborales que viven día a día, sigan encaminadas hacia esta profesión?
- ¿Por qué se hace necesaria una transformación de la educación infantil que parte del respeto por el ser humano y el reconocimiento de la dimensión humana?

1.2 Pregunta Problémica

¿De qué manera inciden las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil de Bogotá, en su dimensión humana?

1.3 Objetivo General

Comprender la incidencia de las condiciones laborales de un grupo de maestras de educación infantil de Bogotá D.C en su dimensión humana.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Realizar una aproximación de la trayectoria histórica de las maestras de educación infantil en Colombia que permita comprender los cambios y permanencias que ha tenido su posicionamiento desde la revisión documental y el acercamiento a las perspectivas de algunas maestras del programa de la Licenciatura en educación infantil de la UPN.
- Conocer las condiciones laborales en cuanto a las jornadas, salarios y el bienestar físico y mental de algunas maestras de educación infantil a partir de un diálogo enfocado en sus vivencias y experiencias pedagógicas, para un reconocimiento, del cómo estas han influenciado en su dimensión humana y en el desarrollo de su profesión docente.
- Contrastar las políticas públicas y educativas que regulan de manera general la profesión docente con las experiencias de vida de algunas maestras de educación infantil.
- Identificar tensiones y cambios prospectivos de la labor docente, promoviendo una reflexión, en donde se visibilicen a las maestras de educación infantil desde el reconocimiento de su sentido humano.

1.4 Justificación

“Las maestras de educación infantil no son reconocidas porque los niños tampoco lo son”

FANDIÑO, 2018.

Este trabajo de grado se fundamenta principalmente en la reflexión de las condiciones y problemáticas que yacen en la labor de la maestra de educación infantil y cómo éstas afectan de una u otra manera su bienestar físico, personal, familiar y emocional, debido al poco reconocimiento dentro de su ámbito laboral y social, ante una cultura que, al parecer, se ha fundamentado en la negación del otro y en el no reconocimiento de sus emociones, tal como lo menciona Maturana: “Vivimos en una cultura que contrapone emoción y razón como si se tratase de dimensiones antagónicas del espacio Psíquico y hablamos como si lo emocional negase lo racional y decimos que lo racional define a lo humano”. (Maturana, 1988, p.3)

Con esto, se retoman situaciones que se presentan al salir del ambiente de formación universitario al ambiente laboral; siendo este uno de los mayores miedos y retos a los que las maestras se ven enfrentadas, situación que exponen Fandiño y Silva:

Las egresadas, al salir, se enfrentaron con las condiciones reales de la educación infantil en nuestro país; la falta de políticas claras en este campo constituía un ejemplo de tales condiciones. Ellas descubrieron que la educación infantil no estaba, necesariamente, en manos de profesionales formados para esta labor, y que el profesional de la educación infantil no era valorado socialmente. (Fandiño y Silva, 2014, p.45)

Por otra parte, se puede reconocer que aunque Colombia es un país que se dice comprometido con la infancia, esto producto de recomendaciones internacionales que la han llevado al desarrollo de políticas pensadas en la formación integral de los niños a partir de 1989, donde este reconocimiento y varios de los planteamientos, no trascienden más allá de algunos documentos legales plasmados en papel, pues a pesar de que estos expresan una necesidad fundamental en pro de la infancia, algunas instituciones dejan de lado estos elementos y desdibujan en su quehacer tan anheladas ideas.

Con la firma de la convención Internacional de los Derechos del niño, por la cual asume el compromiso con esta población mediante la Constitución Política de Colombia de 1991 (CPC), el

pensar en la infancia se convierte en un acontecimiento importante para la nación, promoviendo un sin número de propuestas pensadas por y para ésta, que si bien presentan importantes avances en su elaboración, todavía quedan cortos ante la necesidad de generar ambientes que velen por el completo bienestar de los niños, elemento que debe tener como un factor primordial, su formación integral.

Por ende, la investigación invita a repensar dichas propuestas —planteadas desde la política nacional— a partir de nuevas formas de comprender las relaciones que se gestan en el ambiente educativo con una mirada más sensible, en donde se pretende conocer cómo el verdadero reconocimiento de la infancia surge al reconocer también a las personas que se encuentran en su entorno escolar. Así, las maestras serán vistas no como un agente asistencial que transmite contenidos, sino como un profesional de la educación que no por serlo, deja de ser humano —sensible y emocional—y con ello comprender la educación como un todo en el que cada una de sus partes la enriquecen; y si ese todo se fortalece desde las mismas personas que se encuentran alrededor de la infancia, éste recuperará gran parte del sentido que no se le ha otorgado completamente y que siempre ha merecido.

Si bien se plantean propuestas a nivel nacional pensadas para la infancia, se reconocen vacíos frente a la importancia que tiene el papel de las maestras de educación infantil dentro de esas propuestas y estrategias, algunos yacen en la comprensión de la maestra como simple ejecutora de un currículo establecido, entre otras mencionadas anteriormente; esto hace que sus condiciones laborales no siempre sean las mejores y es allí en donde se gestan inconformidades por su falta de reconocimiento, encontrando que muy pocos jóvenes escogen esta profesión para su vida, pues como lo plantea Cajiao:

También es cierto que no habrá buenos maestros si no se dan las condiciones laborales y salariales que estimulen a muchos jóvenes talentosos para orientar sus expectativas de vida al servicio de la educación. Y, más allá, no serán suficientes los más altos salarios si no hay un cambio cultural que permita valorar esta profesión como una de las más prestigiosas de una sociedad. (Cajiao, 2014, párr.3).

Dentro de este contexto, se demuestra que el problema del poco reconocimiento de la profesión del ser maestra, no se da solo en las instituciones en la que se encuentren inmersas, ni en la sociedad, sino también se establece desde el posicionamiento que se forme en sí misma.

1.5 Metodología

Según el programa de educación infantil de la UPN se entiende como monografía:

Aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente. El objetivo es reflexionar sobre un campo conceptual y acercarse al problema de investigación desde fundamentos teóricos, sin desconocer las fuentes primarias, importantes para trabajos sobre todo de tipo etnográfico. (Terrerros y Wilches, 2018, p.17, párr.3)

Así dicho, la presente monografía tiene como propósito generar una reflexión frente al reconocimiento de un grupo de maestras de educación infantil desde el acercamiento a la comprensión de sus condiciones laborales, y una lectura interpretativa y comprensiva de documentos de política pública que permiten vislumbrar hechos trascendentales en la elaboración de ésta y su incidencia en las concepciones sociales que se generan respecto a la profesión, rescatando los relatos de las maestras como elemento fundamental que dé lugar a sus condiciones humanas, sus particularidades emocionales y familiares.

En relación con lo anterior, la investigación se sitúa en el paradigma hermenéutico, el cual parte del análisis, interpretación y comprensión de la problemática.

1.5.1 Enfoque Hermenéutico

La hermenéutica se retoma en este trabajo de grado como un proceso en el que tal como lo plantea Gadamer (2000) “el ser hombre reside en comprender” por lo tanto, se requiere de ser consciente y con capacidad de reconocer su historia, Gutiérrez lo expone de este modo:

La hermenéutica gadameriana tiene claro que todo acto de interpretación es un diálogo constante entre el pasado y el presente, esta dialéctica también muestra el carácter cambiante y dinámico no sólo de la historia, sino también el horizonte de la interpretación misma, ya que, de antemano, cuando se interpretan los acontecimientos del pasado está implícito el carácter histórico del ser interpretante. Es así, como desde esta situación histórica emprende su tarea investigativa y la concreta, gracias a que pertenecemos a ella. (2004, p.110).

Por otro lado, también se habla de la experiencia hermenéutica mediante el diálogo, conversación o intercambio de ideas, dando un lugar y sentido a las posibilidades que emergen de ello:

Lejos de la norma de que para escuchar a alguien o hacer una lectura no se puede acceder con prejuicios sobre el contenido y es preciso olvidar todas las opiniones propias, la apertura a la opinión del otro o del texto implicará siempre ponerla en relación con el conjunto de las propias opiniones, o relacionarse con ellas. Dicho en otros términos, es cierto que las opiniones son una serie cambiante de posibilidades; pero dentro de esta pluralidad de lo opinable, es decir, de aquello que un lector puede encontrar significativo y en ese sentido puede esperar, no todo es posible y el que pasa por alto lo que el otro dice realmente al final tampoco podrá integrarlo en la propia y plural expectativa de sentido. (...) El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo. Por eso una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto (Gadamer, 1997, p. 66).

De esta manera, respecto a la hermenéutica se puede establecer que esta investigación va dirigida a la capacidad de comprensión frente a un tema que se encuentra latente en la realidad histórica y social, apropiando y dando a conocer los fundamentos encontrados. Así mismo, este paradigma implica un intercambio de ideas, un reconocimiento de contrastes y tensiones y una comprensión e interpretación de la presente problemática planteada en esta investigación, problemática encontrada en la sociedad, más específicamente en el ámbito educativo y las situaciones actuales de las maestras de educación infantil.

1.5.2 Investigación Cualitativa

Dentro de este trabajo de grado se retoman los planteamientos de la investigación cualitativa, la cual intenta realizar una aproximación a las problemáticas sociales para comprenderlas, interpretarlas y poder dar a conocer los hallazgos encontrados a la sociedad, tal como lo menciona Bonilla:

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir

de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (Bonilla, 1989, p.70)

En este sentido, el foco de este tipo de investigación es la aproximación hacia la realidad humana y social como una manera de construir conocimientos del problema que se pretende estudiar, sin llegar a términos estadísticos, sino estableciendo un valor a lo que exponen los partícipes de la investigación por medio de diálogos, entrevistas semiestructuradas y estructuradas.

1.5.3 Herramientas que permitieron captar información para esta investigación.

Para la realización de esta monografía se hizo uso de la entrevista semiestructurada y no estructurada, como elementos necesarios que permitieron el enriquecimiento del tema propuesto al recopilar las experiencias vividas de un grupo de maestras de educación infantil, padres y madres de familia.

- **Entrevista semiestructurada:** Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013) establecen que:

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planteadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p. 163)

- **Entrevista no estructurada:** Según Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013): “Son más informales, más flexibles y se planean de manera tal que puedan adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original”. (p. 163).

1.5.4 Actores

Para esta investigación se tuvo en cuenta la participación de 10 maestras de educación infantil entre ellas, egresadas de la Licenciatura en educación infantil de la UPN, a quienes se les realizó

la entrevista semiestructurada y fueron seleccionadas por la cercanía que las autoras tienen con ellas, así mismo, algunas están iniciando laboralmente esta profesión, por lo que se vieron enfrentadas a distintas situaciones que les permitieron una reflexión profunda en torno a su ser y quehacer docente. De igual manera, algunas de las maestras tienen ya, un recorrido profesional— dentro de instituciones, privadas, públicas y de integración social— y vieron en esta propuesta la posibilidad de poder expresar sus sentires en relación a sus experiencias. Cabe aclarar que los nombres de las maestras en ejercicio de educación infantil fueron cambiados por petición propia, dadas las cláusulas de confidencialidad que se imparten en algunas instituciones educativas.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta 3 maestras y 1 maestro formadores de la Licenciatura de educación infantil de la UPN. Entre ellos se encuentran las maestras Graciela Fandiño, Pilar Unda y Jenny Pulido, y el maestro Andrés Gaitán, a quienes se les realizó la entrevista no estructurada y fueron seleccionados en la búsqueda de algunas generaciones que permitan comprender los distintos cambios y avances de la profesión, por medio de sus experiencias, así mismo, fueron seleccionados por la experticia profesional que cada uno tiene.

Por último, se seleccionó a un padre y dos madres de familia debido a la cercanía que se tenía con ellos y a los comentarios que en un momento establecido realizaron referente a diversas situaciones que percibieron en el sistema educativo con sus hijos e hijas. A quienes se les realizó una entrevista semiestructurada.

1.5.5 Ruta Metodológica.

A continuación, para mayor claridad se presenta la ruta metodológica, en la cual se desglosan 3 pasos fundamentales para la realización de la presente monografía, el primero tiene que ver con el interés investigativo, el segundo con la indagación respecto a los referentes conceptuales e interpretación y el último se refiere a la definición de los actores.

Todo ello permitió establecer una mirada comprensiva de la problemática desde el reconocimiento de las distintas percepciones que se fueron encontrando en el camino investigativo, al mismo tiempo de situar los acontecimientos históricos dentro de las luchas magisteriales, con el fin de lograr una aproximación y comprensión general de la realidad educativa en Colombia, específicamente en Bogotá.

En la siguiente figura se sintetiza los pasos abordados en la “Ruta metodológica”.

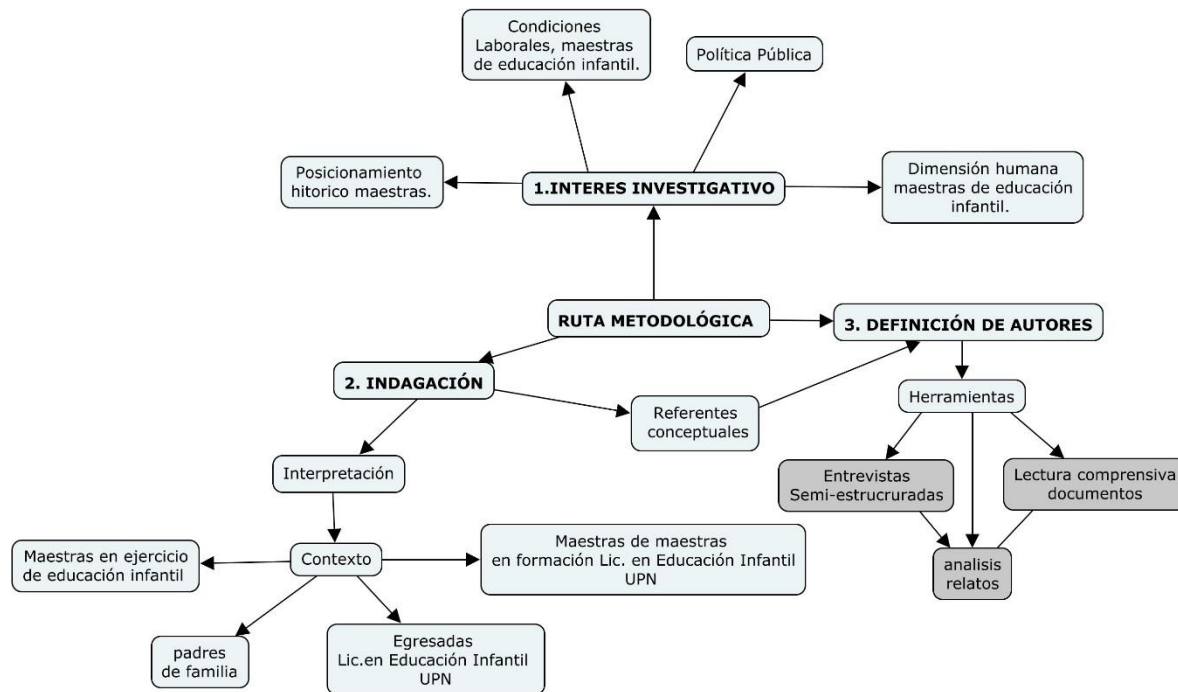


Figura 5. Ruta Metodológica. Elaboración propia.

FASE	OBJETIVOS	HERRAMIENTAS	MATERIALIZACIÓN
<p>FASE UNO: Breve recorrido por el reconocimiento histórico del posicionamiento de las maestras en educación infantil en Colombia.</p>	<p>Reconocer la trayectoria histórica que ha tenido el posicionamiento de la maestra de educación infantil en Colombia como profesional (1821 – 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación documental. • Línea del tiempo. • Estudio de las Políticas Públicas actuales y contractuales 	<p>Cronología donde se logren identificar los hitos en la evolución en el estatus de la maestra profesional, desde las dimensiones políticas, legislativas y fundacionales en las que se concreta el desarrollo.</p>
<p>FASE DOS: Una lectura comprensiva desde las voces de las maestras y sus experiencias.</p>	<p>Acudir a fuentes primarias para comprender las condiciones actuales de las maestras en educación infantil resaltando sus relatos de vida y experiencias pedagógicas teniendo en cuenta su ambiente laboral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas, no estructuradas. • Diálogo: Maestras y Maestros formadores de la Licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, Maestras Egresadas de la UPN, Maestras en ejercicio. 	<p>Análisis de los relatos de las maestras que permiten comprender las condiciones laborales y personales de las maestras de educación infantil.</p>
<p>FASE TRES: Un espacio para la revisión frente a documentos oficiales y políticas públicas.</p>	<p>Revisar las políticas y documentos a nivel nacional en relación con las condiciones laborales que cobijan a las maestras de educación infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva de documentos de política pública y condiciones contractuales. 	<p>Marco de referencia en relación a las condiciones laborales y dimensión humana en Colombia.</p>
<p>FASE CUATRO: Entrelazando</p>	<p>Generar una reflexión emergente de las</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura reflexiva de la trayectoria 	<p>Contrastar y poner en discusión las diferentes</p>

<p>lecturas y experiencias.</p>	<p>revisiones documentales, la política y los relatos de las personas entrevistadas.</p>	<p>histórica de la maestra de educación infantil, los relatos vividos de las personas entrevistadas, las políticas y documentos de educación a nivel nacional.</p>	<p>fases anteriormente nombradas por medio de matrices de análisis, en donde se permita reconocer los puntos de tensión, las angustias, los logros, metas y aspectos positivos relacionados con la educación y la profesión docente</p>
--	--	--	---

Tabla 1. Metodología.

Capítulo II

El avistamiento del iceberg: Navegando entre la historia, políticas y teóricos

Este segundo capítulo está compuesto por: *Marco de Antecedentes*, *Marco Legal y Jurídico*, *Marco Teórico*. A continuación, se realiza una breve descripción de cada uno de los marcos que componen este capítulo.

En el *Marco de Antecedentes*, se exponen algunos trabajos de grado y referentes políticos que se acercan al tema de interés del presente trabajo, donde su consulta nos permite realizar una reflexión frente a la condición en la que se encuentra.

En el *Marco Legal y Jurídico*, se retoman algunas Leyes y Decretos que permiten dar claridad jurídica a nivel Nacional, frente al tema de interés establecido bajo los temas de Infancia, Educación, Trabajo y Maestras.

Por último, en el *Marco Teórico*, se manifiestan las comprensiones que las autoras han realizado, apoyadas en los autores que enriquecen dichos conceptos planteados en este trabajo investigativo en donde, al revisar y entender algunas condiciones laborales de las maestras de educación infantil, se pueden encontrar tensiones que vulneran su bienestar físico, emocional, personal y familiar.

2.2 Marco De Antecedentes.

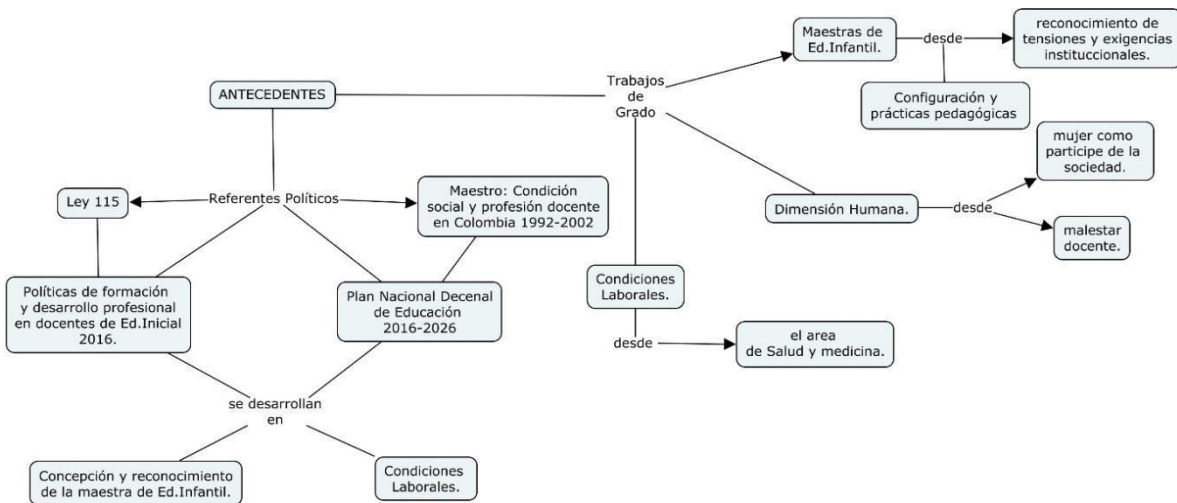


Figura 6. Marco de referencia. Elaboración propia.

Para dar apertura al tema de interés del presente trabajo de grado, se realiza una indagación de aquellas posturas y concepciones que se tienen sobre la maestra de educación infantil, desde la revisión de diferentes documentos y trabajos de grado.

De esta manera, se realiza una aproximación a un estado del arte desde dos apartados. El primero, documentos que abarcan las políticas públicas tales como: el *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*, el libro *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991- 2002*, el documento *Políticas de calidad educativa (2007)* y por último, la revisión de la Ley 115 de 1994 de educación. El segundo apartado, se plantea bajo las tendencias de investigación en relación a las maestras de educación infantil, teniendo en cuenta trabajos elaborados en la Universidad Pedagógica, Universidad Distrital, Universidad Nacional y Universidad Javeriana; encontrando muy pocos trabajos de grado que abordan el tema de las condiciones laborales a las que se enfrentan las maestras día a día y cómo estas influyen en su dimensión humana, en torno a su reconocimiento personal desde sus emociones, frustraciones, sentires, alegrías y tensiones.

Por lo tanto, en las siguientes tablas se exponen cada uno de los documentos anteriormente nombrados, los cuales permiten visualizar las concepciones del ser maestra desde diferentes posturas y documentos establecidos, que hacen que su profesión y sus condiciones sean las que tienen en la actualidad.

2.2.1 Documentos de políticas públicas para la educación

TÍTULO: Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002
FECHA: 2007
<p>RESUMEN:</p> <p>Este libro cuestiona la condición social del maestro, desarrollándose en cuatro capítulos, cada uno con subtemas en específico, para así lograr entrar en una mirada de análisis exhaustivo de la configuración docente a través de los años 1991-2002.</p> <p>Teniendo en cuenta las reformas educativas, la formación de maestros, la profesionalización desde los estatutos y el malestar docente en general resaltando la dignificación, la salud y las situaciones de violencia que tienen que vivir los maestros en su quehacer.</p>

<p style="text-align: center;">CONCEPCIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL MAESTRO</p>	<p style="text-align: center;">CONDICIONES LABORALES DEL MAESTRO</p>
<p>La concepción del maestro, se hace desde la comprensión del Movimiento pedagógico como una estrategia para dignificar su quehacer; de esta manera, se tiene en cuenta la transformación fundamental que ha habido en el estatuto del maestro resaltando dos posturas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maestro apóstol “lección moral en acción” donde lejos estaba de alegar por sus derechos sobre la base de una asociación y más bien se debatía entre la bendición del cura en otras palabras estaba bajo el mandato de la religión. 2. El Maestro trabajador del estado: quien en su condición libra una batalla por el mejoramiento de sus condiciones salariales y prestacional, al amparo del derecho a la asociación, la protesta y la huelga. 	<p>Este documento plantea unas condiciones laborales que han sido objeto de fuertes luchas, para lograr su mejoramiento a nivel profesional. Desde allí se hace el reconocimiento a los cambios que se han direccionado hacia ese enfoque, partiendo desde la Ley 100 del 93 la cual se propuso cambiar el régimen especial de salud de los maestros oficiales a partir de preescolar.</p> <p>Igualmente, se encuentra el Decreto 186 de 1995 en donde se reglamenta el artículo 6° de la Ley 60 de 1993 y el artículo 176 de la Ley 115 de 1994, relacionados con la incorporación o afiliación al fondo Nacional de prestaciones sociales del Magisterio, al cual se suma el Decreto 2360 de 1997 por el cual se complementan algunas normas del anterior Decreto.</p> <p>Bajo este mismo documento se encuentra el Decreto 2831 del 2005 que reglamenta los aspectos relacionados con la solicitud de reembolso por incapacidades.</p> <p>Teniendo en cuenta estos aspectos, los autores realizan un análisis crítico respecto a las condiciones que generan malestar docentes debido a la inseguridad laboral, inseguridad salarial, excesos de responsabilidad, falta de expectativas profesionales, cantidad de alumnos y las relaciones intrapersonales.</p>

Tabla 2. Marco de Antecedentes 1. Elaboración propia.

TÍTULO:

Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe.

FECHA: 2016**RESUMEN:**

Este documento es un estado del arte construido por la UNESCO. Allí participaron maestros de países como: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, y Venezuela. Donde se presentan debates frente a la calidad de la educación inicial, su derecho desde el nacimiento y los retos que surgen para los docentes en primera infancia. Para ello, se presentan 12 capítulos donde se encuentra la metodología, el mapa de tensiones, los elementos de los contextos de los docentes, las dimensiones, las características sociodemográficas, el desarrollo profesional, las condiciones laborales y carrera profesional de los docentes de la primera infancia y finalmente el capítulo de orientaciones para la elaboración de las políticas públicas para los docentes de la primera infancia.

Surge a partir de considerar la primera infancia como un bien público central y como la primera etapa del sistema educativo.

La UNESCO como promotor de desarrollo de programas de atención y educación de la primera infancia de calidad reconoce la ausencia de criterios unánimemente aceptadas para definir su calidad. Así mismo, se hace necesario generar una herramienta para tratar temas críticos en la dimensión de la formación de educadores de primera infancia en donde, se señala la baja selectividad en el ingreso a la formación inicial, la heterogeneidad curricular, la debilidad de las instituciones formadoras y la formación de docentes en nivel secundario.

**CONCEPCIÓN Y RECONOCIMIENTO
DEL MAESTRO****CONDICIONES LABORALES DEL
MAESTRO**

<p>Este documento resalta las tensiones que hay en el campo de la educación infantil, una de ellas es el lenguaje (técnico) que se utiliza, el cual se convierte en una construcción social con una fuerte carga histórica y política, ya que muchas veces los términos “maestro”, “primera infancia”, “calidad” se transgiversa porque no se reconoce claramente a qué es cada uno de esto papeles, pues depende de ideologías y concepciones que se han estructurado con el tiempo.</p> <p>De esta manera, se reproducen estructuras docentes calificados como dominantes, patriarcales y agentes de calidad tecnocrática.</p> <p>Bajo esta misma línea, se resalta en un primer momento <i>la profesionalización</i> como campo en el que los maestros cuentan con un trabajo especializado que tiene competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados, dedicándose y especializándose en la enseñanza,; y en un segundo momento, <i>los trabajadores de la educación</i>, quienes cuentan con un carácter reivindicativo, generado a partir de las luchas colectivas de trabajadores militantes, siendo esto, un sujeto en la lógica de la revalorización y también de la politización.</p>	<p>Dentro de este documento revisado, se puede encontrar que los maestros tienen afiliaciones a organizaciones gremiales o profesionales de las cuales constituyen un factor del trabajo de buena calidad en educación de la primera infancia, propiciando mejores remuneraciones y condiciones laborales.</p> <p>Sin embargo, ningún país cuenta con información detallada sobre la tasa de afiliaciones de los docentes a estas organizaciones; sobre el grado de influencia de estas en las políticas públicas, ni de los problemas más comunes de esta profesión en cada país.</p> <p>Citando a Buitrago, quien hace un breve análisis en Colombia y establece que las situaciones existentes congregan a los jardines infantiles privados en el país, instituciones del sector educativo de primera infancia no sólo como asociados sino como red de información. De esta manera, no se dispone información de la participación de los docentes de educación infantil dentro de los sindicatos (FECODE, ADE)</p>
--	---

Tabla 3. Marco de Antecedentes 2. Elaboración propia.

<p>TÍTULO: Ley general de educación Ley 115.</p>
<p>FECHA: 8 de Febrero de 1994</p>

RESUMEN:

Esta ley contiene 75 segmentos, cada uno de ellos en diferentes títulos que desglosan su contenido en capítulos. Estos dividen todas las normas que regulan el servicio público de educación el cual cumple con una función social acorde a las necesidades de las personas, familias y sociedad en general. La fundamentación de esta ley está en los principios de la Constitución Política que abarca el derecho a la educación de todo ser humano, la libertad de cátedra, investigación, aprendizajes y educación.

Surge desde la necesidad de establecer una ley general de educación debido a la falta de la misma desde la creada en 1903. Desde la Constitución de 1991 la facultad de regular y de ejercer la inspección y vigilancia de la educación es del Congreso de la República, por lo que con esta Constitución se da el fin del manejo discrecional de la educación por ausencia de norma y se expide una ley que regula la educación.

CONCEPCIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL MAESTRO	CONDICIONES LABORALES DEL MAESTRO
<p>Aquí se plantea que el educador es un orientador en los establecimientos educativos, de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas de acuerdo a las expectativas sociales, familiares, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.</p> <p>El educador tiene unas condiciones determinadas que le permiten desempeñarse en esa profesión, tales como: tener previamente una capacitación y actualización de su profesión, cumplir con el proyecto Educativo institucional del espacio en el que se encuentre, ayudar en el mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes a través de sus ideas y aportes, y por último, este no será discriminado por su posición política, religiosa y filosófica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo 110. Capítulo II. Mejoramiento profesional: (...) EL gobierno creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad (...) • Decreto No. 196 de 1995: (...) el personal docente de vinculación departamental, distrital y municipal debe ser incorporado al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio respetando el régimen prestacional vigente de la entidad territorial que los haya vinculado. • Artículo 2º, Capítulo I, Decreto 0709 de 1996, establece que la formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias

	<p>orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación. Su reconocimiento como requisito para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, constituye solamente una condición administrativa y un estímulo para la dignificación profesional. (para maestros de sector oficial únicamente)</p>
--	---

Tabla 4. Marco de antecedentes 3. Elaboración propia.

<p>TÍTULO: Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026</p>
<p>FECHA: 2017</p>
<p>RESUMEN:</p> <p>Este documento es una política pública que establece hacia dónde se quiere dirigir la educación en Colombia para los próximos diez años, planteando mejorar el acceso y la permanencia, ofreciendo una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo para que tenga mejores condiciones de vida en el futuro.</p> <p>Igualmente, nombra que por más de 50 años, el conflicto armado impidió que se dedicaran más esfuerzo a la educación, estableciendo que ésta es el principal objetivo de inversión del presupuesto para así elevar la excelencia docente, implementando la jornada única y la construcción de miles de aulas nuevas.</p> <p>También se resaltan unos principios orientadores que debe tener el Plan Nacional para su ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ayudar a construir la paz, impulsando el desarrollo humano, contribuyendo a que se favorezca la reducción de los altos niveles de inequidad de la sociedad Colombiana. ● Responsabilidad de la sociedad como un todo y deben participar instituciones tanto privadas como públicas. ● Aportar hacia la ampliación de lo educativo en todos los ámbitos del gobierno y de la Sociedad Civil. ● Su visión central es que para el 2026 la sociedad debe ser vista como educadora para tomar las medidas desde la primera infancia y así desarrollar el pensamiento crítico,

<p>creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas.</p> <p>Finalmente, es importante dar lugar a los avances en el reconocimiento de la primera infancia que desde el Plan Decenal de Educación, en su versión (2006-2016), desde una perspectiva de derechos, en la que se hace una apuesta por una oferta de atención integral y educativa pertinente para la educación inicial, garantizando “como obligación que la educación inicial tenga cobertura entre 0 y 6 años de edad, en condiciones de igualdad y promoviendo un desarrollo integral de acuerdo con el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006.” (p. 75).</p>	
<p>CONCEPCIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL MAESTRO</p>	<p>CONDICIONES LABORALES DEL MAESTRO</p>
<p>En este documento se estipulan una serie de características que debe poseer el maestro para la educación del 2026 las cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para el 2026 los docentes e infraestructura deberán ser de alta calidad, generando equidad, desarrollo humano y desarrollo económico. • Los docentes en el país, al 2016 gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo deberán tener una mayor formación y valoración social desarrollando lo humano de sus estudiantes y del país. • El tema de calidad se da que al inicio del decenio, en la atención integral a la primera infancia se dieron los primeros Lineamientos hacia la formación de agentes educativos y se avanzó en la construcción y publicación de los referentes técnicos para la cualificación del talento humano, lo anterior permitió, durante el periodo 2006-2016 capacitar a más de 188.000 agentes educativos y maestros en atención integral. 	<p>Dentro de lo Laboral se rescatan dos elementos concretos referidos al tema Laboral de los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sistema Nacional en el 2026, deberá ser pertinente, responder a las necesidades laborales regionales y estar articulado a la vocación productiva de las mismas, mejorando la calidad de vida y los ingresos de los colombianos. • El rol y la cualificación del docente en el proceso educativo de los estudiantes juegan un papel preponderante. Teniendo en cuenta que su nivel de formación incide de manera positiva en la calidad de la educación. En los últimos años el porcentaje de docentes con formación de postgrado ha crecido positivamente de 29.8% en 2012 a 40.8% en 2016.

Tabla 5. Marco de antecedentes 4. Elaboración propia.

2.2.3 Trabajos de grado

2.2.3.1. Maestras de educación infantil.

Teniendo en cuenta los trabajos revisados en relación a las maestras de educación infantil, se retoma la importancia de su historia desde la iniciación de la escuela y las exigencias que se presentan para realizar su labor. Por ello, se evidencian en las investigaciones las diferentes transformaciones que se van gestando con el cambio del tiempo e inciden en el rol de la maestra y su reconocimiento, haciéndose notoria una tensión presente en el desempeño laboral de las maestras que se contraponen con los discursos pedagógicos de las instituciones, las condiciones y exigencias que ofrecen.

Título	Autores	Fuente	Descripción	Tendencias
<p>“Desde lo que son y lo que piensan las maestras del centro infantil Aeiotiü orquídeas de Suba, comprenden y enriquecen su hacer pedagógico”</p>	<p>Lisbeth Martínez, María Alejandra Morera, Yuri Ovalle Gil, Yesica Paola Silva.</p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional, Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Infantil.</p>	<p>Este trabajo de grado realiza una comprensión del ser maestra en el centro infantil, en el que muestra que las maestras se encuentran en constante estrés, generado por las tensiones debido a los múltiples compromisos que deben cumplir, siendo este un factor importante que influye en su formación profesional y personal. Por tanto, las autoras diseñaron una</p>	<p>Permite distinguir que dentro de las exigencias institucionales no existe una conciencia de que las maestras son seres humanos que tienen emociones, sentimientos y una vida, y que ésta se ve reflejada en el encuentro con los niños y niñas; donde además, ellas necesitan sentirse protagonistas y concebidas como agentes importantes en la formación de los niños.</p>

			propuesta pedagógica para que las maestras a partir de la reflexión se reconozcan y rescaten lo importante de su ser y su quehacer.	
Expedición por las prácticas pedagógicas en la formación de maestros. Configuración de maestros: Fundamentos olvidados	Angie Julieth Balen; Cindy Maritza Pachón; Yanneth Velásquez	Universidad Pedagógica Nacional, Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Infantil.	Este trabajo de investigación se interesa por reconocer las tensiones y discursos que se dan desde las instituciones donde se llevan a cabo las prácticas de maestras en formación, a partir de las voces de las maestras en ejercicio, reconociendo también las dinámicas que se viven en los escenarios de práctica y las condiciones históricas y sociales de los maestros.	Este trabajo hace visibles algunos de los discursos que emergen en las instituciones, a su vez relacionándolo con un marco histórico del maestro y las condiciones que han permitido una transformación del mismo.

Tabla 6. Marco de Antecedentes 5. Elaboración propia.

2.2.3.2. Dimensión humana de las maestras.

Algunos de los trabajos investigativos encontrados, dan cuenta de la condición de las maestras desde su dimensión humana, permitiendo la comprensión y profundización frente a lo que ocurre con ellas, que además de cumplir con sus responsabilidades

como profesionales, tienen una vida personal que muchas veces se ve afectada por su mundo laboral. Por tanto, dentro de los dos trabajos revisados se encuentra el reconocimiento del papel de la mujer en torno a su participación en la sociedad desde sus diferentes facetas y el malestar docente presente en la cotidianidad de su labor con la creación de alternativas enriquecedoras que fortalezcan los procesos socioafectivos de las maestras y así, disminuir los efectos de estas tensiones.

Título	Autores	Fuente	Descripción	Tendencias
Autonomía, una apuesta del ser mujer desde el desarrollo humano.	Luz Stella Contreras, Cindy Lorena Cumaco, Milena Patiño y Nelsy Yanquen.	Universidad Francisco José de Caldas. Trabajo de grado para obtener el título de especialista en Desarrollo Humano con Énfasis en procesos afectivos y creatividad.	En este trabajo investigativo, se realiza un reconocimiento del papel que ha tenido la mujer históricamente hasta llegar a nuestro tiempo. Esto, con el fin de generar reflexión en torno a la capacidad de ser partícipes en la toma de decisiones y la lucha femenina por llegar a ocupar ese lugar propio de ser mujer en la sociedad.	Permite conocer las necesidades, intereses y nuevos interrogantes frente a las diferentes facetas del ser mujer. Igualmente, permite dar cuenta de las luchas que se han generado en torno a la importancia de su participación en la toma de decisiones y cómo ello ha contribuido a la sociedad en general.
La importancia de las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la formación de los y las estudiantes de la licenciatura en educación	Yesica Paola Romero Chamorro.	Universidad Pedagógica Nacional, Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Infantil.	Este trabajo de grado, vislumbra la importancia de preguntarse por el malestar docente, proponiendo alternativas para enriquecer las capacidades	Presenta las demandas y tensiones de la profesión y la formación docente, al mismo tiempo que permite entender cómo el síndrome de Burnout y el malestar docente es más

infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.			socioafectivas de las educadoras infantiles y así, poder prevenir este malestar dentro de su vida laboral, logrando construir desde un ejercicio reflexivo, el programa EPA (Encuentros Participativos de Acompañamiento), el cual se estableció como una alternativa para pensar en los docentes desde su bienestar emocional y afectivo.	común hoy en día, generando baja autoestima y desmotivación hacia su trabajo.
--	--	--	--	---

Tabla 7. Marco de Antecedentes 6. Elaboración propia.

2.2.3.3. Condiciones laborales de las maestras.

Realizando un mapeo general de las condiciones laborales de las maestras, es necesario resaltar las escasas investigaciones encontradas frente a este tema en los trabajos de grado en el área de la educación. Por tanto, las investigaciones retomadas en este trabajo se elaboran desde el área de la salud, en donde se denota un interés y preocupación por la profesión docente, ya que, se enfocan en cómo esas condiciones afectan el bienestar físico y mental de las maestras dentro de las instituciones educativas debido al alto índice de consultas por problemas vasculares, de estrés, disfonías, afonías, etc.

