

ENVID

VIDA

CAPÍTULO 3

HORIZONTES DE SENTIDOS DESDE LAS ESTRUCTURAS SEMÁNTICAS

LOS PROCEDIMIENTOS DE descripción (la constitución del *corpus*, la normalización y la construcción) objetivizan y develan cinco estructuras cruzadas profundas que nos aperturan los horizontes de sentido de la configuración de la identidad profesional docente desde estas narrativas. Cada una de estas estructuras se desarrollan en cinco subtítulos, los cuales se han denominado *Hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes*, *El pedagogo infantil siente pasión por lo que hace*, *El pedagogo infantil debe oír las voces de los niños*, *Tú no eres un docente, eres un cuidador* y *El futuro del pedagogo infantil es oscuro*, subtítulos que provienen del texto de las ocurrencias de las entrevistas individual y grupal.

Para las interpretaciones profundas de las estructuras desveladas se convocan las ocurrencias del mundo de la experiencia de la identidad docente narrada, *el mundo de la experiencia desplegado por el texto*, el pensamiento de los autores ya presentados en los primeros apartados (Dubar, Ricoeur, Tenti, Hargreaves, Bolívar, Fandiño, Ávalos) y académicos que muestran preocupaciones en la educación en torno a los ejes semánticos de las estructuras (Van Manen, Abramowski, Diker, Bárcena, Mélich), así como documentos de

organismos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en relación con la formación de docentes de preescolar.

De acuerdo con lo formulado por Bolívar (2001), estas narraciones autobiográficas construyen una trama para el conjunto de los sucesos pasados, encontrando como hilo conductor *las vivencias de escolarización y formación en la licenciatura*, entre lo que el narrador *era* y lo que hoy *es*; la narración media entre los años de experiencia escolar, el tránsito por los semestres de la licenciatura y el futuro como pedagogo infantil. “Por ello mismo, una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura” (p. 92).

3.1. HAY PROFESORES QUE MARCAN LA VIDA DE SUS ESTUDIANTES

La figura 7 es la primera estructura cruzada que emerge en el horizonte de sentidos del *corpus* de las narrativas.

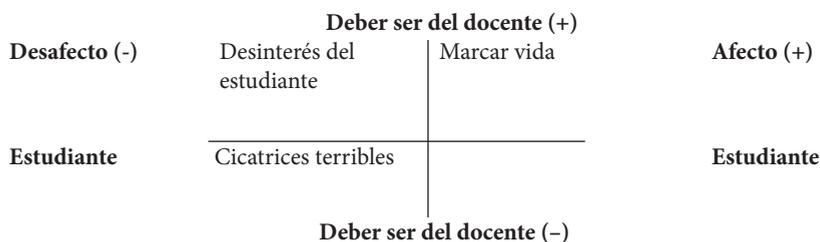


Figura 7. Relaciones entre el deber ser del docente y el afecto/desafecto en la relación pedagógica con los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo lo señalado por Suárez (2008), la estructura cruza dos códigos disyuntivos, el eje semántico *deber ser del docente* con las valoraciones (+) y (-) y el eje semántico *afecto* igualmente con valoraciones (+) y (-), estructura que también presenta en los cuadrantes los semas que permiten revelar que estos ejes del

modelo estructural se encuentran estrechamente interconectados. Así, en el cuadrante *deber ser del docente* (+) y *afecto* (+), el sema que condensa maravillosamente esta relación es *marcar vida*, que se encuentra en conjunción con otros semas que también son resultantes de los términos objeto, entre estos se encuentran huellas, marcas bonitas, afecto, contacto, amor, conocimiento, enseñar, estudiar y poner atención. En el cuadrante *deber ser del docente* (+) y *desafecto* (-), el sema es *desinterés del estudiante*. En el cuadrante *deber ser del docente* (-) y *desafecto* (-), el sema que se considera más potente en esta relación es *cicatrices terribles*, el cual se encuentra en conjunción con los semas (-) *marcar vida*, *castigar con reglas*, *gritar*, *no enseñar*, *mal docente*, *seca y carga*. Los ejes semánticos y sus semas permiten la interpretación profunda de esta estructura, que devela las relaciones entre el *deber ser del docente* y el *afecto* en la interacción pedagógica con los estudiantes.

Esta relación en clave educativa y pedagógica experimentada en la escuela, como espacio socializado de mediación del conocimiento, surca profundamente las vivencias de escolarización y formación de todos los estudiantes desde los primeros momentos de ingreso a la institución escolar hasta la formación profesional. Es, principalmente, una relación de afectividad y emocionalidad en una diada pedagógica formada por el profesor y el estudiante en los espacios y tiempos de institucionalidad escolar. Se trata de relaciones del encuentro de experiencias afectivas con el otro, que son narradas y vivenciadas con diversos y variados sentimientos. La mirada subjetiva del estudiante en esta relación y su impronta para su propio mundo afectivo en alguna medida atraviesan el prisma de su cronología biológica, las edades vitales en que experimentó aquellas vivencias.

Las respuestas emocionales a estas vivencias de afecto y desafecto con los docentes se corresponden con las emociones positivas o negativas experimentadas. En las entrevistas se encontró que fueron valoradas como emociones negativas, para los primeros momentos de escolaridad, preescolar y básica primaria, aproximadamente hasta los 11-12 años, recibir gritos, percibir a los profesores como bravos y estrictos, no amorosos o sin demostraciones de afecto, ser parco y seco, castigar con reglas o que el docente exprese fastidio.

En estas edades, la principal respuesta emocional de los niños es el llanto, el miedo y el temor. En la secundaria, con un rango de edad aproximado entre los 12 y los 18 años, algunas emociones negativas expresadas son las de odio, hostilidad, indiferencia y frialdad, siendo las respuestas de los estudiantes el miedo, la rabia y, en algunas ocasiones, la rebeldía. Al llegar a la vida universitaria, después de los 20 años, aproximadamente, las vivencias emocionales negativas referidas en la relación con los docentes son la falta de reconocimiento, el desprecio y la humillación y, en respuesta, los estudiantes expresan resentimiento, enfado y antipatía, como se muestra en las siguientes tres citas.

Yo inicié a estudiar en Bogotá [...] Lo que más recuerdo es que la profesora era muy brava, muy estricta, no nos dejaba ni salir al baño, sus prácticas pedagógicas eran tradicionales al 100%, muy psicorrígida. No recuerdo el nombre de la profesora, pero siempre lloraba antes de llegar a la escuela, había otros niños llorando y nos hacían formar con ese frío, ella tenía como una educación militar porque nos decía “pulgares contra las piernas” y yo lloraba cuando llegaba a la escuela, durante la formación y cuando me iba, esos dos meses para mí fueron terribles. (EI2D2Q1079S9ETPR)

Yo creo que sí los hay: hay docentes, hay maestros, hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes, unos con huellas bonitas, otros con cicatrices terribles y, como yo contaba en la primera entrevista, M*, la docente religiosa, que si no orábamos, si no rezábamos, nos castigaban con reglas, entonces vivimos eso de cerca, de que sí hay modelos de profesores que han dejado su marca; de hecho, yo resaltaba en mi primaria a mi profesora A*, una docente toda suavcita, por su semblante, su forma de hablar, su forma de actuar. (EG1D-3Q71106S9ETU)

Tuve un profe de matemáticas terrible, discriminaba a las mujeres, él decía que las mujeres éramos brutas, de pronto, uno como estudiante estaba en el puesto “¡y usted cómo hizo eso con esta fórmula, no sea bruta!”, “¡es que las mujeres son brutas!”. A uno le da miedo la nota, le da miedo que después más adelante se encuentre al profesor y nadie decía nada de lo que estaba pasando. (EI2D2Q1099S9ETS)

De otra parte, algunas de las emociones positivas experimentadas en esta relación pedagógica docentes-estudiantes, en los primeros momentos de escolaridad, es decir, preescolar y básica primaria, son el amor, el cariño, la sonrisa, sentirse especial, la atención, la paciencia, la tranquilidad y la suavidad, que producen respuestas emocionales en los niños tales como amor, afecto, alegría y cariño. En la secundaria, algunas de las emociones sentidas son también el amor, el cariño, el afecto, la amabilidad y la simpatía, con el consiguiente afecto, cariño y gusto al estar en clase. En la vida universitaria la vivencia afectiva positiva se traslada principalmente a las calidades educativas y pedagógicas de los profesores, estableciendo valoraciones como ser buen profesor, el profesor sabe mucho, sabe enseñar y aporta al trabajo con los niños, percepciones que producen en los estudiantes emociones de estima, reconocimiento, admiración e identificación.

Solo recuerdo que yo quería seguir con ella, porque ella es licenciada en preescolar, pero trabajó con nosotros en primaria. Ella venía trabajando transición y estuvo con nosotros primero y segundo y luego la dejaron en transición únicamente. Fue muy significativa para mí por el amor que nos daba, yo podía llegar triste y ella lo notaba: notaba si un niño estaba feliz, si estaba triste, si tenía hambre... No sé cómo lo hacía, pero se daba cuenta de cómo estaba cada uno de nosotros. (EI8D8Q1743S7ETP)

Tenía un profesor, que era de química. Todos los del bachillerato lo amaban. Yo estaba en sexto y no entendía todavía por qué era que lo amaban, es que era chistoso para enseñar química. También tenía una canción de la tabla periódica, nunca me la enseñó, porque todavía no estaba en la época de aprendérsela, era chistoso para contarnos, para explicarnos la química y hacía que uno la entendiera. Y también había otro profesor de estadística, que era alto y que era serio, llegaba todo bravo a las clases, y nosotros “¡uy, va a llegar el profesor amarguetas!”. Y era todo bravo explicando la clase de estadística, ¡uy, qué mamera! Él era buen profesor, entonces una vez una clase que estuvo todo feliz con nosotros, se

rio con nosotros y esa vez como que lo amaron. (EI10D10Q-1891S5ETS)

En tercero, el profe E*, yo lo admiro, creo que aprendí mucho en ese curso. Sí, lo primero que me llamó la atención de él fue su memoria prodigiosa: E* tiene una memoria que uno quisiera tener. Arrancó como profesor en ese semestre, fuimos sus conejillas de indias. Es muy organizado. Entonces, lo primero, nos hizo en un círculo y se aprendió el nombre de todas. No había deserción. Entonces, después, en la asesoría, nos llamaba por nuestros nombres. ¡Era tan increíble cómo se aprendió de rápido los nombres! Sabe mucho, uno se da cuenta: cuando habla, menciona los autores, menciona el libro y menciona la página del libro, o sea, me parece muy interesante. (EI4D4Q1366S7ETU)

AS** con la profesora B*, es que yo creo que como que ella no sabe nada, bien, con ella, bien; pero es que uno se da cuenta como que ella no sabe nada, nunca hablaba como con teóricos, las clases era “¡exponga!”, pero con temas ahí y uno le preguntaba algo y no sabía, ella no me llamó mucho la atención con respecto a la parte académica, yo sentía que no sabía, las otras personas del curso también manifestaban eso, pero como persona es muy bien, pero ya por la parte de profesora, no, yo estuve con ella, porque a K* y a T* les tocó con D*, a A* y a mí, nos tocó juntas. (EI4D4Q1371S7ETU)

La relación pedagógica intersubjetiva entre el profesor y el estudiante vivenciada en el espacio institucional escolar impacta el mundo de la vida de cada uno de los actores, el del estudiante y el del profesor. Es una relación entre dos seres humanos singulares *en el aquí y el ahora* de la experiencia de formar del profesor y de ser formado del estudiante, es una experiencia singular, particular e individual y formativa, es una relación de responsabilidad ética, es una responsabilidad formativa con el *ser* del estudiante en la intencionalidad de la humanización y formabilidad del estudiante. Es una relación intersubjetiva asimétrica durante todo el proceso de escolarización, donde al profesor adulto la sociedad lo ha investido y le ha otorgado la responsabilidad de respetar la individualidad de cada niño, adolescente y adulto para que adquiera y desarrolle las

potencialidades, capacidades y habilidades que, como ser humano, tiene derecho a potenciar.

Esta relación intersubjetiva, como se muestra en la estructura, puede ser armónica, simpática, empática, con mutuo amor y reconocimiento pedagógico, aunque este vínculo también puede ser de hostilidad, desprecio, indiferencia y rechazo. Estas dos polares expresiones de sentimientos en el nexo profesor y estudiante se viven en los espacios institucionales, esencialmente en el aula de clase, donde se centraliza la intencionalidad pedagógica del profesor para que el estudiante comprenda y apropie en su ser y existencia los progresos de la humanidad. Las emociones, sentimientos y actitudes que desde los primeros años de escolarización el niño valora en la interacción con el profesor proceden de *las lecturas* que hace del profesor, en una lectura holística de la que *no hay conciencia reflexiva* en las primeras edades, así que lo que el niño *lee* son las conductas, los gestos, las palabras y, de una manera tremendamente significativa para los niños, las miradas y la voz del profesor; por ejemplo, el tono y la intensidad de la voz cuando se manifiesta en grito o la suavidad en la mirada de aprobación y cuidado, también el rechazo; estos aspectos son recibidos como repulsión o acogida por parte de los infantes.

Y entonces, pues yo recuerdo mucho esa experiencia, gritaba todo el tiempo, gritaba y estaba de mal genio, y respondía de mala manera y también nos pegaba con marcadores en la cabeza. Yo recuerdo esa vez que estábamos haciendo --esa era general, los profesores de primaria dictan todas las materias--, era matemáticas lo que estábamos haciendo, trabajando, y yo estaba sentada y tenía una toalla y la toallita, la toallita, la tenía encima del escritorio y se me cayó la toallita, entonces me agaché, la recogí y sentí el golpe en la cabeza y no dije nada, yo tenía como, siete..., nueve años..., yo tenía entre ocho y nueve años y me quedé quieta en el escritorio. (EI4D4Q1319S7ETP)

En cuarto era muy nerda, estudiaba todo el tiempo y, si los compañeros me preguntaban la tarea, L* era así: “¿Y por qué no la hizo? La hubiera hecho, no se la voy a prestar” y yo igual, ella tenía cosas chéveres, pero no las prestaba. En quinto tenía

una profesora que se llamaba Ch*, de ella recuerdo que escuchaba al hablar, entonces era muy incómodo porque uno le preguntaba y ella ahí, lo escupía, ¡ay, no! Ella todo el tiempo era matemáticas, las demás áreas no y hasta que termináramos nos dejaba la lonchera y sí gritaba, pero no la comparo con B*; hay diferentes maneras de gritar, alzar la voz, de pronto tiene un tono de voz fuerte y lo utiliza para decir las cosas, pero otra cosa es gritar a la gente hasta ese punto en que te sientes mal y te dan ganas de llorar, que era lo que hacía B*. (EI4D4Q1324S7ETP)

También nos daba inglés, pero era muy muy distante el inglés, era muy poco, en inglés era muy muy poquito, eran los números, los colores y unas cuantas palabras y ya, no era más el inglés; en el descanso ella se la pasaba vigilándonos que no nos fuera a pasar nada, que no nos fuéramos a golpear y cuando íbamos a la cafetería, les decía a los de cuarto y quinto “¡déjeme a los niños acá!”, ella en cualquier momento, digamos uno, que he visto actualmente le va a dar quejas al profesor y es, profe, profe, profe, hasta que el profesor se aburre y le dice ¡¡¡qué!!!, ella no, solamente la llamaba con la mente y ella volteaba a ver, era muy atenta, era muy muy bonita. (EI6D6Q1500S6ETPR)

Después, en la básica secundaria, aproximadamente de los doce años en adelante, la vivencia en el aula en cuanto al afecto y al desafecto entre las intersubjetividades del profesor y el estudiante está fuertemente imbricada a las situaciones pedagógicas de enseñanza y de aprendizaje. Las valoraciones positivas del hacer del estudiante se determinan por dos elementos interrelacionados, a saber, la disciplina y la disposición a aprender, que se condensan en las acciones de *poner atención en clase, no molestar, cumplir con las tareas y aprobar las materias* y hacia este *buen estudiante* se muestra la calidez pedagógica o el rechazo del docente. Por otra parte, los estudiantes empiezan a reconocer que ser *buen estudiante* es llevar a cabo lo que *le gusta* al profesor y apropiarse o no estas acciones, algunas de las cuales no dependen de sí mismos, pero ser *buen estudiante*, en su comprensión, es un atributo que él como estudiante le brinda al profesor, porque este continúa *leyendo* al profesor, pero es una *lectura*

del componente afectivo: amabilidad, simpatía, sentido del humor, compromiso, interés y paciencia para el aprendizaje del estudiante.

La valoración de que el profesor sepa de lo que enseña y el aprecio y el entusiasmo que siente por dicho saber muestran que el interés o el desinterés del estudiante hacia el aprendizaje se ata a la vivencia afectiva y vinculante hacia el profesor. El estudiante desea aprender o exhibe conductas para mostrar al profesor que lo aprecia y que estima su saber.

Estas mismas *lecturas* de los profesores filtran las interrelaciones afectivas y de aprendizaje en la universidad, pero ahora con una mayor tasación de parte de los estudiantes hacia las características de dominio del saber propio hacia la formación disciplinar y pedagógica y las relaciones de dichos saberes con el futuro quehacer en la práctica laboral de la licenciatura en Pedagogía Infantil. Para el estudiante no es suficiente *ser buena persona*, el profesor debe mostrar en los espacios pedagógicos proficiencia en el saber y el hacer profesional. En esta relación dialéctica, el estudiante también muestra el aprecio a las condiciones de *ser buen profesor* con lo esperado por los profesores de ser *buen estudiante*: el estudiante se reconoce *buen estudiante* ante la mirada del profesor y este se reconoce como *buen profesor* ante la mirada de su contraparte. Son los reconocimientos en la otredad del otro para esta relación emocional y de presentación y aprehensión del saber en la vivencia formativa lo que los estudiantes eligen como núcleos emocionales en las narrativas de biografías de formación y que se traducen en registros tales como dejan *cicatrices terribles* y *huellas/marcas bonitas*.

Esta relación de subjetividades docente y estudiante que imbrica las emociones y los afectos en el proceso de formabilidad del estudiante también ha sido investigada ampliamente por académicos como Van Manen (1998; 1999; 2003; 2004). De su profusa obra, son especialmente potentes en la mirada fenomenológica hermenéutica de la relación pedagógica los textos *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (1998) y *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía* (2004). Acerca del reconocimiento en las vivencias de ser profesor y ser estudiante, Van Manen refiere que “ser objeto de reconocimiento significa literalmente ser

conocido. Alguien que me reconoce sabe con ello de mi existencia, de mi propio ser” (2002, p. 45). Más adelante asevera:

El reconocimiento está densamente entrelazado con el yo y la identidad personal. Y la autoidentidad es el hecho de percibirse de la tensión que existe entre el ser del yo y el proceso de llegar a ser del yo, entre quiénes somos y quiénes y qué podemos llegar a ser. Y por esto el reconocimiento desempeña un papel tan importante en la enseñanza y el aprendizaje. (Van Manen, 2002, p. 46)

El reconocimiento por parte del profesor hacia el estudiante permite para este último la íntima convicción y la certeza de que *existe* para el docente como persona en su singularidad e individualidad por quien se siente ligado emocionalmente. El educando se siente querido porque es *él*, es decir, se siente estimado y aceptado por ser *quien es*, reconocimiento que en el tiempo kairológico y cronológico escolar es público: el estudiante sabe a quién quiere el profesor y a quién no, valoración que le da criterios externos de su propia valía y, con ello, las emociones del poder de cumplir las exigencias escolares y la felicidad y el orgullo del sí mismo. Lo opuesto, *no existir* para el docente, ser ignorado en esta intersubjetividad, mutila emocionalmente al estudiante, ocasionando sentimientos de indefensión, tristeza y desconsuelo o desinterés y rebeldía para proteger al yo de este daño afectivo.

Porque el deseo y el interés, o también el desinterés, la desmotivación, el aburrimiento y la apatía del estudiante hacia algunos o todos los aprendizajes escolares tienen una íntima relación con la forma en que el profesor esgrime ante estos el saber, un saber apasionado o solo un saber sin convicción; un saber del que se muestra impregnado o un saber aséptico; un saber bien enseñado o un saber débil. Los estudiantes no aman el saber por el saber mismo, aman el saber o lo odian por quien representa emocionalmente dicho saber: entre más aprecio afectivo tenga el educando hacia la persona que media el saber hay un mayor interés por este, en un reconocimiento afectuoso. Para Bárcena y Mélich (2000), este aprender como intersubjetividad se comprende en tanto que:

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una

relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que, en realidad, por tanto, un profesor enseña no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que aprender, porque el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. Lo que enseña el profesor es el aprender. (p. 177)

También Van Manen (2004) señala al respecto:

Conocer una asignatura no solo significa saberla bien y saber las cuestiones fundamentales que plantea. También significa llevar estos conocimientos de forma que demuestre que se quieren y se respetan por lo que son y por cómo dejan que se pueda llegar a saberlos. (p. 67)

Así que, continúa el autor: “Un profesor de matemáticas no es (o no debería ser) solo alguien que enseña matemáticas. El auténtico profesor de matemáticas es una persona que *encarna* las matemáticas, que las *vive*, que en muchos sentidos *es* las matemáticas” (2004, p. 68).

En la búsqueda de la esencia de la experiencia existencial en la relación intersubjetiva entre los profesores y los estudiantes con un horizonte de sentido de la perfectibilidad de estos, el develamiento de la afectividad con valencia positiva y el desafecto con valencia negativa es el *magma* de dicho vínculo, con expresiones emocionales de confianza, simpatía, entusiasmo, alegría, orgullo de sí mismo, reconocimiento y también odio, desprecio, miedo, rebeldía, indiferencia y frustración. Emociones que fortalecen el yo o que lo vulneran en cada una de las personas de esta diada pedagógica. Sin embargo, si pareciera *ser obvio* que el profesor desea en su compromiso y responsabilidad ética el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y los educandos, el deseo de desarrollar dichas potencialidades como un derecho en su humanización, estas roturas vinculantes impiden lo que es un propósito común de la sociedad. Cuando el profesor ama enseñar y el estudiante ama aprender, estamos ante un idilio pedagógico, pero cuando el profesor no siente pasión al enseñar y el estudiante no siente interés por aprender,

estamos ante una separación afectiva pedagógica; el primero es el ideal educativo para algunos estudiantes y profesores, mientras que la segunda es la cruda realidad educativa para muchos estudiantes. Esta separación afectiva pedagógica se manifiesta como *burnout* en el docente y deserción escolar en los estudiantes.

Algunas comprensiones de estos vínculos de apego y desapego en las relaciones intersubjetivas pedagógicas son expuestas en las investigaciones de Hargreaves (1998; 2001) y Abramowski (2009; 2010). El primero los define con el concepto *geografías emocionales en la enseñanza* y el segundo, como *amor magisterial*. Así, para Hargreaves, “la enseñanza y el aprendizaje no solo están relacionados con el conocimiento, la cognición y la habilidad. También son *prácticas emocionales*” (Hargreaves, 1998, citado en Hargreaves, 2001). Y añade:

Como práctica emocional, la enseñanza activa, colorea y expresa los sentimientos y acciones de los maestros y aquellos a quienes influyen. Los maestros pueden entusiasmar a sus estudiantes o aburrirlos, ser accesible o *stand-off* con los padres, confiar en sus colegas o desconfiar de ellos. Toda la enseñanza es por lo tanto inextricablemente emocional, por diseño o por defecto. (p. 2)

Este concepto de geografía emocional en la enseñanza proviene de las entrevistas y grupos focales hechos a 53 maestros canadienses de primaria y secundaria de la ciudad de Ontario, cuyo propósito era identificar los vínculos en las relaciones intersubjetivas en los espacios escolares entre docentes, estudiantes, padres y colegas profesores, caracterizándolas como relaciones de cercanía o de distancia. Hargreaves (2001) identifica cinco tipos de distancia emocional: sociocultural, moral, profesional, política y física, las cuales describen lo que *separa* o *la cercanía* que *siente* y *analiza* el profesor desde las propias vivencias y el mundo de la vida en las relaciones con los mundos de la vida de los otros, de la comunidad académica, los profesores, los estudiantes, los padres y la gestión administrativa. Así, lo que liga o rompe estas relaciones intersubjetivas es la estimación que cada persona de la relación hace del otro en el contexto de las diversidades culturales que se viven en

la escuela, como la clase social, la edad, el género, los criterios de moralidad o ética, así como el uso del poder y de la autoridad del docente, sentida como autoritarismo o desinterés.

Entre las conclusiones del estudio mencionado, Hargreaves (2001) señala que “las emociones son parte integral de la enseñanza” (p. 20). De igual manera, indica que “en un mundo culturalmente diverso, cada vez más desigual y rápidamente cambiante, construir asociaciones fuertes y recíprocas con otros para desarrollar el aprendizaje emocional y el aprendizaje exitoso y cuidado para todos los estudiantes nunca ha sido más necesario” (p. 21).

Abramowski (2009; 2010) usa el concepto *afecto magisterial* para designar esta relación de intersubjetividad pedagógica y lo define como “la especificidad del afecto que los docentes *sienten* por los alumnos” (2009, p. 8), enmarcado en las características del afecto propias de la postmodernidad, en lo que Bauman (2005) describe como *amor líquido*, que es vivenciado en la escuela como institución social y cultural, porque, dice la autora, “se parte de un supuesto: actualmente estaría dándose una progresiva «afectivización» de las relaciones pedagógicas. La «cuestión afectiva» y el lenguaje sentimental se han vuelto centrales en la descripción de lo escolar, de los maestros y de los alumnos” (Abramowski, 2009, p. 2).

Interesa para esta interpretación de las relaciones entre ser profesor y afecto lo señalado por Abramowski (2009) en el texto *Afectos pedagógicos apropiados e inapropiados*, que describe el develamiento de situaciones afectivas vivenciadas por los profesores, los actores de la comunidad académica, las madres, los padres y los estudiantes como las situaciones que deben darse afectivamente en la escuela, *lo correcto*, lo que hemos denominado en otro momento *el idilio pedagógico*, una especie de arrobamiento afectivo de amor pedagógico y un reconocimiento mutuo en el *aquí y ahora escolar* entre profesores y estudiantes, y la existencia en estos mismos espacios y tiempos escolares de los afectos inapropiados, que no siempre se muestran y, cuando se hace, suceden bajo el control y poder del profesor: afectos inadecuados, oscuros y vergonzosos que ponen en crisis las responsabilidades éticas en estas relaciones asimétricas de los adultos y los niños y jóvenes.

Los horizontes de sentido desde la estructura *deber ser del docente* (+) y (-) y *afecto/desafecto* abren la interpretación en la intrusión del mundo de la vida en las vivencias escolares de formación. La relación intersubjetiva pedagógica entre los profesores y los estudiantes, como se muestra en el texto, no es una relación plana, tranquila y calma de enseñar y aprender; es, por el contrario, una relación intensamente emotiva, con altibajos, de amores y odios, de reconocimientos y de olvidos, que enaltece y vulnera, pero he aquí lo potente para la investigación en la configuración de la identidad profesional docente: estas vivencias kairológicas y cronológicas de la formación escolarizada son traídas al presente de la identidad narrativa como *marcas* en la existencia vital, en la ipseidad de la identidad profesional.

Yo realicé primero y segundo con ella, luego pasé al grado tercero con otra profesora y también causó una huella en mí porque yo no quisiera ser como esa profesora y siempre que estoy con los chicos con los que yo trabajo, con mis niños, soy..., trato de ser lo opuesto a ella: la profesora nos gritaba cada vez que alguien hablaba, cogía un marcador y lo lanzaba a la cabeza de los compañeros y era tan *buena* que le pegaba. Una vez, recuerdo que a mí siempre se me dificultaron las divisiones, estábamos en tercero y yo pasé al tablero a hacer una y no la pude terminar, eso fue antes del descanso, la profesora me tuvo de pie todo el tiempo frente al tablero y no me dejó salir a comer nada ni a tomar nada y yo en el salón viendo a mis amigos jugar y eso... Pues en ese momento fue muy triste para mí, incluso llegué a la casa llorando. En cuarto me sucedió lo mismo con la señora y en quinto también, yo consideraba que era buena estudiante, pero nunca sobresalía ahí en la escuela primaria. (EI8D8Q1728S7ETP)

Tengo eso siempre presente porque yo digo que nosotros o, por lo menos, yo tomo esos profesores. Los buenos profesores y los malos profesores para no hacer lo de los malos profesores. A mí no me gustó ir a la primaria por la profesora, por la actitud de la profesora. Yo me levantaba era como por una obligación, yo sabía que tenía que ir al colegio y yo no quiero que los niños con los que yo vaya a estar me vean de

la manera que yo veía a mi profesora porque ella me causaba miedo, yo lloraba en muchas ocasiones para no ir al colegio. Yo, en una ocasión, me hice la enferma para no ir al colegio. (EI8D8Q1746S7ETP)

3.2. EL PEDAGOGO INFANTIL SIENTE PASIÓN POR LO QUE HACE

El presente apartado da continuidad al denominado *Hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes*, en el cual se interpretó la primera estructura *ser profesor (+)*, *ser profesor (-)* y los ejes semánticos *afecto estudiantes (+)* y *desafecto estudiantes (-)*, en las relaciones intersubjetivas de los profesores con los estudiantes desde las narrativas autobiográficas del trayecto de escolaridad desde el preescolar hasta la universidad.

La siguiente es la segunda estructura cruzada (figura 8) que emerge en el horizonte de sentido del *corpus* de las narrativas, en el que los tiempos cronológicos y kairológicos son principalmente los experimentados en la formación universitaria de la licenciatura con el grupo de pares y los profesores que orientan los cursos y las prácticas. No obstante, antes de este ingreso a la licenciatura en Pedagogía Infantil, en los años de la secundaria emergen señales de las decisiones personales, afectivas y sociales que determinan dicha elección profesional y que también se consideran para la descripción e interpretación que a continuación se realiza:

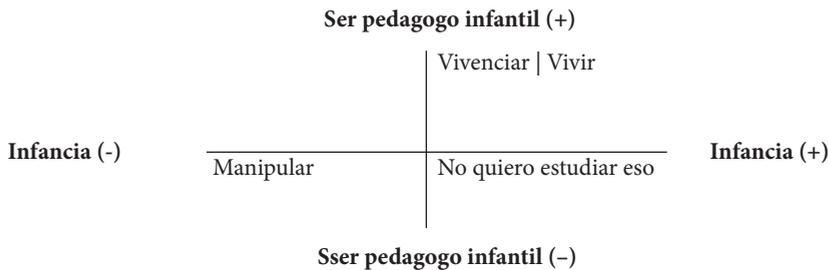


Figura 8. Relaciones entre el ser pedagogo infantil y la infancia. Fuente: elaboración propia.

Como indicamos en la figura 8, y en correspondencia con lo señalado por Suárez (2008), esta segunda estructura cruza dos códigos disyuntivos: el eje semántico *ser pedagogo infantil* con las valoraciones (+) y (-) y el eje semántico *infancia*, igualmente con valoraciones (+) y (-). Esta estructura también presenta, en los cuadrantes, los semas que permiten revelar que estos ejes del modelo estructural se encuentran estrechamente interrelacionados. Así, en el cuadrante *ser pedagogo infantil (+) e infancia (+)*, el sema que encapsula esta relación es *vivenciar*, este se encuentra en conjunción con otros semas que también son resultantes de los términos objeto; entre estos se encuentran *vivir*, *profesión*, *carrera*, *identidad*, *humano*, *humanidad*, *amoroso*, *reflexión constante sobre uno mismo*, *poder transformador*, *amor propio*, *conocimiento*, *pasión*, *querer*, *ética* y *experiencia*.

En el cuadrante *pedagogo infantil (-) e infancia (+)*, el sema que los relaciona es *no quiero estudiar eso*, sema que se encuentra en conjunción con los semas *fácil*, (-) *presión familiar* y *frustración*. En el cuadrante *pedagogo infantil (-) e infancia (-)*, el sema que se considera más significativo en esta relación es *manipular*, el cual se encuentra en conjunción con el sema *insensibilidad*. Los ejes semánticos y los semas que los relacionan permiten la interpretación crítica de esta estructura develada en las relaciones entre el ser pedagogo infantil y las infancias en la configuración de la identidad profesional docente.

Identidad del pedagogo infantil, *identidad narrativa* en la terminología propia de Ricoeur (1996), expresada en las narrativas biográficas, porque el sujeto que narra hila en un *continuum* temporal las acciones que realizó y realiza en el tiempo de formación desde el inicio de la escolaridad hasta el presente de la licenciatura. En esta narración, las acciones de sí mismo y con otros se las imputa en una relación sincrónica y diacrónica entre él como sujeto que realiza la acción y el sí mismo que se narra. Imbrica en el relato las acciones del tiempo pasado que trae al presente en la narración, considerándose a sí mismo como el causante o quien recibe la acción. En esta historia del sí mismo formativa, en la terminología ricoeuriana (1996), en la cual realiza una *construcción de la trama*, elige de los múltiples, variados y dispersos acontecimientos del tra-

yecto educativo aquellos que vivifica como los más significativos para construir una historia comprensiva para *sí* mismo y para *el otro* con el que confluyen en la actual experiencia de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Para la configuración de la identidad narrativa se establece una dialéctica entre la identidad *idem* y la identidad *ipse*: la primera, la narración del sujeto que cronológicamente desarrolla su maduración biológica de niño a adulto; la segunda, la identidad *ipse* del mismo sujeto, pero en una identidad reflexiva, en la comprensión en el tiempo cronológico y existencial de las sinuosidades, cambios, quiebres de él como sujeto en las relaciones consigo mismo y con otros en contextos culturales, sociales y biográficos particulares, en la reflexión consciente narrada de la vivencia de la formación para *el aquí* y *el ahora* de la licenciatura.

Yo, con los niños que tengo ahora, me siento en el piso para charlar, para hacer cualquier cosa: en el salón, en el descanso... Una niña me dijo que me sentara en el piso con ellos y yo les dije: “¿Por qué debo sentarme en el piso con ustedes?”. Y ella me dijo: “Profe usted es igual que nosotras, tú nos dijiste, entonces escúchanos y nosotras también te escuchamos”. Entonces, ellos se sienten valorados y, al haber ese diálogo, al decirme que yo soy su amiga, todas esas cosas yo creo que las aprendí por la manera como Freire describía la educación, quizás no lo aplique como él quería, ahorita he leído poquito y me gusta porque el siguiente semestre vamos a ver filosofía para niños, yo ya estoy segura en donde estoy, yo ya me siento pedagoga. (EI8D8Q48o3S7ETU)

Por eso yo no tenía planes de ser pedagogo infantil, eso no iba conmigo, incluso yo, antes de llegar a ese colegio, mi mamá me dijo que me metiera a estudiar a la Normal, porque allá se gradúa uno de profesor, entonces yo le decía a ella que yo no quería ser profesora, ese era mi motivo, yo no quería ser profesora, porque primero era mala explicando las cosas, yo era buena en ciertas cosas, me decían “¡explíqueme!” y yo no sabía explicar absolutamente nada. Entonces, no quería hacerlo y, bueno, entonces, cuando me gradué, empecé con esta incertidumbre de qué es lo que va a hacer uno cuando salga

del colegio, esa pensadera como ¡qué voy a estudiar!... Yo quería estudiar gastronomía, pero como era muy costosa la iba a hacer en el Sena, pero también quería estudiar para fisioterapia y mi abuelita quería que yo fuera azafata, a mí también me parecía interesante eso, pero era más, pero yo descartaba totalmente estudiar pedagogía. (E110D10Q1936S5ETS)

En esta identidad narrativa, en la cual el sujeto se reconoce en la narración reflexiva del sí mismo como agente o receptor de las acciones en la vivencia formativa dentro de la configuración de la identidad profesional, ser *pedagogo infantil* engarza la propia biografía de trayecto de formación y la relación con los pares y profesores en este recorrido de los espacios institucionales escolares con las familias, la sociedad y la cultura, entornos que impregnan e interrelacionan dicha conformación identitaria. De esta manera, ser *pedagogo*, apoyándonos en lo que Dubar (2002) define como *formas sociales de identificación*, es la imbricada relación entre la biografía de formación y los entornos personales, históricos, afectivos, sociales y culturales en las experiencias de esta formación.

A diferencia de otras profesiones, los recorridos en estas zigzagueantes o lineales formas sociales de identificación de ser pedagogo infantil tienen los albores en el propio camino de escolarización y, si bien en la infancia hay algunas expresiones de *cuando grande quiero ser profesor*, es en la secundaria donde el interés, el deseo y la valoración de las profesiones para el hacer futuro tienen una fuerte consideración para el propio estudiante, las familias, los entornos sociales y culturales. Particularmente, es en los últimos años de la secundaria, en Colombia denominados *10°* y *11°*, cuando estas expectativas acerca de la elección de la profesión se tornan en decisiones casi perentorias debido a que en el sistema de escolarización los estudiantes continúan con el aprendizaje de las profesiones o ingresan al ambiente laboral.

Estos atisbos en la secundaria de *me gusta enseñar a los niños* se encuentran en las narrativas de las experiencias del *servicio social*, en el cual todos los estudiantes realizan prácticas comunitarias intramurales o extramurales institucionalizadas y varias instituciones educativas determinan a través de convenios o en las propias instalaciones que estos estudiantes, que se encuentran realizando el

servicio social, asistan a espacios de enseñanza a la infancia, principalmente en los entornos educativos para niños menores de 6 años.