Título	Autores	Fuente	Descripción	Tendencias
Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la	Constanza María García Castro, Alba Idaly Muñoz Sánchez.	Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Enfermería.	En este trabajo investigativo se retoma la necesidad de comprender la	Este trabajo permite reconocer los aspectos que hacen parte de las

<p>localidad uno de Bogotá.</p>			<p>actividad docente como un proceso laboral de interés para el área de salud y seguridad en el trabajo, por el impacto que tiene en el desarrollo de la sociedad. Igualmente, dentro de su grupo focal se encontraron docentes de instituciones distritales de la localidad de Usaquén en Bogotá, demostrando que en este sector existe una limitación en el sistema de información sobre los accidentes de trabajo y enfermedades profesionales.</p>	<p>condiciones laborales, tales como: el ambiente físico, social, individual y biopsicosocial del trabajador. Al igual que se incluyen aspectos extra laborales como la familia, la recreación entre otras.</p> <p>Al mismo tiempo, distingue algunas características que hacen parte de las condiciones laborales de los maestros como: la sobrecarga laboral, la inseguridad dentro y fuera de los planteles educativos, las relaciones interpersonales, la falta de motivación y la baja remuneración que no corresponde con la responsabilidad de los docentes.</p>
<p>Condiciones laborales relacionadas con los niveles</p>	<p>Adriana Cleves Calderón, Gina Lizbeth Guerrero</p>	<p>Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de</p>	<p>Este trabajo de grado, resalta el contexto educativo</p>	<p>Permite evidenciar que los docentes se ven afectados por</p>

<p>de estrés en los docentes de una institución de educación técnica de Bogotá – 2014.</p>	<p>Chaparro, Alfred Jair Macías Pereira.</p>	<p>enfermería, Especialización en salud ocupacional.</p>	<p>como medio de crecimiento y construcción social, reconociendo a los maestros como guías para generar conocimientos. Por lo tanto, considera que se les debe brindar la atención necesaria de seguridad, salud y bienestar al docente para que puedan ejercer sus funciones de una mejor manera. De igual forma, este trabajo es una fuente de información que apoya la construcción de estrategias de prevención encaminadas al bienestar del trabajador docente.</p>	<p>las condiciones determinadas por el contexto sociodemográfico, cultural de la institución, la población, las relaciones que establece el docente y su evaluación constante.</p> <p>También, presenta que en Colombia se ha reglamentado el bienestar del empleado frente a la estabilidad física y mental para la adecuada ejecución de los diferentes cargos por medio del Decreto 1563 de 2012, exigiendo que los empleadores aseguren a sus trabajadores ante los riesgos laborales.</p>
---	--	--	--	--

Tabla 8. Marco de Antecedentes 7. Elaboración propia.

2.3 Marco legal y jurídico

En el presente marco, se muestra las diferentes Leyes y Decretos establecidos a nivel Nacional en el Congreso de la República bajo los temas de Infancia, Educación, Trabajo y Maestras, que se tienen en cuenta para el desarrollo de este trabajo de grado, evidenciando cómo las políticas públicas han determinado aspectos relevantes para el reconocimiento de la educación Colombiana.

A continuación, presentamos la Figura 8 que permite condensar y presentar la información que se desarrollará en el marco teórico:

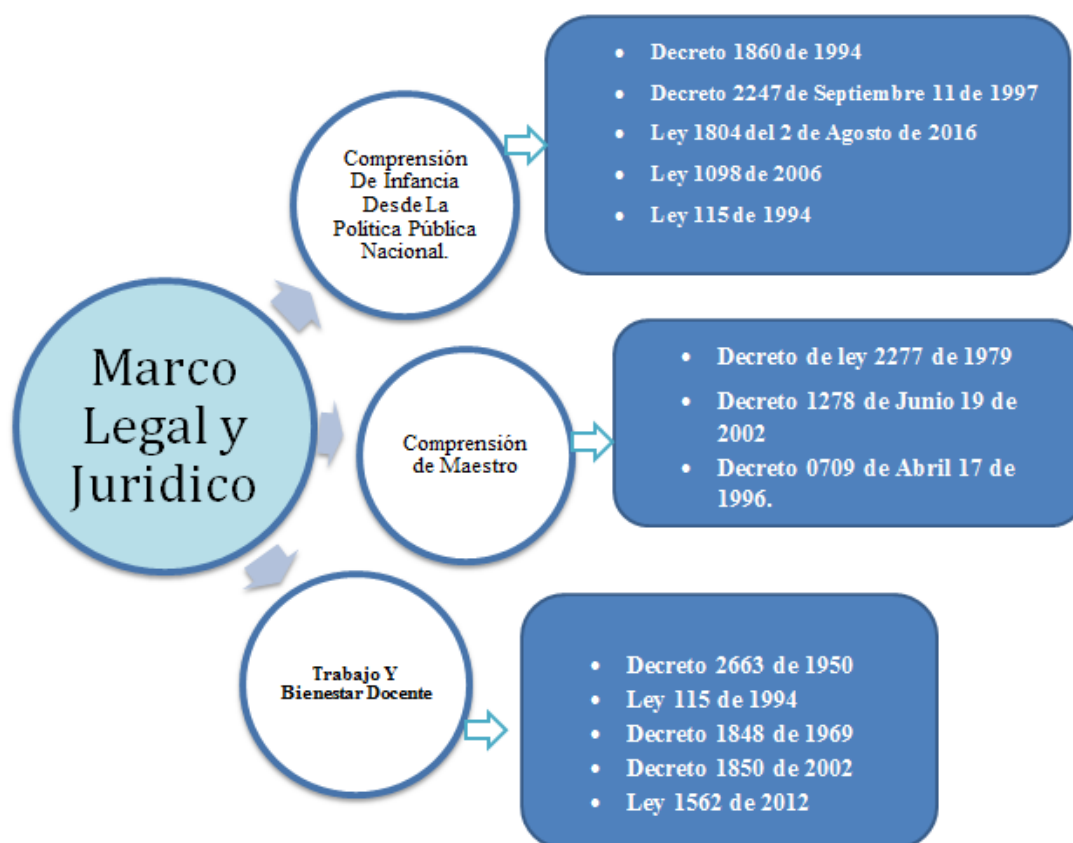


Figura 7. Marco Legal. Elaboración propia.

2.3.1 Educación e infancia.

La política pública establecida para el reconocimiento de la infancia llevada a cabo desde la Convención internacional de los niños en el año 1991, es la muestra clara del cuestionamiento social y la preocupación por las necesidades de los niños y niñas del país, concretándose en

Leyes y Decretos que plantean la importancia de reconocer a la primera infancia como sujetos de derechos.

A partir de esta indagación las autoras quieren destacar que se han logrado avances significativos en la comprensión de la infancia, de tal manera que se ha creado toda una Política Pública que es progresiva en cuanto a la misma, donde no solo se habla del derecho a la educación en cuestiones de accesibilidad sino que también se retoman los contextos, la cultura y la comunidad como partícipes de este proceso de formación.

Base legal de la comprensión de infancia desde la política pública nacional:

LEY-DECRETO	DESCRIPCIÓN
<p>Decreto 1860 de 1994</p>	<p>Artículo 1°: ámbito y naturaleza.</p> <p>Las normas reglamentarias contenidas en el presente Decreto se aplican al servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. Su interpretación debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos.</p>
<p>Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997</p>	<p>Artículo 1°. La educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, especialmente por el Decreto 1860 de 1994, como por lo dispuesto en el presente decreto.</p>
<p>Ley 1804 del 2 de Agosto de 2016</p>	<p>Artículo 2°, Política de Cero a Siempre. La política de "cero a siempre", en tanto política pública, representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, el conjunto de normas asociadas a esta población, los procesos, los valores, las estructuras y los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno, que en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, aseguran la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.</p>
	<p>De la Ley 1098 de 2006, se retoman los Artículos 1°, 38° y 42° los cuales tienen como finalidad garantizar a los niños, niñas y adolescentes</p>

<p>Ley 1098 de 2006</p>	<p>un desarrollo en un ambiente familiar y de comunidad, donde sean reconocidos sus derechos sin discriminación alguna; a su vez se definen algunas obligaciones de las instituciones educativas, en las cuales se habla del acceso a una educación pertinente y de calidad, con garantías en el respeto por la dignidad humana y la vinculación de los padres de familia a ese proceso educativo.</p>
<p>Ley 115 de 1994</p>	<p>En esta ley se retoman los Artículos 1°, 7° y 17°. En estos se permite reconocer algunas normas generales para regular el servicio público de la educación, definido por el Artículo 67° de la constitución política de Colombia como un derecho.</p> <p>Comprendiendo lo anterior, en esta ley se define el grado obligatorio al que los niños menores de (6) años de edad deben tener acceso y las instituciones están en el deber de garantizar y ofrecerlo.</p> <p>Por otra parte, se reconoce la familia como primer responsable de la educación de los hijos hasta la mayoría de edad, por tanto sus obligaciones son: matricular a sus hijos en una institución educativa, participar y estar informada sobre el rendimiento académico y comportamiento de sus hijos, buscar orientación sobre la educación de sus hijos, proporcionar a sus hijos un ambiente adecuado para su desarrollo integral.</p>

Tabla 9. Marco legal 1. Elaboración propia

2.3.2 Educación y maestra

Alrededor de estas políticas que hacen parte de la regulación y comprensión de la maestra, se llevan a cabo desde la concepción de la profesionalización docente entorno a los cambios que se han generado a nivel nacional relacionados con el estatuto docente y como de ello se desprende las garantías de las condiciones laborales del magisterio.

Así mismo, es vital que la política garantice unos mínimos de contratación en instituciones privadas, en donde se garantice que su bienestar sea favorecido, pues indudablemente existe una fuerte desigualdad entre las condiciones contractuales y garantías del sector oficial y el sector privado. Igualmente, se hace necesario revisar la contratación de las maestras en el sector oficial, pues aunque estos sí ofrecen unos mínimos, en algunos casos, son cuestionables en cuanto a las garantías que favorezcan su bienestar y estabilidad laboral.

Si bien, estas políticas permiten un acercamiento a los procesos anteriormente nombrados se reconoce a comparación de los cuadros referidos al “Trabajo y malestar docente” y la “Educación e infancia”, escasa información en relación a las condiciones laborales de las maestras de educación infantil.

Base legal de la comprensión de maestra desde la política pública nacional.

LEY	DESCRIPCIÓN
<p>Decreto de ley 2277 de 1979</p>	<p>Artículo 1. Definición. El presente decreto establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales.</p>
<p>Decreto 1278 de Junio 19 de 2002</p>	<p>Artículo 1° Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.</p>
<p>Decreto 0709 de Abril 17 de 1996.</p>	<p>Artículo 2° La formación de educadores debe fundamentarse en los fines y objetivos de la educación, establecidos en la Ley 115 de 1994 y en especial atenderá los fines generales que orientan dicha formación, señalados en el artículo 10° de la misma Ley. Tendrá en cuenta además, la trascendencia que el ejercicio de la profesión de educador tiene sobre la comunidad</p> <p>Local y regional. La formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación. Su reconocimiento como requisito para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, constituye solamente una condición administrativa y un estímulo para la dignificación profesional.</p>

Tabla 10. Marco legal 2. Elaboración propia.

2.3.3 Trabajo y bienestar docente

Bajo la crítica situación que presentan las maestras, en especial algunas maestras de educación infantil se hace necesaria la comprensión de la regulación que se establece al momento de salir al mundo laboral, entendiendo en un primer momento aquellas leyes que cobijan al trabajador a nivel general, a nivel de salud y a aquellas que se estipulan sólo a la maestra con los regímenes laborales tanto del sector privado como del oficial. Así mismo, se plantean los cambios que se han ido estableciendo frente a la maternidad y el involucramiento de licencias para los padres como derecho fundamental para el cuidado de sus hijos.

Sin embargo, es necesario resaltar que en las leyes revisadas no se encuentra a profundidad una reglamentación definida específicamente a la parte contractual de la labor docente, hallando que si bien hay leyes y decretos que figuran para el sector oficial y privado.

Base legal de la comprensión de las condiciones laborales de la maestra desde la política pública nacional.

LEY-DECRETO	DESCRIPCIÓN
Decreto 2663 de 1950	<p>Artículo 5°. DEFINICIÓN DE TRABAJO. El trabajo que regula este Código es toda actividad humana libre, ya sea material o intelectual, permanente o transitoria, que una persona natural ejecuta conscientemente al servicio de otra, y cualquiera que sea su finalidad, siempre que se efectúe en ejecución de un contrato de trabajo.</p>
Ley 115 de 1994	<p>Desde la lectura de la presente ley para la elaboración del trabajo de grado, se tuvieron en cuenta los artículos 1° y 6°, los cuales permiten comprender el objeto de la ley, en torno a las normas generales que regulan el servicio a de la educación. De igual manera, se desarrolla lo relacionado a la comunidad educativa, su conformación y sus funciones.</p> <p>Así mismo, se retoman los artículos 110° y 111°, en donde se plantea muy brevemente las condiciones que permitirán el mejoramiento profesional del ser maestro y la profesionalización del mismo, teniendo en cuenta los programas de ascenso en el escalafón.</p> <p>Por último, se tienen en cuenta los artículos 196°, 197° y 198°, en donde se establecen brevemente los temas referidos al régimen laboral de los educadores privados, las garantías de remuneración mínima para estos educadores y la contratación de los mismos.</p>

<p>Decreto 1848 de 1969</p>	<p>Bajo este Decreto se resaltan los Artículos: 1°, 31°, 43°, 60° y 61°, en los que se estipulan algunos de los Derechos que tienen los trabajadores a nivel oficial desde su denominación estatal y privada, en el que para estas dos vinculaciones, se acobijan: las Licencias por incapacidad para trabajar que no interrumpe el tiempo de servicios, el derecho a vacaciones que son de (15) días hábiles por año de servicio y por último, el derecho a la pensión por invalidez, la cual se cumple al tener un porcentaje superior al 75% de pérdida de capacidad para trabajar.</p>
<p>Decreto 1850 de 2002</p>	<p>En este Decreto, se tiene en cuenta dos Artículos fundamentales el 9° y el 11°, los cuales establecen las jornadas laborales de los docentes estatales, en cuanto a los tiempos que dedican al cumplimiento de las diferentes responsabilidades académicas dentro de las instituciones, corroborándose que la jornada laboral para el desarrollo de sus funciones propias debe ser como mínimo de ocho (8) horas diarias.</p>
<p>Ley 1562 de 2012</p>	<p>Artículo 4°. Enfermedad laboral. Es enfermedad laboral la contraída como resultado de la exposición a factores de riesgo inherentes a la actividad laboral o del medio en el que el trabajador se ha visto obligado a trabajar. El Gobierno Nacional, determinará, en forma periódica, las enfermedades que se consideran como laborales y en los casos en que una enfermedad no figure en la tabla de enfermedades laborales, pero se demuestre la relación de causalidad con los factores de riesgo ocupacionales será reconocida como enfermedad laboral, conforme lo establecido en las normas legales vigentes.</p>
<p>Ley 1822 de 2017</p>	<p>Artículo 1°. Toda trabajadora en estado de embarazo tiene derecho o una licencia de dieciocho (18) semanas en lo época de parto. Remunerada con el salario que devengue al momento de iniciar su licencia.</p> <p>Artículo 1°, Parágrafo 2°. El esposo o compañero permanente tendrá derecho a ocho (8) días hábiles de licencia remunerada de paternidad. La licencia remunerada de paternidad opera por los hijos nacidos del cónyuge o de la compañera.</p>

Tabla 11. Marco legal 3. Elaboración propia.

2.4 Marco Teórico

Para la realización del presente marco teórico, se tienen en cuenta las perspectivas de diferentes autores que por medio de sus investigaciones, experiencias y trabajos permiten comprender y contextualizar nuestros ejes de interés, tales como: las condiciones laborales, la dimensión humana y las maestras; ejes que enriquecen este trabajo de grado al profundizar en cada uno de ellos.

Las maestras son parte fundamental del presente trabajo investigativo y se puede evidenciar que de esta población poco se ha investigado en relación a las implicaciones personales, familiares y emocionales que su labor va dejando al transcurrir el tiempo.

De igual manera, las condiciones laborales se convierten en un tema fundamental para la realización de este trabajo, puesto que con el reconocimiento y lectura de las mismas, podemos comprender las discusiones que surgen de ciertas situaciones que desembocan a partir de estas condiciones.

Por último, hablar sobre dimensión humana es el concepto fundamental para este trabajo investigativo, ya que es tema central en donde confluye nuestro tema de interés y, al ser un término poco explorado, permite realizar un acercamiento más sensible a la comprensión de lo humano, retomando experiencias y relatos de vida de algunas maestras de educación infantil.

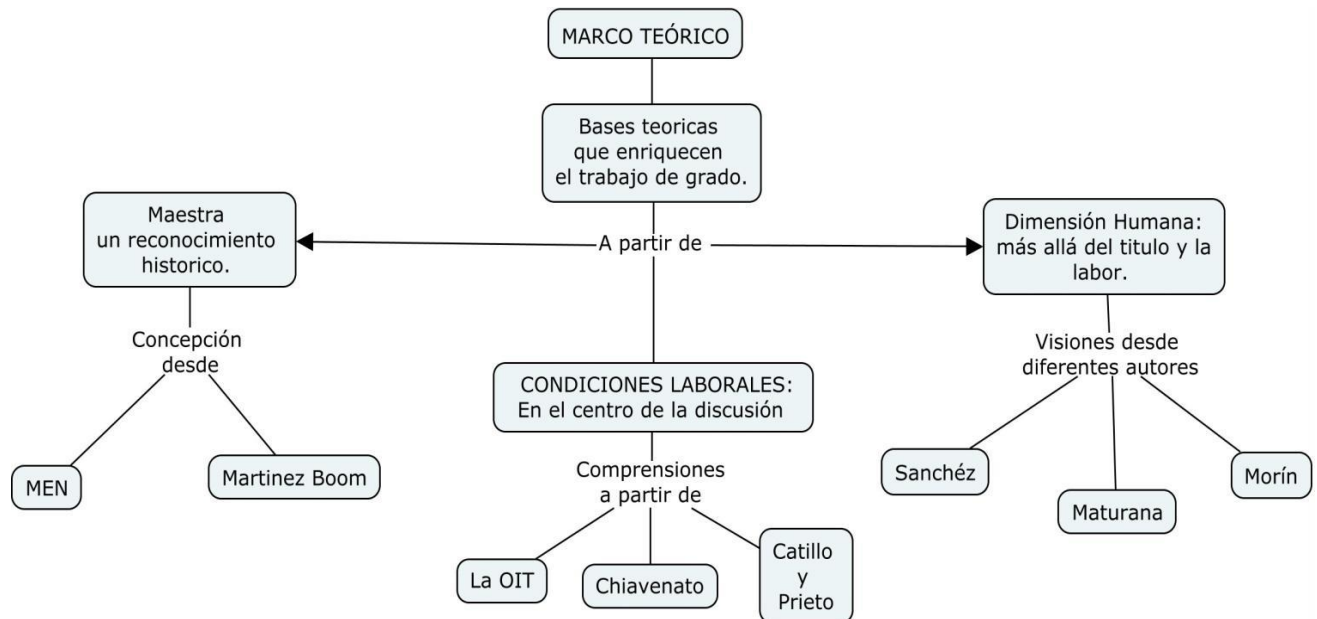


Figura 8. Marco Teórico. Elaboración propia.

2.4.1 Maestra: un reconocimiento histórico

A lo largo de esta investigación, se menciona a la maestra como ser humano integral, quien debe ser reconocida desde su continua construcción y su quehacer como ser emocional y social que también se va configurando a partir de ciertas concepciones que se gestan a su alrededor.

Para comprender el concepto “Maestro” en primera medida se tiene en cuenta la definición planteada por la Real Academia de la Lengua Española (RAE), la cual plantea que el maestro es “la persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo”; con esto, se hace un primer acercamiento a una visión profesional de las personas que cumplen con esta labor.

Desde una visión histórica de la profesión docente, Martínez Boom (1994) plantea que las acciones de la maestra, el alumno, la escuela, el estado, la pedagogía y la educación han constituido el significado de la maestra en cinco momentos. Un primer momento se da en la aparición del maestro como ser público, quien empieza a tomar relevancia en la educación a mitad del siglo XVIII con el nacimiento de la institución educativa en una época donde los saberes tradicionales estaban dirigidos por lo moral, lo religioso y lo político debido a la necesidad de construir ciudadanos alejándolos de las situaciones que podrían presentarse en la calle y encaminándolos en el bien; de tal manera que aparece el maestro como el encargado de trabajar en el cuerpo y alma de esas poblaciones excluidas que se denominaban en la época como “vagos” que hacían tanto daño al estado y la religión en sus prácticas poco morales y civiles. Por tal razón, “la mirada frente a los pobres se empieza a transformar y a ser reconocidos como un mal social colocando en la ignorancia el origen de la miseria” (Martínez, 1994, p. 149), considerando a los niños pobres como objeto de saber, disciplinados y encauzados de tal manera que los maestros fuesen seres de autoridad y control.

Como segundo momento, al ser construida la escuela “el maestro sigue siendo el centro de ella, pero definido en un espacio, un tiempo, con un discurso, una regularidad (...) en una instrucción pública” (Martínez, 1994, p.150), la cual establece un control absoluto desde la religión y se focaliza en mirar el método en el que se lleva a cabo la labor de la enseñanza, dando inicio a las Normales con el método uniformador que no reconoce ritmos propios, lenguas y demás, sino por el contrario, toda la enseñanza debía ser homogeneizadora, lo que lleva al maestro a cumplir su labor de manera radical.

Así mismo, como tercer momento la educación tiene cambios con la concepción del estado donde se toma distancia del poder moral de la iglesia y se otorga a los maestros la función de enseñar con modelos de virtudes, buen comportamiento y con los mejores resultados para la formación de los valores nacionales desde su quehacer, como lo afirma Martínez (1994) el estado le da la posibilidad al maestro de cumplir un papel importante en el proyecto de conformación del ciudadano, por ello es el mismo estado que lo inspecciona y vigila, generando un deber al maestro y libertad del método.

Con ello, en un cuarto momento el maestro comienza a tener una responsabilidad mayor a nivel político y social. Sin embargo, tras la Constitución de 1886, el Artículo 41 determina que la educación pública deber ser organizada y acorde a la religión católica, llevando al maestro a depender de la iglesia estableciendo así dos formas de ser: el moralizador e higienizador, pues el Estado necesita de personas que enseñen los valores para la formación de ciudadanos íntegros, de esta manera Echeverry (1987), citado por Martínez (1994), plantea que:

La moralización que se proyecta no se deriva de presupuestos pedagógicos, sino de estrategias educativas que buscan por este medio hacer gobernable la población. Así la iglesia se convierte en el brazo pedagógico del estado, el maestro pierde toda posibilidad de convertirse en intelectual y asumir como tal un compromiso político orientado a la formación de una ética civil. (p.154)

Por otro lado, se encuentra el maestro higienizador que surge tras la necesidad de innovar económicamente el país de tal manera que en el discurso pedagógico se exige dicho proceso entendido como “una práctica para la depuración de las costumbres y mejoramiento de la raza, complementada con la enseñanza en artes y adiestramiento para el trabajo” (Martínez, 1994, p.154), ligando así al maestro para higienizar y moralizar de acuerdo a los principios educativos de la época.

Luego de dichas transformaciones, como último momento la educación se ve marcada por dos tendencias: la escolarización de población y la instrumentalización de la enseñanza. Dichos procesos, a raíz de los proyectos económicos que se acogieron en el país, promovieron una reforma en la educación donde la relación con los saberes era limitada y con pocas posibilidades.

Allí, con la llegada de la Misión Pedagógica Alemana (MPA) se inician procesos de planificación por medio de diseños de programas de estudio y guías con el fin de planificar en

detalle los temas y desarrollos para garantizar la uniformidad en todas las escuelas del país, dando lugar a un control de manera sistémica al maestro. Con esto, se inicia un proceso para estandarizar la educación por medio de la tecnología educativa definida como “currículo”. Así lo señala Franco y Santamaría (s.f), citado por Martínez (1994):

El currículo como un sistema dinámico que tiene los siguientes componentes:

- Objetivos claros a largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables.
- Actividades diseñadas en relación con los objetivos.
- Material didáctico y sugerencias metodológicas para realizar las actividades.
- Indicadores de evaluación de los objetivos.

Dicho currículo transforma las relaciones entre los niños y las maestras limitándolas a la instrumentalización de la enseñanza, quebrantando su saber de la maestra y su autonomía con rutas de instrucciones brindadas para, como lo afirma Martínez (1994): “administrar el currículo”, dando lugar a una concepción de las maestras como facilitadoras, situación que no se ha quedado en el pasado pues en la actualidad no es impertinente decir que aún perdura tal concepción, ya que aun cuando el MEN define a la maestra de educación infantil como “un agente mediador, que genera ambientes favorables que permiten al niño investigar, explorar y plantear hipótesis” (2013, p.24), y desde los procesos formativos se contempla “con capacidad para diseñar, gestionar y dinamizar propuestas pedagógicas contextualizadas en el ámbito de la primera infancia y primeros años de educación básica, en escenarios escolares y no escolares” (Programa Licenciatura en educación infantil de la UPN, s.f.), en muchos casos, sigue siendo vista como facilitadora de conocimientos que se rige bajo unos criterios establecidos y que, además de ello, tiene que cumplir a cabalidad con un currículo establecido como garantía de su quehacer profesional. Sin embargo, se hace imperioso, erradicar de una vez por todas ese pensamiento y comprender a la maestra de educación infantil como una profesional también protagonista en la educación, que cosecha día a día lo mejor de sí misma para transformar la sociedad de tal manera que desde su labor fomenta un compromiso social en los niños y en las personas de su alrededor, promoviendo desde sus luchas un reconocimiento por su ardua labor y que además con su sensibilidad forma seres humanos con valores, ilusiones, sueños y esperanzas capaces de cumplir sus metas y mejorar este mundo.

2.4.2 Condiciones Laborales: en el centro de la discusión

Para el concepto de condiciones laborales, como primera medida se toman en consideración algunas comprensiones que se han desarrollado desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y desde otros documentos que permiten dar claridad al concepto.

Con esto, según la OIT las condiciones laborales —o condiciones de trabajo— son entendidas de una manera integradora entre la relación del ser humano con su medio social, personal y cultural que también está en relación con su medio laboral. Así, tal como lo plantea Nicolaci, las condiciones laborales son:

Todos los “elementos reales que inciden directa o in/directamente en la salud de los trabajadores; constituyen un conjunto que obra en la realidad concreta de la situación laboral” (...) estos agentes pueden influir de manera positiva o negativa, tanto en forma individual como colectiva (2008, p. 5)

Para la OIT la condición laboral “está vinculada con el estado del entorno laboral. Los daños a la salud ocasionados por los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales” (Anónimo, s.f., p. 3); entiéndase por salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Anónimo, s.f., p. 3), por lo que las condiciones laborales garantizan el completo bienestar de la maestra y deben ser reconocidas desde “su perspectiva relacional”, puesto que “son todo aquello que gira en torno al trabajo desde la perspectiva de cómo repercute el trabajo a las personas”. (Castillo y Prieto, 1990, p. 121)

Según Chiavenato (1999), dentro de las condiciones laborales se encuentran 3 clases de condiciones que la definen y determinan. La primera de ellas, son las *Condiciones ambientales de trabajo* que abarcan dentro de sí la Iluminación, temperatura, ruido, etc.; las segundas son las *Condiciones de tiempo*, que están relacionadas con la duración de la jornada, las horas extras, períodos de descanso, etc; y por último, se encuentran las *Condiciones sociales*, que están relacionadas a la organización informal, estatus, etc.

Teniendo en cuenta estas comprensiones, las condiciones laborales hacen parte de un todo en la vida laboral del ser humano, que de una u otra manera influyen en él. Por ende, puede entenderse como aquellos elementos que desde lo material y su organización, los derechos y

deberes claros de la labor, lo relacional y la armonía del ambiente garantizan el bienestar físico, psíquico y emocional del trabajador, y debido a su situación, afectan de manera positiva o negativa al mismo.

1.4.3 Dimensión Humana: Más allá de título y la labor

Para llegar a comprender este término, se debe aclarar que ninguno de los documentos y autores revisados dan una definición concreta y establecida de aquello a lo que las autoras denominan “dimensión humana”. Sin embargo, desde la revisión documental de algunos autores se logra hacer un acercamiento en la comprensión de este término. Inicialmente se profundizará en el concepto de dimensión y posterior a ello ahondar al concepto de lo humano, desde la visión propuesta por Humberto Maturana quien, a partir de sus aportes, define este concepto acorde a lo que este trabajo de grado quiere mostrar.

En cuanto al concepto de “dimensión”, Sánchez (2008) en su escrito *Dimensiones del ser humano desde visión comprensiva*, afirma que “una dimensión es el conjunto de potencialidades con el cual se articula el desarrollo integral de una persona” (p.1), al mismo tiempo que concibe lo humano:

De manera multidimensional, trascendiendo los enfoques que reducían lo humano a lo racional analítico, dialéctico y comunicativo y nos abrimos a nuevas dimensiones de lo humano, como son las dimensiones, ética - axiológica, afectiva, emocional, lúdica y espiritual, la política, estética, corporal entre otras (Sánchez, 2008, p.1).

Aquí se reconoce al ser humano como un sujeto que debe interpretarse a sí mismo, no desde lo unidimensional, en donde se limita su ser, sino en la promoción de su desarrollo junto con el de los demás.

Por otro lado, se retoman los planteamientos de Morín (2003) desde su perspectiva de la complejidad estableciendo el término humano como “rico, contradictorio, ambivalente: de hecho, es demasiado complejo para las mentes formadas en el culto a las ideas claras y distintas” (p.16), por tanto, este término no debe ser limitado simplemente a las ciencias sino que debe ser entendido de manera multidisciplinar, desde la literatura, la poesía y las artes, ya que éstas no son solo medios de expresión estética, sino que también pueden ser considerados como senderos para el conocimiento y comprensión del ser humano de manera multidimensional conformado por tres dimensiones complementarias que enriquecen su existencia, las cuales son:

Individuo, sociedad, especie, que son dimensiones concurrentes/antagonistas de lo humano, sin que se las pueda jerarquizar, si no es de forma cíclica, cambiante, oscilatoria; todas estas dimensiones se anudan en el individuo (presencia en él de la sociedad, presencia en él de la especie y presencia del individuo en la una y la otra). (Morín, 2003, p. 322)

Esta triada de dimensiones se complementa una a la otra, pues la especie produce a los individuos y los individuos producen a la sociedad, permitiendo la realización e interacción entre ellos, siendo parte de una cultura y de la auto organización de la sociedad, lo cual permite que el ser humano se desarrolle desde finalidades como “la felicidad, el amor, el bienestar, la acción, la contemplación, el conocimiento, el poder, la aventura...”(p.59); finalidades que son individuales, pero que a su vez se comparten socialmente para el pleno desarrollo humano.

Con todo lo anterior, para este trabajo optamos por la utilización del término condición humana desde la definición aportada por el Doctor chileno Humberto Maturana, haciendo una aproximación al cómo se podría interpretar este término desde su postura. De esta manera, dentro de la configuración de lo humano se puede establecer que éste es un ser netamente emocional, quien ha ido dejando de lado este aspecto fundamental para darle prioridad a lo racional, tratando siempre de explicar las situaciones a las que se enfrenta en su día a día.

Según Maturana (2003) esto se debe a que pertenecemos a una cultura patriarcal, en la que:

no es fácil para nosotros seres humanos patriarcales modernos comprender el cambio en el emocioonar implicado en la adopción de alguna nueva manera de vivir porque estamos acostumbrados a explicar lo que hacemos o lo que nos sucede con argumentos racionales que excluyen la mirada sobre el emocioonar. Pero, lo que no es raro es la observación de que una persona puede vivir una gran transformación en su emocioonar en relación con algún cambio de su manera de vivir (p.39)

A partir de esta concepción Maturana (1996) plantea dos dimensiones que constituyen a todo ser vivo:

Una es su Fisiología, su anatomía, su estructura. La otra, sus relaciones con los otros, su existencia como totalidad. Lo que nos construye como seres humanos es nuestro modo

particular de ser en este dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, y es el conversar donde somos humanos (p. 22)

Con lo anterior, se puede entender que dentro de la sociedad lo importante es aprender a convivir y éste se da a partir del conversar con el otro. Desafortunadamente, se ha implantado socialmente una idea que fractura notablemente las relaciones que se van construyendo, pues la competición, considerada como uno de los factores más importantes para sobresalir en la sociedad, se basa en la negación del otro, en el desconocimiento del mismo, en donde el rendimiento adquiere más importancia que su bienestar emocional, físico, mental y hasta familiar, desvalorizando sus emociones, su sentir, sus tensiones, preocupaciones, frustraciones, hasta sus alegrías y esfuerzos. Convirtiéndonos en seres insensibles y no sentipensantes, en palabras de Maturana (1993) “decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo relacional” (p.15), sin entender que la razón y la emoción es lo que constituye el vivir humano.

Finalmente, se debe recalcar que la dimensión humana para las autoras es considerada como la parte de un todo que principalmente se refleja desde lo emocional, aclarando en este instante lo que Maturana (1993) plantea de las emociones: “no son lo que corrientemente llamamos sentimientos. Desde el tema biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que *definen* los distintos dominios de acción en que nos movemos” (p. 5. *Énfasis añadido*).

Si esto es así, sin duda es vital darle mucha más importancia a esa dimensión humana, más aún en aquellas personas que cargan sobre sus hombros la responsabilidad de ser maestras para la infancia. Si este aspecto se tuviera en cuenta en este país, esta profesión sería valorada y ello se reflejaría en unas condiciones laborales estables y con preocupación por parte del estado y las instituciones por el bienestar de sus maestras. Por ende, lo anterior desembocaría en una dignificación y verdadera calidad de los procesos pedagógicos a lo largo de todo el territorio nacional

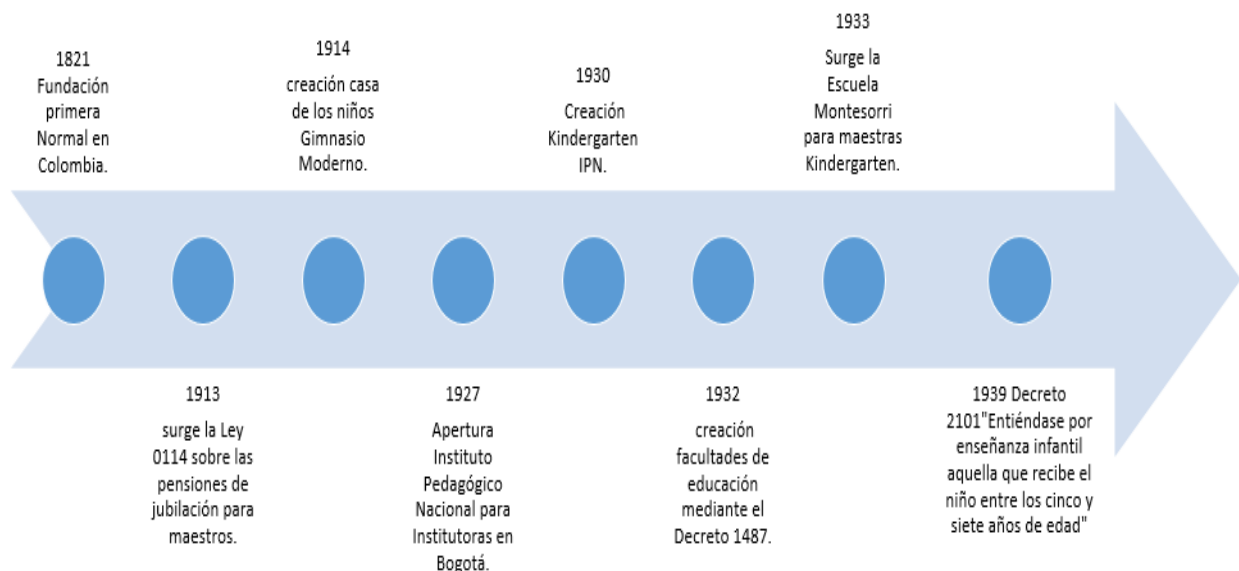
Capítulo III

El desprendimiento del glacial: luchas y trayectoria de la profesión

Este tercer capítulo tiene como eje central un viaje por el recorrido histórico y travesías que ha tenido la maestra en el transcurso del tiempo, esto por medio de una línea del tiempo que aunque plantea distintas fechas que permiten ver los avances de esta profesión y de la infancia; en su desarrollo centra su mirada en las luchas y logros que llevaron a que esta profesión sea concebida como lo es en la actualidad, en donde así mismo se pueda brindar un reconocimiento —más específicamente— a las maestras de educación infantil; esto con el fin de entender qué acontecimientos permitieron pensar en un ser humano que brinde su conocimiento a los demás de manera académica y cuáles cambios se han generado en su concepción para ser reconocida como un ser fundamental para una sociedad ¿o no?

Es indiscutible, que a través del tiempo la figura de la maestra ha tenido una serie de exigencias a nivel social, religioso, cultural, político y sobre todo, económico, cumpliendo con los cambios que se han presentado en el país durante las últimas tres centurias, jugando un papel trascendental en la configuración de todo ser humano, en donde con ello se le adjudican un sinnúmero de tareas para poder dar respuesta a aquellas exigencias que vienen desde años atrás, exigencias que mutan conforme a los diversos cambios sociales, políticos, económicos y educativos que empiezan a configurar unas nuevas maneras de ver la infancia y a su vez de ver la educación que se le imparte a ella.

Se debe resaltar que la información obtenida para dar continuidad a los hitos significativos para la historia de la Licenciatura de Educación Infantil se obtienen del artículo *Orígenes y perspectivas del programa de educación preescolar en la UPN* publicado en la revista *Pedagogía y Saberes* (1998) de la Profesora Fandiño y del documento *Solicitud de renovación de registro calificado* (2017).



. Figura 9. Línea del tiempo parte 1. Elaboración propia.