Pues como perdí décimo (en mi colegio hay servicio social en décimo y en undécimo), entonces en ese décimo que perdí lo hice y luego lo repetí en décimo y en undécimo; fueron tres años de servicio social. Bueno, esa parte pues es agradable, porque me di cuenta de que me gustaba mucho interactuar con los niños y también que a ellos les gustaba que yo estuviera ahí. Sí que era agradable para ellos que tuvieran un apoyo además de la profesora y la profe. La que más recuerdo, realmente, porque de las otras no me acuerdo bien, fue la del segundo décimo que hice: ella estaba embarazada cuando yo entré y tuvo el bebé, y como que tuvo que irse de licencia, y ahí cuando terminó la licencia como unos tres meses, creo, iba al colegio, se iba, volvía, entonces yo estaba sola con los niños mucho tiempo, o sea, pues yo era una estudiante y no se debía hacer eso, yo tenía como quince años y ella llegaba y estaba como dos horas y antes de que terminara el descanso se iba porque vivía como cerca e iba a atender a la bebé y volvía. Entonces yo me quedaba con ellos desde el descanso encargada de que terminaran las tareas antes del descanso y terminaran las tareas después del descanso mientras ella volvía. (EI1D1Q1015S5ETS)

Lo del servicio social... Yo estuve en el colegio de la Policía, en el jardín. Me acuerdo de que yo quería con niños, entonces estaba el de la biblioteca que era fácil, uno podía elegir, entonces estaba lo de biblioteca y uno sabía que era fácil, ir a sentarse allá y ya, eso ni le ponían atención, el otro era de coordinación, que eran los que llevaban los portafolios de los profesores, Cruz Roja. Y a mí me gustaba lo de los niños, y de los niños estaba la Policía, yo me acuerdo que era en el jardín y además había que hacer actividades extras, ir a los barrios, hablar de temas problemáticos y todo eso, estar con los niños. Yo hice el servicio social en el jardín de la Policía, me gustó, yo quería estar ahí con los niños. (EI5D5Q1424S8ETS)

Otro momento en la secundaria, este más decisivo aún en la elección de la carrera, es el último año de la secundaria, previo a

la formación profesional, y también es el grado en el que todos los estudiantes realizan la prueba Saber, que es una prueba estatal en Colombia y que es determinante para el ingreso a los pregrados de una gran mayoría de instituciones de educación superior. En torno a estas decisiones de preferencia hacia una u otra profesión, las narrativas expresan dudas, vacilaciones, incertidumbres, preocupaciones, certezas, frustraciones y alegrías, entre otras varias emociones, en razón de que estas decisiones entrecruzan los deseos, intereses y competencias personales con las condiciones sociales y económicas que las permiten o entorpecen.

Entonces mi mamá una noche me dijo: “Mijo, haga el esfuerzo en la Unillanos, hágale, hágale, que yo le prendo una vela a mi Diosito y yo sé que lo aceptan; escoja la carrera que más quiera, que del corazón le salga”, y aquí en la Unillanos no daban Medicina, pero sí Enfermería y Farmacia. Entonces yo dije: “Si no me aceptan en esas dos, también puede ser Veterinaria, una de esas dos”, o Biología me llamaba como última opción. Me puse a buscar los programas, y este no me gusta, no me gusta, no me gusta, hasta que encontré licenciatura en Pedagogía Infantil y pensé “esto lo estudia mi cuñada y nunca he visto que le vaya mal, esto debe ser fácil, entonces, si es fácil, a mí me va a ir bien y me voy a graduar y va a ser muy sencillo para mí”. (EI6D6Q1569S6ETS)

Entonces yo ahí me di cuenta de que yo quería estudiar Pedagogía Infantil, después ya mirar en dónde. ¿En dónde voy a estudiar? Mi padre nunca, nunca me dijo no, no estudie esto, a pesar de que muchos decían “¡Ese nivel que su hija tiene, para estudiar pedagogía...!”; siempre lo dicen, siempre le decían a uno eso, pero mire, “es que su hija con ese ICFES le da para cualquier universidad”, así como “¿para qué se va a desaprovechar?”, y mi papá se sentía por esos mismos comentarios, pero nunca me dijo no, él siempre es, si es lo que a ti te gusta, dale, o sea, que la decisión que tomes sea la correcta, que no te vayas a arrepentir, que esto no era lo mío, entonces yo le dije a él que yo quería estudiar pedagogía, definitivamente. (EI7D7Q1685S6ETS)

Al ingreso como estudiante en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil se tiene la vivencia de *ser pedagogo infantil* y, acogiendo lo denominado por Dubar (2002) como *formas de identificación*, este estudiante establece formas de *identificación para sí* y formas de *identificación para los otros*: en la primera, identidad para sí, el estudiante de Pedagogía Infantil puede sentir satisfacción, plenitud, alegría, empoderamiento, pertenencia y dominio en la profesión que cursa o, por el contrario, sentimientos de fracaso, compromiso, obligatoriedad y desencanto. En la segunda identificación, para los otros, principalmente hacia lo esperado por las familias en relación con las bondades de la profesión, el estudiante puede tener este mismo aprecio hacia la carrera o, por el contrario, que esta no da cuenta de las expectativas concebidas en su transcurso. Estas formas de identificación *para sí* y *para los otros* en torno a las experiencias de formación en Pedagogía Infantil pueden sentirse como concurrentes o discordantes y fluctuar durante el tránsito de desarrollo de la carrera.

Sentirse pedagogo infantil se va dando, tienes esa sensación o como ese empoderamiento; bueno, yo creo que cuando uno llega al momento de matricularse ya dice bueno, aquí estoy, voy a ser pedagogo infantil, no sé cómo, pero voy a ser pedagogo infantil. De alguna manera, el ingresar a la carrera es como la primera parte del empoderamiento, empezar a, hagamos de cuenta, ¿está llamándome? Sí, la primera vez que los niños te dicen *profe*, yo digo que es el momento en que uno se siente por primera vez pedagogo infantil, la primera vez que en el salón de clases un niño te dice *profe*, eso es. (EI-5D5Q1482S8ETU)

La verdad sí, en el momento de mi crisis de estudiar y no estudiar yo veía a mis amigas que estaban muy felices por querer ser profesoras, pero yo no quiero ser profesora, si yo consiguiera un trabajo, no estaría preparada para ser una profesora y yo no quiero ser profesora, no quiero quedarme toda mi vida en un salón de clases, entonces también por eso es mi interés en el trabajo social. (EI10D10Q1993S5ETU)

Porque cuando *sumercé* ingresa y lleva todo un proceso, la carrera, los cursos, va sacando a las personas que no son aptas, que no sirven para esta labor, desde la práctica los aburre o los cansa y yo me siento/sentía mal, porque esto yo no lo escogí porque a mí guste, entonces la mayoría, ya quedan las que aman esta carrera y, mejor dicho, se rompen la cabeza por esto y yo pues me sentí mal porque ya en sexto semestre no me gusta la carrera, yo ya no puedo dar vuelta atrás, no sé qué hacer, no sé qué hacer, no sabía cómo decirle a mi mamá que no quería seguir; al final, le terminé contando, “madre, es que a mí la carrera no me gusta”, “¡Mijo, usted se subió a esa chiva, no sé cómo, pero la termina!”. Y fue muy difícil para mí porque *sumercé* escucha, todo el mundo habla del amor, de educar, de estar con los niños. A mí me molestan los niños, no los soporto nada, no me agradan, pero ese *no me agrada* es también *no me agrada que los traten así, no me agrada que les enseñen así*, porque no los veo a ellos como niños sino como reflejados en mí. (EI6D6Q1624S6ETU)

El texto de las narrativas de la vivencia en la formación en la licenciatura en Pedagogía Infantil obertura la interpretación profunda de la *esencia de la experiencia* de ser pedagogo infantil. El cuadrante de la estructura de los ejes semánticos *ser pedagogo infantil (+)* e *infancia (+)* se encuentra enriquecido por los semas que interconectan los ejes estrechamente, los cuales se mencionaron al inicio del capítulo, entre los que se encuentran vivenciar, vivir, identidad, humanidad y pasión. Si bien algunos estudiantes no sienten plenitud para ejercer la profesión, las historias narradas develan amor, disposición y cuidado hacia la infancia, emociones y sentimientos que sobrepasan el papel profesional del pedagogo infantil. Las narraciones establecen la fuerte imbricación entre la responsabilidad ética de las personas que vivencian espacios de educación, en este caso de formación de los niños, y el *interés supremo por la infancia*.

En los primeros momentos de ingreso a la universidad, al cursar los semestres iniciales, las narrativas develan titubeos o entusiasmo por los aprendizajes teóricos de los desarrollos de los niños. Es un trayecto de formación en el que se experimenta un momento *clic*, in-

tenso, especialmente significativo y potente en la emocionalidad del estudiante, y son los cursos denominados *de prácticas* los espacios académicos en los cuales los estudiantes realizan acciones educativas y pedagógicas en espacios comunitarios e institucionalizados en procesos de enseñanza y de aprendizaje con los profesores, padres y madres de niños con edades de meses a 7 años. En estos espacios de prácticas se revela el mundo del niño al estudiante en formación de la licenciatura, quien descubre al niño como sujeto educable, sus potencialidades y desarrollos, así como la vulnerabilidad y fragilidad de las características singulares de la infancia. En estas prácticas los estudiantes enfrentan su futuro hacer profesional y también encuentran en los profesores y otros actores modelos educativos y pedagógicos en los espacios de formación y educación infantil.

En esta nueva y luminosa mirada hacia la niñez en la interrelación con los niños, el estudiante, como futuro pedagogo infantil, inicia una reflexión crítica sobre múltiples y entroncados aspectos escolarizados: el compromiso y la responsabilidad ética de ser pedagogo infantil, la valoración de los propios conocimientos, competencias y habilidades; las necesidades de la infancia y las singularidades de cada niño, la configuración de elementos básicos como pilares de quién es el pedagogo infantil, y el eje de quién es el pedagogo infantil es el amor por la infancia, comprendiéndolo como los estados de ánimo o disposición emocional, y las acciones pedagógicas para proporcionar bienestar a los niños y favorecer el desarrollo de sus capacidades, habilidades, talentos y aptitudes.

El amor por la infancia se expresa con emociones como el conmoverse con la alegría espontánea, la confianza y la ternura de los niños, la sensibilidad pedagógica hacia las necesidades manifestadas o no por los infantes, una aceptación plena del *ser del niño* en una empatía sincrónica con las intersubjetividades de los estudiantes, en la cual el pedagogo infantil valora las individualidades de cada niño y cada niña, un reconocimiento a la existencia del otro como diferente en una apertura del vínculo afectivo, con una mirada y comprensión indulgente hacia las acciones de un ser que inicia la exploración del mundo afectivo y físico, con la esperanza inquebrantable en el desarrollo y crecimiento de todos los niños. A las acciones pedagógicas en esta relación que conecta dos existencias

corresponden realizar los mayores esfuerzos para que los niños investiguen, vivan, aprendan, descubran el entorno que los rodea y los artefactos creados por los antepasados.

Yo creo que el pedagogo infantil es alguien preocupado por la educación en general. Yo creo que ni siquiera por la educación: preocupado por la humanidad. Yo creo que ser pedagogo infantil es un sentimiento. Yo creo que un pedagogo infantil es aquel agente, guía, orientador, que hace posible una vida mejor. Un pedagogo infantil es aquel que está dispuesto, es aquel que está atento a todo lo que pasa y sucede alrededor de un niño, a todas sus capacidades, a todas las habilidades que posee un niño para potenciarlas y hacer de él alguien mejor, no solo digamos cognitivamente, sino para hacer de él una mejor persona. Yo creo que el pedagogo infantil es aquel ser que está dispuesto a ayudar a los infantes. (EI8D8Q3798S7ETU)

Van Manen (1998) denomina *tacto pedagógico* a las acciones de cuidado y abrigo a la infancia en los contextos educativos y pedagógicos:

Una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar. Los niños no asumen esta responsabilidad pedagógica de proteger y ayudar a sus padres o profesores a madurar y desarrollarse. Esto no significa, por supuesto, que los niños no nos enseñen y no nos muestren nuevas formas de experimentar y estar en el mundo. Pero los niños no están allí fundamentalmente para nosotros, mientras que nosotros sí que estamos fundamentalmente para ellos. (pp. 139-140)

Es en la intersubjetividad con el niño como vivencia de la experiencia de *estar siendo pedagogo infantil* que se devela para el estudiante en formación de la licenciatura el *otro*, es en el reconocimiento, en ese otro *ser* biológico, emocional y cognitivo de la educación en la posibilidad de formación, la comprensión de la responsabilidad ética de la docencia a la infancia, en lo que le cabe al profesor la total disposición emocional, competencias educativas y pedagógicas e inteligencia para que en la niñez se le brinde al

niño las condiciones para el desarrollo pleno de todo su *ser*. Y esta avasalladora claridad sobre el deber y encargo generacional en el ejercicio profesional y personal es el reconocimiento en la niñez de la *humanidad del otro*. Las diferencias y semejanzas entre los adultos y los niños exigen para el estudiante en formación abrogarse el compromiso de que los niños vivan su humanidad como un derecho inalienable y que él mismo se haga consciente de su propia humanidad y humanización también como derecho, construida con otros en la escuela como uno de los principales espacios determinados por la sociedad y la cultura. En lo que señalamos en otro lugar, en las narrativas de los estudiantes, sentirse querido, reconocido, como un *niño que existe* para su profesor, es importante en tanto el niño sabe que el profesor *sabe* quién es y que es importante en su individualidad para ese profesor.

Un pedagogo infantil es aquella persona que, no sé cómo decirlo, es, no, aquel que tiene como... No sé... Me es muy difícil definirlo... Tiene la paciencia, amor, dedicación, le gusta, le nace y siente pasión por lo que hace, que se esfuerza por dar más de lo que le piden, que es feliz en donde esté, o sea, en cualquier población, trabajando con cualquier población es feliz, porque es lo que le gusta, porque eso que él hace, o sea, lo hace ser quien es. Un pedagogo infantil, además de todo eso, debería ser ejemplo, en todo lado, en todo momento, debe ser muy humano, también debe, obviamente, investigar mucho y aprender de todas las experiencias que vive. Lo que yo quiero decir es, por ejemplo, el pedagogo infantil nace de la experiencia, como que las experiencias que él vive son las que permiten que como que resurja, como que se reestructure. (E14D4Q2388S7ETU)

¿En dónde están los que se ponen la mano en el corazón y dicen: “Me duele la situación del niño, me duele”?, y el sentir dolor por otro es decir: “Oiga, ¡yo soy un ser humano!”), no es solo hablar bonito, no es solo tener una pared llena de títulos, no es solo tener la cabeza llena de conocimientos, pero a la hora de llegar a ser somos una miseria, porque no entiendo cómo hombres y mujeres lastiman a los niños, cómo los vulneran de una manera que no hay ley, y muchos desgraciados

de estos se quedan sin castigo, simplemente se hizo el daño y ya, entonces para mí es fundamental saber ser un ser humano. (EG1D3Q51080S9ETU)

La responsabilidad ética de la educabilidad de los estudiantes desde las primeras edades, el reconocimiento de la perfectibilidad como principio antropológico educativo y en el devenir de la humanización en los espacios y tiempos de la educación formativa ha sido tematizada profundamente por Bárcena y Mélich (2000) en el texto *La educación como acontecimiento ético*. Así, señalan:

Muchas veces se ha afirmado que la educación se asienta --al menos desde el horizonte normativo que dibuja una aspiración ética ideal-- en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa --la *voz interior* que puede reclamar a todo educador-- es, así, custodiar la presencia de la humanidad en cada uno. (p. 125)

Y añaden también como reflexión potente para la esencia de la experiencia de *ser docente* en una conciencia autobiográfica, a la cual suscribimos en la experiencia de ser pedagogo infantil:

[...] Nos permiten situar en el centro de ese nuevo pensamiento educativo el interés por la formación de la subjetividad y la transformación de la identidad; la propuesta de una existencia que constituye una arriesgada y, en ocasiones, una expuesta aventura biográfica, imposible de realizarse al margen del otro; la decepción que supone la experiencia misma de un aprender humano, que por tener que ver con el aprendizaje de una narración --la de la propia identidad-- reclama un esfuerzo continuo de interpretación y de lectura de los signos que emite el mundo; la aceptación, en fin, del compromiso con una relación de formación que se experimenta como caricia, como tacto educativo y de “comprensión no sentenciosa”, es decir, como enamoramiento del otro. Una relación pedagógica *erótica, poética* y, como no, también *patética*, compasiva, pasional y apasionada. (p. 151)

En este destellante momento de las prácticas en el ser y quehacer del trayecto de formación del pedagogo infantil, como ya se ha des-

crita, el estudiante comprende la responsabilidad ética hacia el otro, la niñez, y también establece, valora, reconoce, discrepa o se aparta de los actores educativos y pedagógicos en el *cómo* ser pedagogo infantil, qué hacer y qué no hacer; cómo y cuándo actuar y también cuándo *dejar pasar*, no actuar. Asimismo, valora las propias competencias, habilidades y dominios de la profesión, encontrando las cercanías y distancias entre las enseñanzas y aprendizajes para la formación en las aulas de la universidad y los espacios comunitarios e institucionalizados de las prácticas. En el texto se devela la importancia otorgada a la intersubjetividad pedagógica del profesor con los estudiantes, el amor, el cuidado, la atención, la solicitud pedagógica, la comprensión pedagógica de las necesidades del niño o también las expresiones verbales y no verbales (corporales, gestuales, de tono de voz, en la mirada de antipatía, aversión, indiferencia, hostilidad, desprecio y de insensibilidad al reclamo pedagógico y existencial de los niños). Estas cercanías y distancias entre el saber cognitivo afectivo-experiencial en el espacio físico de la universidad, la realidad y la cotidianidad del hacer docente en instituciones y entornos educativos para la enseñanza y el aprendizaje de la infancia, además de lo ya señalado, abre para el estudiante de la licenciatura la comprensión de la infancia en la pluralidad vivencial y conceptual. El término *infancia* y aquello que se ha aceptado social, histórica y culturalmente que es la infancia, es una conceptualización que designa principalmente unos momentos del ciclo vital, con un claro componente central biológico y fisiológico, pero dicho componente no es suficiente para homogeneizar *la infancia*, no son suficientes la edad, el desarrollo y el crecimiento para fijar y designar conceptualmente la infancia, porque las vivencias experienciales de la infancia son múltiples, diversas, enriquecidas, deprivadas --con escolarización o sin ella--, donde el niño se puede sentir querido, apreciado y valorado o despreciado, humillado, excluido. Infancias con las alegrías y tristezas propias de la niñez o con responsabilidades de adultos, con las diferencias entre la infancia rural y la urbana y en las acciones educativas para los niños excepcionales o en situación de discapacidad.

Realidad de las vivencias de las infancias y las relaciones que establece la sociedad entre estas múltiples infancias y el ser del pedagogo infantil, infancias develadas en las prácticas y las cuales

impregnan *los sentidos* de la formación en la licenciatura. Algunos de esos sentidos son conmovedoramente relatados:

A mí me toca mucho porque un niño le toca salir del colegio solo y mire a ver qué hace en la casa solo, o saber que su papá está robando y sabe qué es robar, él sabe que su mamá está en no sé qué, donde son, no sé cómo decirlo, maduros para la edad que tienen. Sí, la realidad la viven de otra forma y que digamos, uno viene con la visión de lo que se enseña... No, el niño nace en una familia buena y todo el mundo es feliz, el papá trabaja y ya, pero cuando uno compara la realidad, por ejemplo, la gente del campo, los niños hacen labores del campo y no por eso están siendo explotados, hacen labores del campo que es normal, diría yo, dentro de nuestra cultura, que ir a acompañar a la mamá a ordeñar, sí, eso es normal, asimismo, digamos para ellos es normal ver ese tipo de dinámicas que para mí son fuertes, yo no quería que mis hijos las tuvieran. (EI9D9Q1832S9ETPU)

Pero digamos lo más esencial, creo yo, es cómo desde pequeño te cubren, te cuidan y no te mandan al mundo y por eso hay niños que tú los ves o peladitos que de niños chupan bóxer, es fuerte y tanto así que eso a mí me pone la piel de gallina. Hace poco una compañera me comentó que no, es que los indígenas bajaron al pueblo por allá en el Guaviare y los niños indígenas se la pasan chupando bóxer y pidiendo plata. ¿Por qué? Porque han sido sacados de su territorio y, ¿pues qué llegan a encontrar? Lo que les vende una sociedad. Entonces, no les brindan esa protección de estar, no, es que todavía faltan muchas cosas, les brindan unos espacios, pero es que esa gente está por allá en una casa como con unas 30 familias más y los niños salen por allá a pedir plata, a pedirle a la gente, pues los sacan de sus territorios y es complicado, pero a uno lo sensibilizan mucho, uno quisiera ayudarles, pero, en qué forma, ¿enseñándoles? Yo creería que no sería la mejor forma. ¿Qué hace uno para que estén mejor?... O elaborar proyectos para los niños, para las poblaciones vulnerables, eso era lo que me sensibilizaba en ese momento. (EI9D9Q1834S9ETPU)

Pienso que también es importante conocer experiencias y contextos diferentes, también uno debe buscar modelos, países externos, que la educación ha mejorado, que uno ve resultados positivos en la educación, entonces países como Finlandia, bueno, ¿qué hacen allí? Entonces sí me gustaría adentrarme, mirar el contexto de ellos, cómo puedo yo modificar ese modelo y pasarlo al país donde yo estoy. Entonces, yo sí pienso que el pedagogo debe ser crítico y debe ser una persona de mente abierta, o sea, aprender comunidad indígena, escuela rural, escuela urbana, aprender diversidad funcional, aprender de todas las posibles cosas que uno se vaya a encontrar en un aula. (EI7D7Q4725S6ETU)

Esta interpretación hermenéutica, analítica, fragmentada, holística e histórica de las infancias es tematizada por diversos autores; algunos de ellos postulan la situación extrema de la *desaparición de la niñez* (Postman, 2012). En el texto *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Diker (2009) plantea al respecto que:

Los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son solo algunos de ellos. También se han generado diversas hipótesis acerca de “lo que queda de infancia en lo nuevo”, llegándose a postular incluso que estamos asistiendo al fin de la infancia. (p. 1)

Y añade:

Desde nuestra perspectiva, el agotamiento de la concepción moderna de infancia no es otra cosa que el agotamiento de los universales que describen lo que la infancia es y debe ser. Y no se trata tanto del contenido de esa concepción, sino de la operación a través de la cual se instala una definición homogénea y unívoca de lo que es ser niño, que al mismo tiempo que funciona como un universal (toda vez que describe algo del orden de lo “natural”), se pronuncia en singular:

establece un modelo de niño y un modelo de intervención sobre los niños válido para todos. (p. 1)

La inmersión en las prácticas obertura la contemplación activa de las *infancias en plural*. Acogiendo el registro de Diker (2009), impregna, impacta y moviliza la configuración de la identidad reflexiva del pedagogo infantil, el *ipse*, la conciencia reflexiva del quién soy en relación con los sujetos de las infancias; así, en esta reflexión pedagógica de la práctica, hay cuestionamientos propios acerca del ser del pedagogo infantil, interrogantes hacia el sí mismo como sujeto adulto en estado de formación en la intersubjetividad con el otro, el niño y las infancias. El pedagogo infantil se encuentra reclamado e impelido a realizar acciones para el devenir pleno de realización de los niños.

El texto de las narrativas expresa que en el proceso de formación se siente la solicitud, la exigencia, la demanda y la obligatoriedad de buscar maneras de dar respuesta pertinente hacia la niñez como un propósito formativo. Es importante señalar que, en estas historias de formación, las prácticas también exponen en plenitud las relaciones intersubjetivas asimétricas entre los adultos y los niños, vínculos desiguales que son relaciones de poder y control, y que son fuertemente vivenciadas en varias narraciones de los estudiantes de pedagogía. Veamos algunas ocurrencias en este sentido para continuar la interpretación:

Y pues a mí aún no me gustaba la pedagogía, yo la estudiaba como por el hecho de hacer algo. Entonces, cuando yo llegué allá, no sé si se oiga mal, pero el poder que le dan a usted los niños, usted tiene el control, usted es el señor, el dueño de todo, poderoso del aula, usted tiene poder sobre ellos, quédese quieto y él se queda quieto, si a usted se le cayó el esférico y a usted le da pereza, le dice a un niño que se lo recoja, es súper bueno. (EI6D6Q1589S6ETU)

El ser pedagogo infantil, para mí, además de identidad, es un poder; para mí es un poder, es un poder de cambiar, es el poder de transformar, es el poder de convencer, es un poder manipulador, sino que manipular suena muy muy feo, muy

muy feo, pero creo que es mejor transformar y creo que ha sido lo que más me ha llamado la atención de ser pedagogo infantil. (EI6D6Q2627S6ETU)

Estas ocurrencias nos permiten reconocer las dos acepciones del término *poder* en las intersubjetividades del profesor con el niño: *poder* con valencia positiva, poder para transformar, cambiar las condiciones inadecuadas que envuelven las infancias, y *poder* con valencia negativa, el poder irrespetuoso de la manipulación en el abuso de la vulnerabilidad y fragilidad de los niños.

Cerramos esta interpretación crítica, que a la vez da paso a la interpretación del siguiente momento escritural del *hacer y saber del pedagogo infantil*, con las palabras de Van Manen (1998), con las cuales coincidimos acerca de las condiciones para una pedagogía sensible hacia el otro:

[...] Las siguientes cualidades son probablemente esenciales para una buena pedagogía: vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante la crisis y, desde luego, sentido del humor y vitalidad. (p. 24)

3.3. EL PEDAGOGO INFANTIL DEBE OÍR LAS VOCES DE LOS NIÑOS

Ahora se da continuación al segmento del capítulo tres denominado *El pedagogo infantil siente pasión por lo que hace*, en el cual se interpretaron la segunda estructura *ser pedagogo infantil* (+) y (-) y los ejes semánticos *infancia* (+) y (-) en las vivencias --en plural-- de la formación de licenciatura con las infancias --en plural-- como comprensión del objeto del *quién* profesional.

Así, entonces, se describe e interpreta la tercera estructura cruzada (figura 9) que emerge en el horizonte de sentidos del *corpus* de las narrativas:

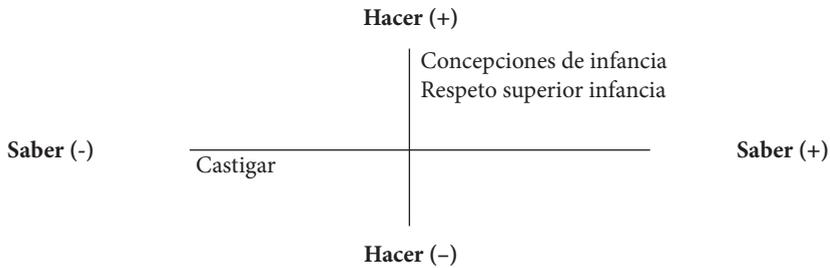


Figura 9. Relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.

De la misma manera como indicamos en las figuras 7 y 8, y en correspondencia con lo tematizado por Suárez (2008), esta tercera estructura cruza dos códigos disyuntivos, el eje semántico *hacer* con las valoraciones (+) y (-) y el eje semántico *saber*, igualmente con valoraciones (+) y (-), estructura que también presenta en los cuadrantes los semas que permiten revelar que estos ejes del modelo estructural se encuentran fuertemente interrelacionados. Así, en el cuadrante *hacer* (+) y *saber* (+), los semas son *concepciones de infancia* y *respeto superior por la infancia*, que también se encuentran en conjunción con otros semas que resultan de los términos objeto: didácticas, alguien mejor, mejor persona, mundo mejor, vida mejor, preescolar, o a 6 años, visibilizar la infancia, respetar postura del niño, oír las voces de los niños, valorar cada niño, formar, jugar, entre otros.

En el cuadrante *saber* (-) y *hacer* (-), el sema que los relaciona es *castigar*, sema que se encuentra en conjunción con gritar, no enseñar, coartar y limitar. Los ejes semánticos y los semas que los relacionan permiten la interpretación crítica de esta estructura develada en las relaciones entre saber y hacer del pedagogo infantil en la configuración de la identidad profesional.

El hacer y el saber del pedagogo infantil, en clave educativa y pedagógica, *el qué* y *el cómo* del *quién* en el recorrido de formación

corresponden a las vivencias con los niños en los espacios y tiempos institucionalizados social, histórica y culturalmente: qué enseñar y qué no, cómo enseñar y cómo no, qué dejar aprender y qué no, a quién enseñar y quién no quiere aprender o no puede aprender, en una entrega de la humanidad a los niños para este específico camino sinuoso de formación del saber acumulado como derecho y en respeto a las potencialidades de humanización. El hacer y el saber del pedagogo infantil se exponen en las vivencias con los niños en espacios y tiempos para enseñar y para aprender, vivencias experimentadas de manera particular y singular, que las deslindan de otras experiencias, de otros saberes para y con los niños; así, por ejemplo, los pediatras, los terapeutas ocupacionales, los terapeutas del lenguaje, entre otras profesiones, viven experiencias con los niños, pero con los propios propósitos de estos campos disciplinares.

La experiencia en la pedagogía infantil enmalla dos conceptos, *pedagogía e infantil*; este último se conjuga con los conceptos *infancias y niñez*. El concepto de pedagogía al que nos suscribimos es el que presentan Runge y Muñoz (2005):

La pedagogía reflexiona sobre la educación y la formación *humanas*. Además, cuando la pedagogía analiza el fenómeno educativo y el devenir humano —formación, personagénesis, individuación—, lo hace generalmente con el propósito —y muchas veces con el ideal— de hacer de los seres humanos seres *más* humanos —esto significa, necesariamente, que siempre se está anclado a un marco de comprensión determinado de lo que eso se debería entender por humano—. (p. 3)

De esta manera, asumimos que “la *pedagogía [es]* entendida, en su sentido moderno, como disciplina o campo de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas” (Runge y Muñoz, 2005, p. 4).

Esta comprensión de la pedagogía como experiencia reflexiva y praxiológica formativa para la humanización se conecta con lo interpretado en la estructura 2, donde se señalaba la relación de intersubjetividad del pedagogo infantil con el niño en el propósito de la educabilidad para la plena realización y desarrollo de las potencialidades de este. Es una experiencia humana de formación,

en donde se entrecruzan dos mundos de vida: el del adulto y el del infante, con un propósito céntrico, pedagógico, de reflexión acerca de la educación para el infante. En la pedagogía infantil, el pedagogo reflexiona en conciencia el devenir histórico y cultural de cada niño, la singularidad de su historia de vida y sus adherencias, la conciencia reflexiva de su propia historia de vida formativa, la cual surca *el aquí y el ahora* de su *práctica pedagógica*, de su hacer y saber pedagógicos, dos mundos de la vida interconectados, una experiencia pedagógica intersubjetiva, que es bellamente descrita en *Sobre la experiencia* (Larrosa s.f.) y que consideramos potente para la experiencia de formación:

Finitud, cuerpo, vida.

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad.

Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. (p. 24)

Experiencia intersubjetiva del pedagogo infantil con el otro, el niño: es en la vivencia con el niño como se configura la identidad del pedagogo infantil, una vivencia transformadora, individual, en la ipseidad reflexiva y también en la comprensión de las características particulares y específicas de los infantes y sus transformaciones; es, por tanto, una experiencia intersubjetiva transformadora de estos dos *mundos de la vida*, a saber: el de cada niño en la experiencia de escolarización y el de cada pedagogo en la experiencia de formación. Esta fuerte significación de la vivencia, en el trayecto de formación, es ricamente descrita en algunas ocurrencias:

Porque además de que la gente considere que no es un cargo importante (ser pedagogo infantil), realmente es muy muy importante y no es fácil, no es fácil, es muy difícil, es complicado, porque los mismos niños le enseñan a uno a que ellos lo acepten y hay que aprender muchas cosas: estrategias, comprenderlos, satisfacerlos, no vulnerarlos... Son cosas que

la gente no ve, pero los niños saben, ellos tienen conciencia de quiénes son. Así sean cansones y fastidiosos, nosotros somos los que estaremos con ellos, y eso es como otra de las partes que me gusta, y es que el ser docente le genera a uno, en especial ser pedagogo, le genera a uno amor. Yo soy una persona que ha fracasado en el amor, mejor dicho, y los niños lo hacen querer a uno, lo hacen querer a uno, a las buenas o a las malas, pero ellos le hacen enseñar a uno ese amor que le hace falta a uno, entonces es como un crecimiento personal que le dan los niños a uno, creo que ser pedagogo infantil es, es de lo mejor, pero no todo el mundo quiere serlo, es que eso es muy difícil. (EI6D6Q2628S6ETU)

El ser pedagogo infantil lo veo construido desde dos características, la académica y la profesional. A manera personal, la mayoría de las compañeras que escogimos esta profesión, no por amor o porque nos gusten los niños, más bien porque se considera que es fácil. Pero, entonces cuando llegamos al encuentro de... Lo que fue la academia, la universidad, la parte académica para mí, no sé, es muy fácil, es muy sencilla, es ganarse las becas, los proyectos integrados, los parciales, las materias... Es todo muy fácil, sí. Pero en el momento de enfrentarse a la práctica, para mí ha sido muy complicado y la mayoría de los compañeros encuentran que puede que usted tenga las mejores notas del semestre, pero usted, al estar frente a esos niños y usted se da cuenta: “Tengo baja autoestima, ¿yo cómo le voy a decir a este niño que tenga alta autoestima?, ¿cómo lo aplico?”. Entonces, creo que, como dicen las compañeras, es esa parte de amarse, amar al otro, comprenderlo, ser íntegros y no solamente quedarse con conocimientos académicos, no sé qué más, es que todo lo han dicho ya. (EG1D6Q41070S6ETU)

Estas vivencias del saber y del hacer del pedagogo infantil en formación acaecen en Colombia en espacios institucionalizados y comunitarios, como los jardines infantiles, los Centros de Desarrollo Integral, los hogares comunitarios y las instituciones educativas con el grado de transición y los maternales, en los que los niños, desde algunos días de nacidos y hasta los 7 años, reciben procesos

educativos y formativos con profesores o con otros agentes educativos para la infancia. En estos espacios de convivencia se configura la experiencia pedagógica de la reflexión consciente de la educación infantil. Parafraseando a Van Manen (1998), se vive una situación pedagógica, hay un propósito y una intencionalidad pedagógica, ya que el pedagogo infantil dispone para los niños espacios, tiempos y actividades que, atendiendo a las singularidades e individualidades de cada niño, propicien crecimiento, madurez y desarrollo integral de las dimensiones del ser, a saber, biológicas, fisiológicas, lingüísticas, cognitivas, afectivas, sociales y culturales. Estas relaciones formativas son pedagógicas porque su sustrato se sustenta en la perfectibilidad del niño.

En la situación pedagógica se viven los momentos pedagógicos y ocurre la experiencia pedagógica, experiencia del profesor con el otro --niño-niños--, experiencia holística que, a su vez, como nos muestra Larrosa (s.f.), es experiencia de sensibilidad, piel, voz, mirada, caricia y herida, es una relación intersubjetiva desigual y diferente: diferente en cada estudiante de pedagogía infantil en la relación con cada niño desigual en los tiempos de los tránsitos de formación, en las edades (por lo menos cuatro veces la edad de los niños), en la autoridad pedagógica, en las intenciones pedagógicas de la experiencia, en el control, el poder y el ejercicio democrático que se tejen en las aulas, en las características singulares y particulares de la niñez en contraste con las propias de la adultez, intersubjetividad entre desiguales que los aproxima el compromiso pedagógico del *respeto superior por la infancia*, que devela al niño en clave pedagógica en el saber y hacer del estudiante de pedagogía.

Así, la espléndida niñez de alegría, juego, asombro, amorosidad transparente, tanteos e inicios en el saber, confianza plena en la bondad, generosidad y sapiencia del profesor, también presenta fragilidad, vulnerabilidad, diferentes maduraciones, habilidades, aptitudes, derechos. Entonces, se erige en otra autoridad la potestad del niño que reclama la responsabilidad ética pedagógica del adulto que lo forma, un respeto hacia la niñez que se infiere fuertemente en algunas ocurrencias:

He visto que he aprendido a respetar esa postura de un niño, a saber que un niño piensa, a saber que un niño se expresa,

a saber que un niño necesita, a respetar ese interés del niño, ¡uy, espectacular!, yo creería que desde el primer semestre se debería empezar a hablar sobre el interés del niño. Recuerdo que nos lo han dicho desde el primer semestre, pero creemos que el niño es un ser pequeñito, es un niño pequeñito, pero no, es un ser igual a nosotros, no le da pena decir las cosas, no se achanta por nada, no sufre de pudor, en cambio uno ya grande, ¡ay no, me da pena hablar en inglés!, no, yo no canto, yo no puedo hacer una exposición porque me da pena, ellos nos enseñan más de lo que nosotros les podemos enseñar, entonces, me quedo corta en palabras. (EI3D3Q23o8S9ETU)

(El pedagogo infantil es) cualquiera que entienda el potencial de los niños, cualquiera que entienda el poder transformador que pueda llegar a tener un docente en pedagogía infantil, cualquiera que quiera un mundo mejor, cualquiera que tenga un respeto superior por la infancia, cualquiera que quiera oír las voces de los niños y las niñas antes que la suya, cualquiera que entienda que en la divergencia también hay convergencia, cualquier idealista, cualquier soñador, cualquiera con un pensamiento propositivo y de cambio. (EG1D11Q41o58S8ETU)

Cualquiera no, un pedagogo infantil puede educar a un niño porque los demás lo van a perfilar para lo mismo, no se fijan en el interés supremo del niño, eso no se piensa, no lo veo... (EG1D11Q611o5S8ETU)

En la práctica pedagógica, en la experiencia pedagógica, el pedagogo infantil, en una comprensión aguda de las características individuales y madurativas para los aprendizajes de los niños, reflexiona acerca de las formas más adecuadas y las estrategias que permitan el equilibrio entre las actividades que el niño puede realizar solo o con el acompañamiento de los pares, atendiendo a las orientaciones proporcionadas por el profesor, y aquellas ante las cuales podrían sentirse abrumados y desconsolados y asumir los trabajos sin la suficiente confianza para el reto de la tarea y desmotivarse y abandonarla antes de la posible conclusión exitosa. Este período de la niñez en las edades de los primeros meses hasta los 7 años, en los cuales se enmarca la educación preescolar, es vertiginoso, con

cambios rápidos y abruptos en el desarrollo y el crecimiento y hace indispensable una comprensión profunda del mundo de los niños, con una especial sensibilidad a las, algunas veces, grandes diferencias entre los procesos madurativos infantiles, en la responsabilidad ética del respeto superior de la infancia, de cada niño y cada niña. Infancias en plural, experiencias pedagógicas que exigen adaptaciones curriculares para la niñez en situación de diversidad cultural y para las distintas diversidades funcionales.