De esta manera, el presente apartado invita al lector a sumergirse en un barrido histórico sobre aquellos hitos significativos para la formación de maestras en Colombia, incursionado como travesía inicial en las escuelas Normales que según Zuluaga (1995) fueron fundadas en el siglo XIX, dando apertura a la preparación de maestras. Éstas se establecieron en el debate y decisiones políticas en el congreso de Cúcuta en el año 1821 durante la presidencia de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina; durante este siglo se encontraba la educación republicana la cual establecía que la escuela y las maestras eran un instrumento para relacionar a la sociedad civil con la sociedad política, educando a las niñas desde muy temprana edad a ser cristianas y buenas ciudadanas para la configuración de la sociedad. “Sebastián Mora fundó en 1821 la primera escuela de enseñanza mutua en Bogotá. Cuando una escuela de enseñanza mutua se empleaba como modelo para enseñar el método se le denominaba Escuela Normal” (Zuluaga, 1995, p.271) (véase Figura 10)

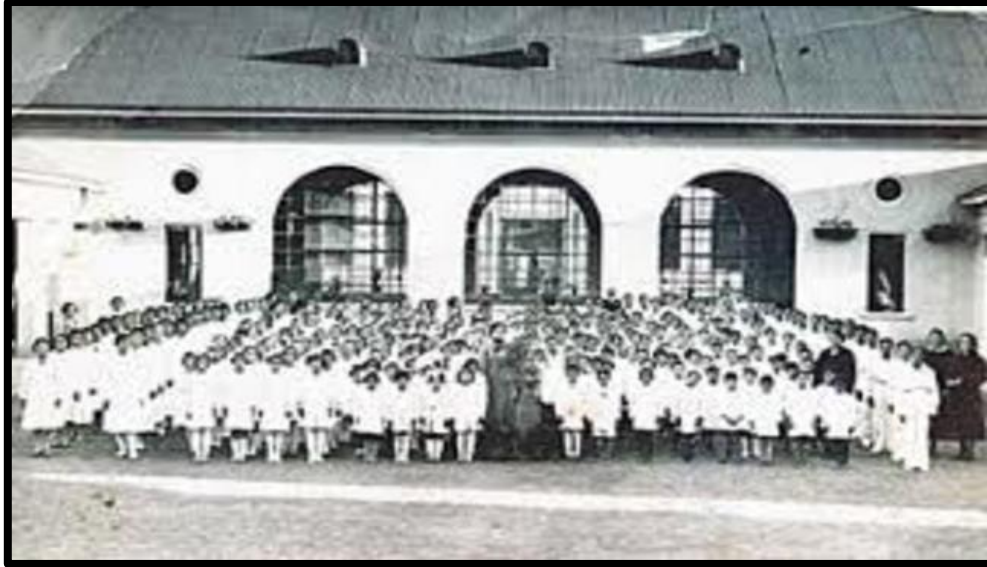


Figura 10. Escuela Normal en la Gran Colombia 1821. Recuperada de:
<https://www.timetoast.com/timelines/historia-de-la-educacion-en-colombia-siglo-xix-xx>

Dentro de ésta y bajo este mismo gobierno, las maestras eran de corte Lancasteriano. Ellas aprendían cómo enseñar lectura, escritura, aritmética y religión, siendo las únicas asignaturas brindadas a las niñas por estas épocas. Luego de que llegará Mariano Ospina al poder, él estableció una serie de reformas alrededor de la educación decretando entre esas reformas, la Ley 26 de Junio de 1842, Ley que antepone una importancia mayor a la escuela normal y al oficio de ser maestra:

La escuela normal como institución para formar maestros y promover un saber sobre la enseñanza se inicia con las reformas de Ospina. En octubre de 1844 se inauguró la escuela normal del distrito de Bogotá en un edificio construido de acuerdo con las normas del método lancasteriano. El método dejó de ser el único conocimiento pedagógico de los maestros. En tal sentido se redactó un programa de Pedagogía, el primero que se enseñaba en el país, el cual introdujo un discurso sobre las facultades del hombre, destinado a los maestros. Un paso muy importante que consolidó la escuela normal fue haberla separado de la escuela parroquial, es decir, haberle dado identidad como institución. (Zuluaga, 1995, p.277)

Allí, se reconoce la maestra como un ser que puede tener una libertad de elección a la hora de querer enseñar, e incluso se reconoce cierta libertad de culto.

Un segundo hito, emerge después de 71 años con la creación de las normales como instituciones para la preparación de maestras, generando en pleno siglo XX la instauración de una Ley que establece las pensiones de jubilación a favor de las maestras de escuela, llamándose la pensión de gracia que según Perdomo (2017), fue otorgada especialmente a las docentes como un reconocimiento a su labor, dedicación y esfuerzo, determinado por el Gobierno de Colombia en el Artículo 1: “Los Maestros de Escuelas Primarias oficiales que hayan servido en el Magisterio por un término no menor de veinte años, tienen derecho a una pensión de jubilación vitalicia, en conformidad con las prescripciones de la presente Ley” (Ley 0114, 1913), exhibiendo allí una serie de pruebas verificadas por un Agente del Ministerio Público, en donde estipula que efectivamente la maestra al solicitar su pensión ha cumplido con los requisitos presentados en esta Ley, los cuales son 6 consignados en el Artículo 4:

1° Que en los empleos que ha desempeñado se ha conducido con honradez y consagración.

2° Que carece de medios de subsistencia en armonía con su posición social y costumbres.

3° Que no ha recibido ni recibe actualmente otra pensión o recompensa de carácter nacional. Por consiguiente, lo dispuesto en este inciso no obsta para que un Maestro pueda recibir a un mismo tiempo sendas pensiones como tal, concedidas por la Nación y por un Departamento

4° Que observa buena conducta.

5° Que si es mujer, está soltera o viuda.

6° Que ha cumplido cincuenta años, o que se halla en incapacidad por enfermedad u otra causa, de ganar lo necesario para su sostenimiento. (Ley 0114, 1913)

Lo planteado dentro de esta primera Ley de jubilación, como primer aspecto, permite evidenciar una visión de maestra como ser perfecto, que tiene que mostrarse totalmente integro a la comunidad y cuya profesión está determinada minuciosamente por la conducta que porte dentro e incluso fuera del ámbito educativo incluyendo aspectos tanto profesionales como personales; elemento de análisis fundamental, al reconocer que si bien la maestra está y tiene que estar regida bajo unos criterios que garanticen su compromiso profesional con los niños, también es necesario repensar si estos criterios tienen en cuenta la labor profesional de las maestras con el reconocimiento de su vida personal, la cual acontece generalmente en un lugar distinto al laboral,

y aunque estas dos buscan puntos de encuentro en donde se conectan, la profesionalización no debe estar determinada (a excepto de algunos casos) por aquello que yace en lo privado y personal. Sin embargo, en un segundo aspecto, esta Ley da cuenta de los esfuerzos de las maestras para así llegar a ser reconocidas económica y socialmente, en donde les sea retribuida toda la pasión a su trabajo.

Un tercer hito, emerge con la llegada de Francisca Radke quien encuentra la necesidad de crear un institución para formar educadoras, como promotora de la profesionalización docente. “El 9 de marzo de 1927 el IPN abrió sus puertas, con un alumnado compuesto por 73 señoritas dispuestas a formarse como institutrices bajo procesos educativos propios de la escuela activa” (cvne, 07 de marzo de 2013) (véase Figura 11.), con esto se comienza a visualizar el interés del estado Colombiano, por reconocer a las mujeres en los escenarios educativos y así buscar una respuesta a la necesidad de formar educadoras apropiadas para la enseñanza de las instituciones de educación primaria. Después de diez años esta profesionalización también se le empezó a delegar a los varones:

Después de 10 años de dictada la ley 25 de 1917, en la cual se dispuso la creación de dos Institutos Pedagógicos Nacionales para institutores en Bogotá, uno masculino y otro femenino. Estos institutos se convertirían en los abanderados de la innovación educativa y pedagógica del país, y sería allí donde se formarían los maestros y maestras de diferentes regiones (CVNE, 07 de marzo de 2013).

Viendo así la importancia de formar educadores que cumplieran una función social dentro de las dinámicas del país, y así abanderar un cambio para la transformación a nivel educativo.



Figura 11. Instituto Pedagógico Nacional 1927. Recuperado de Museo IDEP



Figura 12. Institutoras Instituto Pedagógico Nacional 1927. Recuperado de Museo IDEP

Luego de este acontecimiento, surge la Escuela Montessori para maestras de kindergarten en el año 1933, donde la profesión encabezada por mujeres comenzó a tener una gran relevancia gracias a una concepción distinta de su participación en el ámbito del hogar, logrando ser formadas académicamente y llegando a tener un papel fundamental en la base central de la sociedad. Esto demuestra igualdad de condiciones entre hombres y mujeres, con capacidad de liderazgo y transformación en un ámbito tan importante como el educativo; allí mismo se configura la escuela como elemento fundamental en el que se da muestra de la importancia que poco a poco adquirió la educación de la infancia, desde la más temprana edad, así, como lo establecen en el Atlas Histórico de Bogotá (1911-1948):

En 1933 se inauguró oficialmente el instituto; y un año más tarde, el jardín infantil, cuyos objetivos principales eran ofrecer educación a las mujeres de la clase media, para obtener oportunidades laborales como institutrices, instruir maestras en jardines infantiles de barrios obreros, de kindergarten y escuelas anexas de las normales, y preparar señoritas en los deberes maternos. Durante el primer año de servicio del Instituto Montessori fueron admitidas 69 alumnas, cifra que aumentó exponencialmente en 1935, cuando el número fue de 850, además de las 64 niñas que desde 1929 se vincularon a la Escuela Anexa donde se les ofrecían seis años de educación primaria. Aunque los cursos eran dirigidos por profesoras alemanas, el trabajo docente era realizado por las alumnas practicantes del Instituto Pedagógico Nacional. (Escovar, White y Fundación Frigaie, 2006, p.80)

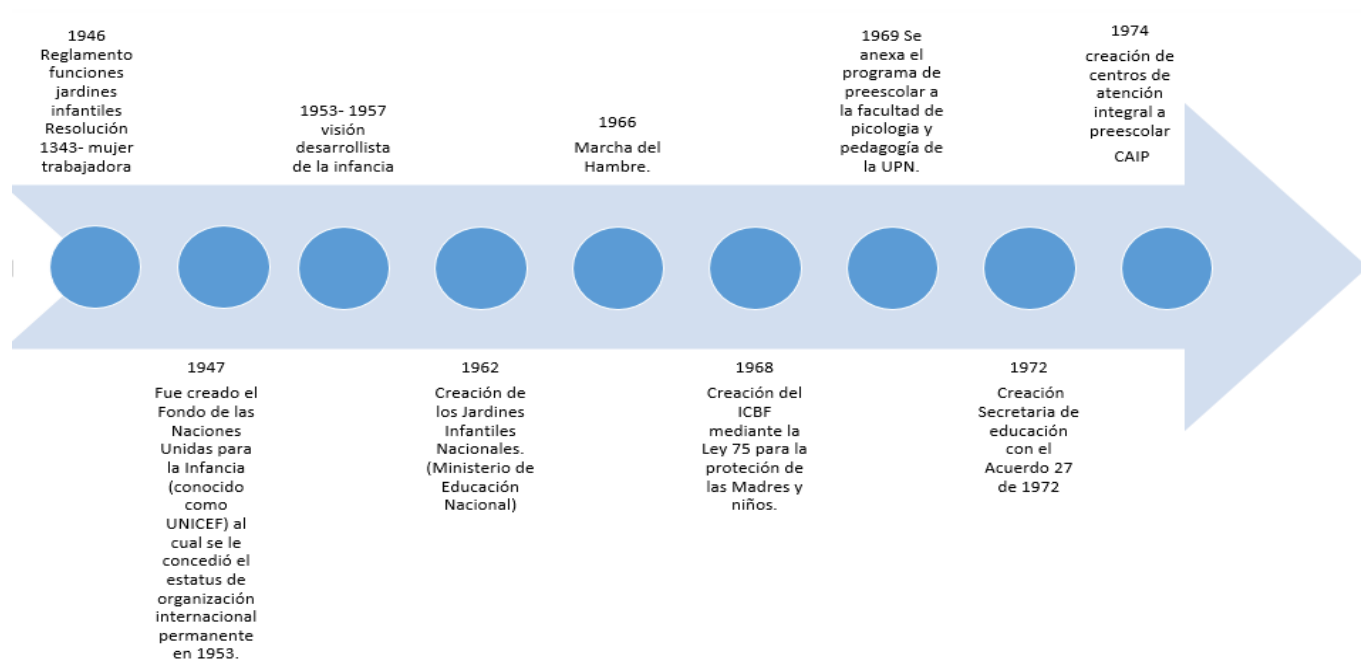


Figura 13. Línea del tiempo parte 2. Elaboración propia.

Por esta razón, años más tarde en 1955 un hito que marcó profundamente la educación Colombiana fue el nacimiento de la Universidad Pedagógica Nacional femenina (Véase Figura 14.), después de varios hechos y procesos sociales, históricos y educativos que determinaron la trayectoria del IPN. En este aspecto, se logra ver la importancia y la gran influencia que tuvo aquel acontecimiento en la profesionalización de las mujeres para ingresar al ámbito laboral, para salir a la sociedad y empezar a enseñarles a los niños y jóvenes, convencidas de sus conocimientos y, así mismo, de sus aportes correspondientes a las necesidades que en ese momento tenía el país.



Figura 14. Universidad Pedagógica Femenina 1955. Recupera de Colombia Aprende

Después de ello, parafraseando a Fandiño (1988), en el año 1956 se iniciaron labores en el Instituto de Maestras de Educación Preescolar, con el objetivo de preparar personal docente y auxiliares para los jardines infantiles, creándose dos programas: el primero exigía a los aspirantes poseer aptitudes especiales para el manejo de los niños y como requisito se debía tener el título de normalista o institutora, y el segundo programa consistió en un curso de Jardín; viendo allí el interés por especializar y formar con más fuerza a las docentes de preescolar con más capacidades pedagógicas. (p.40)

Teniendo en cuenta los hechos mencionados anteriormente, se puede establecer cómo en el país la unión de esfuerzos provenientes de distintas instancias logran involucrar a la mujer en otros ámbitos valiosos para el desarrollo de la sociedad, convirtiéndola en un ser político trascendental para la educación, en donde sus conocimientos y saberes no sólo son significativos para su profesión, sino que también son vitales para reconocer a la infancia de una manera distinta a como se veía anteriormente. Sin embargo, en esta época aunque se rescata el gran avance que se tuvo en relación al reconocimiento de las mujeres a nivel social, se presenta de manera indirecta una limitante para su formación, pues aun al haber una participación de ellas en distintas profesiones, el estudiar se condensa en carreras relacionadas únicamente al cuidado asistencial de los demás, cumpliendo unas demandas domésticas, situación que desembocó una controversia en relación a lo que allí ocurría, pues:

Las mujeres fueron excluidas por cuestiones de género algo similar a lo que fue la integración de los sectores populares: se les orientó hacia aquellas profesiones que significaban una especie de prolongación de sus funciones domésticas, como la educación y la enfermería, o hacia carreras medias, como el secretariado, la contabilidad, el dibujo arquitectónico o la economía doméstica [...] (Uribe, s. f, p.3)

La participación profesional de la mujer dentro de la educación logró que se rompieran las cadenas de imposición que durante años había tenido que cargar, centradas en una sociedad machista, dándose a conocer como una influencia positiva para la enseñanza de los niños y jóvenes del país, incluso cuando todavía se trataba de un cargo en gran parte doméstico.

Luego, las maestras y maestros de diferentes partes del país comenzaron a cuestionarse frente a una organización que las agrupara sindicalmente con la necesidad de mejorar sus condiciones laborales y personales, creando así el 24 de Marzo de 1959 FECODE, reconocida por el Ministerio

de protección social según la resolución N° 01204 de 6 de Agosto de 1962 en la que se estipula que esta organización

agrupa a docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizados en 33 sindicatos regionales y uno nacional, con los cuales se integra la estructura federativa. Surge a través de un proceso de fusión de sindicatos nacionales, de niveles de enseñanza y regionales. Su Comité Ejecutivo es elegido por voto directo y democrático de docentes afiliados y afiliadas a los sindicatos que la conforman. (FECODE (s.f.), párr.1)

Más adelante, en 1962 la Universidad Pedagógica pasa a ser una universidad mixta tal como se refiere en la página de “Colombia aprende”:

Al mismo tiempo se establecen cursos intensivos para la capacitación de maestros a partir del bachillerato, en conjunto con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja asumieron la totalidad de la formación universitaria ofrecida a los educadores, hasta finales de la década del sesenta, cuando comenzaron a crearse otras facultades de educación en diferentes lugares del país. (Colombia Aprende. (2018), párr.6)

Con todo lo mencionado anteriormente, se despliega un hito que, más que un suceso, fue un llamado para abanderar una lucha por condiciones dignas tanto económicas, como sociales y políticas de los educadores, más exactamente del departamento de Magdalena; este hito está marcado por “*La marcha del hambre*” en el año 1966, teniendo un lema propio “*Por Colombia, por educación hasta la muerte*”, dicha marcha tuvo su origen en Santa Marta y confluyó en Bogotá ocupando:

un espacio en la cronología de Colombia al ser un tipo de protesta social que convocó y promovió la aceptación y la solidaridad de diversos sectores sociales como sindicatos, estudiantes, padres de familia, maestros y maestras de todo el país, políticos como, Luis Carlos Galán, sectores de guerrillas a escala nacional. (González, 2017, p.55)

Ello demuestra así, cómo las maestras alzaron su voz (véase Figura 15.), en denuncia ante el incumplimiento de lo pactado con el Gobierno Nacional, evidenciado en pagos no realizados y burlas hacia los docentes que día a día mantienen un compromiso gigante sobre sus hombros

con la educación de los niños y jóvenes de este país, muchas veces hasta en lugares en donde la cobertura económica no es visible, ni en los materiales, ni en la infraestructura de las instituciones dignos en donde ellas laboran.



Figura 15. Maestros en fila india durante la Marcha de Hambre 1966. Recuperada del periódico El Informador, Magdalena

Es así como este acontecimiento es un símbolo emblemático para la organización de las maestras frente a las protestas y marchas que se realizan hasta el son de hoy, convirtiéndose en:

Un evento histórico, que permitió posicionar a los maestros y las maestras en la esfera pública de la sociedad colombiana; de igual manera, dejó ver a un Magisterio unificado y consolidado en sus luchas, a pesar de que la idea inicial fue solo de los educadores del Magdalena. (Gonzalez,2017,p. 59)

Este hecho centró la atención de todo un país, en donde se sumaron maestras a medida que la marcha avanzaba por varios lugares de Colombia, dando como resultado —de alguna manera— el reconocimiento por parte del presidente de la época, Carlos Lleras Restrepo, para emitir sus inconformidades y su pliego de peticiones, dejando en alto el nombre de las maestras y de FECODE.

Tres años más tarde, parafraseando a Fandiño (1998), en 1969 se anexa el programa de preescolar a la facultad de Psicología y Pedagogía de la UPN, con una duración de dos años

expidiendo el título de “experto”, denominación que se le daba a las maestras que tenían un dominio sobre una disciplina específica; pero para lograr obtener ese título debían haber culminado por completo su bachillerato. Luego, en el año 1978 se crea el programa de Licenciatura en educación preescolar reemplazando el nivel de experto. (p.40)

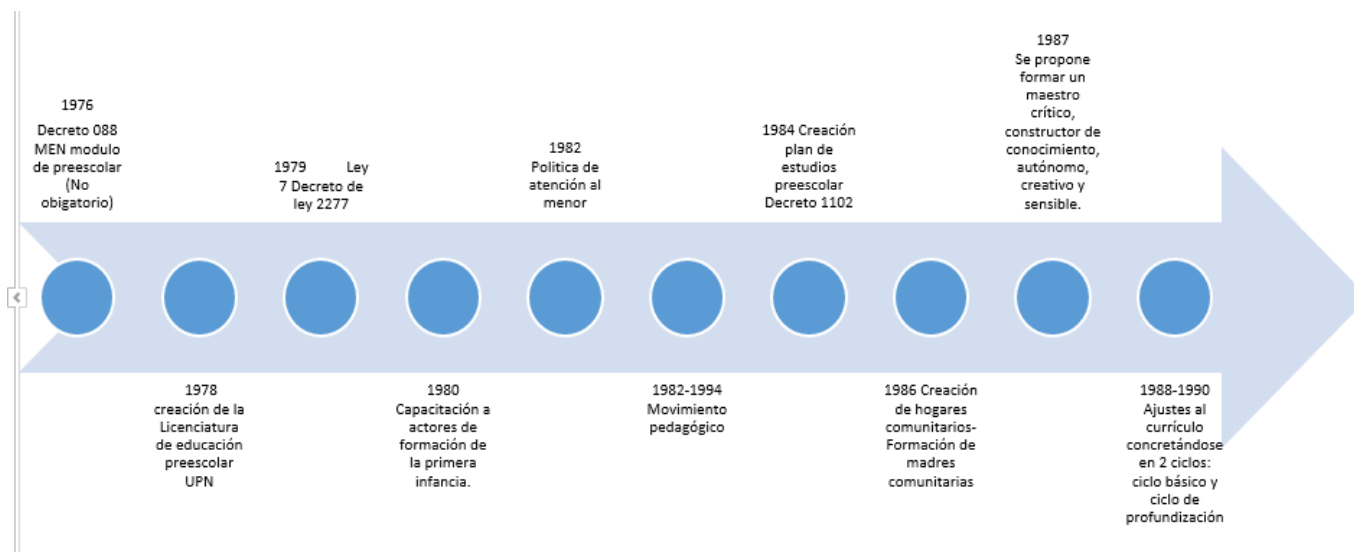


Figura 16. Línea del tiempo parte 3. Elaboración propia.

Por consiguiente, con aquellos acontecimientos que marcaron las luchas de las maestras se da inicio a la organización del Congreso Pedagógico Nacional, quienes retoman puntos álgidos en discusión como los pagos a tiempo, la descentralización del sostenimiento de la educación y la reglamentación del ejercicio profesional, dando lugar a otro de los hitos en esta labor con la creación del primer estatuto docente en 1979, expedido en la Ley 2277, la cual decreta:

ARTÍCULO 1°. Definición. El presente decreto establece el Régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior que se registrá por normas especiales. (Ley 2277,1979)

Dicho estatuto, permitió reconocer a las maestras como sujetos de derecho luego de tantas luchas y vulneraciones, en donde la figura de ésta es parte de un sistema educativo que recobra un sentido merecedor de un régimen especial, con el cual más adelante se regulará lo que éste rige, pero también se iniciarán otras exigencias.

Aún con la creación de este estatuto y con el reconocimiento que este logró, las condiciones de las maestras continuaron viéndose afectadas. Al notar que sus garantías y condiciones laborales, profesionales y personales no poseen el valor del que son merecedores, un grupo de docentes resuelven hacer uso de su voz nuevamente para demostrar el desasosiego frente a tal situación con la implementación de las docentes como simples administradoras del currículo por parte del gobierno nacional, dejando en el olvido su verdadero sentido y pertinencia educativa, reduciendo los procesos de aprendizaje a un mero cumplimiento de objetivos, logrando tal como lo hace un banco, “el cumplimiento de metas” y, en resumen, ubicando a la maestra como una funcionaria perteneciente a una empresa. Así, otro hito de la educación emerge con el “Movimiento Pedagógico” desarrollado durante 1982 a 1993, a causa de panoramas como el siguiente:

El maestro desconocido como trabajador de la cultura y despojado de su papel político y el niño reducido a lo que sobre él enseñaba la psicología de la conducta con algunos asomos del desarrollismo de Piaget. Las Instituciones fueron tomadas por la Administración Educativa como nueva ciencia de la educación que a través de normas y decretos exhaustivos y prolijos les prescribía desde fuera lo que tenían que hacer y cómo debía hacerse. (Valencia, 2006, p.102)

En palabras de la maestra Pilar Unda:

En el movimiento pedagógico participaron maestros y maestras de la Educación infantil y de todos los niveles de educación, y hay una cosa que me he podido aclarar gracias a una tesis que dirigí pero también a unas intervenciones de Abel Rodríguez, quien fue el dirigente del Movimiento Pedagógico desde el sindicato de los ochentas y es que el Movimiento Pedagógico no fue una iniciativa ni de los intelectuales, ni del sindicato, fue una iniciativa de los maestros y maestras que ya se estaban preguntando por sus propias prácticas, ya estaban inquietos en relación a ellas y a partir de eso le llevaron al sindicato (FECODE). Una propuesta de movimiento pedagógico, entonces no fue que a Abel ni a un grupo de sindicalistas se les ocurrió generar un Movimiento Pedagógico (...) ahí empezó el debate de ¿quién era el maestro?, ¿cuál es el saber propio del maestro?, el maestro como un intelectual y un intelectual de la cultura (r.1 véase anexo 6)

Esta nueva iniciativa, genera dentro del gremio de las maestras —al interior de FECODE— algunos debates que fundan su discurso en dos posturas, que tal como lo plantea Valencia (2007), expone al movimiento pedagógico, por quienes lo defendían

como un movimiento político orientado a la lucha por la liberación nacional en contra del imperialismo yanqui y quienes insistían en la recuperación de la pedagogía como el saber propio del maestro para devolverle su identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo desde allí como profesional. (p.103)

División que no alcanza a llegar a un acuerdo mutuo, por tanto la lucha contiene dentro de sí fuertes argumentos desde distintos espacios que ponen en consideración las necesidades profesionales y formativas para y por la mejora de la educación nacional.

En ese mismo momento, parafraseando a Fandiño (1988), en 1984 se realiza una reforma en la que se trabaja por un nuevo plan de estudios con el que se buscaba formar a los educadores que fueran capaces de conocer, comprender y transformar la realidad educativa de la infancia Colombiana, ya que los planes educativos se enfocan en la racionalidad tecnológica a través de un proceso minucioso de planeación, logrando con ello una práctica pedagógica rutinaria y carente de compromiso social e integralidad. (Fandiño, pp.40-41)

Después, en 1987 se propone formar un maestro crítico, constructor de saberes, autónomo, creativo y sensible, con un conocimiento no fragmentado sino integral, así mismo, en este año la práctica comenzó a tener una relación entre dialéctica, teoría y práctica, dando como resultado el diálogo de tres contextos: el comunitario, asistencial y escolarizante. (Fandiño, p.42)

De 1988 a 1990 se implementó ajustes al currículo dando como concreción la formación de educadores en dos años, ciclo básico y ciclo de profundización. Ocho años después, se crea el Decreto 272 de 1998 que establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de formación de maestros, prolongando las Licenciaturas a 5 años. (Fandiño, pp. 42-43)

Dentro de este cúmulo de hitos significativos que se han abordado, se rescata la Expedición Pedagógica como un acontecimiento que sigue en pie de lucha, y aunque surgió como una continuación al Movimiento Pedagógico, logra evidenciar las actuales preocupaciones frente a la instrumentalización del maestro “convirtiéndolo en un simple operario subordinado a propósitos, planes y programas que no consultan sus saberes, sus prácticas ni sus propuestas, ni toman en

cuenta las condiciones en las que éstas se realizan” (Unda, P. Gutiérrez, 2015, p.8), reflejando allí un pensamiento que permea la sociedad y deja huella dentro de algunas maestras, y son ellas quienes pueden seguir replicando esa realidad o lograr transformarla y buscar alternativas que lleven a movilizar esa comprensión.

Por tanto, esta expedición logra con una iniciativa entre el IDEP y la UPN —teniendo en cuenta una estrategia de acompañamiento realizada en el año 2014—: buscar maestras de Bogotá que tenían el interés de participar en un viaje pedagógico lleno de posibilidades a nivel profesional pero que a su vez contiene un sinnúmero de interrogantes. Esta iniciativa inició en el primer semestre de 2015 y aún continúa como un espacio para visibilizar y reconocer el quehacer pedagógico de las maestras al compartir las experiencias con sus colegas e instituciones de diferentes regiones del país, con ello se logran distinguir las condiciones sociales y culturales en las que se encuentra inmersa cada maestra.

Esta propuesta pedagógica permite visualizar de formas diversas, la profesión docente e ir más allá de una mirada superficial; ya que no sólo brinda la oportunidad de visitar y conocer estos lugares físicos, sino que trasciende a un viaje introspectivo, permitiendo que la maestra repiense su quehacer y esta experiencia se convierta en una oportunidad de aprendizajes que como resultado final logre erradicar aquellos pensamientos homogeneizadores que permean con fuerza el sistema educativo:

El viaje expedicionario, como ruta de formación de maestros, se diferencia de los “programas” de capacitación, de actualización o de formación posgradual, pues rompe con el esquema según el cual unos enseñan a otros determinados contenidos de conocimiento, o los instruyen en particulares formas de actuación. Esta es su primera y más importante característica: no son otros quienes forman al maestro, sino que es el maestro quien se forma a sí mismo. (Unda, P. Gutiérrez, A, 2015, p.12)

Así mismo, esta propuesta permite comprender otros lenguajes de la educación, en donde se rescata el trabajo con la comunidad desde los relatos sensibles de las maestras, que ante el conocimiento de las realidades sociales a las que se ven enfrentadas, son retadas en su quehacer diario, provocando con ello un cambio social que permite que la educación trascienda del cumplir con lo que se ha establecido durante años como “educación de calidad”. En concordancia con esto, Unda P, Gutiérrez A (2015) afirman:

Vemos así, en los relatos de los viajeros, otros lenguajes. Lenguajes muy diferentes de los imaginarios y de los discursos de las políticas hegemónicas, que pretenden responsabilizar al maestro de las deficiencias de la denominada “calidad” de la educación, en las perspectivas diagnósticas, de la evaluación, de los resultados de “aprendizaje”. (p.22)

El deleite de estos lenguajes, que se apartan de los discursos autoritarios, dan valor a la labor de las maestras, porque su quehacer se distancia del deber ser para abrir campo a las posibilidades que les permiten a sí mismas ampliar su sensibilidad ante el conocimiento, las vivencias y las experiencias que enriquecen también a su comunidad, como lo afirma María Cristina: “(...) poder compartir en doble dirección estas experiencias [...] quizás seguramente se constituye en un modo dinámico y contextual para recuperar el estatus de la pedagogía como un saber propio” (“Entrevista a María Cristina” Unda, 2015, p.22), dando lugar a espacios en los que se piense de fondo en el por qué, para qué y cómo integrando el proceso co-educativo donde no solamente la maestra construye a su alrededor, sino que también se construye a sí misma, como lo afirma Claudia:

Para mí su mayor riqueza son las distintas apuestas, los sueños e ilusiones que tejen a diario las maestras y maestros, la manera como desde nuestro oficio vamos construyendo escuela, vamos transformándola, en la medida que el trabajo se articula en torno a la enunciación de otras maneras de vivir el país que se alejan de la violencia, la generación de nuevas territorialidades que nos permitan entender lo local y nacional como propios, la configuración de subjetividades que entiendan sus posibilidades de transformar las realidades de nuestro país. “Entrevista a Claudia” (Unda, 2015, p.34)

Reflejando así, que si bien las maestras han pasado por diversas luchas para reivindicar su profesión, y a pesar de los múltiples obstáculos que se presentan en su camino, nunca dejan de lado la posibilidad de soñar en un cambio que trascienda en la educación, reconociéndose como transformadoras sociales.

Finalmente, parafraseando el documento maestro para *Solicitud de Renovación de Registro Calificado del Programa de Licenciatura en Educación Infantil UPN*, a partir del año 2017 se proponen estrategias para ofrecer un programa de la más alta calidad en la formación docente con compromiso social, preocupados por un territorio de equidad y justicia social, responsable de la variedad de instancias para la educación de los niños y niñas, rescatando el papel activo de los infantes dentro de sus procesos y como parte de una cultura.(2007)

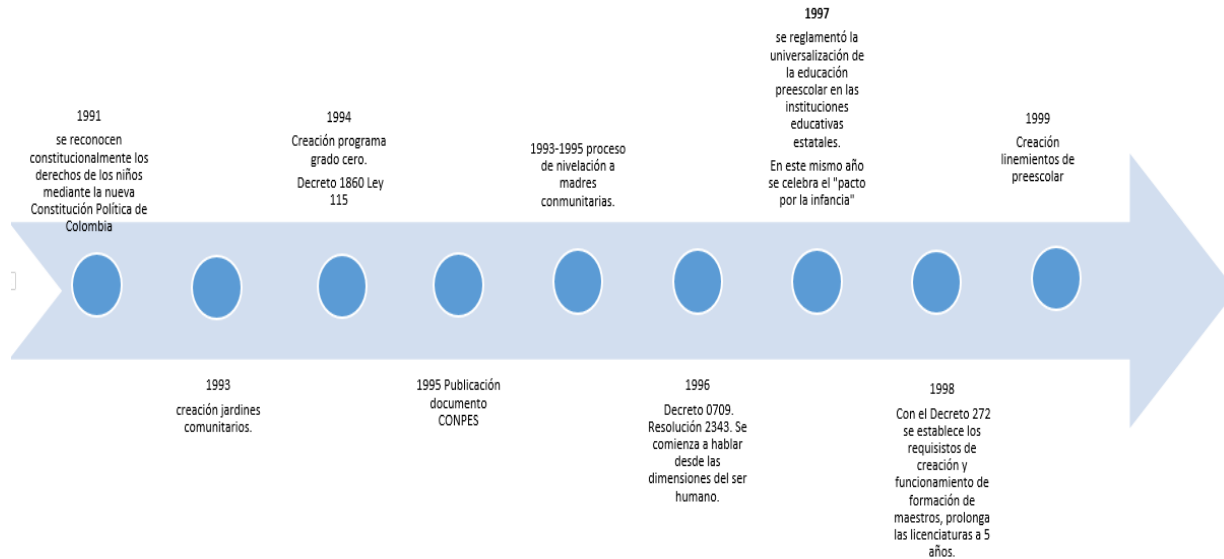


Figura 17. Línea del tiempo parte 4. Elaboración propia.

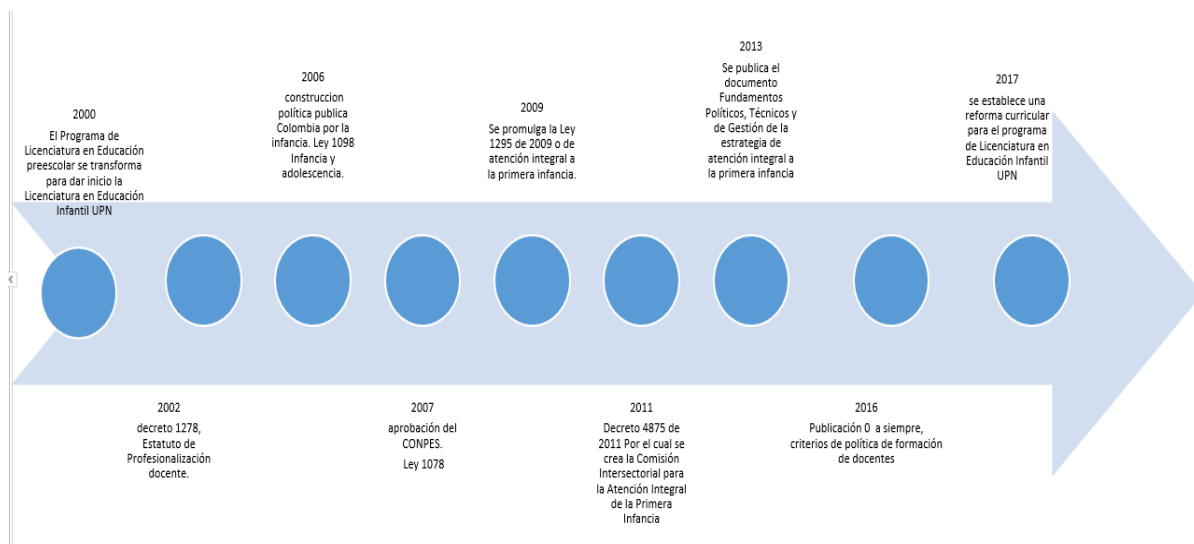


Figura 18Línea del tiempo parte 5. Elaboración propia.

Capítulo IV

En la búsqueda de la punta del iceberg: la supervivencia de las maestras

“La mayoría de los jardines y centros ven al educador infantil como el cuidador, que si bien es una de sus funciones ésta va más allá, está en el saber enseñar, en el saber educar”

JAZMÍN, MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL, 2018.

En este capítulo se logra hacer una reflexión de las entrevistas semiestructuradas realizadas a un grupo de Maestras y maestros formadores del programa de Educación Infantil de la UPN, Maestras en ejercicio de una institución en Bogotá, Egresadas de la UPN y padres de familia, con el fin de reconocer sus voces y experiencias vividas en su cotidianidad, inicios y continuidad de su vida laboral, voces que muchas veces no son escuchadas y, en el peor de los casos, llegan a ser ignoradas o silenciadas.

Por tanto, para llevar a cabo este capítulo se desarrollaron tres ejes: Relaciones maestra – niño: un encuentro de enseñanza recíproca; Maestras de educación infantil e infancia: entre el reconocimiento y los imaginarios; Dimensión humana: entre la sensibilidad de la maestra y su condición laboral. En cada uno de ellos se resaltan las situaciones más relevantes y reiterativas que se encontraron en los relatos de las entrevistadas.

4.1 Relaciones Maestra – Niño: Un encuentro de enseñanza recíproca

Durante los procesos formativos de las maestras de educación infantil, existen una serie de planteamientos frente al papel que deben tener en cuenta al trabajar con niños y cómo debe ser —entre ellas— esa relación de enseñanza-aprendizaje, y aunque se han logrado distintos avances en la comprensión de esta clase de relación y otras (emocionales y de cuidado) que pueden gestarse entre la interacción maestra-niño; no es de extrañar que dichos planteamientos se han fundado desde los inicios de la educación, en donde “la educación ha sido pensada básicamente como escolarización” (Martínez, 1994, p. 151), que tristemente en algunas ocasiones no reconocen lo emocional inmerso en ella, pues esto, a partir de un modelo homogeneizador que ha sido fundamental como elemento que predispone la labor de las maestras desde sus inicios,

limita su acto al de la instrucción como su función principal, sin dar relevancia a las interacciones y construcciones que emergen en su quehacer, por lo cual Martínez plantea que la relación del maestro con los niños se da de manera instrumental.

Serna (s.f) citado por Martínez (1994, p.158) expone que se preparaba al maestro “para que reciba paquetes de materiales de auto - instrucción que administraran a los niños con técnicas especiales para manejar el diagnóstico de su estado psicológico y académico inicial y prescribir los objetivos y los medios adecuados a cada quien”; esto promovía la concepción de una relación Maestra - alumno permeada por la necesidad de responder con lo que era estipulado en la época como “educación”, deslegitimando los procesos educativos que se dan más allá de la instrucción.

Actualmente, reconociendo las transformaciones que se han dado en la educación, se comprende a las maestras aún como “Facilitadoras” MEN (2005, párr.1) y aunque se reconoce a los niños como sujetos de derechos, falta comprender quienes son las personas que se encuentran en el proceso formativo. Y es que si desde la Ley 1804 de 2016 (De cero a Siempre) se estipula a la infancia como prioridad para el estado, las maestras también deberían ser prioridad para éste y así garantizar una educación de “calidad” como derecho impostergable, pues tal como lo afirma Unda “falta entender más la importancia de quienes son nuestros niños y nuestras niñas, de no pretender una homogeneización, reconocer sus contextos sociales y culturales para construir desde ahí las propuestas de los maestros que se están formando” (r.1 véase anexo 6).

De allí, es vital recalcar la necesidad de construir relaciones que permitan el crecimiento no solamente del niño, sino también de la maestra, como estrategia que rompa con la mirada sesgada que los posiciona a ambos como sujetos pasivos para que, por el contrario, se comprenda el valor de la experiencia que los nutre, ya que tal como lo afirma Malaguzzi “el aprendizaje es una actividad cooperativa y comunicativa, en la cual los niños son agentes activos que construyen el conocimiento, el compromiso y crean significados del mundo, en conjunto con los adultos y, de igual importancia, con otros niños” (s.f, párr.13).

El planteamiento anterior, refleja un ideal en la educación, uno en el que las relaciones se presentan de manera distinta y la interacción se convierte en experiencia de saber, sin embargo, al salir al mundo laboral la realidad es otra, la exploración y las vivencias enriquecidas como elementos fundamentales para la formación de la infancia caen en el olvido y las relaciones se basan meramente en el autoritarismo y en el cumplimiento de exigencias institucionales, tal como lo plantea Azucena:

Mis mayores retos fueron que realmente uno se encuentra con que no hay un espacio significativo para poder poner en práctica todo lo que se aprende en la universidad, cohibiendo a los niños que, por medio de su experiencia sensorial, ellos construyan su conocimiento. No es posible porque el salir del salón o brindar esas experiencias es calificado como pérdida de tiempo, en realidad yo no encontré un apoyo por parte de las directivas. (r. 8, ver anexo 13)

De todo esto, surge la necesidad de retomar ciertos aspectos relacionados con cómo se ha percibido la infancia en Colombia, para desde allí conocer el valor de la relación maestra - niño.

4.1.1 Comprensión de la infancia.

Desde la política pública con la Convención internacional de los derechos de los niños en el año 1991, la primera infancia es reconocida como sujetos de derechos, acontecimiento trascendental para la comprensión de la niñez que surge al pensar en las necesidades básicas de los niños, así como lo afirma Cerda (2003) “Al preocuparse por dichas necesidades se crea un modelo asistencial que buscaba la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y formación de hábitos” (p. 14).

Más adelante, como ya se planteó anteriormente (véase capítulo III), se da apertura al proyecto de creación de espacios para la primera infancia, con el que se inicia una mirada desarrollista de los niños:

Los jardines infantiles fueron una gran innovación educativa. El niño entre 3 y 6 años que había estado a cargo de la madre, a comienzos de siglo, pasaba ahora a manos de maestras improvisadas, o de verdaderas especialistas, que se encargaban de fomentar el desarrollo psicomotor y la socialización de estos pequeños infantes. (Muñoz y Pachón, 1996, p.182)

Tras varias transformaciones en la reglamentación de la edad del reconocimiento de la primera infancia y su proceso preescolar, cabe destacar el decreto 088, en 1976, el cual plantea en su artículo 4° que la educación preescolar—término usado por este documento—, “tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del

niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad”.

Con dicha reglamentación, se logra establecer, según Cerda (2003), que “se tomó conciencia sobre la necesidad de darle a esta modalidad unos lineamientos para regular, orientar y organizar la actividad educativa y pedagógica de un establecimiento preescolar” (como se cita en Documento 20, Sentido de la educación inicial, 2014, p. 18) dando como resultado, un seguimiento que garantice el cumplimiento de lo establecido que evidencie “fehacientemente” el proceso de la institución, lo que da cuenta del porqué aún existe en la educación. Sin embargo, ello puede ser cuestionable, pues este planteamiento ha dejado de lado la importancia de la infancia dentro de la educación, tal como Flor lo afirma: “el niño debería ser lo importante, no tanto el papeleo sino el ser humano y la mayoría de instituciones carga a las maestras de documentaciones, papeleos, informes por cumplir y llenar sus requisitos” (r.6, véase anexo 11).

Ello demuestra una incongruencia desde el sentido mismo de la educación preescolar entendida por el MEN mediante el Decreto 1002 de 1984, —citado por el Documento 20, Sentido de la educación inicial, 2014— como la necesidad de “desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensoriomotor, cognitivo y socioafectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica” (párr. 5), ahora llamada educación inicial y comprendida “como un estructurante de la atención integral a la primera infancia implica reconocer la existencia de un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida” (Documento 20, Sentido de la educación inicial, 2014, p.12) , con intencionalidad de propiciar espacios en beneficio del niño, su integridad y a su vez toma el control de las maestras, quienes deben exigirse mucho más para lograr cumplir ciertos parámetros institucionales, dejando de ofrecer al niño espacios de atención en cuanto al fortalecer sus vínculos y relaciones que se dan por medio de las interacciones, por la preocupación de cumplir.

Por otro lado, en el Conpes 109 de 2007 se plantea una definición de educación inicial en los siguientes términos:

La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los

niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. (p. 23)

A partir de esto, se reconoce al niño como un sujeto activo en su formación, donde sus vivencias, contexto y experiencias son parte de su construcción continua y la educación inicial como un derecho. Sin embargo, para garantizar la educación para la primera infancia es crucial comprender los diversos aspectos que la componen, por tanto los procesos administrativos deberían dar la misma prioridad que le dan a elementos como la infraestructura —que es muy importante para brindar unas condiciones óptimas a los niños—, a la contratación de maestras y asegurar unas condiciones laborales estables que también son importantes para dar un garante absoluto de la formación integral de los niños, así lo afirma Pulido:

“El proceso de educación de niños y niñas de 3 y 4 años en los colegios oficiales, volvió con la alcaldía de Gustavo Petro y se creó la necesidad de infraestructura y maestros para atender a estos niños, pero el gran porcentaje de maestras son provisionales, no son de planta, porque no se han abierto concursos, por tanto el proceso tanto de los niños como de la maestra se fractura y es una muestra de lo que es el ciclo inicial en la actualidad.” (r.4, véase anexo 9)

Y si desde la institucionalidad se habla de la infancia como sujetos de derechos, en donde se garantiza la satisfacción de necesidades y beneficios, pero no se da relevancia al proceso mismo del niño, y a partir de asuntos administrativos se vulnera su derecho a la educación en el mismo instante en que no ofrece una estabilidad en su proceso formativo y afectivo, ¿en dónde yace entonces el sentido de la educación? ¿Verdaderamente se está reconociendo la infancia? Aun cuando se habla de respetar los ritmos en la educación inicial, además de cumplir con los lineamientos del cuidado para la primera infancia que bien, en ocasiones pueden contradecirse, pues la realidad en los centros educativos dista de ello, las exigencias no dan espera y los niños son quienes deben acoplarse a las dinámicas de las instituciones como lo manifiesta Violeta:

“dicen que el momento de la alimentación es un momento tranquilo, un momento grato para los niños, ¿tranquilo? si se debe correr y embútales, es muy horrible y en estos momentos me siento mal (...). La coordinadora te pregunta por qué te demoraste en el

comedor y tú le justificas con todo el sentido pero es duro y ahí estamos atentando contra los niños” (r.5. véase anexo 10)

4.1.2 Infancia como inversión

Desde la Política pública actual, la cual busca comprender a los niños como protagonistas de su proceso con la Estrategia De Cero a Siempre (2013) se plantea:

Frente a la concepción de la niña y el niño, la Estrategia parte de reconocerles integrales en su ciclo vital, en sus dimensiones humanas y como sujetos de derechos. Esto significa, por una parte, asumir que las niñas y los niños son diversos, tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades propias y que cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad. (párr. 17)

Esta propuesta refleja muchos de los aspectos cruciales para la educación integral, incluyendo el reconocimiento de sus particularidades, su papel activo en la comunidad, lo cual comprende al niño como un ser social. Sin embargo, como lo afirma esta misma política: “Estamos convencidos que la inversión en la primera infancia es el aporte más rentable a largo plazo para un país, recordemos que si hay un buen principio tendremos un mejor futuro.” (2013, párr. 7) lo que aunque se convierte en una postura sumamente positiva para la infancia y permite crear la ilusión de que se está comprendiendo verdaderamente la misma, genera sospecha frente a las verdaderas intenciones que se pretenden desarrollar detrás de estas palabras; que si bien pudiesen lograr ese tan anhelado deseo de valoración también pueden ser comprendidas desde el lugar en el que encuentra enmarcada la educación, la de una visión mercantilista, que reconoce a la infancia como si fuese un negocio en el que se invierte, es rentable y se recibe en un futuro.

Cabe aclarar, que sí se necesita una inversión en la primera infancia y su educación, pero esto debe contemplarse desde los procesos formativos del ser humano, tomando distancia del llamado “capital humano”, que lo único que ha logrado es concebir la escuela como lo plantea Margarita “una empresa, es verdad que nosotros no trabajamos con papeles ni con computadores, trabajamos con niños pero es una empresa [...] y no piensa en ti, ni en los niños, piensa en funcionar y capitalizarse y en crecer.” (r. 7, véase anexo 12)

De allí, se rescata que detrás de todo un sistema, y tras ese proceso de formación existen seres que conocen, luchan y construyen una mirada distinta frente a la infancia, pues las maestras son

quienes comparten con ellos—en gran medida— y pueden comprender su realidad, reconocer sus procesos de manera satisfactoria, acoger sus logros como si fueran propios y nutrirse de todo aquello que acontece en sus interacciones, como lo afirma Rosa:

Aprender es mágico por que los niños y las niñas más pequeños tienen magia porque se están yendo a su círculo familiar más cercano y se abre su mundo (...) cuando uno se da cuenta que comienzan a decir sus primeras palabras, comienzan a construir sus primeras frases, cuando el niño se da cuenta del control de esfínteres es un proceso mayor a dejar pañales y que es una decisión del niño es tan importante. (r. 10, ver anexo 15)

Estas expresiones resaltan la comprensión que las maestras le han otorgado a la infancia como un ser capaz, valiente, lleno de oportunidades y que a través de una relación en la que ambas partes dialogan y se escuchan, construyen juntos cambios en la sociedad.

4.1.3 Relación Maestra-Niño

Entender la importancia de la relación maestra- niño nos lleva, en un primer momento a reconocer a los seres humanos inmersos en el proceso educativo, que tienen sus propias realidades. Dentro de este proceso, las experiencias enriquecidas no solamente yacen en lo conceptual, sino que por el contrario hay saberes y conocimientos que traspasan hacia lo sensible, pero lamentablemente el sistema educativo —en muchos casos—ha logrado que la maestra deje esto en el olvido, no solamente hacia sí misma, sino también hacia los niños, reflejándolo planteado por Gaitán, “en la mayoría de espacios educativos no solo de preescolar sino en todos no se le da al niño un lugar como ser humano, como si fuera incompleto” (r.2, ver anexo 7).

Desde la institucionalidad se habla de aprendizajes, conceptos e incluso de productos, negando los vínculos que se pueden gestar entre maestras y niños; y la importancia que ésta conlleva en sí misma, puesto que tal como lo plantea Unda:

El educador infantil le permite al niño y a la niña tener confianza en sí mismos y encontrar los caminos para descubrirse, quien soy y como soy con otros, siempre el tema de la interacción con los otros porque los otros me dicen mucho de lo que soy, el de afirmarse, la no sumisión, sino la libertad asumida. (r.1, ver anexo 6)

Con lo anterior, se reconoce la necesidad de repensar la manera en la que estamos comprendiendo cómo nos estamos relacionando, esto como un proceso de humanización en el que las relaciones que emergen en la cotidianidad permiten la comprensión de particularidades. Toda situación que acontece en el entorno educativo afecta a la maestra y el niño, pues son una dupla en la que se debe tener un equilibrio, de allí la importancia de reconocer de fondo lo que implica ser maestra y lo que implica ser niño, nutriéndose en las relaciones y recogiendo pedazos de vida que trascienden en las experiencias.

4.2 La maestra de educación infantil: Entre el reconocimiento y los imaginarios

La maestra ha sido creadora de ideas y pensamientos para generar una mejora en la educación, dándole sentido y valor a la misma; no obstante aquellas ideas han sido obstruidas por agentes externos e incluso internos —entre ellos algunos colegas— que perciben este campo de la educación como “fácil” a diferencia de las demás áreas que abarcan un conocimiento específico, y al parecer no comprenden, ni pretenden entender el propósito del saber pedagógico y de la maestra de educación infantil como parte fundamental de éste.

Ser maestra nunca ha sido una tarea fácil y mucho menos en un país como Colombia, como prueba de ello traemos a colación todo ese recorrido histórico que se llevó a cabo anteriormente (véase capítulo III) y sin ansias de victimizar de manera irrespetuosa esta profesión y haciendo mención a sus grandes logros por posicionarse dentro de la sociedad, que de alguna manera han permitido que la profesión trascienda de ejercer su labor centrado más “como funcionarios o trabajadores, que como profesionales de la pedagogía” Rodríguez (2002, p.16) (citado por Mosquera, 2015,p.2) y así mismo, que la enseñanza dejara de ser asumida como un asunto técnico, que podía desempeñarse con el simple dominio de unas herramientas didácticas; no podemos desconocer que aún se necesita trabajar mucho más para poder lograr hacer que esta profesión ocupe el lugar que siempre ha merecido como parte *vital* para cualquier sociedad.

Con todo ello, las maestras a su vez han pasado por distintas transformaciones que se van gestando ante una sociedad cambiante, que tal como lo plantea Sánchez (2015) parafraseando a Fullan, (2002) las reta a “desarrollar capacidades para correr riesgos, manejar el cambio, y buscar soluciones ante las nuevas demandas y problemas.” (p.66) y dentro de estos retos, está

el conocer los contextos en los que se encuentran inmersos los niños, pues:

El maestro es maestro por su vocación, yo puedo tener mucho conocimiento disciplinar pero si no tengo el conocimiento didáctico, si no tengo la entrega a la educación que las comunidades o población requiere, es difícil enlazar en esa dinámica de la educación. (Jazmín, r. 9, ver anexo 14)

Me parece que todavía falta entender más la importancia de quienes son nuestros niños y nuestra niñas, de no pretender una homogeneización de los niños y de las niñas, de reconocer sus contextos sociales y culturales para construir desde ahí, las propuestas de los maestros que se están formando. A mí me ha parecido muchas veces que hay un mayor énfasis en la planeación de actividades que en la comprensión de con quienes estamos trabajando. (Unda, r.1, véase anexo 6)

Y ello, retoma gran importancia porque permite reconocer a esa infancia con la que se está relacionando, les da un lugar también dentro de la educación, les permite cambiar concepciones sesgadas hacia ellos y a su vez, ser partícipes activos de sus procesos formativos.

Anteriormente, se enfatizó en que el concepto “maestra” (véase capítulo I) ha sido forjado bajo una comprensión social que se le ha otorgado también a través de instituciones que la han definido—como el MEN—y que ello, ha logrado darle de una u otra manera, un posicionamiento en la sociedad debido a una historia llena de luchas que la ha forjado, como en el Movimiento Pedagógico Nacional en el que:

Participaron maestros de educación infantil y en general de todos los niveles de la educación y no fue una iniciativa de los intelectuales, ni del sindicato sino que una iniciativa de maestros que ya se estaban preguntando por sus propias prácticas y a partir de ese le llevaron al sindicato FECODE una propuesta del movimiento pedagógico, de allí se dio todo un debate sobre quién es el maestro, cuál es el saber propio del maestro. (Unda r. 1, ver anexo 6)

Todos estos acontecimientos, permitieron logros dentro de la sociedad que hay que reconocer y resaltar, en relación a la manera en la que es entendida la profesión y de alguna

manera, en la que es entendida la infancia, pues tal como se puede evidenciar en la respuesta de Johan un padre de familia al hacer énfasis en la importancia de la maestra en educación infantil, “el valor de un maestro es invaluable, {...} nos ayudan a completar todos los procesos que enseñan en casa, a completar cada proceso. Su valor es grande tanto para nuestros hijos como para los padres” (r.12 véase anexo 17), se hace evidente, una comprensión distinta de la maestra y un total valor que se le da a la misma. Aun así, existen imaginarios que todavía condiciona su labor al cumplimiento de una función meramente trasmisora de conocimiento; uno de ellos se centra en la comprensión de las maestras como orientadoras del aprendizaje, que limita a la pedagogía como un camino en el que simplemente hay que guiar al alumno homogéneamente para que cumpla su función, función que por cierto ya está establecida dentro de la sociedad; y que tal cual, todavía contienen dentro de su discurso algunos padres de familia “enseñarle las cosas más básicas como los números, las primeras letras, los colores” Patricia, Madre de familia. (r.11, véase anexo 16)

Claro está, no se pretende juzgar de ninguna manera las comprensiones que los padres de familia hacen entorno a la maestra y su profesión, ellos no lo hacen por ser “malvados”; claramente estos conocimientos emergen en su proceso de aprendizaje, exploración y relación dialógica durante esta etapa de la vida, sin embargo, se hace necesario evidenciar, que aún con esos grandes logros mencionados anteriormente, alrededor de la maestra y su labor, todavía se tienen ciertos imaginarios frente a la educación impartida para la primera infancia como una preparación previa a un proceso formativo “posterior”. Situación que se plantea como uno de los retos para las maestras, pues es fundamental:

Entender la educación infantil como un proceso en sí mismo y eso no es preparación para los grados posteriores, eso en el discurso está perfecto pero en la práctica se da diferente porque en el ciclo inicial se prepara para ello que va a hacer primaria y eso es terrible porque dice en que debe educar el maestro. Eso es una tensión muy fuerte que incide en la identidad de los maestros, la presión de las familias y las expectativas. (Pulido, r.4, véase anexo 9)

Cabe resaltar, que estas visiones también están permeadas por estigmatizaciones que se generan incluso entre los *mismos* colegas, quienes desvalorizan la pedagogía para la primera infancia:

A pesar de que todos saben que el rol del maestro y la historia que se aprende desde la universidad que toca toda la sensibilidad histórica y la transformación se crean imaginarios y entre ellos en la educación inicial se hacían comentarios como "¿Qué están haciendo? ¿Espumosos 1? ¿Mocos 3? , ¿Pañales 2?" – Haciendo énfasis a las materias que verían las maestras de educación infantil (Rosa, r.10, véase anexo 15)

Acto que si bien no es el único que desarrolla la maestra de primera infancia, es vital para todo ser humano, por lo cual no se comprende el porqué de su desvaloración, pues tal como lo plantea Fandiño:

Y entonces ¿cómo? ¿Qué hace un niño de dos años? “hace así y se cambia el pañal” pues *no*, entonces ¿por qué se mete a estudiar educación infantil?, “hay que limpiar a todos los niños”, por ejemplo aprender a sonarse es un proceso, no se aprende de un día para el otro. {...} “es que debo enseñarles a sonarse y no cosas importantes como las letras” decía una docente, pero qué más importante de enseñarle eso, si no lo sabe es obligación de los adultos que se encuentren allí enseñarle. (r. 3, véase anexo 8)

Este poco reconocimiento de la profesión, indudablemente genera vulneraciones que trascienden de lo económico a la negación del ser humano, quien es la maestra, por lo que notoriamente se pueden evidenciar, no sólo unos ofrecimientos muy bajos a nivel salarial (véase figura 3), sino unas condiciones laborales precarias que afectan directamente su bienestar físico y emocional, y que pone en evidencia el poco reconocimiento social que tiene esta labor, no solamente para el estado, sino también para algunas comunidades Bogotanas.

Una de las de vulneración es que si hablas con maestros es que muchas veces no llegan los pagos, al exigir sus derechos hacen malas referencias y les niegan su experiencia profesional. Muchas veces ofrecen un mínimo. (Rosa, r.10, véase anexo 15)

Ojalá fuera solo un aspecto económico, sino que es un tema de reconocimiento del trabajo, es un problema de respeto de su lugar en el ámbito educativo. He encontrado maestros maltratados porque no se reconoce su labor como profesionales. (Gaitán, r. 2, véase anexo 7)

Esta situación, da como resultado otro imaginario que permea de igual manera la comprensión de esta profesión dentro de la sociedad. Imaginario, que tristemente es replicada por las nuevas generaciones y que invita a provocar más experiencias que permitan una ruptura de estos errados imaginarios. Aquí, radica una de las más alarmantes vulneraciones a las que se ven enfrentadas las maestras:

Cuando yo trabajé en ese Colegio bilingüe, calendario B, me chocaba sentir lo que era el clasismo, osea las niñas que aunque fueran lindas me decían “ay profe, pero es que tú tienes pelo de sirvienta” ¿y esto que es? ¿Qué es esta frase tan espantosa?, el caso frases que repiten de los padres {...} yo conozco a una compañera que tenía en la universidad que trabajaba en el Gimnasio Femenino, {...}, y yo conozco tres personas que salieron de ese colegio, y las tres en diferentes momentos, cuando yo les preguntaba y decía “¡Ay! yo tenía una compañera que era profesora de allá, del colegio femenino de primaria” las tres me contestaron ya adultas {...} “ay las profesoras de primaria del femenino eran todas unas sirvientas espantosas” (Fandiño, r. 3, véase anexo 8)

Estas visiones están ligadas a una comprensión distinta de la educación, en donde su máximo sentido yace actualmente, no en la pedagogía, sino en el pensamiento mercantilista. Tema que ya se ha retomado y en el cual se profundizará más adelante.

Para lograr combatir esos imaginarios, se hace necesario que la mayoría de las maestras —por no decir todas—empiecen a recobrar desde sí mismas el reconocimiento que se merecen y esto será, en el momento en el que exista una verdadera movilización por su parte; por ende, tal como lo mencionamos anteriormente, es vital que se constituyan liderazgos solidos que permitan la unión y la lucha organizada capaz de reclamar por sus derechos (Goffin, 2013), para desde allí dignificar a la maestra “como un ser intelectual de la cultura” (Unda, r.1, ver anexo 6), pues ella debe ser partícipe de esa construcción de mundo dejando de lado esos procesos de acción instrumental que “se caracteriza por ser una acción regida fundamentalmente por un criterio único: el del logro efectivo de objetivos precisos establecidos de antemano. Su preocupación central es la búsqueda y la elección de los medios más adecuados para el logro de esos objetivos” Grupo Federici, (1984, p.4) convirtiendo a la maestra en un instrumento creador de máquinas para la producción cuando por el contrario “la

enseñanza es una actividad fundamentalmente interactiva [...] ella no se rige estrictamente por un balance de los logros alcanzados, y que incluso es relativamente perseverante frente al “fracaso”” Grupo Federici, (1984, p.6) transformando así su concepción hacia la comprensión de ésta como artista, quien piensa algo que otros no se piensan, creadora de formas nuevas en las que su voz sea escuchada acabando con el intento de deshumanizarla.

De igual manera, acabando con las propuestas que intentan homogenizar a los seres humanos, perdiendo en cierta medida, todo el significado pedagógico y educativo que la enseñanza debería tener en sí misma, ya que “la homogenización permite ignorar en particular la historia individual en la cual se entretajan opciones y determinaciones” Grupo Federici, (1984, p.10) y así mismo, permite que neguemos a la infancia, a los niños con los que se relaciona, aun cuando este debería ser un factor fundamental en la educación, pues en muchas ocasiones desde algunos currículos institucionales —incluso desde la misma formación de maestras—, la apuesta algunas veces se centra más en la elaboración inmediata de planeación que en la comprensión del contexto, tal como lo plantea Unda:

A mí me ha parecido muchas veces que hay un mayor énfasis en la planeación de actividades que en la comprensión de con quienes estamos trabajando, eso vi cuando hicimos una expedición con las prácticas de los maestros de educación infantil y se repetía la insistencia de los maestros formadores, en exigirles a los estudiantes planeaciones antes de entrar en las escuelas; aún antes de saber con quienes fueran a trabajar como si se pudiera enseñar a todos de la misma manera sin reconocer que la diversidad social, cultural, física y nutricional tiene unas implicaciones muy grandes en cómo soy maestra con esos niños y niñas. (r. 1, véase anexo 6)

Esta situación de homogenización tristemente se convierte en un aspecto fundamental para algunas instituciones, ya que bajo una mirada mercantil todavía se pretende el cumplimiento de los estándares que se exigen a nivel nacional, como lo expone Unda:

La educación sigue siendo pensada de una manera estandarizada, [...] En ese sentido si pienso que nos falta mucho, es una discusión importante en el grupo del Movimiento Pedagógico, que hacia una crítica a las políticas educativas, porque no tienen en cuenta que la práctica del maestro es interactiva, que tiene en cuenta no un grupo sino muchas particularidades. (r. 1, véase anexo 6)

Por ende, para poder plantear una interacción que no niegue a la infancia, hay que entender de igual manera que “[...] estamos en un país muy desigual que se manifiesta también en la educación, la enseñanza, en lo que somos.” (Unda, r. 1, véase anexo 6) y así mismo que “la educación no puede pretender articularse únicamente a lo que de universal hay en los alumnos. De hecho y de derecho ella tiene que articularse a sus singularidades e incluso, seguramente, contribuir a desarrollarlas” Grupo Federici, (1984, p.7)

Justo en ese momento, se logrará una verdadera educación para la infancia, una, que salga de los documentos de estado, que salgan del discurso bien redactado para traspasar el papel y dejar en claro el lugar de la educación infantil y al comprender, que si la maestra es reconocida socialmente se podrá decir que el estado ha reconocido verdaderamente a la infancia: justo en ese momento, la maestra trascenderá más allá del aula de clase, más allá de las notas, dejando de ser un instrumento en la educación para ser activo en la misma, un ser que cree, imagine y construya en conjunto con sus estudiantes, rompiendo con las concepciones

Desde ahí creo que en la sociedad, las menos reconocidas son las de infantil. En el sentido, de que los niños, son los menos reconocidos, así echen toda esa carreta, “que los niños son lindos, que los derechos”. Sobre todo, yo digo mucho en nuestro medio, pues yo no les puedo decir que no se puede hacer nada en esta profesión, nadie va a luchar por nadie si no son los maestros que luchan por eso. (Fandiño, r. 3, véase anexo 8)

4.3 Dimensión humana: Entre la sensibilidad de la maestra y su condición laboral.

Desde aquellos imaginarios mencionados, en torno a la concepción que se ha ido gestando sobre las maestras, se da apertura a la necesidad de reconocer a esas maestras que “gracias a su ejemplo afianzamos nuestra confianza y llenamos nuestro pecho del suficiente aire como para desplegar las alas de nuestra existencia y sortear animosos los abismos de nuestro crecimiento [...]” (Vásquez, 2009, p.56) y que entregan en su día a día lo mejor de sí a pesar de las transformaciones por las que atraviesan.

Sin embargo, con lo expuesto se debe resaltar que dentro de la sociedad y dentro del estado las maestras no son cuidadas, situación que se evidencia en el tipo de condiciones laborales a las que se ven enfrentadas diariamente, posicionándolas en un lugar desalentador, en el que son unas trabajadoras más, cuyo reconocimiento radica en el simple cumplimiento de unas exigencias

establecidas pero no desde todos los aspectos que constituyen su ser, por lo que como lo establece Maturana: “Las relaciones de trabajo son acuerdos de producción en lo que lo central es el producto, no los seres humanos que lo producen. Por esto, *las relaciones de trabajo no son relaciones sociales*” (Maturana, 2006, p. 80).

Esto conduce, a una realidad social que se centra en la competición y comprende a la escuela como una “empresa”, en palabras de Margarita “cuando se habla de la empresa, al tener un cliente, la razón, los argumentos pedagógicos se pierden” (r.7, véase nexo 12), demostrando, que la escuela gira en torno a un sistema capitalista con “clientes” que terminan siendo los padres y madres, y el “producto” los niños, al mismo tiempo, que al perderse lo pedagógico se centra más en la realización y acumulación de “papeleos” —esta situación particularmente se da en jardines de Secretaria de integración social e ICBF—, que si bien son parte importante para conocer los procesos de los niños, la institución no debe centrar su mirada en el solo cumplimiento de aquellos informes, sino también en aquellas experiencias que sean enriquecedoras para el aprendizaje de los niños, tal como lo plantea Margarita:

Hacer informes de 55 niños mensuales, es culpa del sistema porque el cliente se contradice con el modelo pedagógico del jardín, porque se quiere hacer muchas cosas pero llega el aliado y exige otras dinámicas, por ejemplo en la alimentación. (r.7, véase anexo 12)

Bajo esta misma lógica, se puede establecer cómo la educación, en especial la privada se encuentra sumergida bajo dos fines, el primero con propósitos pedagógicos que van más allá de lo económico y el segundo con un propósito mercantil, concebida por algunos dueños como un “negocio”, por tanto, aquellos directivos ofrecen bajos salarios a sus maestras de educación infantil y terminan recibiendo una mayor ganancia como lo plantea Azucena:

La educación es un negocio con ánimo de lucro, donde no importan los procesos educativos e importa que paguen y ya, eso pone al maestro en el lugar donde lo critican, vulneran, todos exigen, te señalan por no hacer tu labor como los demás quieren y eso deslegitima la profesión (r.8, véase anexo 13)

Esto se debe, a que la educación se ha visto influenciada por las políticas Neoliberales que se han ido implantando en el país, tal como lo establecen Giraldo, H y De La Cruz, G:

La contratación directa para la prestación del servicio educativo por parte de instituciones privadas produce un debilitamiento en largo plazo de la educación pública y promueve el “negocio de la educación”. La privatización se presenta cuando se dan las condiciones para organizar la educación de acuerdo con las lógicas del mercado. (2016, p.121)

Por consiguiente, esas lógicas del mercado se vislumbran desde las experiencias de algunas maestras recién egresadas, quienes terminan optando por aceptar esas condiciones que se les ofrecen por parte de las instituciones educativas para poder tener “experiencia” como ellas lo denominan, situación que relata Jazmín:

Aunque antes de graduarme yo conocía del bajo sueldo que recibíamos las maestras de educación infantil, uno siempre guarda la esperanza de que cuando a uno le toque no va a ser así. No es mi caso pero definitivamente lo que más me ha impactado es ver como a mis compañeras les ofrecen ni siquiera el sueldo mínimo pero si les piden que trabajen más de 8 horas y aun así les reconocen la importancia del maestro en la educación infantil pero el sueldo no es coherente con lo que uno hace, con lo que transforma, creo que eso es lo que más me ha impactado. (r.9, véase anexo 14)

Siendo este un ejemplo claro de aquellas ofertas laborales injustas e insultantes que ofrecen un salario mínimo, o en el peor de los casos menor a este, justificadas en la falta de experiencia de las maestras por ser recién graduadas; tanto así, que como se plantea en el artículo “Colegios privados les hacen “conejo” a sus maestros” del periódico El Espectador, “la mayoría de maestros de colegios privados tienen menos garantías laborales que sus colegas del sistema público” (Correa,2018, párr. 3), realidad que se encuentra vigente, como lo plantea Azucena, quien cuenta:

Considero que las condiciones laborales son diferentes, cuando yo entre a un colegio privado la mayoría de docentes eran hombres, ellos ganaban entre 1.000.000 o 1.100.000 y yo inicié con 900.000 me decían que era por la inexperiencia y pensé esperar allí mientras tenía experiencia, pero luego me enteré que habían maestros no profesionales que ganaban mejor que yo y eso me cuestionaba porque yo sí era licenciada de una buena universidad y me minimizaban, también por el hecho de ser mujer (r.8, véase anexo 13).

Haciendo evidente en este relato, otro de los retos a los que se enfrentan las maestras de educación infantil en el mundo laboral, en donde las personas que tienen otro tipo de títulos o técnicos en otras áreas ajenas a la pedagogía, adquieren esta responsabilidad como maestras y logran ganar mejor que una Licenciada recién egresada; acontecimiento que se agrava más cuando se es mujer y más si es Licenciada de Educación Infantil, quien al llegar a un colegio en donde sobresalen los maestros hombres, se les subestiman y se les ofrece un menor sueldo, como lo afirma la OIT “las mujeres continúan enfrentándose a una desigualdad salarial persistente por motivo de género”(2016,p.9), a pesar de que aproximadamente en los años 50 se involucró y se reconoció a la mujer como figura fundamental para el desarrollo de la sociedad, teniendo en cuenta sus saberes y conocimiento como se desarrolló en el capítulo III. Por ello, ¿Hasta cuándo seguirá ocurriendo esto?

Con lo expuesto anteriormente, se puede definir que la educación se encuentra en un sistema el cual se organiza bajo una jerarquía —estado-sociedad-directivos-padres-niños-maestros—; para entender este apartado, es necesario plantearlo desde la biología centrados en la adaptación; ésta corresponde en si las acciones que viven los seres vivos en un entorno son favorables, su bienestar también lo será, de lo contrario aquellas acciones e interacciones se pueden desintegrar; en palabras de Maturana, “Todo sistema existe solo en la conservación de su adaptación y su organización, en circunstancias que la conservación de la una involucra la conservación de la otra [...]”(2006,p.73), pero ¿Para qué darle apertura a este tema? Si el sistema educativo brinda unas condiciones laborales favorables para sus maestras, reconociendo un ambiente más sensible, ameno y pensando más en ese ser humano, este será el más favorable para dar lo mejor de sí, al igual que una mejor educación. Pero desafortunadamente, no hay tal relación de acciones en ese entorno laboral, que terminan afectando el reconocimiento profesional de las maestras desde su bienestar personal, familiar y social, tal como lo plantean Pilar Unda y Jazmín:

Los salarios son una burla a la profesión del maestro, las condiciones de los que dirigen los colegios son impositivas, desconocedoras de las condiciones de cada una, maltratos, amenazas con despidos no hay estabilidad, todo esos son maltratos. (r. 1, ver anexo 6)

Creo que del 100% un 98% de los casos que conozco se vulnera el derecho al trabajo digno de los maestros y las maestras de educación infantil, son más de 8 horas diarias de trabajo el sueldo no es coherente con lo que te dicen, te dicen “necesitamos maestras dedicadas, creativas, entregadas” pero definitivamente el sueldo no es coherente cuando se les contratan no tienen el servicio a la salud, un sinnúmero de cosas que cuando están en el cotidiano se abusa de ellas y no se les paga que si se daña algo ellas tienen que reponerlo que tienen que terminar pagando las onces de los chicos. (r.9, véase anexo 14)

En este sentido, bajo el Artículo 11 del Capítulo III del Decreto 1850 de 2002, se estipula que: “la jornada laboral de los docentes y directivos docentes en Colombia es de ocho (8) horas diarias, equivalentes a 40 horas semanales”, pero la realidad es otra, en un primer momento porque el desgaste físico es mayor y muchas veces los propios directivos no lo perciben, y entran en debate la necesidad o no del descanso para los niños, pues esto “baja el rendimiento” de las maestras, como lo afirma Fandiño:

Las directivas decían “es que si los niños duermen los maestros se ponen a descansar”, y yo comentaba pues claro de eso se trata, porque al estar de las 8 hasta las 12 con 20 niños, se van a almorzar y ellas tienen que cucharearlos, y claro porque es parte de su trabajo y es justo que duerman los niños para que ellas respiren un poquito y puedan coger de 1:30 a las 3:30 un poquito de energía para seguir o es que ¿las mamás no dormimos cuando los niños duermen? Uno descansa. (r.3, véase anexo 8)

Estableciendo, que esos momentos del día son de gran importancia para que las maestras descansen y puedan retomar de nuevo su rutina con una mejor energía física y emocional.

Con lo anterior, emergen las excesivas jornadas laborales que no se desarrollan dentro de la institución —más de ocho horas diarias— denominadas “trabajo en casa” para lograr llevar a cabo el cumplimiento de planeaciones, materiales didácticos y mucho más, perjudicando el tiempo que tienen para compartir con sus familias, como ejemplo claro se exponen los relatos de Margarita y Violeta, maestras que también son mamás y han tenido experiencias difíciles, al no poder compartir tiempo con sus hijos ya que no disponen de la misma energía con la que trabajan con los niños:

yo un día llegué a mi casa y este tipo de trabajos que son con niños no dan mucho tiempo a nivel administrativo, ni el computador y eso porque o estas con los niños o haces el papeleo, entonces implica que tienes que llevarte mucho trabajo para la casa y en una de esas estaba en mi casa con mi computador y yo llevaba como una semana prometiéndole a Alejandro (mi hijo) que íbamos a jugar cuando acabara, se llegó el viernes jueves y yo me senté en mi cama a trabajar y él se metió en mis zapatos y comenzó a jugar, estaba tan molesta y tan estresada que le dije que se quitara mis zapatos a lo que él respondió es que yo quiero saber qué se siente ser tú y yo le dije ¿qué se siente ser yo? ya estás en mis zapatos y él me dijo que “es muy aburrido, ser tú, solo trabajas, estudias y no tienes tiempo para jugar”. (r.7, véase anexo 12)

Para uno de mamá es complicado porque compartes todo el día con niños y juegas con ellos pero cuando llegas a casa no tienes energía para jugar con tu hijo, es duro y uno se siente tan mal. Uno le dice a los papás que le dediquen tiempo a los niños y uno no le puede dedicar el tiempo al niño, es muy difícil equilibrarlo y en pedagogías diferentes es peor, el quehacer de la maestra es muy duro porque no hay separación laboral y personal y la familia queda afectada porque el trabajo se trae para la casa así no quieras. (r.5, véase anexo 10)

Dicho esto, se puede notar aquellas incongruencias que se desarrollan dentro del sistema educativo, pues si bien es un pilar fundamental que los padres dediquen un tiempo enriquecido a sus hijos y las maestras han de retomarlo constantemente, esto se convierte en pequeños trozos cuando la maestra es quien no puede brindarlo.

Cabe aclarar que esta situación no representa el caso de todas las maestras aquí presentes, pues algunas de ellas contaron con sus compañeros de vida quienes las acompañaron en el cuidado de sus hijos mientras ellas estudiaban y trabajaban, esto, debido a las dinámicas sociales y familiares que se vivían en otra época, como lo afirma Pilar Unda, quien presenta en su relato el contraste de percepciones y vivencias con el que se vive en la actualidad:

Tuve la fortuna de tener como compañero de vida a un hombre que era mejor mamá que yo, es muy importante porque a mí me dio la posibilidad de moverme como me he movido por el país, conocer otros territorios. Mis hijos siempre tenían la compañía de Jorge aunque yo tuviera que viajar. Gracias a ese compañero de vida logre tener esa libertad porque son tiempos, sacrificios, viajes. (r.1, véase anexo 6)

Y es que esta situación también tiene que ser comprendida, pues la idea que se expone en este trabajo no se basa en la noción de restringir a la maestra la posibilidad de ejercer su oficio, pues esto hace parte de su vida misma, sino se da en el poder ver como una necesidad el equilibrar lo profesional y personal bajo las relaciones sumergidas en el amor, el respeto, la comprensión y el reconocimiento hacia el otro, que trabaja para conseguir un mejor futuro, ya que como lo expone Gaitán:

Se es un trabajador que le gusta su profesión pero también tiene que producir dinero para que usted pueda suplir sus necesidades y además se debe exigir un salario digno, respeto en el lugar donde está y ser reconocido profesionalmente. (r.2, véase anexo 7)

Ante este planteamiento, es entendible que las maestras tienen un trabajo en el ámbito educativo, porque necesitan subsistir y tienen sus propias necesidades, pero el problema radica en que a partir de esta y muchas otras circunstancias, se concibe al ser humano como una máquina, en una maestra autómatas que debe cumplir, y sin intención deja de lado esas relaciones de amor y de respeto empezando por sí mismas, como lo plantea Maturana:

Hablar de ser humano en una relación de trabajo es una impertinencia. El que las relaciones de trabajo no sean relaciones sociales hace posible el reemplazo de los trabajadores humanos por autómatas y en el desconocimiento de lo humano. (Maturana, 2006, p.80)

A esto se suma, que algunas instituciones se piensan a partir de la satisfacción del “cliente”, en este caso los padres y madres, dejando de lado ese ser humano denominado maestra, de tal manera que no conciben los extremos y daños en su integridad para lograr cumplir con los fines:

En alguna oportunidad una maestra me contó sobre un jardín en el que para las fechas especiales como el día de la madre las encerraba y no las dejaban salir hasta que terminaran la ambientación y les tocó llamar a la policía para que las dejaran salir. (Margarita, r.7, véase anexo 12)

Ahora bien, todas las situaciones presentadas, de una u otra manera, inciden en el empujar de las maestras, el cual reprimen para desempeñar su función de manera “eficiente”, respondiendo a los parámetros que se les exigen, obligándola a que separe su vida personal y sus problemas particulares para rendir completamente en su trabajo, como lo relata Violeta:

En el trabajo se espera que hagas todo como si nada pasara y para mí que soy muy emocional si algo me afecta obviamente trato de ejercer mi labor de la mejor manera pero yo no puedo llegar ese día a cantar y a bailar con los niños con la misma energía porque yo estoy viviendo una dificultad, pero tu jefe o tus compañeras o la institución quiere que si lo hagas, como si el resto quedara allá y no es fácil. (r.5 véase anexo 10)

Si bien se necesita una separación de los aspectos de la vida personal y el trabajo, “vivimos en la desconfianza y buscamos incertidumbre en el control del mundo natural, de los otros seres humanos y de nosotros mismos” (Maturana 1992, p.31), Por lo que se intenta controlar con afán desmedido las propias emociones y la conducta de los otros, cabe aclarar que si la vida personal se encuentra en un fuerte desequilibrio y no se cuenta con el acompañamiento de su entorno cercano, entre ellos la institución donde tenga un espacio de acogida y escucha; de alguna manera el trabajo se verá afectado, lo que implica intrínsecamente que los niños también se vean afectados. ¿Y por qué? Porque somos seres humanos.