En las prácticas de formación, como lo planteamos en otro lugar y trayéndolo como conexión en la interpretación de esta estructura, el pedagogo infantil encuentra modelos del hacer en los profesores y agentes educativos en los espacios y tiempos institucionalizados y comunitarios de enseñanza para la infancia, lo que le posibilita la reflexión pedagógica de este hacer y las distancias y cercanías al *ideal* de la experiencia pedagógica de la vivencia con los niños. Dichos procesos de enseñanza y de aprendizaje en las prácticas pedagógicas y educativas desdibujan dramáticamente *lo esperado* y aprendido en las aulas universitarias, bien sea por las condiciones del contexto, bien por las características personales de los profesores e incluso por los modos de enseñanza y de aprendizaje y las condiciones de los docentes. Estas situaciones halladas en las prácticas de formación entre lo imaginado e idealizado y la *realidad* en la educación y formación infantil generan tensiones, incertidumbres y dudas en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil. Algunas ocurrencias de las numerosas narradas permiten ejemplificar este escenario:

En noveno, (durante) la práctica [...] siempre decíamos con mi compañera la dificultad no está en los niños, la dificultad está en la docente, en su didáctica, algo pasa con la docente de transición del G. N. (EI3D3Q1298S9ETU)

La práctica... Creo que fue bueno, es divertido al inicio y cansador al final, cansador porque, digamos E*, usted lo escuchaba y le salían flores de arcoíris, que ser docente era lo mejor del mundo, entonces uno, ¡yo quiero ir ya, ya! Y usted llegaba allá y su modelo a seguir más cercano era su docente

titular, estoy súper contento de aprender cómo callar a estos niños y tener que decirles “cállense”... Yo, ¡ah!... Es una desilusión completa: la docente titular es peor que uno. No, señor, pero a usted no se le puede decir nada, usted tiene que sonreír porque o si no, no le firma. (EI6D6Q1591S6ETU)

La profesora gritaba muchísimo, mucho, mucho, y a mí me daba fastidio ir a ese lugar porque yo me sentía como un niño más, porque yo me sentaba al lado de los niños a ayudarles y esa señora gritaba y gritaba y gritaba, como cuando esos problemas de la casa se quedan en la casa, y las niñas, es que mi profesora tan linda, pero es que grita mucho, pero es chévere, es de buen corazón, yo no estaba acostumbrado a la gritadera de la docente. Y la niña que tenía problemas de aprendizaje y la profesora no tenía esa sensibilidad por la niña, entonces la niña se ponía a llorar y no hacía nada. Fue en ese momento el que me marcó muchísimo, porque mis compañeras tenían que entretener a la niña, que hiciera algo, no molestara a los compañeros, entonces la niña no les trabajaba y cuando me tocaba a mí, la niña trabajaba y era supremamente gozoso para mí. (EI6D6Q1592S6ETU)

Nuestra profesora, con la profesora que nosotros estábamos en la práctica era como una mamá para los niños, de las actividades o el trabajo pedagógico era muy poco, pero los trataba bien y de alguna u otra manera ella no creía que estaba trabajando con los niños, pero con los juguetos que hacía con los niños, ella sin darse cuenta los ayudaba y desarrollaba muchas capacidades de los niños y las competencias que tienen los niños, y a los niños les gustaba mucho estar allá, nosotras teníamos que trabajar con algunos niños allá y hacer también visitas domiciliarias. (EI8D8Q1790S7ETU)

Junto con estas reflexiones en la acción educativa en cuanto a la experiencia educativa en el momento pedagógico, realizadas por ellos mismos o por los profesores y agentes educativos con los infantes, y en coherencia con el concepto de pedagogía que se asume en la investigación, las narraciones expresan también la importancia y la obligatoriedad de que los estudiantes de pedagogía infantil

también piensen y hagan reflexiones teóricas, escriturales, se alejen del *objeto* acción pedagógica y vuelvan a él debatiendo y develando lo *evidente*, en una interpretación profunda de la infancia, en una mirada potente del pedagogo infantil que escudriña su hacer en el aula y que tiene el poder de dar voz y fijar en *texto* lo que vive en el aula para llegar a una construcción social y cultural de las enseñanzas y los aprendizajes de la infancia y del *mundo* de la infancia. Estas reflexiones escriturales, que tan alto valor tienen en la comunidad académica en relación con el hacer y el saber en la pedagogía infantil, dan cuenta del interés del licenciado en formación de establecer redes y colectividades hacia escuelas de pensamiento que dialoguen esta deontología del pedagogo infantil. De esta manera, en las narrativas se enuncia la importancia de considerar el aula, en la convivencia con el niño, como un espacio y un tiempo para la investigación educativa y pedagógica.

Las siguientes ocurrencias muestran potentemente esta preocupación por el hacer y el saber reflexivo:

[...] El pedagogo infantil debe ser investigador, quizás no dejar pasar las experiencias que se viven a diario en la labor: son situaciones que cada día son diferentes, los niños son diferentes. Hay investigación en el aula que uno la deja perder, entonces, yo creo que también debe ser investigador. (EG1D-2Q41069S9ETU)

[...] El docente de pedagogía infantil debe tener una postura crítica frente a muchas situaciones, o sea, no es solo el entorno del salón y la comunidad y de la institución, sino, más allá, digamos, la situación actual del país y del mundo. Ese tipo de cuestionamientos y de cuestiones que a mí personalmente me rodean, digamos: ¿cómo el sistema de educación está así formado? ¿Por qué hay pocos recursos para la educación? Y ese tipo de cuestionamientos que, como docentes, debemos hacernos. Debe ser un poco más ambicioso, yo comparto y creo como que... Yo estoy convencida de eso... Como que parte de ahí, de ese amor propio por la labor misma, pero esa labor misma me genera a mí cuestionarme cosas que llevan al accionar mismo. (EG1D9Q41066S9ETU)

[...] Yo creo que también debe ser un docente o un pedagogo infantil que escriba, que investigue, que publique. Yo digo que, así como lo hacen otras carreras, otras profesiones que muestren sus resultados [...]. (EG1D9Q51075S9ETU)

En consecuencia, la pedagogía infantil se comprende en la reflexión sobre la experiencia en la situación pedagógica y la reflexión desde la conciencia de la escritura de estas situaciones pedagógicas. Este interés, deseo, pasión y frustración en el quehacer del pedagogo infantil tiene como pilar *el respeto superior por la infancia* y, como lo mencionamos en otro lugar, el propósito de humanización. Van Manen (1998), desde la fenomenología hermenéutica, que consideramos muy pertinente y en el mismo sentido dado en las interpretaciones profundas de las estructuras, traza tres condiciones fundamentales para la pedagogía: “el amor y el afecto, la esperanza y la confianza y la responsabilidad” (p. 79). También, en un giro hermenéutico de estas condiciones fundamentales, sugiere vivencias en la experiencia educativa que son lo opuesto a las pedagógicas:

Existen formas de vivir o ver la vida que son intrínsecamente antipedagógicas. En primer lugar, una visión de la vida que ve el futuro sin esperanza destruye la posibilidad de establecer una relación pedagógica con los niños, porque cualquier relación entre un padre o un profesor con un niño siempre se basa en la esperanza. En segundo lugar, una postura en la vida que rehúse asumir una responsabilidad activa respecto al mundo al que se ha traído al niño también es inaceptable desde un punto de vista pedagógico, puesto que no podemos ser responsables de los niños si no reconocemos que somos corresponsables del mundo en que vivimos. En tercer lugar, una perspectiva social que niegue a cualquiera de sus ciudadanos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial en relación con el resto de la sociedad es corrupta desde un punto de vista pedagógico. (p. 215)

De estos delicados y potentes conceptos que constituyen para Van Manen las características de la pedagogía, los conceptos *amor*, *afecto* y *responsabilidad* han sido desarrollados en las interpretaciones comprensivas de las estructuras 1 y 2. Los conceptos de *esperanza*

y *confianza* nos remiten a algunas significaciones que otorgan las narrativas en el propósito pedagógico del hacer del pedagogo infantil, *hace posible una vida mejor, hace del niño alguien mejor, que quiera un mundo mejor, cambio positivo en la infancia*. Estas consideraciones del *hacer* constituyen una *profunda mirada* a la niñez en clave de devenir, de expectativa, de futuro desde el presente en la espera depositada en que las reflexiones sobre los momentos pedagógicos y las teorías del hacer del pedagogo infantil se constituyan en señales luminosas que muestren el camino a un futuro venidero de pleno perfeccionamiento de las potencialidades, habilidades y sentimientos reconocidos, valorados y desarrollados en la infancia para cada niño.

Ayala (2011) denomina *esperanza pedagógica* a esta confianza y esperanza en la educación y formación, la cual reconocemos para la formación y educación infantil:

La esperanza en el núcleo de la experiencia pedagógica: la esperanza está implicada en todo encuentro entre un educador y un educando. Es la esperanza que *perdemos* o *recobramos*, que *alimentamos* o *abrigamos*, al educador le es necesaria una doble confianza: confianza en *sí mismo* y confianza en *el otro* o en *lo otro*. Confianza en *sí mismo* como educador: en la propia intención pedagógica y en la posibilidad de educar. Confianza en *lo otro*, en el *poder* de la educación y en la intrínseca y plena *disponibilidad* de los niños y jóvenes *a ir siendo más*. Confianza en su posibilidad de cambiar y mejorar en su perfectibilidad. (p. 17)

Sobre esta experiencia de la esperanza Van Manen (2004) afirma lo siguiente:

Distingue una vida pedagógica de otra que no lo es. Revela, además, que solo podemos tener esperanza para los niños a los que realmente queremos, en un sentido pedagógico. Lo que la esperanza nos da es esta sencilla confirmación: “No te voy a dar por perdido. Sé que sabrás labrarte tu propia vida”. (p. 85)

Hacer desde el saber. Saber que en el recorrido de formación del pedagogo infantil se determina por las normativas, leyes y regulaciones expedidas en Colombia por el Ministerio de Educación

Nacional, el cual establece las titulaciones y los marcos generales de los currículos para la formación en las licenciaturas. En las narraciones biográficas de formación se expresa de manera frecuente una valoración positiva para los cursos, tanto hacia el profesor que lo enseña como en los contenidos desarrollados, que conforman el currículo del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil. También hablan acerca de algunos cursos que consideran que requieren revisión por parte del programa para un mejor desarrollo, ya sea en las condiciones de un mayor dominio disciplinar del curso por parte del profesor o en la pertinencia de los contenidos.

Los espacios académicos que enuncian los estudiantes como los más significativos son aquellos denominados *disciplinares*, que son los que permiten el desarrollo de estrategias para las situaciones pedagógicas, la comprensión de las características y condiciones del desarrollo y crecimiento físicas, biológicas, cognoscitivas, lingüísticas, motoras, afectivas, corporales, culturales, sociales y de protección normativa de la infancia, y los cursos de las prácticas formativas y profesionales en las que vivencian momentos educativos y pedagógicos con niños de edades maternas, en situación de diversidad funcional y cultural, en Centros de Atención Integral, espacios comunitarios como los del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y en unidades educativas con grados de preescolar.

La práctica final en noveno semestre, denominada *práctica profesional docente*, la consideran los estudiantes de la licenciatura el momento culmen de la formación, que les permite valorar para sí mismos y por parte del docente orientador de práctica el saber y el hacer para asumir el papel profesional de pedagogo infantil en el sistema educativo. Algunas ocurrencias ilustran ampliamente estas consideraciones:

En la práctica profesional hubo muchos factores personales. Primero, me di cuenta que mi carrera sí es pedagogía infantil. Sí, yo dije: esta es mi carrera. (EI2D2Q1154S9ETU)

[...] Se habló sobre la paz, hicimos un mural, nos fuimos al vivero, sembramos plantas, regamos las plantas, fuimos al parque, jugamos, o sea, una experiencia muy muy muy rica lo de la práctica profesional, cansancio, agotamiento. (EI3D-3Q1305S9ETU)

Y la práctica profesional para mí fue, después de todo, de todos los semestres, que yo decía algunas cosas me hicieron falta como, voy a decirlo, me hizo falta más motivación para escribir, para investigar... (EI9D9Q1838S9ETPU)

Seguimos con el profe E* direccionándonos la práctica. Bien, el profe es joven y es muy contemporáneo a nosotros, es un profe egresado de ahí, entonces él se siente como estudiante todavía, entonces como con esa energía, la disposición del profe es muy positiva, es muy dedicado, nos hace muy fuerte en investigación, que nosotros investiguemos. I y C** con la profe M*... Yo siento que de alguna forma nos hizo falta en ese curso, porque la profe M* es muy... Lo que son las dos palabras, I y C**, ella no lo tiene tan fuerte, sí, ella no tiene I y C**, sí, entonces no eran con esas actividades enfocadas allá. Sí vimos, por ejemplo, a Vygotsky, sí era más lecturas, pero nosotros teníamos una perspectiva más alta del curso, no sé, creación de historias, cómo narrar, cómo los niños pueden transformar la realidad, teníamos otra mirada del curso, el curso no nos gustó, teníamos otras expectativas del curso. (EI7D7Q1710S6ETU)

De esta manera, acerca del *saber* del pedagogo infantil hay en las narrativas un consenso en la importancia para la formación y el hacer profesional de los contenidos de formación en el currículo del programa, cursos profesionales y cursos de prácticas formativas y profesionales. Pero también en estos relatos se encuentran fuertes cuestionamientos para develar y poner una mirada crítica hacia estos *saberes* estudiados en la licenciatura, saberes acerca de las infancias que circulan como conocimientos hegemónicos en la sociedad y la cultura, discursos sobre las infancias, en claves política, normativa, ideológica, educativa y formativa y, de manera particular, en las interpretaciones y comprensiones sociales y culturales sobre las infancias hacia y dentro de la escuela. ¿Qué emociones, sentimientos, creencias sobre la infancia escolarizada son las aceptadas por los colectivos humanos? ¿Por qué estas disquisiciones fijan y demarcan los propósitos de formación para la sociedad y de manera directa las acciones pedagógicas, sociales y culturales de los profesores que conviven con los infantes?

Así, en algunas ocurrencias se indica que “el pedagogo infantil debe saber sobre las concepciones de la infancia. Es muy importante porque hay una concepción de infancia en la población...” (EG1D-2Q51072S9ETU). Asimismo, se encuentra que:

Un pedagogo infantil hace muchas cosas, transforma el aula. Hay una reflexión constante de uno mismo, sí, cambia las concepciones de infancia, el papel de uno como pedagogo no está solamente en “venga le doy contenidos”, sino también en visibilizar la infancia como tal. (EI2D2Q3163S9ETU)

En las miradas reflexivas críticas del saber de las infancias que orientan o desvirtúan el hacer de los licenciados en Pedagogía Infantil emerge en las ocurrencias el sema *currículo oculto* como aquellos saberes e ideologías que median conceptual, social, emocional y culturalmente las relaciones intersubjetivas entre el profesor y los niños, pero que no son explícitos ni reconocidos como saberes sustrato de las situaciones pedagógicas. La conciencia de la existencia de un currículum oculto en la vivencia escolar permite develar y poner en *suspense* lo que se considera *que debe ser* para problematizarlo y comprender los intereses y las relaciones de poder y de control social y cultural. Las siguientes ocurrencias muestran esta crítica a los saberes no reflexionados:

Entonces, (el pedagogo infantil) sí debe ser una persona propositiva, que tenga ideas nuevas, que no se quede en ese paradigma o en ese encasillamiento de que el docente de pedagogía infantil debe cumplir esto, esto y esto, como hacerle chulitos y chulitos y chulitos a una lista de mercado, sino más bien a proponer cosas nuevas en pro de la niñez. (EG1D9Q-41067S9ETU)

Creo que como docentes tenemos que... digamos... esas ideologías, para hacer discursos más amplios [...] creo que no se le deja explorar al niño y a la niña, son cuestiones que uno debe... Yo cuestiono ese rol docente. ¿De qué forma se está dando ese currículum oculto? ¿Y de qué forma influencia tanto la caracterización propia del niño y de la niña? ¿Y cómo ese niño y esa niña crean sus propias visiones de vida?... (EG1D9Q71134S9ETU)

[...] Dentro de nuestra labor docente se llama el currículum oculto esa parte que nosotros vamos a las aulas y generamos conocimiento y un currículum y un PEI. Bueno, en fin, dentro del PEI hay un currículum oculto. ¿Cómo nosotros nos relacionamos con los estudiantes?, ¿con las niñas?, ¿cómo ciertas actividades, ciertos patrones, influyen tanto la niñez? Y también en ese futuro adulto que va a estar en la sociedad. Yo creo que hay que prestarle atención mucho a ese currículum oculto, porque muchas ocasiones determinan una postura de género en especial, tenemos conductas en que las encasillamos mucho a los niños y las niñas, por el mismo hecho que tenemos una formación cultural, religiosa, ideológica, política y así mismo tratamos de vincular a nuestros niños y a nuestras niñas. (EG1D9Q71133S9ETU)

Estos saberes y conocimientos, validados social y culturalmente, y el develamiento por la conciencia reflexiva para *visibilizar la infancia* y también para desentrañar las relaciones intersubjetivas del pedagogo infantil con los niños apertura las interpretaciones del siguiente apartado acerca de *cómo se siente* apreciado y valorado por algunos actores de la comunidad educativa este profesional en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

3.4. TÚ NO ERES UN DOCENTE, ERES UN CUIDADOR

Ahora, en este apartado denominado *Tú no eres un docente, eres un cuidador* fijamos un nuevo amarre en la interpretación reticular de la configuración de la identidad profesional de la población observada a partir de lo que Dubar (2002) denomina las *formas de identificación*, la *identidad para los otros*, identidad de las relaciones sociales en los contextos culturales e históricos particulares, lo que es esperado, valorado y demandado por las familias, otros licenciados y los niños acerca de su ser, saber y hacer. Así, entonces, se describe e interpreta la cuarta estructura cruzada (figura 10) que emerge en el horizonte de sentidos del *corpus* de las narrativas.

De igual forma, como indicamos en las figuras, 7, 8 y 9, y en concordancia con lo tematizado por Suárez (2008), esta cuarta

estructura cruza dos códigos disyuntivos, el eje semántico *padres/estudiantes/licenciados* con las valoraciones (+) y (-) y el eje semántico *percepción*, también con valoraciones (+) y (-). Esta estructura presenta en sus cuadrantes los semas que demuestran que estos ejes del modelo estructural se encuentran fuertemente interrelacionados. Así, en el cuadrante *padres/estudiantes/licenciados* (+) y *percepción* (+), los semas potentes son *escribir y leer*, como aprendizaje de los niños, y *autoridad*, los cuales se encuentran en conjunción con otros semas que también son resultantes de los términos objeto: ley, razón, aprender, enseñar, interés, niño, responsabilidad, entre otros.

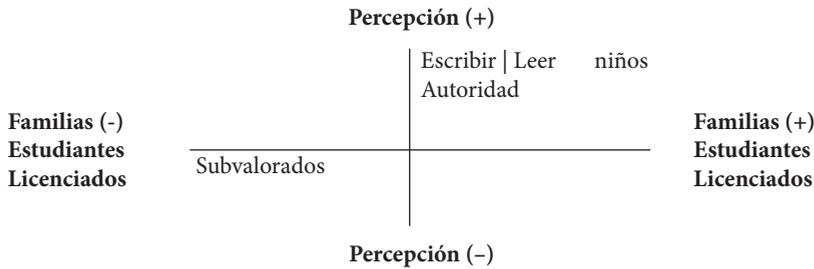


Figura 10. Percepción hacia el pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.