Aunque es difícil mediar lo personal con lo profesional, se debe hacer un proceso de resiliencia entre estos dos ámbitos para que la vida de las maestras no se vea afectada tan contundentemente, en palabras de Gaitán “la vida personal no es laboral y lograr separar y hacer respetar la vida personal lo hace buen maestro” (r.2, ver anexo 7), al mismo tiempo, que se complementa con lo que Lieberman (2012) citado por Sánchez (2015) menciona:

Lograr un equilibrio entre trabajo y vida constituye un factor crítico de la resiliencia de los docentes para continuar en su puesto aún en condiciones difíciles. Los profesores necesitan que su vida profesional esté individualmente motivada, relacionalmente conectada y organizativamente respaldada. El compromiso de los profesores implica una combinación de trabajo emocional e intelectual, lo impulsa la pasión por atender a los estudiantes como aprendices y personas. (Lieberman, 2012, p.13)

Si esto no se logra, las maestras empiezan a distanciarse de sí mismas como persona, dejando de lado sus intereses, gustos y el tiempo que pueden compartir con sus familiares y amigos, incluso su salud se va afectando por aquellas cargas físicas y emocionales que son cada vez más fuertes, debido a esas sobrecargas laborales a las que se enfrentan cotidianamente, demostrando que si emocionalmente se encuentran estables, su actuar como persona y como maestra fluirá de la mejor manera, como lo plantea Maturana:

Al movernos de una emoción a otra cambiamos nuestro dominio de acciones, y esto lo vemos como un cambio de emoción. En otras palabras, es la emoción bajo la cual actuamos en un instante, en un dominio operacional, que define lo que hacemos en aquel momento como una acción de un tipo particular en aquel dominio operativo. Por este motivo, si queremos comprender cualquier actividad humana, debemos atender para la emoción que define el dominio de acciones en el cual esa actividad ocurre y, en el proceso, aprender a ver qué acciones se desean en esa emoción. (Maturana, 2001, p.129)

Finalmente, si la sensibilidad, que de una u otra manera nos hace ser humanos y nos permite relacionarnos con las demás personas, empieza a cobrar su valor; se puede llegar a comprender la convivencia desde la biología del amor, demostrado en ella el respeto y el valor que se le dé a aquellas personas que día a día entregan lo mejor de sí y en algunas ocasiones, sin importar aquellas situaciones que se han ido exponiendo durante el desarrollo de este trabajo de grado.

Por tanto, para llegar a ello se debe empezar por una reinención de las maestras mismas hacia el cuidado propio, en palabras de Violeta maestra de educación infantil “si soy una maestra que está bien físicamente y emocionalmente pudo brindarle todo lo mejor a los niños” (r.5, ver anexo 10) Estableciendo que es necesario prestar atención a la emocionalidad, para que todo en el ser de la maestra se equilibre, empezando por preguntar ¿qué me está pasando? y ¿qué te está pasando?, como lo relaciona Maturana:

Es una pregunta dirigida a mirar el propio emocionar y no a mirar el propio razonar. Desde el momento en que la persona la contesta, se encuentra mirando su "emocionar". Es decir, si la invitación a esa mirada es aceptada, entonces la presencia continua de la emoción y del fluir emocional se hace aparente. Pienso que en el momento en que uno acepta la

presencia de la emoción y amplía su mirada reflexiva se da cuenta de que la emoción es el fundamento de todo quehacer. (Maturana, 1992, p. 46)

Esto, se fundamenta en el deseo de lograr ese reconocimiento tan anhelado dentro del estado, las instituciones educativas y la sociedad colombiana, desde un sentido más humano.

Capítulo V

La punta resplandeciente del iceberg: Un lugar lleno de esperanza, conclusiones y recomendaciones.

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor.” **PAULO FREIRE**

A partir, de los análisis que emergen de este trabajo y que para el lector pueden haber dejado un sinsabor y una visión desalentadora frente al panorama que hoy enfrentan algunas maestras, para las autoras esta experiencia se convierte en un renacer y una motivación hacia la búsqueda de un mayor reconocimiento de la profesión docente, más aún cuando ésta esté centrada en la infancia. Todo este recorrido invita a una reflexión en torno a la necesidad de generar nuevas maneras de relacionarnos, en donde exista un verdadero encuentro entre personas, que permita el reconocimiento de las mismas, el valor a su profesión y el perpetuar ese valor dentro de la sociedad.

Por tanto, este capítulo rescata la manera en la que debería ser comprendida la educación y la pedagogía alejadas de una visión mercantilista, para así lograr recobrar su sentido desde un pensamiento más humano, que yace primeramente en el amor, sentido que ha sido vulnerado y estigmatizado en muchas ocasiones por—como se mencionó anteriormente—las erradas concepciones que han permeado esta profesión y que al final de cuentas, afectan directamente a la educación y sin duda alguna, a la infancia, por lo que no es tan inusual escuchar relatos como el que expone Violeta “es muy triste escuchar que hay compañeras que dicen yo estoy acá porque me toca, porque no pase a otra carrera, porque no alcanzaba el dinero[...]” (r.5, véase anexo 10), comentarios que sin duda alguna dejan en claro la poca importancia que se le ha otorgado en primera instancia, a la infancia y en segunda instancia a la responsabilidad social que conlleva en sí mismo el ejercer esta profesión en donde como lo plantea Freire en su libro “cartas a quien pretende enseñar” (1994):

La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con

nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. (Freire, pp. 67-68)

Para hacer resistencia a las erradas concepciones planteadas con anterioridad, la mejor salida surge del amor y el respeto por el ser maestras, el amor que se puede transmitir a otros, a través de nuestras acciones, pues “el amor es el dominio de las acciones que constituyen a otro como un legítimo otro en convivencia con uno [...]” (Maturana, 1992, p.53), entendiéndolo en palabras de Violeta:

Yo creo que el ser maestra se da desde el amor con el que haga las cosas, el amor y el deseo de no hacer las cosas por hacer...Una maestra es una persona que quiere realmente dejar una huella con su quehacer y que busca que suceda, no que simplemente fue a transmitir conocimientos y ya sino que realmente que lo que se hizo fue significativo, que lo recuerden a uno por lo que logró significativamente que no hablo de aprendizajes sino que es dejar algo en su vida. (r.5, véase anexo 10)

Y es que, ante estas angustias, injusticias y problemáticas existentes dentro de la profesión, cabe preguntarse ¿qué hace al maestro ser maestro? Y no encontramos otra respuesta que la expresión libre y completa de esta emoción:

El ser maestro se da desde el respeto y el amor que son el centro. Son útiles los conocimientos pero lo que uno entrega en el respeto y el amor es entregar un pedazo de la vida y recibir pedazos de vida de los otros, los contenidos son disculpas. (Gaitán, r.2, véase anexo 7)

Sin embargo, para dar respuesta a esta pregunta nos basamos en tres principios relevantes enmarcados en la premisa del amor, con base en las experiencias *sentidas* de algunos de los entrevistados: La vocación, sensibilidad y pasión.

5.0.1 El amor:

A lo largo de la investigación y por medio de los distintos diálogos que se llevaron a cabo, se puede establecer que hay una tendencia en denotar el amor y la emoción que emerge en el acto

de enseñar, para ello se quiere establecer una relación como una relación-conducta en la que cada individuo aprueba al otro como un ser válido, busca establecer relaciones de cooperación y respeta al otro a pesar de las diferencias en su interior (Maturana, 1999). Comprendiendo lo anterior, en las maestras se denota un gran interés, alegría y motivación al ver los logros, metas e ilusiones que se gestan en la labor y las interacciones que son generadas en ésta con cada uno de los niños con los que se encuentran relacionadas, tal como lo afirma Azucena:

¿Qué le hace al maestro ser maestro? La vocación y el corazón que tenga, si no le nace o se está aburrido no se hace nada [...] Amo ser maestra y tengo muchas metas con las infancias; que muchos creen que soy de pensamiento muy utópico, yo sí creo que lo voy a lograr y yo creo que si uno se abre a las fronteras, es posible coger el mundo a dos manos. (r. 8, véase anexo 13)

Estos relatos inspiran a las autoras (y esperamos, también a los lectores) el rebelde acto de soñar, a pesar de las difíciles situaciones que se afrontan las maestras de educación infantil; acto que resalta la importancia de reconocer que aun con el conocimiento disciplinar—el cual es fundamental—, no es lo único que la hace ser maestra, pues si no hay una motivación interior para dar lo mejor de sí ante cualquier dificultad, terminará por abandonar su profesión, como lo comenta Vásquez “no cualquiera puede arrogarse el título de maestro. Porque para serlo en verdad, para alcanzar ese estadio de hito o mojón, de faro o brújula para noveles viajeros, se requiere haber trasegado por muchos caminos, sortear varias odiseas [...]” (Vásquez, 2009, p.53). Este acto, abre un espacio de reflexión en donde, las maestras recobran el sentido que yace en la educación, el de disfrutar “el encanto del ver, del oír, del oler, del tocar y del reflexionar, descubriendo lo que hay en cada mirada que abarca su entorno {...}” (Maturana y Nisis 1997:22); por lo que, como Margarita manifiesta:

Definitivamente uno esta acá por vocación y amor a los niños, aunque se ha estigmatizado la respuesta del "a mí me gustan los niños" pero cuando se comienza a ejercer es la respuesta más valiosa que se tiene, si realmente uno no quiere a los niños uno no aguanta los retos, las exigencias, el ritmo. Esto no es un trabajo como cualquiera sino que es especial porque cada día es diferente. El amor hace que reconozcas cada detalle de los niños,

incluso cuando se llega a la casa se queda pensando en ellos y ese es el sentido del maestro, esa calidad humana. (r. 7, véase anexo 12)

Es precisamente por esas relaciones que se gestan en las interacciones, vínculos y emociones en la labor de ser maestras que el amor surge como un modo de vida en la interacción, el reconocimiento por el otro y el respeto que no debemos “enseñar valores” (Maturana, 1999), sino vivirlos desde la biología del amor, cultivarlos en nuestra corporalidad, a partir del respeto a sí mismo que surge en vivir/convivir en respeto mutuo.

De esta forma, para las autoras resulta de gran importancia reconocer y rescatar en los relatos cuando se habla de la vocación, pues este término es frecuente cuando se habla del ser maestras como un factor de gran incidencia para esta labor, sin embargo se reconoce que ésta vocación se da de manera armónica en el ser humano desde el emocionar, el amor y el respeto que se tiene al reconocerse a sí mismo, reconocer al otro y comprender su sensibilidad.

5.0.2 La sensibilidad.

Este principio se enmarca en la sensibilidad por aprender del otro, de reconocerlo y no excluirlo, y en palabras de Fandiño de “escuchar al otro, pero la vida también debe enseñarle a uno un poquito”(r. 3, véase anexo 8) puesto que la indagación, la lectura y la inquietud de la maestra por comprender la realidad y las transformaciones que día a día se presentan en los ámbitos culturales y sociales que de manera directa o indirecta influyen en el ámbito educativo, logra que perciba que no todo está dicho en el aula, sino que también existe una realidad a ella que le expresa cosas y que a su vez, logra transformarla:

Al maestro lo hace el interés por aprender, por cuestionarse por lo que ve, por lo que atraviesa su actuar y lo lleva a leer e indagar lo que hay más allá, así se puede entender la formación como la necesidad de construir preguntas y buscar la manera de profundizar en ellas y la experiencia como un asunto que transforma, que controvierte, que remueve y obliga a repensar qué hacer que a partir de su experiencia construya posibilidades de acción en el aula y con sus colegas. (Pulido, r.4, véase anexo 9)

Esa sensibilidad que a través de la experiencia pasa—desde la perspectiva de Larrosa (2006)—en la vida de la maestra, que le permite observar y dejarse maravillado por los detalles que nadie

más reconocería y que al final desemboque en la satisfacción de los sueños cumplidos, también da una voz de esperanza que inspira a continuar con esta labor, y tal como lo expone el Documento “los profesores y la pasión por educar”, es vital:

Fortalecer en todos los profesores la esperanza, esto es, la creencia de que el futuro nos ofrece posibilidades abiertas para nuestra vida y la de los demás, implica una dirección para trascender el presente. La esperanza se opone a la resignación, tan común en nuestras escuelas, que es la declaración existencial de que no podemos cambiar el futuro o que no podremos salvarnos de nuestra vida presente. (Vicaría para la Educación, 2015, p. 40)

5.0.3 La pasión:

Este término, usado para dar respuesta a la pregunta que se trajo a colación, es emitida ante los recuerdos que aún guarda con cariño la maestra Pilar Unda, ella, maestra apasionada por todas las luchas que han generado las maestras de distintas regiones para dignificar su carrera; asegura que ésta, la pasión es la clave fundamental para que las maestras sean reconocidas como trabajadoras de la cultura, formadoras de sujetos críticos en la sociedad, por lo que afirma que:

No se puede ser maestra si no hay pasión, la pasión por aportar a la cultura unos sujetos distintos a los que tenemos, gente crítica, capaz de reconciliar, algo más que solo enseñar materias es aportar otros sujetos a una sociedad que lo requiere. (r.1, véase anexo 6)

Finalmente, se invita a las/os lectores para que a partir de los relatos expuestos, revivan esos instantes que han cargado la emocionalidad de las maestras, que si bien ha sido un proceso difícil y lleno de altibajos, vale la pena respirar profundo y rescatar todos esos aspectos que incidieron en su decisión; recordando los detalles más pequeños y los esfuerzos, que muchas veces aunque las instituciones no los reconozcan, son los niños quienes hacen posible el reconocimiento, de tal manera que leen cada gesto, admiran a sus maestras y se toman aunque sea un minuto de su tiempo para brindar detalles honestos que nutren la relación y el amor que se gesta y hace tan especial la labor de ser maestras. No basta con los títulos, ni los viajes, ni siquiera con la simple experiencia, cuando la educación carece de amor *pierde todo su sentido*.

5.1 Conclusiones

- Con los hallazgos de la investigación y la integración de algunos relatos, se reconoce que aunque el país ha hecho una inversión para la primera infancia con estrategias como “cero a siempre” y la educación para la misma, se promueve el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y seres integrales. Sin embargo, esta apuesta que se ha dado a la infancia desde la política pública tiene un contraste con la realidad, encontramos que es distante en algunas instituciones donde aún se encuentran percepciones que comprenden a los niños desde el asistencialismo, la reflexión pedagógica queda invisibilizada y la infancia pierde su papel activo en la sociedad; esto genera un distanciamiento en el reconocimiento de las relaciones que se gestan en el proceso educativo, en especial la relación maestra-niño, niño-maestra, dado que la relevancia del proceso recae en el asistir, cumplir con las exigencias y presiones que establecen las instituciones a las maestras sin contemplar la importancia acompañar a los niños en una relación dialógica, en la que no solamente se nutran sus cuerpos y sus mentes sino también su emocionar.
- Desde la revisión del marco legal y jurídico, y los relatos de algunas maestras de educación infantil, se encuentra una desigualdad entre la reglamentación contractual de las maestras y mayoritariamente las de educación infantil a nivel privado, público, secretaria de integración social e ICBF, pues esta situación no solamente causa confusión en el mismo gremio —lo que puede generar casos, en donde se vulneren sus derechos— sino que a su vez, permiten que algunas instituciones no garanticen unas condiciones dignas de bienestar; aun cuando en el Plan Decenal de Educación (2016-2025) se proyecta “Garantizar unas mejores condiciones de bienestar, nivelación salarial y reconocimiento social de los educadores, sobre todo en las zonas rurales y en la educación inicial”(Pág. 46). Si el documento mencionado anteriormente lograra su ejecución efectiva, se evidenciaría una postura política nacional clara, que muestre un gran interés por el reconocimiento de las maestras de educación infantil como sujetos importantes para el desarrollo social, cultural, político y educativo de nuestra sociedad.
- Se evidencia que las luchas impulsadas por las maestras han sido grandes apuestas por resaltar la profesión, la organización de sindicatos y masivas manifestaciones que han permitido grandes avances en materia de condiciones laborales que permiten representar

los esfuerzos de las maestras por hacer efectivo el reconocimiento de sus derechos. A pesar de ser persistentes, aún se puede visibilizar el poco valor que se da a la profesión docente resumida en unas condiciones laborales no estables para las maestras de educación infantil, que sumado a la escasa participación y organización por parte de ellas pues como lo afirman en UNESCO, 2013:

[...] no se dispone de información que dé cuenta de la participación de los docentes de educación inicial en asociaciones, organizaciones o equivalentes. En relación con los docentes del nivel de preescolar, las principales asociaciones son: La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y sus filiales a nivel nacional, así como la Asociación Distrital de Educadores. (p. 63)

Dada esta poca participación hay una preocupación porque algunas maestras dejan en el descuido su papel político como transformadoras sociales.

- A partir de las voces recuperadas, se puede establecer la visualización de la educación infantil por parte de algunos propietarios de instituciones privadas denominados “pequeños empresarios”, como un negocio, en el que ofrecen un menor sueldo a las maestras, y por ello, obtienen una mayor ganancia al crear capital humano, — en cuanto más vendan y consuman bajos los estándares propuestos internacionalmente— se conciben a las instituciones educativas como empresas en donde, la educación se distancia radicalmente de la formación de seres humanos sensibles, se habla de productos, es decir los niños con empleadas (maestras) que rinden para mantener satisfechos a sus clientes (los padres y madres de familia).

Esto se debe, a que Colombia al ser un país con políticas neoliberales y con un sistema económico capitalista, “la economía de mercado requiere ser competitiva por costos laborales, en razón del atraso tecnológico, por lo que el sistema educativo debe generar “mano de obra barata”. Estas instancias internacionales han promulgado la privatización y la mercantilización de la educación” (Giraldo y De la Cruz, 2016, p.120)

- Dentro de los relatos, se encontró que las maestras de educación infantil ven influenciada su vida personal y familiar por la parte laboral, ya que sin duda alguna deben responder a ciertas exigencias de las instituciones educativas y sin importar que las horas laborales se extienden, ya que, por las dinámicas institucionales llevan trabajo a sus

hogares, sumado a esto el tiempo que comparten con sus familiares es limitado y emocionalmente las consecuencias de esto, se vuelven más difíciles cuando las maestras que tienen hijos no poseen la misma energía para compartir con ellos como lo hacen con sus estudiantes, reflejo de ello, un fragmento de la conversación entre Alejandro el hijo de Margarita y ella: “es muy aburrido estar en tu zapatos, porque no tienes tiempo para jugar”. Sin embargo, a pesar de ello se reconoce el amor con el que llevan a cabo su misión, pues como lo afirma Violeta “solo se queda con la satisfacción y la alegría que los niños sacaron provecho y que lo que se hizo fue con amor”.

- De esta manera, se hace necesario que exista una mayor preocupación por parte de las instituciones hacia sus maestras, pues tal como lo plantea Maturana “nuestros intentos para controlar nuestra corporalidad a través de su negación en la separación de cuerpo y mente, o materia y espíritu, [...] ha limitado nuestra comprensión de nosotros mismos como seres que como seres humanos existimos de hecho en el entrelazamiento de emoción y razón.” (pág. 116, 2003) y si la comprensión de esto yace en las instituciones, las maestras sentirán hacia ellas un acompañamiento y preocupación más cercana como acto de reconocimiento de su ser y quehacer desde una visión más sensible, en donde se piense en su emocionar y su sentir. Pues no son solamente propiciadoras de experiencias pedagógicas, de transformaciones sociales, agentes de la cultura, sino también seres humanos que merecen ser valoradas; porque ¿Cómo se puede educar seres humanos sin primero reconocer los seres humanos que educan?
- Aunque durante el desarrollo de este trabajo, se encontró —en cierta medida— un panorama poco alentador en torno a la profesión del ser maestra, sabemos que éste deja dos alternativas, la primera, una visión desalentadora de la profesión, llena de sin sabores y desesperanza, o la segunda, que recobra su sentido en palabras de Freire, en donde “los educadores progresistas precisan convencerse de que no son meros docentes -eso no existe-, puros especialistas de la docencia. [...] Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.” (p. 102, 2002) y con ello, propiciar estrategias que rescaten la importancia del reconocimiento de la profesión, de su posicionamiento a nivel social y que a su vez, la exalten como herramienta que permita combatir la desesperanza.

- Finalmente, para nosotras esta experiencia a pesar de enriquecer nuestro conocimiento alrededor de los derechos y las condiciones laborales que nos rigen como profesionales, encontramos una necesidad vital, comprender lo humano como un todo en el que sus emociones determinan sus acciones y la más importante de ellas es el amor, que se centra en el reconocimiento del otro aceptando su legitimidad, en palabras de Maturana (2002) “el amor es la emoción que funda lo social”(p.36) y eso mismo, será compartido con aquellos con los que se relacione, por ende, si la pedagogía carece de amor y respeto hacia los demás carece de todo sentido.

5.2 Recomendaciones.

- Vemos la necesidad de que el programa continúe en el fortalecimiento a la formación de maestras que se piensen y se conciban de manera integral, en el que se ofrezcan alternativas, pautas profesionales desde las prácticas que permitan sobrellevar y equilibrar la vida personal con la laboral y así poder mantener un mejor bienestar.
- Se hace necesario seguir con las estrategias y espacios de formación dentro del programa Licenciatura de Educación Infantil de la UPN, con el propósito que las maestras logren una mayor comprensión frente a la Normatividad, Leyes, Decretos e instancias que rigen nuestra profesión, al mismo tiempo que los tipos de contratación que existen a nivel Nacional y desde el MEN para así poder afrontar la vida laboral con un mejor conocimiento de lo que se puede presentar en cuestiones de derechos laborales y la trayectoria histórica que ha marcado en la construcción de dichas normas.
- Si bien, este trabajo de grado no logro una mirada y un análisis general a nivel nacional sobre la problemática en relación a las condiciones laborales (jornadas, salario, salud física, mental y estabilidad laboral) que viven las maestras de educación infantil, sí se convierte en una invitación, en una carta abierta para que este tema no quede en la penumbra y futuras maestras en formación y en ejercicio puedan explorar, abordar y enriquecer esta propuesta pensada por y para ellas, que permita de una vez por todas dignificarlas.
- Otro proceso fundamental que se debe tener en cuenta es que durante la formación se puedan presentar cátedras o charlas sobre los riesgos laborales que se presentan en este ámbito al trabajar con los niños, ya que durante el recorrido

investigativo y los relatos de las maestras se encontraron incidencias en la salud como: los problemas ergonómicos, musculares y el más común afonías crónicas, reflejados en dolores de espalda por los malos movimientos, estrés y mal manejo de la voz.

Bibliografía

- Bonilla, E., Rodríguez, P. Más allá del dilema de los métodos. Recuperado de: <https://www.scribd.com/doc/26062421/Mas-alla-del-dilema-de-los-metodos>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis cualitativo. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Colombia Aprende. (2018). 63 años de la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/63-a%C3%B1os-de-fundaci%C3%B3n-de-la-universidad-pedag%C3%B3gica-nacional>
- Catro, J., Pulido, O., Peñuela, D & Rodríguez, V. (2007). Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.
- Escovar, A., White, W & Fundación Frigaie (2006). Atlas histórico Bogotá (1911-1948). Santafé de Bogotá: Editorial Planeta. Recuperado de https://issuu.com/patrimoniobogota/docs/atlas_58cfa242c2ac2a/125
- Fecode (s.f). Quienes somos-Historia. Recuperado de <https://www.fecode.edu.co/index.php/quienes-somos/historia>
- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Gadamer, H. (1977). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.
- Gutiérrez, C. (2002). Temas de filosofía hermenéutica, conferencias y ensayos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Larrosa, J. Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona. E-1. Barcelona. Editorial Aloma, (2006).
- Maturana. H. (1992). El sentido de lo Humano. Recuperado de: <http://escuelainternacionaldecoaching.com/downloads/BibliotecaEIC/Humberto%20Maturana%20-%20El%20Sentido%20de%20lo%20Humano.pdf>
- Maturana, H (1997) Emociones y lenguaje en educación y política.
- Maturana, H. (2001). COGNICÃO, CIÊNCIA E VIDA COTIDIANA [Traducido al Español del Portugués]. Lugar: Brasil. Editorial: UFMG

- Maturana, H. (2003). Amor y Juego Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia. Recuperado de: <http://matriztica.cl/wp-content/uploads/AmoryJuego.pdf>
- Martínez, A. (1994). La Travesía de los Maestros: de la escuela a la vida cotidiana. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Martínez, A. (2011). Los maestros en cuestión y la cuestión de los maestros, insinuaciones y claves contemporáneas. Recuperado de: <https://issuu.com/amboom/docs/name843d94>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2005). Al tablero. Ser maestro hoy El sentido de educar y el oficio docente. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87608.html>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2007). Al tablero. Reggio Emilia: construir con y para los niños. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-133936.html>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013) se cumplen 86 años de trayectoria del instituto pedagógico Nacional. Centro Virtual de Noticias de la Educación. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-319348.html>
- Morín, E. (2003). El método la humanidad de la humanidad. La identidad humana. Recuperado de: <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Gerencia/%5BPD%5D%20Documentos%20-%20El%20Metodo%20-%20La%20Humanidad%20de%20la%20Humanidad.pdf>
- Mosquera, (2015). Tres aportes del Movimiento Pedagógico como oráculo del saber, y una mirada a las Expediciones Pedagógicas (EP), como una nueva forma de hacer pedagogía. Recuperado de: <https://s58eb7c6443df943e.jimcontent.com/.../articulo%20fecode%202015.doc>
- Muñoz, C; Pachón, X (1996) La aventura infantil a mediados de siglo. Santafé de Bogotá: Editorial Planeta.
- OIT. Prevención de estrés en el trabajo. Madrid: INSHT, 1996. 402 p.
- Real Academia Española. (2001). Direccionario de la lengua española (22.^aed.) Madrid, España.

- Tomás, S. (2015). Los profesores y la pasión por educar. Recuperado de: http://www.vicariaeducacion.cl/docs/Documento5_completo_web.pdf
- Vásquez, F. (2009). Custodiar la vida: Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad. Editorial: Kimpres Ltda.

NOTICIAS EN LÍNEA

- Anónimo. (21 de Febrero de 2018). Así transcurrió el paro de profesores que convocó Fecode. Semana. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/paro-de-24-horas-de-profesores/557860>
- Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. Museo IDEP. Recuperado de: <http://centrovirtual.idep.edu.co/index.php/museo-pedagogico/sala-permanente-maestros-4>
- Correa, P. (24 de Febrero de 2018). Colegios privados les hacen “conejo” a sus maestros. El espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/colegios-privados-les-hacen-conejo-sus-maestros-articulo-741065>.
- Redacción Educación. (20 de febrero de 2018). “El paro de maestros es injustificado”: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-paro-de-maestros-es-injustificado-ministerio-de-educacion-articulo-740301>

REVISTAS EN LÍNEA

- Anónimo. (2014). “Niños, a un paso de la oficina. (Fecha de consulta: 25 de Octubre de 2018). Disponible en: <https://www.dinero.com/empresas/articulo/negocio-jardin-infantil/192509>
- Badia, P., Ajoprin, L. (2011). Salud Laboral Escuela. (Fecha de consulta: 10 de Marzo de 2018). Disponible en: http://portal.ugt.org/saludlaboral/publicaciones_new/files_boletin_riesgos_ergonomicos2011/publication.pdf
- Bautista, D. (2015). ¿Cuerpos en tensión? Del maestro quemado al maestro vivido. (Fecha de Consulta: 9 de Mayo de 2018). Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2976/2671>

- Crôtte, I. (2011). *Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta*. (Fecha de Consulta: 22 de Noviembre de 2017). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf>
- Espinosa, M. (2008). *El derecho de los Más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI*. (Fecha de consulta: 5 de Marzo de 2018). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004704.pdf>
- Fandiño, G. (1998). *Orígenes y perspectivas del programa de la Educación Preescolar en la UPN*. (Fecha de Consulta: 20 de Noviembre de 2017). Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6223>
- Federici, C., Mockus, A., Charom, J., Granés, J., Catro, M., Gerrero, B & Hernández, C. (1984). *Límites del cientificismo en Educación*. (Fecha de consulta: 23 de Mayo). Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5111>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. (Fecha de consulta: 20 de Septiembre de 2017). Recuperado: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/6227/5743>
- Giraldo, H. De La Cruz, G. (2016). *La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia*. (Fecha de consulta: 7 de junio de 2018). Disponible en: revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rcly/article/download/558/878
- Martínez, A. Unda, P (1994). *Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación*. (Fecha de consulta: el 10 de Mayo del 2018). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5386/4413>
- Silva, I., Fandiño. G (2006). *Haciéndose maestro*. (Fecha de consulta: 14 de Noviembre de 2017). Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/6939/6352>
- Unda, P., Gutiérrez, N. (2015). *Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros*. (Fecha de consulta: 7 de Abril de 2018). Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4362/3630>.
- Tamayo, A. (2006). *El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.)*. (Fecha de consulta: 23 de Mayo). Disponible en http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf

➤ Zuluaga, O. (1995). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). (Fecha de consulta: 24 de Mayo). Disponible en http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3189/1/ZuluagaOlga_1995_escuelas_normalesreformasfranciscosantandermarianoospina.pdf

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

➤ Bernal, L., Jaramillo, J., Mendoza, L., Pérez, M & Suarez, A. (2009). Significados de infancia en el marco de la globalización.

➤ Calvo, R. (2012). Condiciones laborales en el mundo empresarial

➤ Uribe, T. (s.f). Llegan las mujeres. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/697d5493-ccd2-4de0-9556-ad977e574b32/llegan-las-mujeres-democracia.pdf?MOD=AJPERES>

REVISTAS CIENTIFICAS

➤ Universidad Autónoma de México. La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista ELSEVIER: Facultada de medicina de la Universidad Nacional, Vol.2, No.7, pág.163. México.

TRABAJOS DE GRADO

➤ Almeida, V. (2013-2014). Condiciones laborales que afectan el desempeño laboral de los asesores de American Call Center (ACC) del Departamento Inbound Pymes, empresa contratada para prestar servicios a Conecel (CLARO). (Tesis de grado, Universidad de Guayaquil). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/6015/1/TESIS%20Condiciones%20laborales%20que%20afectan%20el%20desempe%C3%B1o%20laboral%20de%20empresa%20contratada%20para%20prestar%20s.pdf>

➤ Álvarez, L., Vivas, M., Gil, Y & Morales, Y. (2016). Desde lo que son y lo que piensan las maestras del centro infantil Aeiotü orquídeas de suba, comprenden y enriquecen su hacer pedagógico. (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia). Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2494/TE-19163.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

➤ Cadena, A., Jiménez, C & Vásquez, Y. (2013). Expedición por las prácticas pedagógicas en la formación de maestros. Configuración de maestros: Fundamentos olvidados. (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).

Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2423/TE-16679.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

➤ Calderón, A., Chaparro, G & Pereira, A. (2014). Condiciones laborales relacionadas con los niveles de estrés en los docentes de una institución de educación técnica de Bogotá – 2014. (Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana).

Recuperado de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15547/ClevesCalderonAdriana2014.pdf?sequence=1>

➤ Castro, C., Sánchez, A. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. (Trabajo de Grado, Universidad Nacional de Colombia) Recuperado de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/42690>

➤ Contreras, S., Cumaco, L., Patiño, A & Yanquen, A. (2016). Autonomía una apuesta del ser mujer desde el desarrollo humano. (Trabajo de Grado, Universidad Francisco José de Caldas). Recuperado de

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3948/1/ContrerasRojasLuzStella2016.pdf>

➤ Chamorro, Y. (2016). La importancia de las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la formación de los y las estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la universidad pedagógica nacional. (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2406/TE-19625.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

➤ González, D. (2017). La Marcha del Hambre: Protesta social que hizo historia con las mujeres- maestras. (Trabajo de Investigación, Universidad Nacional de Colombia).

Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/59471/1/1013600157.2017%20.pdf>

➤ Sánchez, M. (2015). Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).Recuperado de <https://studylib.es/doc/8395124/universidad-complutense-de-madrid-tesis-doctoral---e>

DECRETOS

- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Congreso de Colombia. (3 de Agosto de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 1860
- Congreso de Colombia. (19 de junio de 2012) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 1278
- Congreso de Colombia. (5 de agosto de 1950) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 2663
- Congreso de Colombia. (17 de abril de 1996) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 0709
- Congreso de Colombia. (14 de septiembre de 1979) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 2277
- Congreso de Colombia. (11 de Septiembre de 1997) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1995]. DO: 2247

LEYES

- Ley N° 1804. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 2 de agosto de 2016.
- Ley N° 1098. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de Noviembre de 2006.
- Ley N° 115. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de Febrero de 1994.
- Ley N°1822. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 4 de enero de 2017.
- Ley N° 1562. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 11 de julio de 2012.
- Ley N° 114. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 4 de diciembre de 1913.

BLOG

➤ Cueter, C. (2017). La voz del Derecho. Recuperado de <http://www.lavozdelderecho.com/index.php/actualidad-2/corrupt-6/item/5033-informacion-juridica-pension-gracia-otorgada-a-los-docentes>

➤ Elices. M. (25 de julio de 2017). Si ser maestro te parece fácil, te invito a pasar un día en las aulas. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://melelices.com/ser-maestro-no-es-tan-facil/>

VIDEO

➤ La educación Prohibida (13 agosto de 2017). La Educación Prohibida [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

DOCUMENTOS OFICIALES

➤ Ambientes escolares libres de discriminación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. (2016).

➤ Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. Política de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia. (2013).

➤ Documento NO. 20, Sentido de la Educación Infantil. Política de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia. (2014)

➤ Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Política de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia. (2013)

➤ Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia (2013).

➤ OIT. Las mujeres en el Trabajo. Ginebra, Suiza. (2016)

➤ Plan Nacional Decenal de Educación, Colombia. (2016-2026)

➤ UNESCO. Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. (2016)

Anexos

Listado de Anexos:

- **Anexo 1.** Formato entrevista No estructurada a maestras y maestro formadores de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Formato entrevista semiestructurada maestras en general.
- **Anexo 2.** Formato entrevista específica No estructurada al profesor Andrés Gaitán y a la profesora María del Pilar Unda.
- **Anexo 3.** Formato de entrevista semiestructurada a maestras de educación infantil.
- **Anexo 4.** Formato entrevista semiestructurada egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional.
- **Anexo 5.** Formato entrevista semiestructurada a madre y padre de familia.
- **Anexo 6. Relato N°1:** Maestra UPN Pilar Unda.
- **Anexo 7. Relato N° 2:** Maestro UPN Andrés Gaitán.
- **Anexo 8. Relato N°3:** Maestra UPN Graciela Fandiño.
- **Anexo 9. Relato N° 4:** Maestra UPN Jenny Pulido.
- **Anexo 10. Relato N° 5:** Maestra de educación infantil Violeta.
- **Anexo 11. Relato N° 6:** Maestra de educación infantil Flor.
- **Anexo 12. Relato N° 7:** Maestra de educación infantil Margarita.
- **Anexo 13. Relato N° 8:** Maestra de educación infantil Azucena.
- **Anexo 14. Relato N° 9:** Maestra de educación infantil Jazmín.
- **Anexo 15. Relato N° 10:** Maestra de educación infantil Rosa.
- **Anexo 16. Relato N° 11:** Madre de familia Patricia Lugo.
- **Anexo 17. Relato N° 12:** Padre de familia Johan Castillo.
- **Anexo 18. Relato N° 13:** Madre de familia Ana María Aguirre.

ANEXO 1

PREGUNTAS REALIZADAS EN GENERAL A MAESTRAS Y MAESTRO FORMADORES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (Graciela Fandiño, Pilar Unda, Jenny Pulido y Andrés Gaitán)
Reciban un cálido saludo Estamos aquí con la o el profesor... Ella o él tiene una gran trayectoria en la licenciatura en educación infantil, cada uno de ellos ha hecho aportes a la licenciatura que han permitido enriquecer nuestro proceso como maestras en formación y hoy precisamente más que una entrevista queremos entablar un diálogo que nos permita hacer un reconocimiento a todas sus experiencias que como maestros y seres humanos han hecho parte de un proceso personal de construcción y que hoy nos comparten.
1. ¿Puede contarnos su experiencia laboral más significativa o más gratificante? Cuándo empezó a afrontar el mundo laboral como maestra/ o ¿cuáles fueron los mayores impactos con los que se tuvo que enfrentar?
2. ¿Conoce casos en los que considere se vulneran las condiciones - laborales de las maestras de educación infantil? ¿Puede contarnos de ellos o relatarlos?
3. Desde su proceso profesional ¿cuáles considera que han sido las transformaciones en el reconocimiento de la maestra de educación preescolar o inicial?
4. ¿Cuál es el valor de la educadora/o infantil?
5. ¿Cómo ha logrado armonizar su vida personal con su vida laboral?
6. ¿Qué o quién marco su vida para tomar la decisión de ser maestra/o?
7. ¿Qué le hace al maestro ser maestro?
8. ¿Cuáles son sus principales luchas e intereses por trabajar con maestros y maestras de educación infantil?
9. ¿Cuáles cree usted son los principales retos que afronta la profesión?

ANEXO 2

ENTREVISTA ESPECÍFICA	
ANDRES GAITAN	MARIA DEL PILAR UNDA
<p>1. ¿Cómo ha sido su trayectoria en la educación infantil siendo hombre en una profesión que se ha caracterizado por ser un campo femenino?</p> <p>2. Cuéntenos acerca de su experiencia como estudiante de educación infantil y ¿cómo profesional formador de maestros? ¿Puede identificar algunos retos desde su condición masculina en un campo altamente feminizado?</p>	<p>3. ¿Cuáles considera han sido las principales luchas de los maestros?</p>

ANEXO 3

Entrevista para maestras de educación Infantil
<p>La labor de ser maestras sin duda, tiene un gran valor a nivel social en la actualidad, esto gracias a los avances que se han visto en la cultura a lo largo de la historia de la educación nacional. Por ende, reconocemos la importancia de cada uno de sus esfuerzos diarios en los diferentes escenarios creados para la infancia y a su vez reconocemos las constantes realidades que les permiten tener experiencias que suscitan reflexiones y preguntas que alimentan día a día su profesión y así mismo, su crecimiento como persona.</p> <p>Para nosotras estas experiencias son de gran valor como maestras en formación pues son las que nos permiten crecer en nuestro proceso de formación y reivindicar ese quehacer de las maestras en educación infantil.</p> <p>Dicho esto, te invitamos a compartir un poco de estas reflexiones que a la vez nos permiten enriquecer nuestro trabajo de grado, en el cual se hace una monografía sobre las condiciones laborales de las maestras en educación infantil y su incidencia en la dimensión humana</p>
<p>1. ¿Cómo ha sido su experiencia en el lugar que trabaja actualmente?</p>
<p>2. ¿siente que es reconocida su labor como maestra en este lugar?</p>

<p>3. ¿ha participado de alguna experiencia política que permita las mejoras en la resignificación de su labor como maestra?</p>
<p>4. Podría relatarnos ¿Cómo es un día cotidiano para una maestra de educación infantil?</p>

ANEXO 4

<p>Entrevista a egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional</p>
<p>Reciban un cálido saludo</p> <p>A lo largo de este proceso como maestras en formación y por medio de la práctica pedagógica se ha logrado percibir que el proceso de salir de la universidad y enfrentarse a la vida laboral resulta ser un cambio drástico que lleva a un proceso reflexivo alrededor de la misma profesión.</p> <p>Es por esto que queremos dialogar con ustedes, dándole voz a aquellas experiencias que han hecho de la profesión una verdadera travesía y a su vez, estas experiencias servirán como insumo para enriquecer nuestro trabajo de grado relacionado con monografía sobre las condiciones laborales de las maestras en educación infantil y su incidencia en la dimensión humana.</p>
<p>1. ¿Qué ha sido lo que más le ha impactado en su labor como maestra desde que salió de la Universidad.</p>
<p>2. ¿Cuáles considera usted que son los aspectos a fortalecer para la formación de maestras y maestros infantiles?</p>

ANEXO 5

<p>Entrevista para Madre y Padre de familia</p>
<p>En el proceso educativo consideramos la familia como parte crucial en la formación de los niños y niñas, por ello recurrimos a ustedes, los padres de familia ya que desde sus experiencias y observaciones tienen grandes aportes que llegan a ser de gran relevancia en nuestro proceso como maestras en formación. Por tanto queremos invitarlos a dialogar y compartir dichas experiencias por medio de esta entrevista que se hace con el fin de enriquecer nuestro trabajo de grado, en el cual se hace una monografía sobre las condiciones laborales de las maestras en educación infantil y su incidencia en la dimensión humana.</p>
<p>1. ¿Quiénes son las maestras(os) en educación infantil? ¿Qué debe hacer un maestro de primera infancia?</p>
<p>2. ¿Qué valor tienen las maestras(os) de educación infantil?</p>

3.	¿Son necesarios los centros destinados para la primera infancia? ¿Por qué?
4.	Cuéntenos una experiencia satisfactoria dentro del centro donde se encuentra su hijo(a)

RELATOS MAESTRAS UNIVERSIDAD PEDAGOGICA

ANEXO 6

Relato N°1: Pilar Unda

¿Cómo fue tu primera experiencia laboral como maestra?

Desde el día siguiente que salí de la universidad javeriana como psicóloga, porque el que había sido decano de psicología en la universidad Javeriana pasó a ser decano de la universidad Católica, él nos llamó a varios compañeros a trabajar, entonces en esa universidad en la facultad de psicología...fue muy interesante y desde ahí me comencé a apasionar con el tema de ser maestra.

¿Eres psicóloga?

Soy psicóloga, durante la carrera me enfoque en psicología clínica, después a la psicología educativa; cuando estaba trabajando la educativa en barrios muy deprimidos de Bogotá me di cuenta que muchas de las problemáticas de los niños y de sus familias, estas obedecían más bien a un tema educativo. —Si la educación pública les llegaba a los sectores más desfavorecidos podríamos evitar muchas problemáticas psicológicas de los niños y sus familias— esas fue una de las razones que me trae a la Universidad Pedagógica Nacional.

¿Siempre has estado en universidades?

Trabajé en colegios coordinando prácticas, una de las cosas que me impactó es que había toda una discusión sobre el tema de la formación de maestros en las practicas; para algunos la formación de maestros debería ser ir a que los estudiantes vieran como hacían clase los profesores de ese colegio y después de alguna manera reproducir esas prácticas de los maestros. Después aquí en la pedagógica, en el programa de educación infantil que en ese momento se llamaba preescolar había un planteamiento, era que la universidad tenía la obligación de ser crítica frente a las practicas que se adelantaban en las escuelas, por tanto, los estudiantes estaban formados en un pensamiento muy interesante. Eran unas mujeres y muchas de las estudiantes apasionadas, estudiosas etc. Llegaban a la escuela a hacer crítica, —eso generaba

otro tipo de problemas— pero una de las cosas que me sorprendió más que todo de los lugares donde coordinaba prácticas: en la psicología educativa de la Javeriana y en formación de maestros en la Pedagógica, eran la cantidad de maestros que hacían las cosas más interesantes en los diferentes Campos de la enseñanza; propuestas para las escuelas. Yo decía ¿cómo es posible que en la universidad nosotros no recuperemos esos saberes y prácticas que los maestros de educación infantil adelantan allí?

Estuvimos discutiendo en el programa de educación infantil en un tercer momento en relación con las prácticas. Son tres momentos que yo situó: el primero de la reproducción, la crítica y el reconocimiento de lo que se hace en la escuela y cómo interactuamos con eso, para aportar desde un diálogo.

¿Te has visto vulnerada o te has sentido vulnerada?

No, todo contrario, he sentido en las universidades que es donde he trabajado hay condiciones para construir las propuestas que me he imaginado, he tenido la oportunidad de llevarlas a cabo cuando he logrado hacer trabajo en equipo. En la universidad cuando estamos solos, cuando cada uno intenta luchar contra la institucionalidad y en contra de la realidad social que es tan dura, uno siente que no tiene fuerza. Cuando se tiene la posibilidad de hacer equipo con otros, ha sido un grupo tenaz y eso es lo más satisfactorio, especialmente hablo de mi trabajo en: Las redes pedagógicas de maestros como una alternativa de formación de maestros en ejercicio desde los años 1995 y La expedición pedagógica a partir del año 2000.

¿Cuál consideras que es el valor del educador infantil?

Yo digo que el educador infantil es el más valioso de todos, porque da las bases de formación: a los niños las niñas, sus familias y de ahí se fomentan las bases de toda la propuesta cultural. Generalmente hay una estratificación de maestros, no por lo que enseñan en cuestión de contenidos, sino porque el educador infantil le permite al niño y a la niña tener confianza en sí mismos y encontrar los caminos para descubrirse; quién soy y cómo soy con otros, siempre el tema de la interacción con los otros, porque los otros me dicen mucho de lo que soy, el de afirmarse, la no sumisión sino la libertad asumida. Cuando el educador infantil le pone al niño unas situaciones de desconocimiento, discriminación o de autoritarismos que lo hacen sentir al otro más pequeño, el estudiante siempre tiene problemas: con la escuela, con el maestro, es una red. Sin embargo en la escuela uno lo ve y en el sistema educativo el maestro que tiene más valor tanto económicamente como intelectualmente parecería que son los maestros de secundaria, los

especialistas en materias y disciplinas que para mí es una inversión de la valoración de los maestros, no es que los segundos no lo tengan pero, es más responsable de la vida de un niño un maestro de la educación infantil.

¿Qué transformaciones has notado en los educadores infantiles?

Yo pienso que si ha habido permanentes cambios, incluso en el programa, me parece que todavía falta entender más la importancia de quienes son nuestros niños y nuestras niñas; de no pretender una homogeneización de los niños y de las niñas, reconocer sus contextos sociales y culturales para construir desde ahí las propuestas de los maestros que se están formando. A mí me ha parecido muchas veces que hay un mayor énfasis en la planeación de actividades que en la comprensión de con quienes estamos trabajando, eso lo vi cuando hicimos una expedición con las prácticas de los maestros de educación infantil y se repetía la insistencia de los maestros formadores, en exigirles a los estudiantes planeaciones antes de entrar en las escuelas; aún antes de saber con quienes fueran a trabajar. Como si se pudiera enseñar a todos de la misma manera, sin reconocer que la diversidad social y cultural, física y nutricional tiene unas implicaciones muy grandes en: cómo soy maestra con esos niños y niñas, no trabajo igual en un colegio de estrato 6 que en un colegio de los mártires atravesado por la violencia de todo tipo; niños que no tienen familias, jóvenes que han pasado por uno o dos homicidios... Eso no pasa por la mirada de los programas de formación, pero si pasan por la mirada de los maestros.

Seguimos obedeciendo estándares, la educación sigue siendo pensada de una manera estandarizada, para dar un ejemplo muy sencillo: un niño parte de una familia que todos los días recibe el periódico, recibe revistas y viaja, aprende a leer y escribir con más facilidad que un niño que nunca han visto un papel, porque esa primera familia valora la escritura y ésta no. Esto no nos lo planteamos en los programas de la educación infantil y ¿por qué seguimos pidiendo planeaciones cuando los chicos no saben con quién van a trabajar?, En ese sentido si pienso que nos falta mucho, es una discusión importante en el movimiento pedagógico que hacia una crítica a las políticas educativas, porque no tienen en cuenta que la práctica del maestro es interactiva que tiene en cuenta no un grupo sino muchas particularidades que los estudiantes no son el grupo sino que son distintos, entonces yo como maestra siempre me estoy preguntando ¿cómo le llego a diana que no me presta atención en esto? cómo hago para incorporarla, requieren atenciones distintas en un mismo grupo.

La universidad tiene unas instituciones como el IPN con varios estratos y ahí hay mucho que aprender, allí es un centro de experimentación excelente pero no ha sido aprovechado. Entender que estamos en un país muy desigual que se manifiesta también en la educación, la enseñanza, en lo que somos, por eso me parece injusto que siempre pensamos en un niño promedio y no en la diversidad.

¿Cuáles consideras que han sido las principales luchas de los maestros y especial énfasis en los de educación infantil?

Yo creo que el movimiento más importante de este país fue la lucha del movimiento pedagógico nacional, que hoy tiene muchas expresiones como: La expedición pedagógica, porque fue una movilización de los maestros para plantear que no se puede definirle al maestro cuales son los contenidos de sus prácticas, que al ser intelectual tiene la capacidad de definir cuáles son los contenidos de la cultura que quiere trabajar con sus estudiantes. En el movimiento pedagógico donde participaron maestros de educación infantil y en general de todos los niveles de la educación que —no fue una iniciativa de los intelectuales ni del sindicato sino que una iniciativa de maestros— ya se estaban preguntando por sus propias prácticas y a partir de eso se llevó al sindicato Fecode, una propuesta del movimiento pedagógico; de allí se dio todo un debate sobre quien es el maestro, cuál es el saber propio del maestro, el maestro como un ser intelectual de la cultura. La pregunta por el ser maestro es una pregunta por el ser mismo, y la expedición pedagógica fue la posibilidad de encuentro entre maestros, que tienen diferentes experiencias y modos de ser maestros, en el intercambio aprenden unos de otros, se hacen preguntas de sí mismos interactuando con otros y construyendo sus prácticas...

¿Qué hace al maestro ser maestro?

La pasión, creo que no se puede ser maestra ni no hay pasión, por aportarle a la cultura, a unos sujetos distintos a los que tenemos, gente crítica, capaz de reconciliar, algo más que solo enseñar materias es aportar otros sujetos a una sociedad que lo requiere. El maestro contribuye en reproducir o trabaja en desnaturalizar lo que damos por hecho, haciendo rupturas con la realidad actual.

¿Consideras que tu vida personal y familiar se ha visto afectada en el transcurso de tu profesión?

Tuve la fortuna de tener como compañero de vida a un hombre que era mejor mamá que yo, es muy importante porque a mí me dio la posibilidad de moverme como me he movido por el país,

conocer otros territorios. Mis hijos siempre tenían la compañía de Jorge aunque yo tuviera que viajar. Gracias a ese compañero de vida logre tener esa libertad, porque son tiempos, sacrificios, viajes.

¿Cómo maestra tienes una lucha para que tus estudiantes sean diferentes?

Mi reto principal o lucha es que los estudiantes estudien, encontrar estudiantes apasionados con lo que estamos trabajando, es complicado pero los he encontrado, lo cual motiva al maestro porque han sido más los apasionado que los que no y convertir los escenarios en los que soy maestra en escenarios que las personas puedan: sentir, pensar o decir de manera diferente que cuando entran a mi clase.

¿Conoces casos de derechos vulnerados?

Muchos casos, sobre todo en la educación privada. Primero los salarios son una burla a la profesión del maestro, las condiciones de los que dirigen los colegios son impositivas y desconocedoras de las condiciones de cada una; maltratos, amenazas con despidos, no hay estabilidad, todo esos son maltratos. También he visto casos de maestros que trabajan en lo público y lo privado, lo público les da mejores condiciones pero se trabaja menos para lo público porque en lo privado tienen la amenaza del despido, entonces no me parece que se asuma la responsabilidad que implica ser maestro público, con las condiciones que ahí se dan, se trabaja más a lo privado aunque les va mejor en lo público.

ANEXO 7

Relato N° 2: Andrés Gaitán

Puede contarnos su experiencia laboral más significativa o más gratificante.

Mi experiencia laboral más significativa y más gratificante, trabajar de maestro es algo muy especial, me enliste en el año 49 ya voy para 50 años de maestro. He estado en muchos sitios, todos han sido significativos de una u otra manera. Sin embargo, no se puede llamar una experiencia laboral en el sentido estricto, porque yo era el jefe y dueño. Fue muy significativo durar 22 años en un jardín infantil, esa experiencia en relación con los niños pudiendo precisamente por ser el dueño del jardín, poner en escena muchas de mis fantasías sobre qué debe hacer la pedagogía fue muy especial, porque fue poner los sueños en un espacio donde yo tenía toda la capacidad de manejo, fue suficiente tiempo 22 años para poder lograr que muchos se concretaran verlos en el tiempo, eso en términos de lograr volver muchos de los sueños realidades en este espacio, indudablemente.

Cuando saliste de la universidad o sea ya licenciado en preescolar cómo fue tu primera experiencia.

Yo primero estude matemáticas, trabaje como maestro de matemáticas mucho tiempo, luego monte el jardín y estado allá fue que vi la necesidad de formarme, después de estar ahí fue que me volví licenciado, Cuando ya estaba trabajando con niños; entonces no es que yo estude licenciatura, tuve mi primer trabajo porque ya venía trabajando con licenciatura en educación preescolar, no en infantil, — en esa época fue preescolar— y ya venía trabajando hacía mucho tiempo de maestro, por que dure muchos años como maestro de matemáticas

¿Cuáles fueron los mayores impactos de pronto que tuviste o los retos que tuviste que enfrentar?

yo no fue que llegara a trabajar con chiquitos, cuando yo empecé trabajar como maestro de matemáticas iba a ser maestro un tiempito, yo empecé a estudiar no para ser maestro, yo empecé a estudiar matemáticas porque quería dedicarme a diseñar modelos para computadores. Empecé a trabajar como maestro, primero, porque era una cosa muy interesante y luego por qué tener que sostenerme en la universidad, y la forma más fácil de sostenerme era dictando clases; porque es muy fácil dictar clases de matemáticas, en todas partes necesitaban profesores extras a chinos que tenían problemas. Eso fue lo que me hizo decidir que iba a trabajar unos añitos en educación, para investigar, por qué era que la gente le tenía tanto miedo y tantos problemas con la matemática.

Yo empecé trabajando en secundaria y cada vez más empecé trabajar con gente más joven, cuando yo llegue a un jardín infantil, ya había trabajado mucho con maestros de primeros años tratando de buscar donde era que estaban los errores de la educación matemática y montar un jardín fue empezar a entrar, —ya había abandonado la idea de trabajar en modelos para computadores—, entonces dije “pues montemos una institución educativa y empezamos a mirar todo el proceso desde chiquitos”, pero ya había estado trabajando en muchas instituciones formando maestros y empezando a mirar desde el preescolar cuando era que empezaba la gente a odiar la matemática. Si, entonces era lógico empezar por un jardín y empecé a darme cuenta que el problema de la matemática era apenas uno de los problemitas, entonces empecé a interesarme por otra gran cantidad de cosas, fue cuando dije “de verdad debería impórtenme pedagogía en los matemáticos”, no sabemos de pedagogía, ni existía siquiera licenciada en matemáticas, yo era matemático puro.

Yo entro por que yo quiero una formación más integral en pedagogía, no solo porque estaba en el jardín, sino porque ya me había dado cuenta que el tema de la educación era un tema mucho más complejo y empecé a abordarlo de manera completamente distinto; obviamente se está en un mundo donde hay muchas cosas, primero que era un mundo absolutamente casi absolutamente femenino, los hombres éramos objetos, objetos muy extraños o muy raros, eso me hizo pensar en muchas cosas en cuestión de género. Me hizo pensar en la familia, porque en los primeros años la labor educativa, es una labor donde la familia está muy presente y yo he trabajado... obviamente me hizo empezar a pensar en como correlacionaba más cosas con la matemática, de hecho, cuando monte el jardín toda la propuesta educativa tenía un porte casi absolutamente piagetiano, estaba centrada en lo cognitivo o sea, el centro, cognitivo y poco a poco —sobre todo por intereses geométricos—, empecé a mirar el cuerpo como un objeto central.

En el jardín poco a poco fue derivando a una propuesta en el trabajo con niños centrado en lo corporal, el cuerpo se convirtió en el centro y obviamente el trabajo con familias se volvió muy importante. Desde ahí empecé a mirar todo el desarrollo, —eso fue una experiencia muy interesante. —todo atravesado desde el género, porque todo el tiempo era una cosa como ¿tú metido en un jardín? Había gente que le parecía excelente, otros se ponían en guardia y esa fue un de las cosas fuertes que toco trabajar conmigo durante mucho tiempo; muchos esperaban a la directora pero la directora era yo. Fue muy interesante empezar a meter elementos en esa línea, mirar la familia y articular propuestas pedagógicas alrededor de algo que aquí es muy sólido, lo corporal era más sólido que lo cognitivo y permitía abordajes muchos más globales e integrales. Fue interesante trabajar con mujeres, mi mundo fue muy masculino hasta ese momento, toco cambiar muchas formas de trabajo e interacción, que creo que eso me enriqueció mucho en la vida y me generó nuevos cuestionamientos.

¿Cuál consideras que es el valor de la educadora infantil?

Trabajar con niños me ha llevado paulatinamente a descubrir muchas cosas, yo creo que un maestro de cualquier nivel tiene que establecer una relación profundamente respetuosa y amorosa. Fui aprendiendo con los niños que no era un problema de contenido, ni académico, sino un problema de formas de relacionarse, que un maestro solo da lo que él, es en espacios de interacción, pero puede dar lo que él es si ese tipo de relación que plantea es una relación desde el respeto. Esto me obligo a aprender cosas muy importantes, por ejemplo: Una de ellas es que

los chiquitos son seres humanos y en la educación occidental se ha impartido desde unos presupuestos muy complicados; primero se hablaba del uso de la razón, ahora se habla de mayoría de edad —por tanto se comprende como ser humano cuando cumple esta edad—, yo si algo aprendí, es que desde siempre es un ser humano, yo sabía que estaba trabajando con seres humanos, no con proyectos de seres humanos, que aunque yo supiera de ciertas cosas teóricas, todo niño sabe muchas cosas; el reto es lograr establecer relaciones donde se legitime al niño como niño, donde se le dé un lugar como sujeto. Mi sensación es que en la mayoría de espacios educativos no solo de preescolar, sino en todos, no se le da al niño un lugar como ser humano, — como si fuera incompleto—. Una de las cosas que yo creo que debe tener un buen maestro es eso, que logre reconocer al estudiante como un sujeto pleno y desde ahí construir una relación de respeto y amor. De hecho pienso que muchas veces, el trabajo de los maestros puede ser mediocre porque no logramos ser respetuosos y amorosos en el sentido que habla Maturana, creemos que somos respetuosos y me di cuenta que no, yo creo que él fue muy importante en mi ser como maestro y sobre todo en formas de interacción.

¿Conoces casos de vulneración a maestros?

Claro, conozco cientos de historias de colegios donde los maestros han pasado por cosas complicadas, no solamente laborales sino que personales también se les vulneran, ojala fuera solo un aspecto económico, sino que es un tema de reconocimiento del trabajo. Es un problema de respeto de su lugar en el ámbito educativo. He encontrado maestros maltratados porque no se reconoce su labor como profesionales, muy pocas veces me ha pasado, una vez hace muchos años tuve que poner en su sitio en mi casa a un ingeniero que por alguna razón llegó a mi casa y dijo "oiga los maestros viven bien ¿no?" a lo que yo respondí "yo soy tan profesional como usted", se dio cuenta de lo absurdo de lo que había dicho.

También conozco casos de maestros en educación infantil, a los que se les mira como profesionales chiquitos, en minúsculas. Llevo muchos años peleando por el reconocimiento, porque tenemos que pelear por ese lugar nosotros y eso va desde los detalles pequeños como de los grandes, porque es un problema complejo y complicado en términos en que no hemos logrado ponernos en el lugar profesional, en el que estamos por cubrir muchas variables y yo no pienso que el oficio sea de hombres o de mujeres, el oficio es de seres humanos, pero si siento que es especialmente sensible, porque se engloban una cantidad e aspectos de discriminación hacia la mujer.

¿Cómo has logrado equilibrar tu vida profesional y personal?

Eso es un proceso en el que me gaste muchos años en llegar, al momento en el que deje de llevar trabajo en mi casa. Hoy en día mis colegas me dicen “me pagan 8 horas de trabajo diario y no tiene por qué llevarse el trabajo a la casa, porque es allí donde se debe estar con la familia y hacerlo es invadir la vida personal y familiar”. Son dos ámbitos que merecen su espacio, en algún momento tuve varios trabajos y trabajaba hasta las 9 pm, salía de Zipaquirá para llegar a mi casa porque era el último trabajo del día, mi esposa sufría porque yo salía a las 5:00 am para llegar a las 6:00 am a clase, y me decía "usted se va a matar por el camino" y si, yo pasaba peligros para llegar. Habían momentos en los que efectivamente estaba sobrecargado de trabajo; mis hijas creciendo, pagando la cuota del apartamento y muchas cosas que uno tiene que aceptar dos o tres trabajos al tiempo, eso provoca también llevar trabajo a la casa, se vuelve difícil y uno debe lograr hacer esas separaciones, por importante que sea el trabajo, la vida no puede ser solo trabajo, porque la vida personal se deshace y se va olvidando. Hacer ese proceso no es fácil, una parte de la idea de que uno debe tener vocación y no, porque se es un trabajador que le gusta su profesión, pero también tiene que producir dinero para que usted pueda suplir sus necesidades; además se debe exigir un salario digno, respeto en el lugar donde está y ser reconocido profesionalmente. La vida personal no es laboral, lograr separar y hacer respetar la vida personal lo hace buen maestro. Son dos ámbitos distintos que están conectados pero el maestro también es esposo, amigo, tío.

¿Que considera que hace al maestro ser maestro?

El respeto y el amor son el centro. Son útiles los conocimientos pero lo que uno entrega en el respeto y el amor, es entregar un pedazo de la vida y recibir pedazos de vida de los otros, los contenidos son disculpas.

¿Cuáles crees que son los principales retos para la profesión hoy en día?

La pelea con el ego de sí mismos, para ser capaz de darle la voz a los otros, es muy tentadora la idea que usted sabe más que los demás y ellos son su público. Llegar a doblegar el ego para escuchar, es la tarea más dura de uno como maestro, porque todo está diseñado y organizado para alimentar el ego, y se sienta más que los demás. No está mal tener ego sino que es necesario dirigirlo, más que todo porque se pierde la posibilidad de aprender de los otros, ser humildes, escuchar y crecer como humanos lo cual es muy difícil.

ANEXO 8

Relato N°3: Graciela Fandiño

Puede contarnos su experiencia más significativa o más gratificante en su proceso por la educación

Pues, haber, yo me gradué en el año 78, creo, sí. Yo soy licenciada en educación primaria, estudie de noche; en el día yo trabajaba en un sitio que se llamaba— sí creo, porque creo que ya no existe— Instituto Colombiano de Comercio Exterior que después fue el Ministerio de Comercio Exterior y estudiaba por la noche en la San Buenaventura. Me gradué y conseguí puesto de maestra al año siguiente, en un colegio de un primo mío, pues no era tan fácil, aunque asistí a alguna entrevista, me acuerdo, de un colegio de monjas y no me fue mal, pero tampoco me llamaron; ya tenía el trabajo donde mi primo, era un colegio en el que el bachillerato funcionaba, pero en primaria tenían muy poquitos niños. Yo iba a ser la coordinadora de primaria, no tenía mucha experiencia, todas mis compañeras eran maestras, yo era la única que no era maestra. Entonces por ejemplo ahí, a pesar de que yo trabajaba como bachiller calificada, —por palanca—, cuando yo salí de ser maestra, me ganaba la mitad de lo que yo me ganaba en..., ósea, el tema de ser maestra no me importaba, pero bueno, así fue. Trabaje todo el año en el colegio, después me dijeron que no más porque supuestamente me pagan mucho y entre a trabajar en un colegio privado muy de estrato alto, digámoslo así, todavía no me pagaban lo que me habían pagado en... 2:55 pero ahí no me pagaban tan mal, era más o menos. Ahí no dure sino..., ese era un colegio de calendario B, entonces yo entre en enero porque querían cambiar a la profesora del curso, entonces me contrataron a mí, el caso, fue una experiencia muy corta, con las niñas mi trabajo fue rico pero el colegio pesado.

Ya de ahí, esa mitad del año no trabaje, dicte clases particulares, puse un anuncio en el periódico de clases particulares y me salía una clase. Después, yo me metí a estudiar la maestría aquí en la Pedagógica, en ese tiempo, estamos hablando del año 81, era diurna ósea tenía que venir toda la mañana y por la tarde, yo conseguí unas licencias en el distrito, durante todos los dos años de la maestría hice varias licencias. Confidencialmente cuando fui a pedir una, una amiga me dijo que me ayudaba, pero llegue a Secretaria de Educación, una jefe de ahí, yo la conocía o ella me conocía, —ambas nos conocíamos— era del barrio donde yo había vivido; ella siempre me mantuvo con licencias, siempre me ayudo a que me dieran licencias durante los dos

años y desde ahí, fue una experiencia de conocer al distrito, a todas estas, no entre al distrito, que ese era como uno de mis sueños.

Ya después, yo salí de la maestría y también una compañera de la universidad, que el esposo trabajaba en la universidad Santo Tomás y yo había sido una buena estudiante. Pase una entrevista para trabajar a la universidad Santo Tomás, iban a crear en el año 83 el programa de licenciatura en primaria a distancia. Yo tenía toda la experiencia en la universidad, no era coordinadora en ese momento pues había otro profesor y pues bueno, pues en un trabajo muy rico, ya después él era profesor de la universidad distrital, entonces, en un momento dado le dijeron que si él podía estar todo el tiempo ahí; yo tenía entre 10 horas, como entra uno a las universidades y él dijo que no y el jefe, —que yo le había caído bien— por las cosas bonitas de la vida me dijo que yo asumiera la coordinación y asumí la coordinación del programa, ahí estuve 4 años, 5 pues no alcanzamos a graduar a la gente, nos sacaron a todos, pues a todo un grupo de profesores, pero fue una experiencia muy rica mientras duro, porque fue crear el programa, inventárselo. Indudablemente esa fue una de las experiencias más significativas que yo tuve. Además conocí Colombia, porque tocaba ir a seminarios en las ciudades.

¿Y eso se convirtió en un reto para ti también?

Claro, había que escribir libros, los libros de educación a distancia, casi me muero, pero lo logre. Un primer libro que yo hice, fue Tendencias de la educación. Después, hice otro libro que fue la tesis de maestría de acá (UPN) porque a todas estas, no me había graduado de maestría, tenía unos cinco años para graduarme desde la entrada. Me puse a hacer ese libro que sí fue, digamos, una materia; los libros de educación a distancia son materias. Ese fue muy bonito, fue mi tesis de maestría de acá (UPN), con el tema de lectura y escritura, mi libro tuvo mucho éxito, me fue muy bien y luego hicimos otro.

Estando en la Santo Tomas las cosas se estaban complicando y yo no me había dado cuenta, me vine a trabajar aquí en la pedagógica porque necesitaban a una persona que manejara y apoyara a la Normal Montessori en la estructura para formar maestros en primaria, hasta ahí todo ha sido en primaria. Entonces, yo llegue a la universidad (UPN) con un contrato de medio tiempo, entonces tenía que ir a la Montessori, por la tarde tenía que trabajar en la San Toto (Santo Tomás) y ya en ese diciembre, se acabó lo que les digo de la San Toto y nos echaron como a un grupo de profesores, para ellos era un grupo de profesores de universidades públicas, aunque yo no había sido de universidad pública pero pues a mí me preguntaban “¿usted donde se

graduó?” Y yo: “en la san buenaventura” pero bueno en la maestría. Yo salí del colegio en el 70 y entre a la Universidad Nacional a estudiar Sociología pero no dure ni un año, me case, mi mama se había muerto, bueno; yo tengo una historia pesadita. Pero bueno, sigamos con lo de educación.

Llegue acá, y ya después al año siguiente, estaba en unas cosas de pedagogía en la Universidad del Rosario, estaba en la Distrital, el amigo que les dije que había trabajado conmigo en la San Toto, —que les dije que era de la Distrital— se tomó su año sabático y yo llegue a remplazarlo. Ahí me quede un tiempo, también trabaje en la SAP. Tuve mi hijo dentro de esa época y para tener mi hijo deje el contrato de la Pedagógica, entonces me quede solo con el Rosario; es que en Rosario era el centro y era solo una materia, en la Distrital quedaba dos cuadras cerca a mi casa y también era poco y la SAP, en ese momento fue la que me dio la licencia de maternidad, aunque yo en ese momento era contratista pero me dieron la licencia de maternidad; no me quejo de esa escuela, tengo suerte en la vida, unas por otras, el director dijo que las mujeres embarazadas tenían los mismos derechos, fueran de contrato o fueran de planta— deberían aprender todos— y me dieron mi licencia de maternidad y ahí yo seguí.

Después, ya no estaba en la pedagógica, pero me buscaron de verdad y entonces volví aquí a un trabajo chiquito, era trabajar con una profesora en un proyectico de investigación y empecé a volver acá y al año siguiente— estamos como en el 92—, me propusieron, yo no quería, coordinar el programa de psicopedagogía; tengan en cuenta que yo tenía experiencia en coordinación de programas en la San Toto, entonces me hicieron coordinar psicopedagogía. En ese tiempo, yo ya me había presentado acá a los concursos... 13:25 y no había pasado, entonces volvieron a abrir concursos y entonces desde luego, yo me quería volver a presentar. Me tocaba renunciar a la coordinación de psicopedagogía que yo nunca la había pedido, para mí no era fácil; yo personalmente creo que uno como ocasional, no debería tener cargos administrativos porque uno no tiene poder real, digámoslo así, por eso yo les decía ¿a mí por qué me meten? Si psicopedagogía tenía en ese momento más profesores de planta de todas las facultades. Pero bueno, yo renuncie y me presente al concurso aquí en la Pedagógica —estamos hablando del año 93—, hicieron los nombramientos a mí no me anunciaron; demanda porque yo había sido coordinadora; afortunadamente yo trabajaba en la SAP y allí me decían, “usted no tiene ninguna inhabilidad por haber sido coordinadora y presentarse en el concurso, ninguna”, pero aquí decían que sí; yo sabía de alguna manera que no, pero ellos decían que sí.

Cuando yo entre a la Pedagógica, me mandaron a infantil; yo no había dictado algunas clases (algo así) 14 en pedagogía y me dieron toda la carga de infantil, yo tenía un agujero y dije ¡ay me toco infantil! Toda la vida me había perseguido, me quede en infantil, siempre decía “yo no soy de infantil, yo soy de primaria”, pero bueno, toco, esto es lo mismo. Y ahí me metí al programa de infantil, pues me toco adaptar todo a infantil; meterme con los autores de infantil, conocí a Montessori, a Freud, los otros eran por el estilo de Freud, Freinet, aunque ellos no eran propiamente de infantil pero proveen, Freinet menos, pero por ahí tiene un libro de “la educación parvularia”. Entre aquí como profesora de planta, con práctica; yo tenía práctica en Chía, era un colegio muy interesante, y ahí empecé como tal en el programa.

En el año 98, soy coordinadora de infantil, me toca empezar la reestructura que se dio en el 2000, ósea yo fui coordinadora de preescolar y me toco, la reestructura del programa de preescolar pues con todo el equipo, pero a mí eso me parece delicioso, pensar un programa. Yo había hecho un curso en Israel; habían puesto la educación infantil hasta los 8 años y participe en el proceso, no era fácil, nunca ha sido fácil trabajar en la Universidad Pedagógica, para mí.

En el año 98, yo empiezo a hacer el doctorado, y empezar el doctorado fue empezar a hacer investigación, eso en pedagogía no era tan fácil, a pesar de que yo maneje autores en pedagogía y tenía otro material que en esa época era electiva pero obligatoria, digámoslo así, casi que lo electivo eran unos seminarios, se llamaban “seminario de práctica” y habían 8 y tomaban 5, de trabajos por proyectos que sobre eso hice mi tesis doctoral. Entonces yo siempre he trabajado en pedagogía, en autores de pedagogías generales, digámoslo así, totales y una parte didáctica, en San Toto lectura y escritura, acá me metí con el tema del trabajo por proyectos.

En el doctorado, yo hice todas las asignaturas, como yo fui coordinadora en el 98 entonces, pues al darme cuenta de los problemas del programa que yo no me imaginaba que existieran. Una amiga que era con mucha trayectoria, la respetaba mucho a ella y su saber pedagógico, llamémoslo así, y yo me acuerdo que una vez dijo, “oiga, que las estudiantes ponen a los niños de 2 años a hacer guías en práctica” y yo dije, este programa necesita un cambio. Entonces, cuando yo salgo de la coordinación, que solo dure el año 98, ya había entrado en el doctorado, y no me sentía cómoda ahí, la gente tampoco, bueno yo soy muy pelietas, entonces yo dije, chao. Cogí una materia que era como de segundo semestre y ahí me metí a hacer currículo, fue muy rico y bueno, siempre seguí haciendo el trabajo de proyectos, que siempre fue muy rico, yo creo que yo no, digamos, mi tesis doctoral es una tesis con dos maestras del distrito que trabajan por

proyectos. De proyectos yo tengo dos artículos, uno publicado por el MEN en dos libros, la tesis y hasta hace 3 años, la universidad nacional me pidió trabajar, en un proyecto de formación de trabajo por proyectos y de ahí seguí un artículo que tenían varias cositas.

Yo me gradué en el 2004, en el 2007 y yo dije, aquí vienen todas mis estudiantes a hablar sobre sus trabajos y no fue tanto, creo que no es fácil, depende de los sitios de trabajo. Llegaron maestras a presentar su trabajo, muchas maestras trabajaban por proyectos, le contaba a la directora de CIUP (Subdirección de gestión de proyectos, Centro de investigaciones), no hace mucho, en un evento salimos con alguien y me dijo, “¡Uy!, usted hizo un evento de proyectos, el mejor evento que yo haya visto” y yo dije “¡Ay!, eso era lo que quería”. Sigue siendo ese mi campo, pero ahí siempre fue un trabajo muy rico y sobre eso, hice la ponencia y la lleve a un lado a otro, la escribí y la re escribí; entre el 2012 y el 2013 me fui de sabático, y en el sabático, hice un libro recogiendo las cosas que nunca había publicado, recopile ese y otra experiencia que fue muy bonita; asesore a un colegio de primaria, otra vez volví a la primaria, es donde el trabajo por proyectos es re potente. Asesore para que ese colegio trabajara por proyectos, fue un proyecto delicioso, eso no es fácil. No digo que no lo hacen porque no quieren, hay una cantidad de barreras, de problemas institucionales, de problemas de seguridad, yo lo analizo en esos artículos.

Ellas habían presentado el proyecto, pasaron el concurso y me llamaron a mí, entonces no era que yo los fuera a obligar, no “ustedes hacen al ritmo que pueden”, ya después, se van metiendo y van entendiendo cómo deben trabajarlo. Yo no creo que los proyectos sea lo único que se hace, para eso hay un millón de cosas que se pueden hacer para trabajar, los talleres, no creo que todo tenga que estar pegado a un proyecto, es una pregunta que se va desarrollando.

¿Conoce algún caso en el que se hayan vulnerado los derechos de las maestras?

Bueno, no sé si ustedes conocen el libro que yo hice en el año 2007. 8 o 9 sobre los problemas de las maestras principiantes. Eso fue fuertísimo para mí, por más de que uno conozca los problemas de la universidad, hasta que uno no la ve. Ese es un libro que muestra la situación de las maestras. En educación y cultura yo tengo, no sé si es una entrevista pero hablo de eso, yo creo que los maestros son muy explotados en general, incluso los de la universidad. Por ejemplo, una profe aquí reconocida y cuando digo reconocida, digo económicamente,... y desde ahí creo que en la sociedad, las menos reconocidas son las de infantil. En el sentido, de que los niños, son los menos reconocidos, así echen toda esa carreta, “que los niños son lindos, que los derechos”.

Sobre todo, yo digo mucho en nuestro medio, pues yo no les puedo decir que no se puede hacer nada en esta profesión, nadie va a luchar por nadie si no son los maestros que luchan por eso. Igualmente, cuando hicimos el último (libro) que hice en compañía; de la llegada de los niños había una queja grande y las profesoras de infantil dentro de los colegios entran a ser las menos reconocidas, las que hacen la decoración, sin embargo, no en todas partes porque hay otros colegios en donde hacen proyectos muy bonitos y el colegio las respeta; pero desde luego, mucho del discurso que hay sobre la preocupación por los niños, no es cierta en la realidad y eso ligado a la desvaloración de la profesión docente, pero hay un elemento que voy a decir acá, a propósito de estos debates y es un poco, el clasismo.

En todos los países del mundo, los maestros son de los sectores medios bajos, en todos, eso no es exclusivo de Colombia, pero eso aquí tiene peores connotaciones porque el clasismo aquí, es muy difícil. Tú que tienes una educación totalmente dividida por clases sociales, la educación privada para los (“ricos”); ¡claro! Que hay educación privada en los sectores populares, no voy a negar, pero en general la educación privada; cuando hablo de educación privada, hablo de las clases medias y de las elites y la educación pública que es para los pobres. Cuando yo trabajé en ese Colegio bilingüe, calendario B, me chocaba sentir lo que era el clasismo, ósea las niñas que aunque fueran lindas me decían “ay profe, pero es que tú tienes pelo de sirvienta” ¿y esto que es? ¿Qué es esta frase tan espantosa?, el caso frases que repiten de los padres, además allí hay una cosa que me parece muy difícil de manejar y es ese clasismo de los estudiantes de colegios privados hacia los profesores, por ejemplo una frase que mi hijo dijo cuando estaba en primaria sus compañeros diciendo “ese profesor vive de lo que nosotros le pagamos”.