En el cuadrante *padres/estudiantes/licenciados* (-) y *percepción* (-), el sema que imbrica fuertemente esta relación es *subvalorados*, sema que se encuentra en conjunción con *niñeras* (-), *no escribir*, *no leer*, *entretener*, *menor a los otros profesionales*, *no eres docente*, *eres un cuidador*, *cualquier persona puede cuidar a los niños*, *ustedes allá con los niños*, *fomi.com* (fomi o fomy o foami es el material que ahora es más usado en la elaboración de manualidades y en las actividades para los niños en preescolar). Estos ejes semánticos y los semas que los relacionan permiten la interpretación crítica de esta estructura develada en las relaciones entre percepción y algunos integrantes de la comunidad educativa en la configuración de la identidad profesional del pedagogo infantil.

En las narraciones, se evidencia que la percepción que tienen los niños de preescolar (nombre genérico para las experiencias educativas y pedagógicas antes del primer grado) de las vivencias

con los estudiantes en formación de Pedagogía Infantil, dentro de los espacios de *prácticas* institucionalizados y comunitarios, está permeada por la alegría y el gozo que los niños expresan, por el afecto y amor por el pedagogo infantil y por el entusiasmo por las experiencias pedagógicas que se desarrollan. Así mismo, estos sentimientos y emociones de alegría, aprecio, reconocimiento y cariño son también prodigados a los profesores en los preescolares. Las características y condiciones de la niñez determinan este amor y esperanza confiada en los profesores: alegría, permanente curiosidad, deseo de descubrir, asombro, incesante aprendizaje, así como la vulnerabilidad, la fragilidad, la ternura y la confianza plena en el adulto de que este le provee y proveerá amor, afecto y cuidado. Leamos algunas cálidas ocurrencias en este sentido:

Además de que el modelo pedagógico nos ayuda muchísimo con el tópico generador para la comprensión, nos facilita, o me facilita, muchísimo eso. Entonces, todos los días yo les llevo la sorpresa que sale del buzón, la sorpresa que sale de un globo, la sorpresa que sale en el parque detrás del árbol, allá vamos a caminar, vamos a contar, vamos a sumar, vamos a hacer esto, entonces me ven así como... Y a veces cuando nos toca hacer ensayos o estamos muy quietos, ¿y hoy no vamos a buscar los tesoros? ¿Y hoy no vamos a buscar eso? Entonces, ellos ya ven en uno como esa persona que va a divertirme, que me va a proporcionar espacios diferentes, esos espacios llamativos, esa es la manera como ellos me ven... Bonito cuando se equivocan y me dicen "mami". (EG1D3Q31040S9ETU)

Y en el público es mucho más el afecto que tienen por uno, entonces allá los niños lo ven como la alegría, porque muchas veces vienen de sectores que no son escuchados y uno les da esa posibilidad, juegos, y el aprendizaje es significativo. Entonces, lo valoran a uno de cierta manera, como de su afecto. Sí, lo que dice B*, los consejos que uno les da en clase los llevan a la casa, y uno se entera en la entrega de boletines: en la entrega de informes uno no habla tanto de la nota como de la carita feliz, no de cómo se maneja en la institución, sino de qué hace el niño en la casa. (EG1D2Q31047S9ETU)

También en los textos de las narrativas se encuentra que los niños consideran a estos profesores como autoridad, con expresiones como “[...] el maestro como ley, que lo sabe todo, como él lo dice está bien...” (EG1D6Q31057S6ETU). En el mismo sentido, “[...] a mí, personalmente, los padres me dicen lo que la *teacher* dice es ley, yo soy una figura de autoridad y de respeto...” (EG1D3Q31039S9ETU). Para el niño, el profesor es el que enseña, el que le ayuda a descubrir y a asombrarse del mundo físico y de la naturaleza, el que fija y regula lo *permitido* y lo que se excluye en las relaciones entre estudiantes y entre estos y los profesores, quien lo *reconoce* en su individualidad, pues el niño siente que *existe* para el profesor y que también este maestro le estimula las potencialidades y desarrollos de los cuales los niños se sienten orgullosos y felices en la vivencia escolar y en los entornos familiares, es la autoridad del profesor en el propósito pedagógico formativo.

A esta potestad del profesor para prescribir normativa, afectiva, social, cultural y éticamente los espacios y tiempos en las relaciones intersubjetivas y experiencias pedagógicas con el estudiante Van Manen (1998) la denomina *autoridad pedagógica*:

Pero el adulto solo puede tener influencia pedagógica sobre el niño o el joven cuando la autoridad se basa, no en el poder, sino en el amor, el afecto y la autorización internalizada por parte del niño. La autoridad pedagógica es la responsabilidad que el niño concede al adulto, tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño). El niño, por decirlo de alguna manera, autoriza al adulto directa o indirectamente a ser moralmente sensible a los valores que aseguran su bienestar y su desarrollo hacia la autorresponsabilidad madura. (pp. 83-84)

La autoridad que solícita y éticamente responsable se le otorga al docente, en algunas situaciones pedagógicas, se convierte en autoritarismo, como lo indicamos en la interpretación de la estructura 1, que era manifestada en las autobiografías formativas de los primeros años de escolarización en las remembranzas de recibir

gritos, regaños y castigos, sintiéndose estos niños ahora adultos maltratados y vulnerados.

Por otra parte, las emociones y sentimientos expresados en las narrativas acerca de cómo los padres y madres perciben al pedagogo infantil muestran las tensiones y simpatías en dichas relaciones. En estos relatos se plantean principalmente resistencias o acuerdos en dos aspectos: el hacer y el saber, teniendo en cuenta las consideraciones familiares hacia este hacer y saber y la valoración del ser de los docentes. La estimación positiva o negativa de estos aspectos está influida, en un alto grado, según lo narrado, por el nivel socioeconómico de las familias.

Así, en la vivencia con los niños dentro de las *prácticas* en espacios institucionalizados y comunitarios, en donde hay una predominancia económica de familias de pocos ingresos, provenientes de trabajos informales o con bajos pagos salariales y cuyos integrantes han cursado solo algunos años de escolaridad, los padres y madres manifiestan actitudes y conductas de simpatía, empatía, afecto y reconocimiento hacia el profesor y hacia el saber y el hacer de este en las acciones pedagógicas desarrolladas dentro de la institución o espacio escolar, estableciendo alianzas con los docentes al realizar en los hogares las sugerencias, trabajos y tareas planteadas desde la escuela, así como también incentivando o sancionando los comportamientos que la escuela reconoce o desaprueba.

Al compartir los propósitos formativos y educativos de la escuela y al valorar positivamente las vivencias escolares y el aprendizaje de los niños, y también las acciones pedagógicas de los profesores, las familias hacen un reconocimiento de la persona del profesor y de la autoridad pedagógica en el saber y el hacer, depositando como familias la confianza y la esperanza en las bondades de la educación para el desarrollo integral y crecimiento de los niños para un futuro provechoso en los ámbitos educativo, personal, familiar y laboral.

Así mismo, cuando los profesores perciben que los padres o acudientes responsables de los niños entienden y se comprometen con la formación y educación de los infantes y apoyan en el hogar las sugerencias y demandas de la escuela, es decir, cuando las familias les otorgan autoridad pedagógica, sienten entusiasmo, motivación

y reconocimiento por su función profesoral. Leamos algunas ocurrencias que dan cuenta de estos aspectos:

Hay diferentes tipos de padres y diferentes tipos de instituciones. Entonces, voy a comentar una situación que a mí me marcó, digamos que la población con la que yo estaba eran niños vulnerables en San C*, en la institución JEG**. Para mí es una población vulnerable, por eso digo que hay diferentes tipos de padres. Yo me voy para una institución en el Buque y los padres son diferentes respecto al trato con los profesores. En especial (en la institución JEG**) eran unos padres colaborativos, creían en lo que la profesora les decía a los niños, aquí hay que hacer un mejoramiento, la profe era el ejemplo a seguir en esa población y si la profe decía no, hay que llevar a los niños más arreglados, los padres cumplían ciertas indicaciones. En la práctica profesional, los niños llevaban información a la casa y los padres me decían “mira, profe, el niño nos ha venido contando su proyecto del cuaderno”. Bueno, en fin, entonces para mí era gratificante. (EG1D9Q21018S9ETU)

Son muchas cosas en cuanto a la evaluación de los padres, el estrato socioeconómico siempre va a demarcar mucho. El contexto donde los padres tienen cierto poder va a cuestionar todo, porque ellos tienen su método, así no sean licenciados, así sean ingenieros también se creen profesores, creen tener un diplomado en docencia y así sucesivamente. (EG1D11Q-21030S8ETU)

Por otra parte, las tensiones mencionadas en los relatos en las relaciones intersubjetivas entre padres y profesores de preescolar respecto de los aspectos ya mencionados --el hacer y el saber, las consideraciones familiares hacia estos y la valoración del ser de los docentes-- son vivenciadas en los espacios institucionalizados de los preescolares de *colegios privados*, denominación que reciben en Colombia aquellas instituciones educativas en donde las familias o acudientes pagan matrículas y pensión a personas particulares para la formación de los niños y jóvenes. Estos colegios son principalmente solicitados por padres o acudientes de estratos económicos con ingresos provenientes de trabajos con medianos o altos pagos

salariales, o trabajadores independientes, además de pertenecer a familias donde se cursan profesiones o ya son profesionales.

Las narrativas expresan que estas familias son las que en las instituciones detentan el poder y, por lo tanto, manifiestan actitudes y conductas de ambivalencia, resistencia y, en algunas ocasiones, de clara oposición y hacen visible el uso de dicho poder en relación con las situaciones pedagógicas desarrolladas por los profesores de preescolar en las vivencias pedagógicas del niño y en los compromisos y responsabilidades derivadas de estas en el hogar. Algunas de las conductas que los estudiantes de licenciatura en Pedagogía Infantil perciben por parte de los padres y madres son indiferencia, desvalorización, poca estima a la condición de *ser profesor de preescolar* y poca valoración hacia el saber y el hacer de este profesional en la consideración de la poca valía de un saber y hacer que tiene como propósito cuidar a los niños, cuidado en la acepción de *poner a hacer algo, estar mirando, disminuir los riesgos de accidentes y atender las necesidades fisiológicas y alimenticias*. Dejamos entre paréntesis este significado de cuidado para volver a él en la interpretación profunda del cuadrante de esta estructura *padres/estudiantes/licenciados (-)* en relación con *percepción (-)*.

En las narraciones se percibe que estas familias no establecen alianzas con los profesores, por cuanto se les ve como empleados o subalternos para el cumplimiento de algunas funciones. Incluso, ante las vivencias en la institución o las solicitudes de compromisos académicos informados o demandados por el docente, se encuentra que estas pueden ser claramente ignoradas o encontradas inadecuadas y puestas en cuestionamiento en las instancias jerárquicas institucionales. Estas situaciones, dadas en la relación con los padres, invalidan la autoridad pedagógica del profesor. Sin embargo, para este nivel escolar estas familias sí otorgan reconocimiento y valía a la autoridad pedagógica y educativa de algunas áreas que consideran importantes en la educación del niño, como la enseñanza del inglés, aprendizajes en deportes o actividades artísticas, entre otras.

La interpretación de algunas familias que hacen los futuros pedagogos infantiles, en las que no perciben acuerdos y alianzas para los propósitos formativos y de desarrollo de los niños, que llevan, en algunas ocasiones, a tachar de desinteresados o apáticos a estos pa-

dres, originan sentimientos de desmotivación, apatía y desconsuelo hacia la valoración de la profesión y vacilaciones en la configuración de la identidad profesional docente. Ejemplifiquemos lo develado con algunos apartados de desanimadas ocurrencias:

Me encuentro con compañeras que si, digamos que estuvieron en otras poblaciones, no le decían la profe, le decían *la chica*, “hola, *chica*”, entonces *la chica*, *la chica* no sé qué, entonces había otro tipo de estrato y así mismo con las profes, no es el respeto en un nivel socioeconómico alto. El trato es totalmente diferente, porque el que tiene la razón es el niño, el padre, y si le cayó mal la profesora, pues porque como no se cree en la labor del maestro, en el desarrollo... (EG1D9Q21019S9ETU)

[...] Y creo que... Lo comparo y mis compañeras que vivieron esa experiencia, “yo no quiero ir allá a un colegio a hacer lo que el niño me diga, o si no me tengo que ir del colegio”, es una cuestión de que los padres valoran de acuerdo con las instituciones en las que están [...] yo trabajé en un colegio privado y como que no lo comparto. (EG1D9Q21020S9ETU)

[...] Allá valoraban al pedagogo infantil como el cuidador, no tenían valor más agregado allá en el colegio privado. El caso que yo veía de la profe de preescolar era un poco similar, pero debido a las instituciones, le hacía buena cara y le reparte la manzanita al niño, y la carita, y que lo peine, entonces era el cuidado igual, sí. (EG1D2Q21023S9ETU)

Sí, en el campo privado, la profe de mi hijo o de mi hija, cómo va vestida, sí, así es el cuidado con los niños, pero igual sigue siendo el rol del cuidador, no es valorado más allá; a veces, tienden los padres y las madres a decirle a uno qué debe hacer, es que si yo aprendí a leer así por qué el niño no aprende así, que la plana, eso fue siempre un conflicto en las dos instituciones. (EG1D2Q21024S9ETU)

Sin embargo, a pesar de las profundas diferencias de las familias en relación con la valoración en el ser, saber y hacer del futuro pedagogo infantil y del profesor de preescolar, todos los padres o acudientes consideran que para este nivel de escolaridad es *obligatorio* que los niños adquieran las competencias de lectura y escritura

de palabras y de números y realicen operaciones básicas de suma y resta. Dicha enseñanza del docente y el aprendizaje de los niños lo hacen *buen o mal* profesor.

Esta cuestión no es menor y constituye en las narraciones una situación pedagógica de fuerte y constante fricción entre los docentes, las familias y las instituciones. Para la gran mayoría de familias, lo único que *a veces justifica* que los niños se matriculen en preescolar en las edades de 5 a 6 años es el aprendizaje de estas competencias de lectura, escritura y del cálculo. La demanda y preocupación de los padres y madres porque los niños dominen estos procesos académicos se basan en la consideración de que dichos aprendizajes les permitirán cursar con éxito los años de escolaridad de la básica primaria.

Esta idea de *enseñanza* relacionada con los procesos de lectura, escritura y cálculo en el preescolar, vigente en las familias, para el pedagogo infantil y profesores de este nivel se aparta de los presupuestos epistemológicos y pedagógicos de la vivencia de estos muy importantes procesos culturales, ya que desde dichos supuestos se considera que los fundamentos de lectura, escritura y aritmética en el niño son progresos individualizados y particulares, puesto que unos niños pueden aprenderlos más rápido que otros dependiendo de la imbricación de factores madurativos y culturales, que las situaciones pedagógicas se encaminan a diseñar diversas estrategias pedagógicas que posibiliten una inmersión educativa en estos códigos culturales y que el niño *descubra* cognitiva y afectivamente las regularidades semánticas y de conteo de dichos códigos para su uso en contextos sociales, personales y culturales. Esta manera de entender la *enseñanza* de estos procesos académicos por parte de las familias es compartida por la sociedad colombiana en general y por los profesores de básica primaria, que esperan que al ingreso a primer grado los niños *lean, escriban, cuenten, hagan sumas y restas*. Algunos apartados de varias ocurrencias muestran esta percepción de las familias:

La evaluación para el docente: si el niño sabe leer o escribir (por parte de los padres), depende del docente. A mí me pasó ese caso: en grado prejardín, una mamita que tenía un sobrinito que lo llevaba a cuanto curso había, el niño súper pilo de

3 años ya leía, ya sumaba, ya restaba, venía a rectoría, es que la profe B* no sabe, porque cómo es posible que mi niño de 3 años todavía no me lee, no me resta, no me suma. Entonces el director me llamó... (EG1D3Q21036S9ETU)

Yo lo que iba a decir es que los padres califican a los profes: “Si mi niño sabe leer y escribir, es un buen profesor”, sin mirar otros avances que se van logrando con los niños y las niñas, es más de si el primo tiene la misma edad y ya sabe leer y escribir, “¿por qué mi hijo no?, es una mala profesora porque no le está enseñando como debe ser”, entra como en esa vaina de cuestionar el trabajo del docente. (EG1D9Q21021S9ETU)

Pero es que hay ciertos cánones, su imaginario de educación, que los niños en esas edades tienen que leer y escribir, entonces, si su hijo no lee y escribe es un mal docente, pero ya es una estandarización que ya más adelante, precisamente saber, encuentro y ya sabemos que la metodología por proyectos rompe ese esquema. (EG1D11Q21032S8ETU)

Una última y contundente ocurrencia en las relaciones entre padres y pedagogos infantiles y profesores de preescolar:

Y frente a la valoración hay algo que nosotros como docentes debemos hacer, que los papás le echan a uno la culpa cuando pasa algo con los hijos, pero uno como docente siempre le echa la culpa a los padres: “es que usted no lo acompaña a hacer tareas, es verdad, papito, mire, papito, ahí va en la agenda”, frente a la valoración porque es una cosa de punta y punta, siempre, en general, es buscar quién tiene la culpa cuando, en general, juntos compartimos la responsabilidad. (EG1D11Q21034S8ETU)

Tensiones, resistencias, acuerdos, alianzas, reconocimiento, desconfianza en las relaciones entre las familias y los profesores que Hargreaves (2001), como lo señalamos en la interpretación de la estructura 1, denomina *geografías emocionales* y que categoriza en sociocultural, moral, profesional, política y física. Estas categorías corresponden a determinar qué *distancia* o *cercanía* consideran los padres que hay entre sus propias ideologías, valores, creencias, condiciones sociales, económicas y culturales con las de los profesores y

las instituciones en las cuales se educan y forman sus hijos. De esta manera, una estrecha cercanía en las geografías emocionales en estas relaciones propiciaría un respeto mutuo, coincidencias, armonía, compromisos y responsabilidades compartidas en los propósitos de formación de los niños. Por otro lado, percepciones de una fuerte discrepancia en estas geografías emocionales entre las familias o acudientes y los profesores predispondrían el trato desconsiderado, irrespetuoso, de reproche mutuo respecto de a quiénes le corresponde una u otra responsabilidad, y, por supuesto, a distantes y en ocasiones antagonicos propósitos formativos y educativos.