Pero algún día en bachillerato se la oí a él, “ay ese profesor que vive de lo que nosotros pagamos” y le dije “a si ¿usted paga cuánto, haber?, ¿Cuánto le paga usted?”, claro yo furiosa, por eso una frase como esas involucra todo un clasismo, pero también choca el clasismo del otro lado de los maestros de los colegios públicos, “ay este niño”, “este niño ay pobrecito”. Este es un tema muy fuerte, y ese es un tema de las que yo soy de las que creo que los problemas difíciles de esta sociedad es que desde chiquitos esta separación de clases sociales esta instituida, esto no pasa digamos, ahí si como dicen en países de la revolución Francia, en Europa en general, no en España tanto, la educación pública van todos, como en un pueblo, porque yo pienso que aquí en los pueblos si pasa eso (No mucho) pero en donde van todos los sectores al colegio, entonces, tú te sientas al lado del niño del papá dueño del supermercado, el de la finca,

bueno te sientas al lado del otro y aprender a convivir con el otro, nosotros aquí tenemos una separación, y los maestros como lo digo yo que son de extracción de los sectores sociales medios bajos llamémoslo así, también hay de medios altos pero en general son de medios bajos, entonces, por un lado la escuela pública se sienten que ya superaron todo eso, entonces tratan , y en el otro lado ellos son tratados como “los sirvientes” (como me dijo a mí la niña), pero eran niños de 8 años, además yo conozco a una compañera que tenía en la universidad que trabajaba en el Gimnasio femenino, que es el colegio más Nice que tiene Bogotá, elegantísimo, los primos del Gimnasio Moderno y yo tenía una compañera que era profesora de ahí, era una Normalista de un pueblo, y yo conozco tres personas que salieron de ese colegio, y las tres en diferentes momentos(nada que ver la una con la otra) cuando yo les preguntaba y decía “ay yo tenía una compañera que era profesora de allá del colegio femenino de primaria” las tres me contestaron ya adultas amigas mías, en mi círculo, no intimas “ ay las profesoras de primaria del femenino eran todas unas sirvientas espantosas”, si me entienden, porque creo que esos temas tienen que empezar a salir digamos, yo siempre he sido como muy prudente, pero si hay un problema, lo contaba yo el domingo con una amigo que es psicólogo, ciencia política y que está haciendo una maestría en sociología, es un tema donde no hay nada escrito, ósea este país no hace sociología de la educación, en esos problemas, entonces sí creo que allí hay un problema grande, pero igual sigo ahí, ósea soy maestra y me siento muy bien de haberlo sido siempre .

¿Cómo tú has podido armonizar tu vida personal con tu vida laboral con tanta carga y trabajo?

G. Pues yo soy de una generación de mujeres que se peleó por trabajar, ósea la tenía clara que tenía que mantenerse, digamos cuando yo te digo que yo trabajaba en cuatro partes, pues las cosas se dieron y entonces entro a la planta de la Universidad cuando yo tenía a mi hijo chiquito y entonces dejo todo y me quedo en la pedagógica que era de planta recibiendo mi sueldo todos los meses y tener primas etc., entonces pues la cosa se me dio así, pero yo nunca pensé en dejar de trabajar nunca no, o que me quiero quedar con mi hijo ¡No!, yo sabía que eso no era posible, tampoco mi marido se lo planteo, para mí era claro que no lo podía hacer, de pronto en otras circunstancias si yo me hubiera quedado un año con mi hijo, no sé, digamos nunca me lo planteo como muy viable, por mis mismas condiciones, mi mamá murió cuando me gradué de bachiller, tuve que pelear mi vida desde que me case y tenía que ver cómo me mantenía, digamos yo tuve un hijo muy tarde (36-37 años) era primeriza añeja, ahorita si está más entre esas edades pero en

esa época no era así, entonces mi hijo nació yo deje uno de los trabajos, pero los otros como les digo no era que los necesitara, eran de medio tiempo, me lo ayudaba a cuidar una hermana a quién le pagaba y estaba estudiando y le pague la carrera, y ya después digamos el primer año estuvo en la casa, ya desde que camino jardín pues porque mi apartamento tenía 50 metros entonces ¿qué? “mi hijo no era un hámster” para estar dando vueltas todo el día alrededor, entonces jardín medio tiempo hasta el almuerzo “mi hijo siempre ha sido un comelón”, era un jardín muy especial, tuve mucha suerte en mi barrio a tres cuadras de mi casa, después que entre en el 2008 a trabajar en la política de primera infancia, es que esto yo siempre es lo que he creído no es que me lo invente para venir aquí a posar, No mi hijo venia de un jardín estupendo (no llegamos ahí pero ustedes se lo saben) – “en el 2008 como profesora de la pedagógica estuve en secretaría de integración hasta el 2012 como asesora pedagógica del lineamiento pedagógico de Bogotá”,- pero ya mi hijo después de los 2 años todo el día estaba en el jardín , pero era un jardín donde jugaban, les daban su refrigerio, varias actividades, almorzaban, dormían, hacían otra actividad y ya después uno iba por ellos, yo creo que él tiene bonitos recuerdos de su jardín incluso el año pasado cuando hicieron paro los maestros, me encontré con una que me dijo “ay Graciela usted no se acuerda de mí” yo fui la profesora de Juan José (claro me acorde inmediatamente porque mi hijo la amaba y ella también) entonces este año que estoy haciendo una investigación le dije que quería que me contara como mi hijo la amaba y ella también, en ese sentido tuve la mayor de las suertes del mundo y si creo que él estaba mejor allá que encerrado en la casa, incluso conmigo,(usted encerrada en su casa un comprando dos años, cuatro años con su hijo mirando que hace todos los días comprando el pan, la leche del desayuno ¡no!) pues es que hay como una añoranza, pero bueno díganos yo fui al kínder a los 4 años porque en mi casa quedaba un kínder porque tengo una familia de maestros, a los 4 años empecé pero porque en mi casa quedaba, pero nosotros éramos 7 hermanos, estábamos todos yo siempre decía se hacía un jardín ahí, que jugábamos y todo, en una casa que tenía dos patios, eran otras condiciones, mi hijo estaba en 50 M² solo yo no tuve más hijos, entonces yo sí creo que los jardines infantiles es para esta época, donde uno ya no tiene tantos hijos, las mujeres tenemos que salir al mercado laboral, ahora es que lo reflexiono un poco más cuando dicen “ay es que las mamás son malas por dejar a los niños en un jardín”, pues en las condiciones que cada una este, ¿por qué entonces las mujeres que tienen que trabajar no tendrían derecho a tener hijos?, hay mamás en condiciones muy complicadas y en hoy en día con ese embarazo

adolescente se complica un poquito más, porque ese es el drama de una mamá adolescente, ósea que ella quiere estar en la rumba y tiene un niño, es una situación difícil, es que ella no lo hace de perversa.

Yo me encontraba con unas compañeras mías del colegio que nunca las había vuelto a ver 48 años después y claro muchas con mi generación misma, estamos hablando de los años 70, tuvieron hijos muy sardinas, se casaron muy jóvenes, y las que se casaron jóvenes uno le sobran los dedos de las manos las que estaban en la relación de pareja que aún conservaban pero la gran mayoría iba por su segundo o tercer matrimonio, pero yo me acuerdo que hablaba con una de ellas de un curso más elevado que yo y mi colegio en ese tiempo era internado y ella estaba internada y de una u otra manera sabía vivir sola, se graduó, se casó y quedo embarazada, la historia que quería contar con esto es que aunque me case joven cuando entre a la Nacional y no tuve un hijo, porque para mí, yo había sido la mayor de las mujeres en mi casa, entonces siempre me toco ayudar a ponerles los zapatos, teteros, a darles la comida entonces para mí los niños siempre habían sido concretos, entonces yo nunca quise tener un hijo en este matrimonio joven, a mí me daba pavor porque sabía cómo era tener un hijo, entonces yo conozco mucha gente que tuvo hijos jóvenes y una de ellas me comentaba que lo dejaba solo mientras iba de rumba y no le iba a pasar nada.

Yo me acuerdo que en un programa de secretaria de integración compraron unos muñecos hay si cambiaron el huevo, y yo les decía ¿ustedes creen que las muchachas adolescentes de los sectores populares no saben que es un bebé?, ósea esa experiencia que para mí si fue decir yo sé que es un bebé, no las razona a todas igual, de hecho los estudios muestran como las hijas de madres solteras digamos jóvenes, vuelven y repiten la misma historia de la mamá, luego el problema no es que solamente de que no sepan que es un bebé, sino es ese deseo de ser grande de que si lo va a poder hacer, de que yo me volví adulta, pero no lo eres porque es el pensar que un bebé va a llorar a las 2-3 de la mañana y lo tienes que atender, lo que uno trata de plantearle a las adolescentes es que no es esa, sino de evitarlo porque el que va a sufrir es ese bebé, pero ella no lo hace de perversa.

Uno tiene que entender que todos los papás quieren lo mejor para sus hijos, entonces esa tensión social hay que bajarla que todos no pueden darle lo mejor es otra cosa porque uno no es lo que quiere ser es lo que es, entonces hay que ser un poco más comprensivo con la situación digámoslo así.

Cuando yo llegue acá a trabajar en educación inicial yo me acuerdo de las primeras clases entonces todas peleaban “ay es que nosotros no tenemos por qué limpiarles los mocos a los niños”, “no tenemos por qué cambiarle pañales a los niños” y entonces ¿cómo? ¿Qué hace un niño de dos años? “hace así y se cambia el pañal” pues NO, entonces ¿por qué se mete a estudiar educación infantil?, “hay que limpiar a todos los niños”, por ejemplo aprender a sonarse es un proceso, no se aprende en un día para el otro. Y como decía una profesora de la escuela maternal “no puedo trabajar y dejar a un niño lleno de mocos”, y si esta con la maestra medio día pues es el adulto el que debe limpiarlos, “es que debo enseñarles a sonarse y no cosas importantes como las letras” decía una docente, pero que más importante de enseñarle eso, si no lo sabe es obligación de los adultos que se encuentren allí enseñarle, ahí hay un tema que es complicado y el otro tema es la maldad “ay es que los ponen a dormir” pues claro que los ponen a dormir ósea es importante, cuando yo me salí de acá yo trabajaba asesorando un proyecto de jardines infantiles, entonces yo les decía ¿cómo así que los niños no duermen? Y las directivas decían “es que si los niños duermen los maestros se ponen a descansar”, y yo comentaba pues claro de eso se trata, porque al estar de las 8 hasta las 12 con 20 niños, se van a almorzar y ellas tienen que cucharearlos, y claro porque es parte de su trabajo y es justo que duerman los niños para que ellas respiren un poquito y puedan coger de 1:30 a las 3:30 un poquito de energía para seguir o es que ¿las mamás no dormimos cuando los niños duermen? Uno descansa, entonces dejen de preocuparse porque claro que las maestras merezcan descansar, y una maestra del jardín decía “yo peleaba contra la dormida pero después entendí que los niños no duermen y están chinchosos y yo estoy muerta y claro pasa cualquier cosa y yo pego el grito si estoy así” hay que cuidar las condiciones, o ¿usted sabe que es estar con niños 25 niños de 2, 3,4, 5 años? ¿Sabe que es eso? , eso es un trabajo fuertísimo, digamos el desgaste físico y uno llega muerto, por ejemplo a mí la vida me lo enseñó, yo me acuerdo en el primer año que empecé a trabajar en primaria como maestra principiante la tensión era muy grande y eso que el colegio salía a la 1 de la tarde y a las 5 tenía clase en la universidad y habían días en lo que yo llegaba con un cansancio ni el macho y yo dije la vida me enseñó a comerme las palabras de criticar a las maestras ,a comerme las palabras, nunca me hubiera imaginado que el desgaste y cansancio físico fuera tan fuerte, entonces a mí me da una risa cuando dicen “llegan y no los ponen a estudiar” y piensan que van a poner a Vygotsky cuando están como un chupo, y eso que hacen

un gran esfuerzo estudiando una maestría y yo les digo “animo, animo que son dos años” así nos toca a todos.

Por ejemplo a nivel personal recuerdo cuando estudie el doctorado, y afortunadamente la vida es bonita y mi marido pues es un marido que ama a su hijo, un marido comprometido, una pareja de verdad, entonces ¿cómo hice yo mi doctorado? Nosotros teníamos una finquita en Choachi y mi marido se iba con mi hijo de 8-9 años el fin de semana, para que yo me pudiera quedar sábado y domingo clavada haciendo los trabajos porque osino ¿cómo?, la mayoría de los días a madrugar a las 4 am y mi marido para que me colaboro todo el tiempo porque claro son esfuerzos pero no los puede hacer toda la vida máximo una maestría o doctorado, son 4 años en los que hay que decirles a los hijos, yo tengo a una estudiante de maestría que llevo la semana pasada y me dijo “profe imagínese que a mi niño de 11 años le está yendo muy mal en el colegio y yo me siento muy mal” y le conteste “no mijita su hijo ya tiene sus suficientes 11 años y usted le explica, que él debe estudiar y que no le puede ir mal en el colegio porque usted está haciendo un esfuerzo muy grande con esta maestría, llega del colegio hace su tarea y escucha a mi mamá, entiéndame que estoy estudiando en este momento de la vida y hay que hacer un sacrificio” y con frases como “mami es que eres muy pila” son cosas que demuestran los esfuerzos.

¿Qué le hace al maestro ser maestro?

Yo diría ser sensible, escuchar al otro pero la vida también debe enseñarle a uno un poquito, digamos, Tonucci en un libro de hace mucho tiempo “15 personajes en busca de una escuela” que esta Mario Lodi, un pedagogo Italiano también de primaria y ellos dicen que los maestros deberían tener cada ciertos años un año sabático, un año para que trabajen en otra cosa para que vean la vida como la viven los otros, inclusive ellos como son de ciudades chiquitas dicen que sean zapateros, que trabajen en una carnicería, ósea para que aprenda de la vida y aprenda que la vida no se juega solamente en la escuela, yo la verdad creo que eso fue una de las cosas que más me ayudo en la vida, digamos yo salí de la Universidad, me casé y entre a trabajar y empezar a encontrarme gente que pensaba diferente a mí, que le tocaba otra vida

ANEXO 9

Relato N° 4: Jenny Pulido

Tu experiencia más significativa y gratificante

En relación con la experiencia necesaria para el intercambio de momentos memorables, uno de ellos es haber trabajado con los niños en una escuela, porque fue la posibilidad de interpelar, cuestionar y ver que mucho de lo que trabajábamos en la universidad, era una prueba de texto y contexto, era necesario enfrentarse con esas incertidumbres que en la escuela es el momento de consolidar y aprender de estos procesos que son producto de la experiencia; otra experiencia muy significativa y remarcada es ser docente en la universidad, no es fácil, 10 años. Cada semestre y grupo son nuevos, volvemos a aprender, entendemos y creamos por hijo.

¿Cuáles han sido los choques de la profesión docente?

Un gran choque y escenario que me desestabilizó, fue el trabajo con maestros en el ámbito profesional, como maestra universitaria, apoyó procesos de cualificación de maestros.

Finalmente trabajé dos años con los niños y entré a la universidad, por tanto construimos miradas distintas, incluso soberbias, cuando se es maestro egresado hay otras maneras de entender al mundo, acercarse a cualificar e intentar apoyar a los maestros en un choque, porque los maestros lo dicen claramente, en la universidad que hay otras condiciones de remuneración, de trabajo en la comunidad, con familias; por tanto no se puede opinar qué se hace bien y que se hace, porque la experiencia en el magisterio tiene otras condiciones. Eso me obligo a aprender a entender que hay que reconocer el saber de los maestros más allá de juzgarlos. Como coordinadora de práctica, me ha pasado que critican todo el tiempo lo que hace el maestro, cuando se ha estado en su realidad por mucho 8 horas a la semana, es importante, lo que pasa también es cuestiones del sistema, los pagos, la presión por los directivos, los padres, no hay procesos de acompañamiento en inclusión, se olvida que es humano.

¿Cuáles considera que han sido las transformaciones en el reconocimiento del maestro en educación infantil?

Yo creo que en Colombia se ha avanzado, ser maestro en este país es un problema de menos valor que otras profesiones y en educación infantil incluso es considerado peor. En muchos sectores se ha visto así, pero han habido luchas importantes, a las cuales se suma un marco normativo, donde se suma la convención de derechos sobre el niño, el Copes 109, se viene gestando toda una movilización en la que la política entienda la importancia de la educación

inicia. Han habido transformaciones de la mano con las escuelas normales superiores en la formación de maestros, allí se han logrado transformaciones importantes en torno a la educación en los primeros años y ello conlleva a pensar en qué maestros es el responsable de acompañar esos procesos. Esto ha sido una transformación paulatina, lenta pero se ha logrado un proceso importante allí.

¿Cómo has llevado tu vida profesional en equilibrio con tu vida personal?

No es fácil, además que ser maestra y madre tiene otros desafíos. Lo he logrado con el apoyo de mi esposo y mi familia que me ayuda con mi hija. He podido con un equipo con el que tengo la posibilidad de contar, por tanto se puede delegar compartir el trabajo, pero también las angustias para laborar, porque no es solo producir sino que también tenemos que hablar y compartir, así he logrado resolver muchas cosas.

¿Qué marco tu vida para tomar tu decisión de ser maestra?

Yo creo que eso viene de la infancia, me marcaron mis juegos, y mis experiencias con los maestros que fueron preciosas, yo entré a primero sin hacer preescolar. Recuerdo que mi mamá me regalo un tablero, ahí lo comencé a descubrir y mi maestro de primero, que fue una experiencia innovadora...

¿Qué le hace al maestro ser maestro?

La formación, no solo estar en la universidad, sino el interés por aprender, por cuestionarse por lo que ve, por lo que atraviesa su actuar y lo lleva a leer e indagar lo que hay más allá. Así se puede entender la formación, como la necesidad de construir preguntas y buscar la manera de profundizar en ellas, la experiencia como un asunto que transforma, que controvierde, que remueve y obliga a repensar que hacer que a partir de su experiencia, que construya posibilidades de acción en el aula y con sus colegas.

¿Cuáles crees que son los principales retos de educador infantil?

Hay muchos, por ejemplo, la necesidad de entender la educación infantil como un proceso en sí mismo y eso no es preparación para los grados posteriores, eso en el discurso está perfecto pero en la práctica se da diferente; porque en el ciclo inicial se prepara para ello que va a hacer primaria y eso es terrible, porque dice en que debe educar el maestro. Eso es una tensión muy fuerte que incide en la identidad de los maestros, la presión de las familias y las expectativas. Otro desafío es la visibilidad de los procesos en la educación inicial como fundamentales en la

misma y la formación de maestros, porque se tienen unos saberes ya que son los que comparten con los niños, el tiempo, los conoce.

¿Conoces casos de vulneración?

Si, con ese proceso de investigación con maestras y asesorías de tesis con maestría hay unos casos que permiten evidenciar el lugar del maestro en educación inicial. El proceso de educación de niños y niñas de 3 a 3 y 4 a los colegios oficiales años volvió con la alcaldía de Gustavo Petro y se creó la necesidad de infraestructura y maestros para atender a estos niños, pero el gran porcentaje de maestras son provisionales, no son de planta, porque no se han abierto concursos, por tanto el proceso tanto de los niños como de la maestra se fractura y es una muestra de lo que es el ciclo inicial en la actualidad. También en el ICBF se conocen casos de malos pagos y las exigencias aumentan cada vez más.

ENTREVISTAS MAESTRAS EN EJERCICIO.

ANEXO 10

Relato N° 5: Violeta

¿Cómo lo has logrado armonizar tu vida personal con tu vida laboral?

Eso es complicado, en el Jardín yo creo que pueden escuchar a muchas maestras quejándose de eso y ceo que de toda maestra en general... por más de que tú quieras separar lo laboral de lo personal, y más en un lugar como este con tantos niños y en una pedagogía como esta, tú no tienes el tiempo de hacer las cosas en el trabajo, entonces tienes que traer mucho trabajo para la casa. Antes traía, pero en este año mi misma desmotivación me ha hecho tomar la decisión de no seguir haciendo eso. Estoy trayendo lo menos que puedo porque yo siento que de nada sirvió todo lo que hice, estoy desmotivada que me digo “de qué me valió”, todas mis trasnochadas, mi esposo ayudándome, dejar mi bebe en brazos y no le prestaba la atención necesaria por seguir haciendo informes y ¿de qué me valió eso? si ahorita no valgo nada, no tienen en cuenta que yo estoy enferma, que no es por no querer hacer las cosas. El tiempo no alcanza, hay una hora de sueño donde solo se alcanzan a hacer algunos formatos de observación y llevar el resto de trabajo para la casa, las herramientas pedagógicas bien elaboradas que no se pueden hacer en el jardín.

Mi esposo me dice que toda la semana me encuentro en el jardín, me ayuda con el trabajo en casa pero ¿dónde queda pipe? tampoco hay tiempo para el niño y tiene razón, este año estoy sola con el grupo, no tengo compañera entonces las responsabilidades que podrían darse para dos

personas se dan para una sola persona, pero las exigencias desde el mismo centro no contemplan el apoyo... Muchas amigas yo escucho que tienen problemas con las familias, porque se tienen que trasnochar haciendo informes, lo que yo he tratado es de hacer los informes en momentos en los que mi esposo y mi hijo estuvieran durmiendo para en el día compartir con mi familia, en horarios de 12:00 a 3:00 am para poder estar con mi familia. Como mamá es complicado porque compartes todo el día con niños y juegas con ellos pero cuando llegas a casa no tienes energía para jugar con tu hijo, es duro y uno se siente tan mal. Uno le dice a los papas que le dediquen tiempo a los niños y uno no le puede dedicar el tiempo al niño, es muy difícil equilibrarlo y en pedagogías diferentes es peor; el que hacer de la maestra es muy difícil porque no hay separación laboral y personal, la familia queda afectada porque el trabajo se trae para la casa así no quieras.

¿Qué marco tu vida para tomar tu decisión de ser maestra?

No tuve dudas ni influencia de nadie, desde que era niña me encantaba jugar a la profesora con mi hermana gemela y con mis amigos de la cuadra jugábamos, siempre decidía ser la profesora. En el colegio, cuando preste el servicio social, lo presté en un jardín, ahí confirme que quería ser maestra, dure varios meses en eso y la maestra que tuve me decía que tenía la vocación para eso y veía en mí las características, habilidades para ser docente entonces ahí reafirme lo que tenía pensado y de inmediato me presente en la Distrital. Es muy triste escuchar que hay compañeras que dicen “estoy acá porque me toca”, “porque no pase a otra carrera”, “porque no alcanzaba el dinero”, para mí es terrible porque yo siento que yo nací para esto, desde niña.

¿Qué le hace a una maestra ser maestra?

Yo creo que el amor con el que haga las cosas, el amor y el deseo, hay muchas docentes que no se pueden llamar maestras, porque lo hacen por cumplir el requisito, unos parámetros de su trabajo y demás pero no por dejar una huella en los niños. Una maestra es una persona que quiere realmente dejar una huella con su quehacer y que busca que suceda, no simplemente transmitir conocimientos, sino que realmente que lo hizo fue significativo, que lo recuerden a uno por lo que logró, no hablo de aprendizajes sino que es dejar algo en su vida, en cualquiera de sus dimensiones o que se formen como seres independientes, autónomos... Yo pienso que esos aprendizajes concretos hay un tiempo para adquirirlos y construirlos, lo primordial es compartir la humanidad y que ellos puedan aplicarlo en sus vidas.

¿Cuáles crees que son los principales retos que afronta la profesión?

El ser valorados, no solo por la empresa, el gobierno, la institución sino también desde nuestras

propias compañeras. Que se valore realmente y se le dé un reconocimiento a la profesión, y se destaque cuando se hacen bien las cosas.... ¿Cómo se valora eso y cómo se demuestra? Con apoyo, recibir el apoyo en todos los sentidos: económico, psicológico que se deja de lado en las maestras, hacemos mucho por los niños pero dónde está lo que nosotras sentimos y vivimos. La maestra no vale ahí en el sentido que no se tiene en cuenta que también se deprime, se frustra, tiene dificultades en su casa y le toca dejar eso de lado por ir a vivir un día con unos niños, a los que la idea no es transmitir eso, sino generar procesos; esos niños también tienen otras dificultades y problemáticas, tener que dejar todo eso de lado un reto. Poder separar lo que uno vive en cada y lo que va a vivir allá es complicado, por más que uno quiere separar, somos seres humanos y eso no se ve.

En el trabajo se espera que hagas todo como si nada pasara y para mí que soy muy emocional, si algo me afecta obviamente trato de ejercer mi labor de la mejor manera, pero yo no puedo llegar ese día a cantar y a bailar con los niños con la misma energía, porque yo estoy viviendo una dificultad; pero tu jefe, tus compañeras o la institución quiere que si lo hagas, como si el resto quedara allá y no es fácil. Yo creo que eso es un reto, que sean entendidas, valoradas y rescatadas esas emociones, sentimientos y problemáticas que nosotras como maestras también tenemos, somos seres humanos y no solos reconocerlas en los niños, si uno no está bien ¿qué le puede ofrecer a los niños? Entonces, sí, el bienestar de los niños y para los niños, pero la maestra ¿dónde está? si soy una maestra que está bien físicamente y emocionalmente puedo brindarle todo lo mejor a los niños, si no es muy complicado y aún más si no tengo el apoyo de la institución es peor. Otro reto es la falta de apoyo material, por más que la institución trata de dar materiales falta mucho apoyo, porque uno quiere hacer cosas diferentes y no se tienen los recursos, digamos he tenido ideas para herramientas grandes en los ambientes comunes del jardín, pero no se puede porque no hay recursos y no siempre se puede sacar del bolsillo, eso no se reconoce, solo se queda con la satisfacción y la alegría que los niños sacaron provecho y que lo que se hizo fue con amor, pero nadie valora que sacaste de tu sueldo 50.000 pesos para materiales.

Recibir realmente un apoyo en la parte de salud de los maestras, en el momento en el que se diagnostique a una maestra con una enfermedad brindar el apoyo sin irse a lo jurídico, porque si no es por lo legal, el ARL no dan el apoyo y no es justo; si estás viviendo algo tu no lo pediste y más, si fuiste una persona que hizo bien su labor y por circunstancias de la vida no se puede

hacer. Pensar cómo el centro o la institución te poya para que puedas seguir ejerciendo, qué pueden hacer ellos para ayudar, en vez de estar pensando todo el tiempo en sacarla o esperar a que se aburra por no ponerle apoyo. Valorar el quehacer de la maestra, ver como uno deja de vivir su vida personal, por seguir con responsabilidades y cosas laborales que no son por obligación, se quiere dar siempre más pero es difícil, en el momento uno piensa darlo todo en su trabajo apoyarlas al máximo para que sus prácticas puedan ser más enriquecidas.

Podrías contarnos como es tu día

Vivo cerca, me toco venirme a vivir cerca porque los primeros años vivía en Bachue, no era tan lejos pero me tocaba transportarme con mi hijo y era difícil, ahorita yo entro a las 7:15 y salgo de aquí a las 7:10 minutos me demoro 5 minutos hasta allá. Yo no madrugo tanto, me levanto a las 6:00 am, me alisto con mi hijo y lo dejo bañado y demás. Hago el desayuno... dejó el desayuno de mi esposo listo, el niño lo lleva por qué tenemos el saludo y a veces no es el momento para que estén ahí los niños. Tenemos el saludo como para iniciar de mejor manera el día y compartir un poco con mis compañeras, porque me he dado cuenta de la hipocresía. No me gusta que me pregunten de mi salud porque sé que lo hacen por chisme, ese espacio ya no me gusta como antes pero igual lo rescato.

Después del saludo nos vamos nuestros espacios, —mientras recibo mis niños estoy pendiente que mi hijo haya llegado—, recibirlos con la mejor energía y trato de dar un recibimiento muy caluroso para el niño, ser ese apoyo para ellos y tener un regocijo en uno que tengan esa seguridad al alejarse de casa. No soy perfecta hay días que tengo la menor actitud, hay días en los que estoy enferma, como todas las personas, pero en lo posible trato de recibirlos de la menor manera. Les doy fichas que compartan un ratico y se dispongan para hacer lo que se vaya a hacer en el día, que se diviertan un rato. Después nos vamos a desayunar y en ese momento nos turnamos con las maestras para poder comer algo entonces me tomo una aromática. Volvemos después del desayuno y vamos a lavarnos las manos. Luego inicia la experiencia que es el momento más significativo para mí e importante del día, momento en el que invitamos al niño a vivir una experiencia desde el lenguaje del área, desde los intereses que están abordando en el aula. Yo este año estoy en el área y los invito que exploren las estaciones, donde en una de ellas se encuentra la provocación, allí esta lo más duro porque me toca dividirme en dos: estar acompañando a los de la experiencia y estar acompañando a los demás, la idea es que todos estén haciendo algo con una intencionalidad pedagógica, es complicado...

Trato de compartir de la asamblea, mediante diálogos muy importantes desde la experiencia y la vida para que todos participen, con ello los niños que van a explorar los otros espacios diferentes a la experiencia ya se van con algo. Ya no queda uno con el sabor de que no los hice nada pedagógico porque yo los involucro desde el comienzo.

Después de ese juego vamos al parque a seguir jugando, ese juego es más que aprender más habilidades sociales y también es muy importante... soy muy nerviosa y me dan miedo los accidentes, entonces yo estoy todo el tiempo encima de todos. Pero hay veces en que las condiciones son seguras, la idea es que sean de provecho y puedan jugar con ellos.

Tendemos las camas que me parece un proceso muy importante como lo es la independencia y la autonomía, los niños saben que tienen su cama... Después nos vamos a almorzar que también es un proceso duro, porque los niños tienen muchas dificultades para la alimentación... yo soy muy chillona, para mí que los chinos no coman es terrible, además del afán, estas con 25 niños que tienen dificultades para alimentarme y tú no tienes tiempo para dedicarles a nada... dicen que el momento de la alimentación es un momento tranquilo, un momento grato para los niños, ¿cuál tranquilo? si corra y embútale, es muy horrible y en estos momentos me siento mal. Tu negocias con los niños y que logro que se coma tres cucharadas de eso porque se mojó con la sopa, pero me di cuenta que era mucho más que eso. En la alimentación, trato de luchar hasta el final...

Ya después nos vamos a descansar —pero para las maestras es el momento de hacer las cosas que se tienen que hacer—. Trato de hacerlo muy ameno, les pongo música para dormir, música clásica y así muy de ambiente para que no sea traumático, es muy feo escuchar pero "se acuesta ya!" si hay veces que uno resulta así y uno dice ¿en qué me estoy convirtiendo? es tan feo y se le prenden a uno unos comportamientos de otras compañeras que uno no los tenía y es feo, hay veces que le toca hacer a uno un alto. El año pasado lo viví y este año con tanta desilusión y demás que estoy viviendo con mi salud, en momentos me he sentido así y he dicho "pare porque usted no es así " y hay muchas maestras que se acostumbraron a eso y no puedo hacer eso y no puedo dejarme llevar por el estrés y la dinámica de centro ,porque primero si tú tienes una justificación y la coordinadora te pregunta porque te demoraste en el comedor y tú le justificas yo no creo que ella te vaya a hacer un llamado de atención porque hiciste algo con todo el sentido,.. Es duro y ahí estamos atentando contra los niños y entonces es donde uno dice" todo muy lindo escrito pero cuando lo aplicamos no" en esos momentos uno se siente tan frustrado.

Después de descansar, los levantamos de la mejor forma, porque hay niños que les gusta dormir y ya no se quieren levantar. Los invitamos a las onces y termina el día de la mejor manera posible. Antes para el momento de las onces cantábamos en la asamblea, el día terminara súper arriba y ellos felices, que se fueran muy contentos, ya no lo hago ya que por obvias razones; yo la jornada la termino mal de mi voz, no puedo cantar, entonces comparto con ellos, hablo con ellos en la asamblea...tratar entonces que ellos sientan que con lo que vivieron en día fue algo diferente, que no fue lo mismo de siempre y se vayan tranquilos para las casas. Se van los chiquitos y tratamos de adelantar algo de lo que nos toque, que muchos suponen que de 4:00 a 4:30 pm se puede hacer mucho, pero se va rápido entonces no alcanzas a hacer mucho y ya para la casa.

ANEXO 11

Relato N° 6: Flor

Yo labore en una institución para niños especiales, fue de las experiencias más significativas, estuve allí 2 años. Los niños en educación especial fueron un reto, yo soy educadora preescolar pero trabajé con ellos, al comienzo fue difícil la adaptación porque yo no sabía cómo trabajar con ellos pero durante ese tiempo al comienzo estuve a punto de desistir y después me fui encariñando con los niños con discapacidad y tuve experiencias hermosas. Los niños tenían varias discapacidades, emocionalmente era difícil por todos los casos que habían, también tenían situaciones difíciles porque eran niños maltratados que los tenía el bienestar familiar. Son niños que nos enseñan a valorar todo lo sencillo y bonito que tiene la vida como lo es competir con la familia, tener un trabajo, levantarse y caminar, poder hablar y enseñan cosas hermosas de supervivencia.

¿Conoces casos de vulneración?

Casos específicos no, a nivel general si se ven injusticias en las instituciones, casos en los que las maestras son vulneradas en la salud. Yo personalmente no me he visto afectada en esos casos.

¿Cuál es el valor de la Ed infantil?

Me parece que en la primera infancia la maestra debería ser más valorada porque juega un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad del niño, deja huellas buenas o malas.

¿Cómo armonizas la vida personal y laboral?

Depende de cada personalidad, en mi caso me va bien porque busco estrategias para lograr hacer todo, y soy papá mamá y tengo que hacer maromas para poder estabilizarme y hacer todo lo que

tengo que hacer. Además que hay cargas adicionales que también son emocionales porque el niño debería ser lo importante, no tanto el papeleo sino el ser humano y la mayoría de instituciones carga a las maestras de documentaciones, papeleos, informes por cumplir y llenar sus requisitos, eso complejiza el hecho de equilibrar.

Me llevo trabajo para la casa informes, herramientas pedagógicas y se vuelve imposible llevar para la casa cosas porque aquí no hay tiempo. En mi caso con mis hijos a veces no podíamos salir los domingos porque tengo trabajo pero los últimos años los he involucrado en el proceso, Bryan mi hijo se ha involucrado tanto que ya sabe quiénes son los niños, a veces me ayuda a digitar informes y me colabora a disminuir la carga.

¿Quién marco tu vida para ser maestra?

Yo creo que fue vocación, y he estado en otros trabajos y he regresado a ser maestra porque me gusta, me gusta estar con los niños. En mi bachillerato hice mi alfabetización 3 años con los niños, yo tenía que enseñarles a leer y escribir, en ese momento era muy tradicional la pedagogía, eso me gusto y me lleno de satisfacción.

¿Qué le hace al maestro ser maestro?

Yo pensaría que eso viene desde el desarrollo de la personalidad para inclinarse a determinada rama de la educación porque la persona se perfila para determinada situación, en mi casa tuve 5 hermanos y cada uno tenía un perfil y se sabía en que eran sus fortalezas.

¿Cómo ha sido tu experiencia en el lugar que trabajas actualmente?

En mi caso ha sido lleno de retos y aprendizajes bonitos, ha sido satisfactoria para mí

¿Eres reconocida en tu labor como maestra?

No, en ocasiones se siente que no se reconoce el maestro para que también emocionalmente esté bien y se piense en el maestro con ser humano y pueda dar lo mejor de sí mismo porque si se sufre mucho emocionalmente hay mucho estrés y se desconcentra todo.

Puedes contarnos como es tu día

En mi caso me levanto a las 3:30 am, vivo en un lugar un poco complejo, cerca de un humedal y desde mi personalidad siento que tengo que estar al cuidado de mis hijos así sean adultos y debo acompañarlos hasta el paradero del transporte. Hacer almuerzo, alistarme hasta las 4:30 a las 4:40 llevo a mi hijo al paradero, regreso, empaco almuerzo y salgo a las 5:45 con mi hija, la acompaño al paradero y cojo mi bus. Llego a mi lugar de trabajo temprano, me fascina porque puedo organizar mis cosas, estar pendiente de lo que haré en el día con los niños. Salgo del jardín

y llego a las 6:00 pm, salgo a comprar las cosas del almuerzo, como algo ligero y hago lo que me queda de tareas del trabajo, documentaciones, herramientas informes y demás, a las 8:30 salgo por mi hijo al paradero y continuo con mis trabajos, espero mi hija hasta las 11:00pm y luego si voy a dormir. La verdad descanso muy poco y me desgasto. Cuando estoy en vacaciones trabajo en una papelería pero normalmente no me alcanza el tiempo.

ANEXO 12

Relato N° 7: Margarita

Mi experiencia laboral significativa fue en FUNDALI sin lugar a duda, se llama fundación para el desarrollo alimentario, comenzó con el desarrollo alimentario que era lo único por lo que preocupaba él iba en esos tiempos y se convirtió en una fundación que en este momento está manejando todo la de fiesta lectura, toda la licitación de fiesta lectura. Porqué era significativo, era una primera experiencia y que creería que la primera es la más importante, porque era el primer encuentro real con los niños y que permitía la práctica, esa fundación es un lugar que piensa mucho en el maestro, es un lugar donde a ti te dan la posibilidad de seguir creciendo laborablemente, entonces de manera coloquial se rodea uno de mucho mundo... En esos escenarios donde realmente hay un enriquecimiento al maestro, además hay un componente bien interesante en la biblioteca que está pensado en los niños y hay mucha literatura interesante. Cuando llega la feria del libro nos regalamos boletas para ir y por lo general todos los años, los invertimos en la biblioteca, luego en la biblioteca de libros con los padres de la universidad, en talleres de lectura que incluso construíamos los mismos maestros cuando ya tenías la experiencia porque que nos hemos financiado y hemos comenzado a hacer reparaciones de los cuentos.

¿Cuáles fueron los choques al enfrentarte a la profesión?

Todo tiene su cuota y para que todo funcione... porque el maestro se sacrifica mucho, no me siento muy cómoda pero tampoco soy desagradecida. No me gusta el tema de mostrar, de fingir las cosas porque llega una visita y simular que no hay ningún error, en este aspecto reconocer de manera auténtica porque es un ser humano y porque algo nos lleva a equivocarnos. No me gusta el trabajo que se puede llevar a cabo para la casa, hacer informes de 55 niños mensuales, que es culpa del sistema porque el cliente se contradice con el modelo pedagógico del jardín porque se quiere hacer muchas cosas pero llega el aliado y exige otras dinámicas; por ejemplo en la alimentación.

¿Cómo has armonizado la vida personas con lo laboral?

Armonizar el tiempo ha sido un proceso, porque cuando uno sale de la universidad lo quiere todo y uno es soltero, uno no tiene responsabilidades, — la mayoría —y si tienen hijos pues tienen solo el hijo y no tienen más allá de eso, lo digo porque tengo muchas compañeras en esa situación. Cuando pasa el tiempo, pasan los años y la vida comienza a cobrarle a uno esos espacios, entonces digamos si se comienza a tener una relación seria, en hijos o a pensar que tu mamá que está enferma, u otra cosa así, la vida comienza a reclamar esos espacios familiares; ahí es cuando comienzas a pensar: “Un momento porque la empresa no está pensando en ti, la empresa es una empresa”, es verdad que nosotros no trabajamos con papeles, ni con computadores, trabajamos con niños, pero es una empresa y ellos la están mirando como empresa económica, de ventas o comercial y no piensa en ti, piensa en funcionar y capitalizarse y en crecer porque eso es lo que piensa una empresa. Entonces qué pasa cuando uno comienza a darse cuenta de esas cosas, uno comienza a pensar en uno y comienza a generar un escudo en el que me toca, porque la empresa no dice son las 4:30pm váyase, pero si comienza a decir son las 5:30 am ¿por qué no ha llegado?, entonces se comienza como un respeto para el ingreso pero también debe haber un respeto para la salida y aunque muchas veces no se puede porque casi nunca se puede cuando uno lo logra hacer uno dice como bueno, por lo menos tengo 10 minutos más para mí.

Una situación con Alejandro (Un hijo adoptivo, es hijo de mi hermano y la mamá lo abandono cuando tenía 5 meses) yo un día llegue mi casa y este tipo de trabajos que son con niños no dan mucho tiempo a nivel administrativo, ni el computador y eso porque estas con los niños o haces el papeleo, entonces implica que tienes que llevarte mucho trabajo para la casa, en una de esas estaba en mi casa con mi computador, yo llevaba como una semana prometiéndole a Alejandro que íbamos a jugar cuando acabara. Llegó el viernes y yo me senté en mi cama a trabajar, él se metió en mis zapatos y comenzó a jugar. Yo estaba tan molesta y tan estresada que le dije que se quitara mis zapatos a lo que él respondió “es que yo quiero saber que se siente ser tú” y yo le dije ¿qué se siente ser yo? ya estás en mis zapatos y él me dijo “es muy aburrido, ser tú, solo trabajas, estudias y no tienes tiempo para jugar”. Yo no sabía si ponerme a llorar o si dejar hasta ahí y no seguir trabajando, pensaba en que además soy una persona muy responsable y tenía que responder con mi trabajo Estaba en un dualismo entre mi emocionalidad, el tiempo en casa con mi familia y mi responsabilidad y sentido de pertenencia con mi trabajo. La empresa nunca le va

a devolver los tiempos y cuando uno lo sacrifica y luego se dan cuenta que los niños crecen y no se pudo compartir con ellos es cuando uno comienza a pensar.

¿Qué o quién marcó tu vida para tomar la decisión de ser maestra?

De pronto mi papá. Yo jugaba desde chiquita a ser maestra y yo organizaba los muñecos en la sala, mi papá me hacía un tablero con papel craft, y él se sentaba con los muñecos, yo lo regañaba y se hacía el que no sabía para que yo le explicara, él decía "cuando uno enseña uno intrínsecamente aprende" y me pedía ayuda para que le enseñara. Mi papá se sentaba y jugaba conmigo horas, yo aprendí las vocales, a leer, los animales en el juego mismo, me preparaba todas las vacaciones para que yo le tuviera entusiasmo al colegio. Él es un matemático puro, es ingeniero civil, es muy pilo y culto, le encanta leer y eso no los inculco mucho a mi hermano y a mí, nos compraba canticuentos para con el audio aprender a leer, esos eran sus regalos.

¿Qué consideras que al maestro lo hace ser maestro?

Yo creo que es la vocación, definitivamente uno esta acá por vocación y amor a los niños, aunque se ha estigmatizado la respuesta del "a mí me gustan los niños", pero cuando se comienza a ejercer es la respuesta más valiosa que se tiene, si realmente uno no quiere a los niños uno no aguanta los retos, las exigencias, el ritmo. Esto no es un trabajo como cualquiera, sino que es especial, porque cada día es diferente. El amor hace que reconozcas cada detalle de los niños, incluso cuando se llega a la casa se queda pensando en ellos y ese es el sentido del maestro, esa calidad humana.

¿Te sientes reconocida en tu trabajo como maestra?

No, yo me siento reconocida, siento que el maestro se volvió el todero. Si se va a un pueblo, se nota el respeto pero aquí en la ciudad es de todo, porque aquí se tiene que trabajar con los ambientes, debe hacer otros papeles que definitivamente se pierde el reconocimiento como el maestro, incluso llega el momento en el que los papás también lo respetan y lo hace; es cuando se habla de la empresa, al tener un cliente la razón y los argumentos pedagógicos se pierden. También los protocolos e contradicen por ejemplo: al momento de ir al baño, cuando los niños están aprendiendo a limpiarse y cuando no se limpian bien puede generar algo grave pero por protocolo uno no puede hacer nada para limpiarlos bien, por tanto ya no se sabe que es pertinente...

¿Conoces casos en los que se vulneran los derechos del maestro?

Sí, en estos 4 años me he enterado de muchos casos. En alguna oportunidad una maestra me

contó sobre un jardín en el que para las fechas especiales como el día de la madre las encerraba y no las dejaban salir hasta que terminaran la ambientación y les tocó llamar a la policía para que las dejaran salir.

Otro caso de una maestra que fue acusada de maltrato, porque el niño tenía unas marcas en los genitales y ella lo reporto verbalmente pero no por escrito, luego nos enteramos que los papás tuvieron inconvenientes en un jardín anterior argumentando que hubo abuso; La familia juzgó a la maestra y reportó el abuso, después del proceso con Fiscalía, se hizo investigación y se descubrió que el abuso era desde el hogar. Allí se vulneró a la maestra porque no se creyó en su palabra. La calumnia y mientras se aclaró la situación se suspendió la maestra por tanto eso es una vulneración incluso de las mismas instituciones.

Nos podrías contar como es tu rutina diaria

Me levanto, me vengo caminando media hora para ahorrar lo del transporte. Llego al jardín quince minutos antes, se hace la bienvenida con las maestras. De 8:00 a 8:30 am desayunan los niños pero eso muy poco tiempo, así que en realidad salimos a las 8:45am de desayunar, hacemos hábitos de aseo como lavado de cara y manos a las 9:00Am, se comienza experiencia a las 9:30 y a veces más tarde salimos a parque, volvemos del parque a las 10:00 am. Luego de esto juego libre, a veces en este espacio tenemos un corto tiempo para ir a tomarnos algo pero no es siempre. Después de esto hábitos de aseo nuevamente y vamos a almorzar, luego vamos al aula y hacemos hábitos de aseo, los niños van a dormir y nos turnamos la hora de almuerzo con mi compañera; mientras la compañera está almorzando, la maestra se queda trabajando en los informes, herramientas o lo que se deba hacer para el aula. Luego se levantan lo niños, se recogen camas, se toman onces y se hace una asamblea de cierre. Algunas veces a las 4:00 pm ya se van los niños, —cuando los papás llegan a tiempo—, en treinta minutos se tendría que estar preparando la provocación del día siguiente o si hay tertulias o capacitaciones entonces se sale a las 5:00 5:30 pm. Me devuelvo a casa caminando, al llegar a veces puedo compartir con mi familia pero si llevo trabajo no puedo. Mi esposo me ayuda con las labores del hogar y yo me encuentro en el mismo espacio físico pero debo estar a la vez con mis responsabilidades, no siempre puedo dedicarle tiempo al niño y cuando lo hago me toca trasnochar para poder trabajar y terminaba a la 1:00 am, sin embargo aunque es un reto estoy estudiando y me he distribuido el tiempo en días de trabajo y días de estudio para poder con todo.

ENTREVISTAS EGRESADAS UPN

ANEXO 13

Relato N° 8: Azucena

Soy egresada de hace año y medio de la UPN, apenas salí en enero de 2017 me vincule a un colegio privado de preescolar, básica primaria y bachillerato. Mi cargo fue de directora de curso del grado primero, dictando: ética, gestión empresarial, matemáticas, informática, artes en todo primaria. Mis mayores retos fueron que realmente uno se encuentra con que no hay un espacio significativo para poder poner en práctica todo lo que se aprende en la universidad, cohibiendo a los niños que por medio de su experiencia sensorial ellos construyan su conocimiento no es posible, porque el salir del salón o brindar esas experiencias es calificado como pérdida de tiempo. En realidad yo no encontré un apoyo por parte de las directivas, el cuerpo docente o la comunidad como tal, porque es más como un negocio en el que importa en pago de los papás; Tanto que no eran relevantes las planeaciones o el proceso, sino que tienen en cuenta las quejas de los papás y pasa a un segundo plano nuestra labor.

Los horarios me parecen fatales en cuanto a las horas de clase son cortas, cuando se quiere hacer algo toca hacerlo rápidamente, el poco apoyo de los padres en los materiales o el acompañamiento del proceso. Entonces la responsabilidad se recarga en el maestro, y es algo que los niños van interiorizando. Por tanto, también puede que los niños entren a aprovecharse de eso, porque es su palabra frente a la del maestro. Veo como gran problema cuando los colegios sean negocios familiares, porque no hay una objetividad en el cuerpo docente y eso afecta en la parte humana, el ambiente laboral se pone tenso entre los docentes.

Si considero que las condiciones laborales son diferentes, cuando yo entre la mayoría de docentes eran hombres, ellos ganaban entre 1.000.000 o 1.100.000 y yo inicié con 900.000 me decían que era por la inexperiencia y pensé esperar allí mientras tenía experiencia pero luego me enteré que habían maestros no profesionales que ganaban mejor que yo y eso me cuestionaba porque yo si era licenciada de una buena universidad, me minimizaban, también por el hecho de ser mujer. Creo que no hay un respeto por el maestro como persona, no se aprecia esta labor a nivel humano sino que se habla de un ser que produce sin reconocer la ayuda ni nada porque en si la responsabilidad del colegio es de los maestros pero se vuelve una presión con ello los papás y los directivos.

Los transformaciones de las maestras, es la maestra que corta foamy, manejar niños no es difícil y no se cree que sea una labor sino por el contrario, algo de paciencia porque nadie se aguanta a los niños "porque te cansas" "tú los gritas y es terrible si son niños" el maestro ha perdido esa imagen de autoridad y respeto. Es importante que los niños reconozcan esa autoridad sin pasar a autoritarismo, que los niños sepan que el maestro facilita sus procesos pero lamentablemente en el hogar se inculca la imagen del empleado, que trabaja para ellos entonces como pedirles que valoren eso si desde el hogar se promueve ese pensamiento.

El valor del educador es más factible y se presta más atención cuando se habla de dominar un área específica, entonces no saben dónde ubicar a la educadora infantil porque uno carece de una identidad profesional para ellos. A mí me cambiaron y el título y decían que yo era licenciada con énfasis en básica primaria lo cual me invalido totalmente porque la rectora no se detuvo a indagar frente a mi carrera sino que prefirió hacer esto por los padres. Valor del educador infantil en realidad no hay mucho, uno da su valor a raíz de su trabajo, desde sus resultados.

Armonizar mi vida personal y laboral es complejo porque no es solo trabajar las 8 horas del colegio sino que el 90% se trae el trabajo para la casa, también que ahora no se trabaja con libros de texto sino con guías y la maestra es quien debe hacerlos, indicadores de logros, proyectos entonces eso hace que el trabajo llegue a la casa y no se tenga tiempo para nada. Eso genera comentarios como: "¿es que usted trabaja desde casa?" "¿a usted le pagan honorarios?" y no, solo es una responsabilidad y deber pero muchas veces uno se siente mal, porque hay presión de todo ya sea porque hay evaluaciones al otro día, o lo que haya y no se puede descansar. Yo lo armonizo en el sentido que puedo unir mi vida personal y laboral desde el proceso reflexivo, allí ha sido relevante comprender que el niño te trata como lo permite el núcleo familiar, yo desde el mío he construido opiniones, y transmitir las de esa manera pero un niño que no lo tenía es difícil que lo reciban de buena forma.

Mi decisión de ser maestra la marcó mi hermana mayor, traté de ingresar a la universidad antes. Tuve varios intentos en otras carreras pero yo no pensaba en educación infantil porque tuve malas experiencias, y cuando pase en educación infantil me di cuenta que estaba en el lugar indicado porque fui insistente y perseverante, porque siento que lo amo. Hay momentos gratificantes, cuando los niños te manifiestan su agradecimiento hace que es desafíos y los asuntos negativos valgan la pena.

Que le hace ser maestro la vocación y el corazón que tenga, si no le nace o se está aburrido no se hace nada. Puedes estar cansado con hambre frío suelo y enfermo, todo el tiempo pero tu salón de clases es tu salón, yo me siento feliz y gratificante cuando veo a los niños, que prestan atención. En este momento tengo otro empleo y ha sido muy positivo en cuanto a mis condiciones, eso ha permitido que ame lo que hago, que quiera ser maestra, poder trabajar en equipo y complementarse de sus vivencias.

Los retos el sistema educativo, porque es poco funcional, uno sale con la idea de reconocer al niño como sujeto, reconocer las particularidades pero el sistema no lo permite, el solo hecho de uniformarlos es homogeneizarlos, las niñas deben estar peinadas de una manera; eso hace que el maestro se fije en cosas superficiales pero no cuenta el ser humano donde se puede razonar, intentarlo, equivocarse, buscar la manera para ayudarse. El rector habló de no hacer personas competitivas sino competentes que logren hacer su trabajo y lo amen. Yo por lo menos amo ser maestra y tengo muchas metas con las infancias que muchos creen que soy de pensamiento muy utópico yo si creo que lo voy a lograr y yo creo que si uno se abre a las fronteras es posible coger el mundo a dos manos.

La educación es un negocio con ánimo de lucro donde no importan los procesos educativos e importa que paguen y ya, eso pone al maestro en el lugar donde lo critican, vulneran, todos exigen, te señalan por no hacer tu labor como los demás quieren y eso deslegitima la profesión. Eso ha sido un reto y he querido transformar la realidad en cuando a que ellos se cuestionen, indaguen, critiquen pero ha sido difícil.

Un punto a para fortalecer es que no estamos preparados para tableros y cuadernos, ni hacer márgenes, no estamos preparados para poner un uno a un niño, porque aprende que la primera letra es en mayúsculas y rojo, esas son cosas que uno adquiere con la experiencia, aquí no se cuenta con el apoyo del coordinador. Eso nos falta, estar más aterrizados y darnos cuenta de una realidad porque al estar allí, en un aula de 25 niños también se te acaba la paciencia y en algún momento vas a gritar porque eso pasa, se llegan los primeros meses, eso pasa.

ANEXO 14

Relato N° 9: Jazmín.

Antes de graduarme yo conocía de del bajo sueldo que recibíamos las maestras de educación infantil. Uno siempre guarda la esperanza de que a uno no le toque. No es mi caso pero definitivamente, lo que más me ha impactado es ver como a mis compañeras les ofrecen ni

siquiera el sueldo mínimo, pero si les piden que trabajen más de 8 horas y aun así les reconocen la importancia del maestro en la educación infantil. El sueldo no es coherente con lo que uno hace, con lo que transforma, creo que eso es lo que más me ha impactado.

Los aspectos a mejorar en el maestro infantil yo creo que cada día tenemos que estar estudiando, pero creo que de pronto un vacío importante él y es tema del desarrollo en lo estudie en la universidad, es un tema que se trata muy superficial pero cuando uno está con los chicos y las chicas se da cuenta que lo necesita, no porque hallan unas edades y unos estándares, pero si porque es importante conocerlo y ver como el contexto social afecta de uno u otra forma si le damos mayor importancia ...creo que si nos hace falta mucho más enfatizar en esos desarrollos sobre todo biológicos que tienen las niñas y los niños.

Por otra parte creo que a nivel disciplinar nos falta mucho, lo hablo desde las matemáticas, siempre he dado la pelea por que nos formemos más, no es la simple suma y la resta si no a nivel de la disciplina que implica materiales y así con todas las disciplinas; es por esa misma razón, que no valoran lo que somos como maestras de educación infantil, me parece que hay que continuar apostándole a la formación disciplinar de la infancia. También de las diferentes disciplinas con las que se pueden abordar desde proyectos, como trabaja la institución pero si el maestro de educación infantil tiene que formarse desde lo disciplinar, en las diferentes áreas, y estudiar a diario, por que si se para de estudiar, se queda ahí y es muy difícil por estar a la vanguardia de lo que los chicos y las chicas nos ponen el reto educativo.

Creo que del 100% un 98% de los casos que conozco se vulnera el derecho al trabajo digno de los maestros y las maestras de educación infantil, son más de 8 horas diarias de trabajo, el sueldo no es coherente con lo que te dicen, “necesitamos maestras dedicadas, creativas, entregadas” ...y cuando se les contratan no tienen el servicio a la salud, un sinfín de cosas que cuando están en el cotidiano, se abusa de ellas y no se les paga, si se daña algo ellas tienen que reponerlo, tienen que terminar pagando las onces de los chicos, inventar en las planeaciones. Cosas que no se muestran a las organizaciones que vienen a inspeccionar en los jardines, se exponen cosas que se están haciendo y que realmente no se hacen. Es ir contra la voluntad porque si quieres el trabajo pues lo hacen contra tu voluntad, de lo contrario te vas y sigues tocando puertas en todos los jardines, en todos los colegios. De verdad que es muy triste escuchar las ofertas de trabajo entonces sí creo que del 98% de trabajo son totalmente vulnerados nuestros derechos.

El reconocimiento de maestra de preescolar o de educación infantil se ha tenido a su proceso, creo que también tiene que con el lugar o la institución donde trabaja ese maestro o esa maestra, — no quisiera generalizar— pero la mayoría de los jardines de los centros ven a educador infantil como el cuidador, que si bien es una de sus funciones, ésta va más allá, está en el saber enseñar, saber educar, didactizar toda esta cuestión. En cuanto a los colegios creo que sé que valora más este trabajo tampoco hay que generalizar, se cree más en el educador infantil se respeta se le cree, a veces los de bachillerato siempre tienen el cuento, “las de primaria, las de infantil no saben, venga vamos y les enseñamos” y de eso no se trata, se trata de compartir experiencias y de aprender de todos , cada quien tiene su fuerte y la cuestión está en enriquecer entre todos, entonces si han habido transformaciones pero siento que todavía falta el reconocimiento al que sabemos, al que podemos y no simplemente al cuidado ; que son cosas que por lo general molestan, esos tipos de comentarios cuando estamos en la universidad “ ay las que cambian pañales, limpian mocos” pues también se hacen con amor, se hacen con el corazón, con la mente pero también hay otras cosas, que es lo que falta que la sociedad en general pero eso no tenemos que creer en nosotros mismos, porque si no nos lo creemos es muy difícil , nos van a visibilizar como, las que únicamente cuidamos sonreímos a los niños y somos cariñosas y listo pero de resto nada entonces hay que creer el cuento que se puede es donde creo que se puede para mostrar a los otros lo que se es, porque de lo contrario va a ser complicado.

Armonizar mi vida laboral con mi vida personal ha sido bastante difícil, porque uno intenta en el trabajo que no afecte su vida, pero eso es muy difícil porque a veces sí, no se trae trabajo, pero cuando lo trae pues se empieza a cuestionar como ayudar más a esta niña como puedo ayudar a este niño, si tengo citar a la familia. Entonces la vida después del trabajo se convierte en pensar en más trabajo, el fin de semana lo mismo, yo trabajo los sábados, pero de todas formas tu vida ya no vuelve a ser la misma porque tu vida gira en torno al trabajo.

Desde que madrugo pienso en mis deberes del día: llegar temprano, citación con una familia, adelantar a estos chicos, preparar esta clase, traer este material etc...Después del trabajo uno está mirando si hay cosas que pueden servir para la clase, si hay materiales para comprarlos, en que estaría bien para llevarlo a la clase , entonces ha sido muy difícil separarlos o por lo menos lograr una armonía; a veces uno toma aire por que la dinámica escolar es pesada aunque se ponga empeño y corazón hay días en que definitivamente uno dice no sé qué estoy haciendo entonces pues tanto como armonizar no, lo que es que mi vida gira en torno al trabajo lo cual no está mal

pero sé que no debería ser el 100% porque yo intento entregarlo todo, pero también siento que uno descuida su parte personal, más por lo que estoy estudiando la maestría, entonces esto lo que estoy estudiando lo voy hacer con los chicos, este tema me gustaría abordarlo de esta forma , ya después trabajando la vida se convierte en eso en pensar cosa para el trabajo, yo sé que eso cambia, ya con el tiempo dejas de innovar, pero creo que esa no es nuestra tarea nuestra tarea es seguir innovando haciendo cosas diferentes por que las generaciones que vienen demandan muchas cosas a las cuales no estamos preparados.

Bueno para nadie es un secreto que el valor del educador infantil, es invaluable yo creería que no, no se le puede asignar un número a ese maestro, creo que la educación que se recibe en la infancia es la base, en ese orden de ideas yo creo que primero el valor de la maestra o maestro en la educación infantil, a sí mismo es así de grande, fuerte entonces, creo que hay que formarse a la talla por los niños y las niñas, que tenemos ahorita y por los que vienen que en estas condiciones del país tenemos que dar la talla y luchar por esas infancias que vienen. El valor es inmenso, pero así mismo tenemos que dar la talla en el estudio en el debate en nuestro accionar, que mis palabras sean coherentes con mí accionar.

El maestro es maestro por su vocación, yo puedo tener mucho conocimiento disciplinar, pero si no tengo el conocimiento didáctico, si no tengo la entrega a la educación que las comunidades o población requiere, es difícil enlazar una dinámica en la que no solamente es mi conocimiento, por decirlo así lo representaría con el cerebro, sino que también es el tiempo saber pero también sentir, sentir en los zapatos del otro, reconocer los rostros, los pensamientos, las miradas, no cegarse a una sola cosa, lo nuestro es la diversidad; entonces creo que con la vocación para, escuchar, observar, sentir lo que otros y otras ven, piensan y sienten, ayudarlos a transformar sus realidades y ayudar a transformar otras realidades de las cuales ellos son sujetos también participes, el maestro es por su vocación.

Prácticamente cuando me gradué y conseguí entrar en el mundo laboral ha sido una experiencia muy gratificante. Estoy en un colegio privado, inicie con preescolar y ahora estoy con primaria. Hay que decirlo es un buen sueldo, es coherente, es un colegio que cree en el maestro, que puede transformar sociedades, lo mismo que en el estudiante, entonces así mismo ha sido muy gratificante que la Pedagógica me transformo en esa formación social y que el colegio tiene que ver mucho con la transformación de contextos y realidades de los estudiantes; Allí trabajamos por proyectos, ha sido un aprendizaje increíble, cada proyecto es algo distinto,

son proyectos que le apuestan a la transformación de la realidad de manera crítica, entonces me siento muy bien porque no es el hecho de ver dinosaurios los medios de transporte ,no, los estudiantes allí aprenden todas las áreas desde lo que es la vida real. Es muy interesante esta propuesta educativa, de las cosas difíciles que me tocó vivir es que no entre como maestra tutora si no como auxiliar, pero no se recibió un trato malo del colegio, si no de la compañera con la que compartí, porque entonces al llegar uno está catalogado, de la que no sabe y se hacen las cosas como que no se valoran : tu ordenas, tú los tienes en silencio diferentes cosas, si no están en silencio tú no tienes dominio del grupo y si no está el salón ordenado es tu culpa.

Yo no estaba preparada para eso, entonces me dio muy duro el hecho de tener grupos grandes, grupos de 50 chicos y a veces están dos profes, pero no siempre es así. Pienso que el dominio de grupo si me costó demasiado, además que mis practicas fueron con la primaria y yo entre con el preescolar, pero sobre todo la convivencia con la compañera con la que yo trabaje en ese primer curso fue lo que más se me dificultó, ya después uno entra en la dinámica y realmente es un propuesta muy interesante que vale la pena conocer.

Mi principal lucha mi principal interés fue la educación matemática a quienes me escucharon por ahí pues siempre fui partidaria de formarnos bien en esta disciplina, creo que una de las mayores razones por las cuales las personas optan por estudiar educación infantil es porque no se ve matemáticas —es muy triste escuchar esto—, porque significa que las matemáticas nos marcaron muy mal desde nuestra infancia, algo tuvo que pasar muy fuerte para que llegemos a decir esto; yo me llego a incluir en ese grupo porque también lo pensé, pero hablando de maestros tuve una maestra Martha Torrado, que transformo mi vida, transformo mi corazón hacia las matemáticas más exactamente a la educación matemática, a esa didáctica que nos convoca como maestros. Tenemos que dar la lucha para saber cómo proponemos a los chicos y ya cambiemos la mecanización al algoritmo y si no lo hacemos pues enseñemos a pensar otros algoritmos , nadie ha dicho que es malo, tampoco lo satanizo pero hay que mirar otras formas que nosotros tendemos a imitar lo que hicieron con nosotras: la plana de los números, cuando se pueden hacer otras actividades de conteo, entonces me mandan 10 restas para mañana y si ya aprendí a restar, pero nunca aprendo desde un contexto, desde una vida y creo que esa es la talla que yo quisiera que bueno listo a mí no se me facilita las matemáticas pero hago todo el esfuerzo entiendo de donde viene ese algoritmo, entiendo que significa eso de la multiplicación lo apoyo todo desde el material concreto, entonces a mí me parece que hay que seguir dando la talla

porque si el maestro cuenta con el libreo de texto perfecto, tengo la vía fácil, todo lo que tiene el libro y listo me lave las manos con eso; pero resulta que no que lo que hacemos es un daño porque así mismo lo entendimos nosotros, entonces sueño con que las maestras y los maestros de educación infantil amemos las matemáticas y así mismo las otras disciplinas, pero hay que aprender mucho de la didáctica, porque nos enseña a pensar y así hay cosas que reaprendemos y entendemos, el porqué de todos esos algoritmos, de porque multiplico así el cero etc., entonces sí creo que hay que dar la pelea por que nos formemos muy bien en ese campo, porque son las y los estudiantes los que nos van a escuchar, a quienes vamos a ir, a no enseñarles pero si a trabajar con ellos entonces sin duda mi lucha es por la educación matemática en la educación infantil ,

Al tomar la decisión de ser maestra creo que la convicción mía era querer y transformar realidades independientemente de que fueran con las infancias no, mis amigas en el colegio fueron quienes más me ilusión a tomar esa decisión porque veían en mi características como: la paciencia, dominaba los temas, la ayuda al otro, en el servicio social estaba con los niños, jugaba y esa vocación la vieron en mí. Crecí en un entorno en el que mi mamá es maestra y aunque yo veía lo que ella sufría las dinámicas y los contextos el querer ser como ella, querer transformar realidades fu mi motivación para ser maestra, transformar desde el ámbito educativo

La profesión en general del magisterio cada día cambia en las generaciones, pues ahora necesitan afecto, quieren ser escuchados, visibilizados y a veces nosotros estamos emocionados con el tema y dejamos de lado el afecto y sin afecto no hay educación, lo que no pasa por el corazón definitivamente no se aprende, un reto es humanizar la educación, desde la licenciatura se ha dado esa apuesta pero el impacto n es todas las instituciones, a eso hay que agregarle el estrés docente que se maneja a diario, las familias quieren hijos perfectos pero así mismo los sobreprotegen y es difícil entrar a mediar, además también se deja de lado el afecto y ahora que en el cotidiano los mejores amigos son los celulares, computadores y televisores. Sin embargo, hay que seguir valorando nuestra profesión, en la lucha, demostrar que sabemos, que se puede y mostrar las acciones lo que somos, lo que estudiamos y humanizar la educación.

ANEXO 15

Relato N° 10: Rosa

Mi experiencia más significativa ha sido la fundación Carulla y la experiencia en Reggio Emilia porque se logra confrontar todo lo que se aprendió en la universidad en la práctica y hacer la experiencia educativa, esta tangible la teoría con la práctica.

Uno de los mayores impactos es la realidad porque de alguna manera se idealiza la infancia y si bien ese es el insumo para nosotros y desconoce la realidad de los niños y las niñas y las familias, ese es uno de los impactos que se tiene. También aparecen otros tipo dinámicas con la parte operativa para la que no se está preparada y solo se da en el ejercicio docente como tal y que tiene que ver con el diligenciamiento de formatos que hacen parte de las responsabilidades contractuales, el seguimiento del desarrollo de los niños y que allí incide la parte operativa, el peso, la talla, la dinámica familiar, el contexto, el tipo de familia, la realidad del niño desde la parte organizativa que a veces se cree que con lo aprendido en la universidad se tiene elementos para llenar los informes pero eso en realidad se aprende en el que hacer. La parte operativa porque de alguna manera en la práctica eran solo horas pero en realidad los horarios son extensos como los que tenemos las muestras con primera infancia; además porque los niños tienen mucha energía, se desarrollan otros tipos de dinámicas y necesidades que se tienen que satisfacer en los niños como por ejemplo la necesidad corporal de ellas, las dinámicas del lugar donde se trabaja, lo que implica trabajar con las familia y el rol que ocupa la muestra dentro de ese contexto familiar porque si bien es cierto los centros de primera infancia no son guardería pero si son red de apoyo para familias y además desde el quehacer como muestras se convierte en posibilidad. Yo los primeros días lloraba mucho porque se inicia una preparación también en las relaciones interpersonales con las compañeras y creo que en eso es una dificultad en el gremio porque hay que fortalecerlas.

yo siento que la vulneración tiene que ver con el tipo de sociedad que nos están pidiendo formar y es el rol que por ende ocupamos los maestros y las maestras, es como nos ven y sin duda es un rol que socialmente ya no está muy constituido, todo el mundo le dice a un "no es que los maestros" pero se mira y si fuese así las realidades de los maestros no estarían tan declinadas, tan vulneradas y el rol que ocupamos tiene una emergencia con la parte financiera, como sujetos y la constitución del papel del maestro desde el ámbito social, como también desde los procesos de evaluación la culpa siempre es del maestro, dicen que no se hace lo suficiente y de alguna

manera nosotros desde nuestro quehacer tenemos lugar en esas situaciones porque muchas veces se acepta cualquier tipo de trabajo y eso contribuye que se vea por debajo el rol del maestro pero también es el tipo de formación como maestros, a veces no es clara esa formación y se ve reflejado en el desempeño que logramos obtener.

Una de las de vulneración es que si hablas con maestros es que muchas veces no llegan los pagos, al exigir sus derechos hacen malas referencias y les niegan su experiencia profesional. Muchas veces ofrecen un mínimo, desde las políticas de infancia y adolescencia tenemos un rol importante que es el de la corresponsabilidad pero muchas veces a las familias se les da mucha potestad sobre nosotros y cuando la educación se vuelve mercantil y en lugar de ser importante ofrecer una experiencia o un aprendizaje, parece importante la satisfacción del cliente y no como sujeto sino como cliente y eso nos lleva a confrontarnos en cuanto a la carrera porque no se trata de satisfacer al cliente sino que también se trata de tratar la familia con respeto pero luchar por nuestro reconocimiento.

el rol de la maestra se ha venido visibilizando y se ha logrado desde la experiencia educativa y lo que las familias ven reflejado en el hogar, porque se ve el centro como su red de apoyo pero cuando lo que pasa allí trasciende a lo que significa como docente comienza a tomar fuerza. En mi caso las familias se preocupaban por el cuidado y me lo preguntaban, y yo al comentarles lo que habíamos hecho durante el día y socializo un informe permite destacar que no solamente cuidamos y es uno de los aspectos en los que más tenemos que fortalecer y visibilizar lo que se hace con los niños que si bien hay unas prácticas de cuidado pero también hay experiencias, aprendizajes y lograr evidenciar lo que hacemos.

Tú hiciste mi énfasis en básica primaria, la mayoría de mis prácticas fueron en colegio escolarizado. A pesar de que todos saben que el rol del maestro y la historia que se aprende desde la universidad que toca toda la sensibilidad histórica y la transformación se crean inimaginables y entre ellos en la educación inicial se hacían comentarios como "¿Qué están haciendo espumosos? 1. Mocos 3, pañales 2?" y cuando se llega a la primera infancia se da cuenta de que el rol va mucho más allá y si se ha logrado abrir la mente y aprender es mágico porque los niños y las niñas más pequeños tienen magia porque se están yendo a su círculo familiar más cercano aparte de la familia y También Hay Que Dar un Continuidad las Prácticas de cuidado y cuando uno se da cuenta que comienzan a decir sus primeras palabras, comienzan a construir sus primeras frases, cuando se da cuenta del control de esfínteres es un proceso mayor a

dejar pañales y te das cuenta que es una decisión del niño y se logra hacer visible que las familias de los niños y niñas de ese momento es tan importante porque es una decisión, y se comienza a ver todas esas cosas desde la sensibilidad y como los procesos de autonomía tienen lugar es muy bonito y gratificante ver como desde la postura pedagógica se le da sentido a todos esos procesos y para la maestra puede ser tedioso pero cuando se da cuenta de todas sus decisiones y comienzan a conquistar el mundo de lo verbal, dejan el lenguaje corporal en el que ya no utilizan el pellizco o el empujón permite ver el desarrollo ontológico que se disfruta y se le da sentido pedagógico. A mí esa es una de las mayores que tuve y eran mis imaginarios de las maestras que trabajaban con los más pequeños.

Uno de esos motivos tiene que ver con las relaciones de empatía, yo sí creo que tiene que ver con la transformación de este mundo social y esa sociedad que todos pretendemos y se quiere cambiar pero por otro lado tiene que ver con la empatía que es cuando se logra reconocer que se logra tener esa empatía con los niños pequeños, tener presente esas relaciones interpersonales. También hubo maestros que definitivamente le demostraron a uno que desde el rol se puede transformar la historia y aportar un granito de arena, en mi caso fue la maestra de sociales, ella fue ese sujeto que tuvo que ver con esa decisión que tome para ser maestra

ser maestro y la esencia más importante que yo soy Fernando Zamora y es que los maestros somos trabajadores de la cultura porque somos los mismos y conocemos las realidades y desde allí lo implementamos en un currículo flexible que de manera independiente como está establecido en el currículo oculto se puede proponer y transformar a partir de esa lectura del contexto y se da un sentido a lo que se puede hacer a través de lo que se conoce, las necesidades, las familias, los roles y las respuestas de esa lectura y el sentido a todo lo que se ofrece desde la experiencia

Yo pienso que una de las luchas es el proceso de la formación, se debe dar continuidad al proceso de la formación, en la práctica se desaprenden muchas cosas, se aprende de cada persona que la rodea en la experiencia de sí misma: colegas, niños, coordinadores, las personas de servicios generales tienen mucho que aprender y aprender y aprender y no la educación no desde el maestro y su visión de todos. Por otra parte nuestro proceso de formación, percibirlo de manera crítica, dar lo mejor para escribir bien, para dar una educación de calidad, tener un nivel personal porque se puede ver, se siente y lo que es, eso es muy importante, la formación de la

frase no aporta ninguna aportación en lo cognoscitivo sino para la parte personal y ayuda a la realidad de los demás.

Los retos de la profesión es en el mundo del conocimiento, cómo desde nuestro rol generamos y aportamos al mismo, eso se hace a partir de la investigación y la lectura porque no se puede quedar en el proceso de implementar y seguir experimentando sino que la investigación tiene experimentación, indagación y lleva a la comprensión de esos aprendizajes y esa es una de nuestras apuestas, debemos saber problematizar lo que no es fácil y ha sido uno de mis retos pero cuando se logra hacerlo desde el contexto es cuando se logra construir conocimiento; esa es una de nuestras apuestas del maestro, problematizar es la lectura del contexto, elaborar una pregunta que aporte y que eso trascienda en una comunidad, es cómo desde nuestro trabajo por rincones, centros de interés, experiencias permitimos dejar inquietudes a los niños y padres de familia.

PADRE Y MADRES DE FAMILIA

ANEXO 16

Relato N° 11: Patricia Lugo

¿Qué es para usted la infancia?

La primera infancia es la etapa más importante en el crecimiento de una persona, porque es cuanto una persona debe tener el mejor acompañamiento tanto de sus padres y en general de su entorno.

¿Quiénes son las maestras(os) en educación inicial? ¿Qué debe hacer un maestro de primera infancia? ¿Considera que son importantes para la sociedad?

Bueno, creo que un maestro de primera infancia, debe hacer que los niños aprendan a respetar su cuerpo, a hacerse respetar, enseñarle las cosas más básicas como los números, las primeras letras, los colores y que los niños sientan confianza con ellos mismos.

Sí, claro, porque si son personas que se han preparado y han estudiado para esa clase de enseñanza son muy fundamentales con el acompañamiento de los papás para que esta etapa de los niños sea prospera.

¿Qué relevancia tiene para usted que el maestro, quien se encuentra en el aula con los niños(as) sea un profesional en educación infantil?

Creo que es muy importante, porque precisamente ellos se entrenan, estudian, se especializan en saber cómo hacer para llegarle a un niño, sin tener que recurrir a métodos drásticos como

posiblemente ocurre en otros casos. No es lo mismo, la manera en la que yo le enseño a mis hijos que la que un maestro le enseña.

¿Qué es para usted el jardín infantil?

Es un lugar muy importante en el crecimiento de los niños porque viene a convertirse en un segundo hogar para ellos, es donde les hacen acompañamientos en sus primeros aprendizajes y les enseñan también a como convivir con otros niños, a compartir, a ser amigables y a que se desarrolle su inteligencia.

¿Cómo concibe la institución en la que se encuentra su hijo(a)?

La considero muy buena, puesto que hay excelentes profesionales, me he dado cuenta en el aprendizaje de ella, en sus logros como una personita que es con el compañerismo y el respeto con el que trata a sus demás compañeritos y las personas que se encuentran a su alrededor.

ANEXO 17

Relato N° 12: Johan Castillo

Los maestros en la educación infantil son necesarios, para brindar valores y ponerlos en práctica. En casa se instruye a los niños con valores pero es un maestro que enseña cómo funciona y brinda cada cosa,

El valor de un maestro es invaluable, no se puede decir porque es muy bueno, gracias a que nuestros hijos se sienten mejor que nadie, que las personas a quien le gusta los niños que nos ayudan a completar todos los procesos que "Enseñanza en casa, un completar cada proceso. Su valor es grande tanto para nuestros hijos como para los padres".

El centro de enseñanza es necesario porque todos los niños tienen la oportunidad de tener padres seguros / responsables por el cuidado de su educación y valores a futuro, con esos centros se puede ayudar a mejorar el proceso educativo en el caso dado que en la casa no se puede.

Pienso que lo más gratificante en el proceso educativo de mi hijo ha sido la investigación de él inculcado por parte de las maestras, esas emociones y energías de investigar las cosas, aprender, sus orígenes, por comprender las cosas, de donde vienen y porqué sirven y eso me ha gustado mucho de cada lugar en el que ha estado y que cada maestro le ha transmitido.

ANEXO 18

Relato N° 12: Ana María Aguirre

El valor de un maestro en educación infantil es tan indispensable, tan fundamental en la vida de un niño, en especial en la educación inicial, porque los niños son únicos que pueden explorarlo. Vida en adelante, le brindan los pilares en una educación estricta y formativa

Sí, porque hijo personas especializadas en el trato, la formación, la educación para niños en primera infancia, aquí se dan procesos, vinculaciones, proceso de adaptación que es sumamente importante en los niños porque se pierde el tiempo con los padres. También porque el proceso de aprendizaje de un niño de primera infancia para el proceso de un niño de primaria es completamente diferente.

Son maestros que han profundizado su formación en la primera infancia, es decir de 0 a 5 años, son la base de los padres para que los niños logren aprender, adaptarse a su proceso educativo, en el que los niños tomen fortalezas que pueden que en la casa no se brinden. El proceso en el que los niños aprenden, tienen didáctica y hay cosas que yo no puedo ofrecerle a mi hijo y que el maestro en primera infancia si le brinda.

Para mí, el hecho de tenerle confianza a una persona externa a mi círculo familiar, yo siempre estuve con mi hijo entonces el apego es fuerte, pero poder tener confianza ha generado una satisfacción porque he notado que él ha evolucionado, ha crecido como persona, aprende valores y crece con buenas bases.