También, en el texto *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje emocional*, Hargreaves (1996) habla de los profesores en relación con estas geografías sociales:

Quisiera destacar dos áreas del profesionalismo y el aprendizaje profesional donde el cambio de dichas geografías sociales se está haciendo notar: en los tiempos postmodernos las implicaciones para el aprendizaje profesional de las cambiantes geografías sociales en la relación escuela y comunidad... Lo que sugiere implicaciones adicionales en el aprendizaje profesional de los maestros: [...] 1. *La formación inicial y en servicio del docente debe ampliar y mejorar el aprendizaje profesional sobre la relación padres-maestros.* 2. *La comunicación padres-maestros debe ser tratada como una valiosa modalidad de aprendizaje profesional per se.* 3. *En las escuelas y comunidades que tengan acceso a las nuevas tecnologías, los maestros pueden hacer uso efectivo de ellas con el fin de abrir las vías de comunicación con los padres.* (pp. 27-28)

Igualmente, sobre esta tematización de las *distancias* y *cercanías* en las relaciones intersubjetivas entre los profesores, en el artículo *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*, Bolívar (2006) considera que:

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la *familia* y los medios de comunicación desempeñan un

importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible. (p. 2)

Y añade:

[...] La cuestión de fondo es cómo pasar de considerar a los padres posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y de la escuela, a socios y aliados políticos con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos. (p. 14)

La interpretación de la estructura de las percepciones de los padres y madres hacia el ser, saber y hacer del pedagogo infantil que devela tensiones y vínculos, así como lo declarado por Hargreaves (2005) y Bolívar (2006), en las relaciones entre familias, profesores, escuela y el aprendizaje en el proceso formativo de estas relaciones padres-maestro corresponden a las denominadas por Tenti (2007) como *transformaciones sociales* que impactan al trabajo docente, donde la segunda transformación refiere a “los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares” (p. 127), que conduce a que recordemos lo ya expuesto: “[...] con frecuencia produce una sensación de malestar e impotencia que inevitablemente afecta la identidad profesional de los trabajadores de la educación” (p. 127).

En el cuadrante *padres/estudiantes/licenciados* (-) y *percepción* (-), como lo indicamos al inicio del apartado, el sema que imbrica fuertemente esta relación es *subvalorados*, sema que se encuentra en conjunción con estos: *fomi.com*, *niñeras*, *menor a los otros profesionales*, *no eres docente, eres un cuidador*, *ustedes allá con los niños*, entre otros, que permiten la interpretación crítica de estas relaciones a través de los rodeos comprensivos.

Las valencias negativas para los dos ejes semánticos *padres/estudiantes/licenciados* (-) y *percepción* (-), en estas narrativas de los estudiantes en formación de licenciatura en Pedagogía Infantil,

ponen una señal de alerta en la configuración de la identidad de este profesional en tanto, como hemos señalado con anterioridad, esta forma identitaria *ser pedagogo infantil* se constituye, acogiéndonos a los registros de Dubar (2002), en la imbricación entre la identidad para sí y la identidad para otros, es decir, entre el eje biográfico (las narrativas de formación) y el eje relacional (la interacción con los integrantes de la comunidad académica: las familias, los profesores de otras áreas y los estudiantes).

De los tres integrantes de la comunidad académica, los estudiantes de preescolar perciben, como lo interpretamos en el cuadrante anterior, con amor, afecto y autoridad pedagógica a este profesor. Por tanto, no ahondaremos más en esta relación intersubjetiva entre los estudiantes y los docentes, sino que avanzaremos en la interpretación de las percepciones de las familias hacia el ser, saber y hacer del pedagogo infantil, en la cual develamos que los padres o acudientes presentan percepciones positivas hacia los profesores de preescolar y también percepciones ambivalentes, es decir, positivas y negativas.

Por tanto, para este cuadrante centraremos la interpretación crítica en las percepciones que expresan las narrativas alrededor del *cómo miran* los profesores de otras áreas y disciplinas, y también algunas directivas, el ser, el saber y el hacer del pedagogo infantil y de los profesores de preescolar. Lo primero que *se destaca* en estos relatos son los adjetivos escogidos para expresar *cómo se sienten* en las relaciones intersubjetivas con sus pares profesionales, quienes, al realizar también funciones de docencia, se supondría que tienen una mayor comprensión del ser, saber y hacer del docente de preescolar. Las narrativas de estas percepciones de los futuros compañeros docentes provienen de las vivencias en espacios institucionalizados, principalmente en las instituciones educativas estatales en donde realizan las prácticas formativas y profesional docente. A continuación, enunciaremos algunos de los sustantivos y adjetivos empleados: *subvalorados, niños, cuidador, fomi.com*.

El adjetivo *subvalorados* muestra las valoraciones que en las instituciones educativas se hacen en relación con las áreas, las disciplinas, los saberes y conocimientos, lo que otorga mayor valor y prestigio a los saberes y las enseñanzas de las áreas de los grados de

la básica primaria, secundaria y media, prestigio que aumenta en relación con la enseñanza en los grados superiores de escolaridad. Dicha valoración se sustenta en las creencias profesionales profesoras de que existen *contenidos* que requieren mayor empeño de aprendizaje en el período de formación para ser docentes y también un considerable esfuerzo cognitivo para la enseñanza. Así, por ejemplo, es de mayor reputación académica en un colegio ser profesor de física o química en grado 11 que ser profesor de ciencias naturales en grado 2. Dentro de esta *escala* del prestigio y reconocimiento de los profesores de otras disciplinas en las instituciones educativas, la subvaloración hacia el ser, el saber y el hacer del pedagogo infantil manifiesta la consideración de que es muy *fácil* formarse como pedagogo infantil, porque no existe exigencia o esta es muy poca en la formación de la licenciatura, porque, además, tampoco se requiere mayor formación para ser *niños*.

En estas jerarquías de estatus profesional y de *poder* para la toma de decisiones en los establecimientos educativos, los relatos manifiestan que los profesores de preescolar tienen muy poco o ningún estatus y muy poca o ninguna injerencia en las dinámicas institucionales y las determinaciones en las diferentes instancias colegiadas son realizadas por los profesores de primaria y secundaria. Una de las *razones* dadas en las narrativas corresponde con las características propias de los niños hasta los 7 años y para quienes se establecen lugares y espacios específicos y también la *necesidad* de que los niños de preescolar permanezcan con el profesor para la seguridad de estos estudiantes. Otra razón para este alejamiento de los colectivos académicos es el convencimiento, por parte de los profesores de los demás niveles del sistema educativo, de que los docentes de preescolar no tendrían los conocimientos y saberes para aportar en la comprensión de estas situaciones institucionales.

Frente a la relación con las directivas académicas expresan sentirse apartados de la totalidad de la institución debido a que las solicitudes, tareas, tiempos, espacios y comunicación son particulares y diferenciados hacia ellos. Dichos diálogos atañen principalmente al *cuidado* de los niños, cuidado no en la comprensión de solicitud pedagógica, de proteger y cubrir en el propósito de perfectibilidad en su condición de humanización, sino en la prosaica acepción, ya

descrita, de poner a hacer algo, estar mirando, disminuir los riesgos de accidentes y atender las necesidades fisiológicas y alimenticias.

De otra parte, cuando los profesores de preescolar se nombran a sí mismos *fomi.com* incurren en una expresión altamente castigadora y extremadamente agresiva para el ser, el saber y el hacer del pedagogo infantil en tanto reduce la totalidad de las situaciones y acciones pedagógicas a una irreflexiva elaboración de manualidades. Esta subvaloración al profesor de preescolar muestra fuertemente los sentimientos de vulneración y agravio experimentados en las vivencias del profesor de preescolar, las cuales impactan negativamente en su configuración de la identidad profesional docente.

Las siguientes acertadas y penetrantes ocurrencias dan cuenta de estas situaciones:

Subvalorados. La cuestión acá es que el cuerpo no ve en la misma línea, en el mismo escalafón ni a la misma altura al licenciado en pedagogía infantil, porque desde la educación superior terminamos replicando *fomi.com*. Terminamos siendo los niños o niñas y, de alguna forma, nosotros entendemos que eso trasciende, eso es algo que se hace, es como una estrategia. Yo también tengo muchos amigos licenciados, yo también estudié licenciatura en idiomas en su momento y es más complicado, porque es el mismo sistema el que predica ese tipo de paradigma, que te encasilla, tú no eres un docente, eres un cuidador. (EG1D11Q11007S8ETU)

Los de educación física, ellos son los que animan el colegio, ellos se creen que son los más importantes en ese ámbito, entonces ven a los licenciados en pedagogía infantil como que son esos, como decía G*, los cuidadores, la guardería de los niños. Ellos son los que se encargan de entretener a los niños, pero cuidándolos. Pero sí considero que los de pedagogía infantil, los pedagogos infantiles son como apartados totalmente de los demás, de los niños grandes. Cuando estaba en la práctica, la profesora no los dejaba salir porque los grandes estaban afuera y ella se encargaba de darle temor a los niños para que no salieran porque eran niños más grandes, no se incluía para compartir el ambiente del colegio. (EG1D10Q-11016S5ETU)

Mi experiencia como pedagogo infantil es ser considerado como el bicho raro, donde la labor que se hace es cualquiera, como decía la compañera: es un cuidador, no pertenece a otro grupo, él no puede desplazarse, el intercambio de conocimiento no existe porque se supone que es menor a los otros y cualquier persona, hasta un muchacho de 11º, puede cuidar a los niños, pero nadie lo va a ser mejor que un pedagogo infantil. (EG1D6Q11017S6ETU)

Pues yo vi algo que me parecía muy extraño: la coordinadora de esa institución... Yo veía que a ella le daban otros mandos, otras reglas, otras órdenes diferentes, digamos lo que eran los planes, los trabajos de investigación entre ellos, digamos que los ambientes que tienen las instituciones para preescolar eran diferentes, para ella eran diferentes, el almuerzo era diferente, entonces yo creo que... Creería yo que la visión que tienen otras licenciaturas u otros profesionales sí es un poco *ustedes allá con sus niños...* (EG1D9Q11010S9ETU)

Pues porque allá se desarrollan otras cosas diferentes y acá la primaria y la básica, podemos cuadrar cosas como más grandes, creería yo, yo creo que lo muestran de esa forma y aparte el docente es algo grave, yo lo viví en mi práctica profesional. (EG1D9Q11011S9ETU)

Con los amarres en las interpretaciones profundas de cada uno de los modelos de las estructuras *Relaciones entre el deber ser del docente y el afecto en la relación pedagógica con los estudiantes, Relaciones entre el ser pedagogo infantil y las infancias, Relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil y Percepción hacia el pedagogo infantil* transitamos, mediados por la metodología del análisis estructural de Greimas (1976), de una interpretación ingenua a una interpretación profunda de los textos de las experiencias en la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Desde los relatos de estos estudiantes, en esta interpretación crítica se ha develado la imbricación entre la identidad para sí y la identidad para otros; la identidad para sí en la exégesis de las narrativas de formación educativa: *Relaciones entre el deber ser del docente*

y el afecto en la relación pedagógica con los estudiantes, *Relaciones entre el ser pedagogo infantil y las infancias, Relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil* y la identidad para otros en la interpretación de la estructura *Percepción hacia el pedagogo infantil*. De esta manera, en este *horizonte de sentidos* se ha mostrado que las identificaciones atribuidas por las familias y los pares de otras áreas y niveles de formación están en contradicción con la identidad que reclama para sí el futuro pedagogo infantil, discordancia que impacta fuertemente y cuestiona aspectos fundamentales en la configuración de la identidad de este profesional.

Discordancia y contradicción entre la identidad para otros y la identidad para sí vivenciada por los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, que se enmarca en lo que Hargreaves (2012) denomina *las problemáticas de los impactos de la posmodernidad en los roles y funciones de la profesión docente*. El último de ellos, como ya lo mencionamos en otro lugar, “los métodos y estrategias que utilizan los docentes, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante --incluso entre ellos mismos-- a medida que las certezas científicas pierden credibilidad” (p. 30). Esta es la situación que vive el pedagogo infantil, en la que el hacer y el saber propios de la profesión no son validados ni reconocidos por las familias y otros docentes; por el contrario, son examinados, cuestionados y, en muchas ocasiones, impugnados.

Otras vivencias de estos futuros pedagogos infantiles, que también menoscaban el prestigio profesional, son las que Schulman (1998) denomina *condiciones generales de toda profesión* y que pueden ser asumidas como atributos de la profesión docente: a) están sustentadas en un *cuerpo de teorías* o conocimientos establecidos, b) un cualificado *dominio de actuaciones prácticas*, c) ejercicio de *autonomía y juicio* en condiciones de inevitable incertidumbre, d) necesidad de *aprender de la experiencia* como interacción de la teoría y práctica, e) una *comunidad profesional* que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento, f) una obligación de *servicio a otros*, con una cierta *vocación* y g) los profesionales tienen un *reconocimiento social específico* (Bolívar, 2006). Ello se debe a que estas condiciones de la profesión docente no son cabalmente

desarrolladas o no son percibidas como adecuadamente llevadas a cabo. Así, en relación con la condición *a*, la profesión se sustenta en un *cuerpo de teorías*, su adquisición requiere una formación y capacitación rigurosa, por cuanto, como ya señalamos, se considera que la profesión de pedagogo infantil es de una formación *fácil* y poco exigente para su aprendizaje y práctica; en las condiciones *b*, un cualificado *dominio de actuaciones prácticas*, y *c*, *aprender de la experiencia*, para algunas familias y pares estas se reducen al *cuidado* de los niños.

En relación con la condición *e*, una *comunidad profesional* que define los estándares de desempeño necesarios, como hemos expuesto, hay una discordancia entre *el saber y el hacer* considerados por el colectivo académico de los docentes de preescolar, y los que se arrojan las familias y las instituciones. En la condición *g*, los profesionales tienen un *reconocimiento social específico*, frente a lo cual los relatos muestran que existen conductas de subvaloración hacia las acciones pedagógicas del pedagogo infantil en los entornos escolares. Finalmente, encontramos que la condición *f* es la única que se cumple en alto grado de la profesión docente: una obligación de *servicio a otros*, con una cierta *vocación*. Los conocimientos y habilidades propios de la profesión deben ser mediados por una matriz moral a la cual hemos denominado, en el principio de humanización, *responsabilidad pedagógica*.

Así mismo, las interpretaciones críticas de las estructuras visibilizan algunos focos de conflicto de la identidad docente definidos por Van den Berg (2002); entre ellos encontramos:

- (a) El cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo.
- (b) Dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo.
- (c) Percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa.
- (d) Incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras. (p. 600)

De esta manera, lo expresado acerca de las vivencias de la experiencia de *cómo se sienten mirados* los pedagogos infantiles por

los contextos educativos, así como las interpretaciones de autores como Bolívar (2006), Schulman (1998) y Van den Berg (2002), se encuentran en el mismo horizonte de sentidos con lo expresado claramente por Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010): “la revisión realizada muestra el cuadro complejo de una profesión importante que valora su trabajo, pero que se siente acorralada por demandas externas que exceden su capacidad para responder y con un reconocimiento social ambiguo” (p. 251).

Así, en un cierre bisagra, se da apertura a la última interpretación crítica de los modelos de estructura de la configuración de la identidad profesional docente del estudiante en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil y que corresponde a cómo perciben el futuro del pedagogo infantil.

3.5. EL FUTURO DEL PEDAGOGO INFANTIL ES OSCURO

Así, entonces, se describe e interpreta la quinta estructura cruzada (figura 11) que emerge en el horizonte de sentidos del *corpus* de las narrativas.

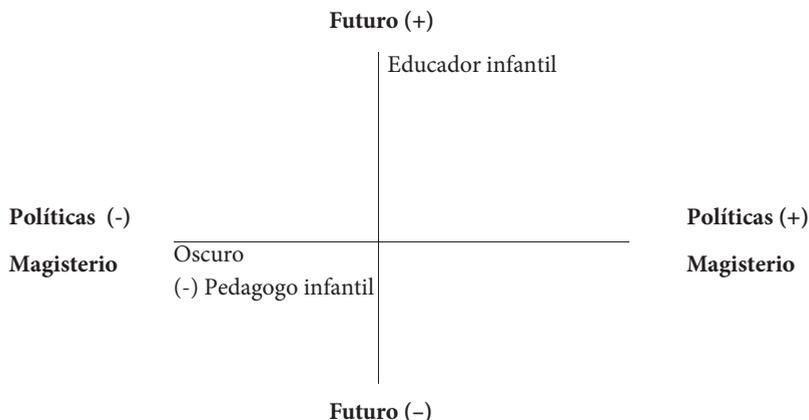


Figura 11. Futuro del pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.

En la presente estructura *Futuro del pedagogo infantil*, y en concordancia con lo tematizado por Suárez (2008), esta quinta estructura cruza dos ejes semánticos: *futuro*, con las valoraciones (+)

y (-), y *políticas magisterio*, también con valoraciones (+) y (-). Esta estructura presenta en los cuadrantes los semas que muestran la fuerte interrelación de los ejes semánticos. En el cuadrante *futuro* (+) y *políticas magisterio* (+), el sema que compendia esta relación es *educador infantil*, que se encuentra en conjunción con los semas que también son resultantes de los términos objeto: *adaptarse a la tecnología* y *nuevas estrategias*. En el cuadrante *futuro* (-) y *políticas magisterio* (-), los semas que imbrican fuertemente esta relación son *oscuro* (-) y *pedagogo infantil*, semas que se encuentran en conjunción con los semas *terrible*, *no valorado*, *salarios*, *desplazados por la tecnología*, *relegados*, *difícil*, *incierto* y *malo*. Estos semas permiten la interpretación crítica de esta estructura develada de las relaciones entre *futuro* y *políticas para el magisterio* en la configuración de la identidad profesional del pedagogo infantil.

La interpretación en la figura 11 expone críticamente, dentro de las narrativas de los estudiantes en formación, el devenir laboral y profesional. Es una mirada desde el presente en perspectiva de horizonte del lugar a ocupar, en términos de profesión, en la sociedad y la cultura, profesión de docencia que, como ya señalamos con anterioridad, históricamente ha cambiado la percepción social de la profesión docente. Se transita de un docente que era respetado y ocupaba un lugar importante en la sociedad a una desvalorización en diversos aspectos de su labor. También hemos descrito cómo diversos autores e investigadores, como Bolívar (2006), Hargreaves (2005), Tenti (2007) y Ávalos (2010), señalan las tensiones, incertidumbre, crisis y preocupaciones de los docentes frente a las exigencias sociales, personales y profesionales.

Los análisis anteriores se corresponden con las conclusiones de diversas investigaciones alrededor de las profesiones para la enseñanza en educación infantil, educación preescolar y pedagogía infantil que, a su vez, guardan una muy estrecha concordancia con las comprensiones profundas de las narrativas que hablan de las vivencias y las percepciones sobre *el hacer y saber* del pedagogo infantil, entendidas por las familias y los pares docentes.

Algunas de las principales conclusiones de estas investigaciones acerca de la situación laboral y profesional del licenciado en la prime-

ra infancia, que señalamos en los primeros apartados del texto y que se constituyen en amarres para la interpretación de esta estructura, son las que se plantean en *La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo IDENTIDOC* (2001), donde señalan como preocupaciones y desafíos de la profesión la (no) existencia de carrera docente y la existencia de políticas educativas desprofesionalizantes.

Le merece la misma consideración las condiciones de precariedad laboral en Colombia del educador o pedagogo infantil a Fandiño (2008), quien considera que el maestro de educación o pedagogía infantil se encuentra con unas condiciones laborales muy desfavorables, además de que debe afrontar otro elemento que impacta en la percepción de los licenciados en Pedagogía Infantil y en las condiciones de su trabajo como docente, esto es, el hecho de que este no tiene carrera.

Estas conclusiones de investigaciones y reflexiones de prestigiosos académicos nacionales e internacionales, las vivencias de las experiencias en la formación y percepción de los licenciados en Educación Infantil y Pedagogía Infantil que muestran las condiciones inequitativas laborales en diversos países y en Colombia son, asimismo, señaladas por organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (2012) en el documento *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*, que indica en su objeto:

Examina datos que demuestran que la educación de la primera infancia es una estrategia rentable para prevenir o corregir los retrasos en la capacidad de aprendizaje y las desventajas derivadas de la pobreza y las condiciones socioeconómicas desfavorables. El informe hace eco de los argumentos de muchos analistas en el sentido que la educación preescolar proporciona beneficios significativos a corto y largo plazo, tanto individuales como para la sociedad en su conjunto. [...] Contratar y conservar un número suficiente de profesionales debidamente formados y motivados es esencial para mejorar

el acceso a los servicios de educación preescolar o de la primera infancia, así como la calidad de los mismos. (p. 61)

Manuscrito que, en relación con las condiciones de remuneración en el sector educativo de la primera infancia, la describe como:

Los dedicados a la educación de la primera infancia suelen ganar salarios mucho más bajos que sus homólogos de primaria o de niveles de enseñanza superiores, lo que refleja la subestimación histórica de que es objeto el sector, la baja condición concedida socialmente a estos trabajadores y el nivel inferior de sus calificaciones, pese a progresos alcanzados en años recientes (IE, 2010, pág. 28; OCDE, 2009, págs. 3-4). Organización Internacional del trabajo. (p. 61)

El informe añade:

Los escasos datos disponibles para comparar los salarios de los educadores de la primera infancia con la remuneración de otras profesiones con calificaciones equivalentes, o bien para medir la evolución salarial en la trayectoria profesional de los educadores de la primera infancia, suelen develar un panorama sombrío. (p. 61)

Otro aspecto que es importante tener en cuenta en las situaciones pedagógicas de las condiciones de vivencia laboral con los niños de este profesional es también descrito en este documento de la Organización Internacional del Trabajo (2012):

Aunque las condiciones de trabajo influyen en gran medida en la calidad de los servicios prestados en la educación de la primera infancia, en la que la relación tanto educativa como de cuidado entre los educadores y los educandos es tan importante, el personal de este sector a menudo trabaja en un entorno empobrecido de enseñanza y aprendizaje que se caracteriza por un déficit de trabajo decente, en particular entre los que se ocupan de los niños más pequeños (de 1 a 3 años de edad). Con frecuencia trabajan más horas en contacto con los niños que sus homólogos de primaria, si bien no parece haber un patrón constante. [...] No se dispone de datos comparables recientes, pero informes presentados a la OIT revelan que los

docentes suelen trabajar un número elevado de horas diarias semanales en contacto con los niños, por lo que disponen de poco tiempo para realizar las múltiples tareas que se esperan de un profesional de la enseñanza, relacionadas con el número de educandos y la preparación de las clases, el número de educandos por educador [...], las actividades paraescolares, las consultas con los padres y las actividades destinadas a promover su desarrollo profesional (OIT/UNESCO, 1966, artículos 90 a 93). (p. 63)

En un documento más reciente, *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016), en el capítulo *Educación inicial y atención integral a la primera infancia en Colombia* se describen “las principales características contextuales de la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) y las tendencias más importantes en términos de acceso, equidad y calidad” (p. 83). Con respecto a la EIAIPI, determina que:

Es fundamental para iniciar la vida y el aprendizaje con paso firme. La evidencia nacional e internacional destaca los beneficios de la EIAIPI en el bienestar de la niñez, así como de las familias y la sociedad (Bernal, 2014; ICFES, 2014; OCDE, 2012a). (p. 84)

El informe presenta, en algunos apartes, los contextos particulares de esta EIAIPI en las condiciones laborales de los profesionales de Educación Infantil y Pedagogía Infantil, en los que se halla una fuerte concordancia con las investigaciones mencionadas, con el informe de la OIT (2012) y las narrativas de los estudiantes en formación; así, por ejemplo, considera que:

Si bien Colombia promueve un enfoque integrado de EIAIPI, el componente educativo está poco desarrollado. Los servicios públicos de EIAIPI se pueden clasificar en la enseñanza preescolar, cuyo enfoque es educativo, pero llega únicamente a una minoría de niños y las modalidades comunitaria, familiar e institucional (como se les conoce en Colombia) que se enfocan principalmente en la atención y constituyen la mayor

parte de los servicios de EIAIPI. La falta de un énfasis en el aprendizaje es particularmente problemática debido al contexto familiar de escaso aprendizaje en el que viven muchos de los niños. (p. 85)

Otro cariz de los escenarios laborales de la educación de la infancia en Colombia se presenta también en el documento de la OCDE y el MEN (2016), bajo el capítulo *Agentes educativos y docentes de preescolar*, en el que describe sucintamente las características educativas y formativas de las personas que vivencian la educación de la primera infancia:

Colombia ha invertido esfuerzos y recursos importantes en mejorar la calidad del personal de la EIAIPI, especialmente los agentes educativos. Hasta hace poco los requisitos de cualificación eran demasiado bajos. A las madres comunitarias, quienes constituyen la mayor parte del personal de la EIAIPI (cerca de 62.000 en el 2014), no se les exige ni siquiera educación secundaria (MEN, 2015a). Los lineamientos de la EIAIPI del 2014 para las modalidades comunitaria e institucional exigen que las madres comunitarias nuevas y antiguas, y cualquier proveedor de atención infantil del ICBF obtenga un título técnico profesional (una cualificación superior de corta duración, equivalente al grado 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación [...] en pedagogía o en desarrollo infantil, además de contar con cinco años de experiencia (véase MEN, 2014a). Todos los agentes educativos en las modalidades comunitaria, familiar e institucional del ICBF también deben participar en un taller introductorio de 60 horas sobre los lineamientos y estándares de atención integral, aunque hay indicios de que las actividades profesionales son muy básicas y están más enfocadas en problemas administrativos que en pedagogía. Asimismo, las oportunidades de formación en el empleo y desarrollo profesional parecen limitadas. (p. 96)

Más adelante, sobre la formación de los profesores de preescolar, el informe indica:

Los de preescolar de grado de transición en los servicios públicos de la EIAIPI están sujetos a los mismos requisitos de

los de educación primaria [...]. Deben contar mínimo con un título de licenciatura o poseer un certificado de normalista de una Escuela Normal Superior (ENS) en educación infantil, educación especial, psicología, pedagogía, psicología educativa o educación preescolar. Además, los de preescolar [...] deben presentarse a concurso de ingreso y matricularse en un registro (Escalafón Docente) que clasifica el nivel profesional de los docentes y calcula su salario [...]. La diferencia entre niveles de cualificación indica que los de preescolar tendrían mejor capacidad y conocimiento pedagógico que las madres comunitarias, lo que implica diferencias significativas en la calidad y el apoyo educativo a los que los niños de edad preescolar pueden acceder. (p. 97)

Y si bien este documento de la OCDE y el MEN establece las bondades de la EIAIPI en el desarrollo, la educación, el crecimiento, la formación de los niños y los impactos culturales en las familias y los contextos sociales, también expone las debilidades de la ejecución de la política de la EIAIPI en comparación con otros países latinoamericanos:

La participación en los servicios de EIAIPI en Colombia ofrece beneficios positivos para el aprendizaje en el transcurso de la vida. Los niños colombianos que asistieron a la EIAIPI al menos durante un año tuvieron un mejor desempeño que aquellos que no lo hicieron, en los tres dominios medidos por las Pruebas PISA 2012 (comprensión lectora y escrita, matemáticas y ciencias). No obstante, la correlación es menos sólida que en la mayoría de los países de la OCDE, lo cual sugiere que los estándares de calidad pueden ser bajos en muchas de las instituciones prestadoras de EIAIPI. Los beneficios de la EIAIPI en Colombia también parecen bajos en comparación con los de otros países en América Latina y registran una baja frente a países seleccionados [...]. Estos hallazgos del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes son coherentes con un estudio sobre EIAIPI en 15 países de América Latina, el cual indica que la participación en servicios de EIAIPI en Colombia tuvo el impacto más bajo en cuanto a competencias de idiomas y matemáticas en

los grados 3 y 5 de todos los países incluidos en la muestra. (UNESCO, 2010, p. 101)

En los aspectos de la política de la EIAIPI, con la clara necesidad de fortalecer en Colombia esta EIAIPI para un mayor impacto en la niñez y las familias, el documento de la OCDE y el MEN (2016) concluye:

La estrategia colombiana De Cero a Siempre promueve un enfoque integral de la EIAIPI que aborda todos los aspectos del bienestar y desarrollo infantil, desde la atención, la salud y la nutrición hasta la educación, el juego y la socialización. Esta es una característica positiva del sistema de la EIAIPI en Colombia. Para su desarrollo y aprendizaje, es vital abordar al niño en su condición de persona integral, y la mayor parte de los países de la OCDE procuran garantizar que los servicios de la EIAIPI satisfagan la gama completa de necesidades físicas, sociales, emocionales y cognitivas del niño (OCDE, 2012a). Sin embargo, en la práctica no todos los aspectos de esta visión integral han recibido atención similar en Colombia. En particular, la dimensión educativa de la EIAIPI para los niños menores de 6 años parece estar considerablemente subdesarrollada, con escasa atención prestada al desarrollo de las competencias básicas de tipo cognitivo, social y emocional que todos los niños necesitan desarrollar satisfactoriamente en la escuela y en la vida. Una reciente evaluación de la modalidad institucional colombiana registró prácticas compuestas casi exclusivamente de juego libre y prácticamente sin ninguna actividad estructurada (Bernal et al., 2012). Las visitas a las sedes y las entrevistas realizadas por el equipo de revisión confirmaron la prevalencia de tales prácticas y la carencia de un énfasis firme en el aprendizaje del niño. El impacto limitado de la EIAIPI en los puntajes de las pruebas PISA en Colombia, comparado con países de la OCDE y de América Latina, sugiere que el aspecto educativo de los servicios para la primera infancia podría mejorarse. (p. 102)

La disparidad en los procesos educativos y formativos para la niñez en Colombia, con desventaja en las calidades pedagógicas, de nivel de escolaridad y condiciones laborales de quienes desa-

rollan la EIAIPI, en los espacios comunitarios e institucionales de los niños de familias con menor nivel educativo y menores ingresos, documentada por la OCDE y el MEN (2016), también ha sido reseñada en diversos momentos en investigaciones y documentos regulativos por la prestigiosa académica colombiana Fandiño (2008; 2013). Algunos resultados de estas investigaciones sobre formación profesional para la educación y formación en educación infantil y aspectos de vinculación al trabajo ya los hemos presentado, pero se resumen en dos aspectos: condiciones laborales muy desfavorables y ausencia de carrera profesional en este ciclo de enseñanza.

Por tanto, centraremos la hermenéusis en lo que se ha desvelado es una problemática central en la EIAIPI y que se planteó en la descripción del problema:

Existe una problemática central estatal y es la carencia de unos lineamientos curriculares y pedagógicos para el nivel de educación infantil; persiste un enfoque preescolar, es decir, un ciclo que está estructurado en función de los siguientes y no de él mismo, cuyas lógicas a menudo son rígidas, homogéneas y despersonalizadas; las perspectivas pedagógicas en los jardines se mueven en los dos extremos que tradicionalmente se han analizado en la pedagogía infantil, pero que persisten a pesar del tiempo: el asistencialismo y la escolarización prematura. (Fandiño, 2008, p. 59)

Carencia que desde las políticas de infancia se ha intentado solucionar (MEN, 2014), pero que, sin embargo, no son suficientes para resolver esta situación de la EIAIPI. Así, la OCDE y el MEN (2016) señalan que:

De acuerdo con la estrategia De Cero a Siempre, el MEN introdujo los lineamientos de la EIAIPI en 2014 para proporcionar estándares básicos para las modalidades familiar e institucional (véase MEN, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). Los lineamientos para la modalidad comunitaria están en desarrollo y esperan armonizar más el servicio con la modalidad institucional. Siguiendo la visión integral de la estrategia De Cero a Siempre, estos estándares abarcan todos los aspectos del desarrollo integral de la primera infancia: atención y

crianza, salud y nutrición, educación inicial, participación ciudadana y recreación (MEN, 2014a). Los lineamientos abordan componentes y procesos básicos (cantidad de agentes educadores por niño, acción administrativa, necesidades de infraestructura en un contexto integral). Estos ofrecen orientación más clara que en el pasado sobre las competencias y la capacitación esperada del personal. También brindan pautas sobre el tipo de actividades que se deben llevar a cabo en las distintas modalidades, centrándose en experiencias asociadas al juego, la exploración, el arte y la literatura (véase MEN, 2014a). Sin embargo, los lineamientos no establecen metas sobre los resultados educativos y de desarrollo de los niños. Casi todos los países de la OCDE tienen un currículo o estándares de aprendizaje desde la edad de 3 años hasta el inicio de la escolaridad obligatoria, centrados en el desarrollo cognitivo y socio-afectivo, y con un fuerte enfoque en el juego (OCDE, 2012a). Colombia no tiene un currículo ni estándares nacionales de aprendizaje para los niños de edad preescolar y son los prestadores de servicios y los empleados quienes toman las decisiones sobre las competencias básicas que deben fomentarse, de qué manera y en qué nivel. (OCDE, 2012a, p. 95)

Y añade el documento en el mismo sentido:

A diferencia de los países de la OCDE, Colombia no tiene un currículo ni estándares de aprendizaje de la edad temprana. Si bien los lineamientos del MEN para el 2014 sobre modalidades familiar e institucional ofrecen una guía general del aprendizaje en estas instituciones, [...] estos lineamientos no definen las expectativas de aprendizaje en cuanto al desarrollo social, afectivo ni cognitivo de los niños en las distintas edades ni establecen las áreas temáticas que se deberían impartir en los espacios de EIAIPI. (p. 103)

Por otra parte, el documento *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito* (Secretaría Distrital de Integración Social, 2013), en relación con lo que hemos llamado *disparidad en los procesos educativos y formativos para la niñez en*

Colombia, y que se entrecruza con la ausencia de un currículo y de estándares para la educación infantil, describe las tensiones entre asistencialismo y educación y entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo, tensiones que corresponden a las diversas intencionalidades y vivencias pedagógicas de las modalidades de educación a la primera infancia. En la tensión entre asistencialismo y educación, la primera, los académicos consideran que el asistencialismo se encuentra en las experiencias educativas con niños de condiciones económicas y sociales desfavorables y, la segunda, la educación, es principalmente vivida en entornos con mejores condiciones culturales y sociales. De manera contundente expresan:

Desde los inicios de la Educación Inicial se observan dos tendencias, una llamada comúnmente asistencialista y otra con una orientación más pedagógica. Estas dos tendencias serán comunes a la gran mayoría de países de América Latina [...]. La primera considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán lo más importante en la atención de niños y niñas; la segunda incorpora la idea de que los niños y niñas de estas edades requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares. Esta diferencia estará desafortunadamente marcada por la clase social de los niños y niñas, es decir, 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. Esta tendencia está acompañada con la idea de que la atención a las necesidades básicas y la formación de hábitos es lo prioritario para estos sectores. Lo anterior está ligado a la idea de pobreza como un problema individual y no como un problema de la misma estructura de la sociedad.

Los modelos pedagógicos, por el contrario, serán más propios para la atención de las clases medias y altas de la población y allí se considera que los aspectos de atención y cuidado los satisface la familia y la institución educativa tendría que concentrarse en aspectos de índole pedagógico. Estas ideas sostienen la fuerte diferenciación y discriminación social entre sectores que nuestra sociedad incluso hoy en día mantiene. (p. 16)

En relación con la tensión entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo, el documento *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito* (Secretaría Distrital de Integración Social, 2013) expresa taxativamente:

La tendencia de potenciamiento del desarrollo se ha venido trabajando sobre todo con las artes, la literatura y el juego, pero quedó relegada a unas pocas instituciones que atendían a niños de sectores medios y altos. [...] Dentro de la tendencia de preparación para la primaria, podemos decir que incluso hoy en día se encuentran a su vez dos orientaciones que se imbrican, pero que vale la pena diferenciar. Una de ellas [...] más dedicada a la preparación de los niños para la escuela primaria y otra en la cual el fomento de la precocidad y la estimulación temprana son los objetivos. La relacionada con la preparación para la escuela primaria, [...] aquí encontramos el llenado de guías desde los 2 años y a veces desde más temprano; se trata de repetir los números, de escribirlos, de aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad, de aprender las vocales y las letras. [...] La segunda, relacionada con la precocidad y la estimulación, se trata de aprender a leer y escribir lo más rápido posible, ojalá que ingresen al grado de transición (5 años) con ese aprendizaje, [...] por ejemplo, en matemáticas ya no solo se espera el conocimiento de los números sino el dominio de las operaciones. (pp. 17-18)

Estas tensiones también se develaron en la interpretación crítica de la estructura *Percepción hacia el pedagogo infantil*, en donde las familias, en una apreciación compartida por los profesores de básica primaria, esperan que al ingreso a primer grado los niños “lean, escriban, cuenten, hagan sumas y restas”. De esta manera, en una imbricación entre las conclusiones de investigaciones nacionales e internacionales, los documentos de agencias nacionales y también internacionales y la interpretación profunda de las narrativas de formación de los estudiantes de pedagogía infantil se develan diáfamanamente las condiciones desfavorables que vulneran la vida laboral de los agentes educativos y profesionales que educan y forman a los niños en la primera infancia.

Se añaden a esta precaria situación laboral algunas políticas del Ministerio de Educación Nacional que desconocen los campos de conocimiento, las prácticas y los saberes específicos de la profesión docente, como el Decreto 1278 de 2002, que permite ejercer la docencia a “profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto”, y que para la educación y formación de la infancia, como se ha reiterado, *no se requiere ser profesional*, es decir, con un título de tecnólogo de campos disciplinares relacionados con la infancia y aun sin ellos (modalidades comunitaria y familiar) el Estado valida la competencia para la educación infantil. Esta lamentable condición de vulneración y pauperización laboral de los profesionales de la educación y la formación de niños en su prospectiva de futuro es fuertemente mostrada en las narrativas de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil: “Viéndolo desde el punto político (el futuro del pedagogo infantil) será terrible, porque no se nos valora, el gremio de docentes no es valorado [...] y esas son las condiciones que se viven aquí en Colombia” (EG1D-3Q61088S9ETU).

El futuro del pedagogo infantil es oscuro, porque desde el Ministerio de Educación, creo que es una ministra, estamos en desventaja, porque los que manejan los hilos del país son abogados y se articula con un sistema neoliberal que es el que predomina en la educación y en la salud, y por eso es que vemos tantas falencias. Está demostrado que de alguna forma hemos perdido muchos espacios, ya llegamos al punto de que por lo menos, en relación con las competencias, logros, hace poco volvieron a modificar, nosotros replicamos muchas cosas que nos dicen, pero no se sabe lo que estamos aplicando ahorita y de alguna forma tener estrategias. (EG1D11Q61102S8ETU)

Yo no le veo mucho futuro, no le veo mucho futuro porque en este sistema cualquiera puede ser docente, cualquiera, entonces cualquiera puede estar con los niños, como un pedagogo infantil, como nosotros. [...] Lo veo más como que el futuro del pedagogo infantil debe estar articulado con otra carrera para poder tener un futuro, en mi caso, yo soy ingeniero de minas, diseñador gráfico, es necesario para poder tener un

futuro tener otra forma de moverse, lo que habla B*, que ella terminó dando la clase de expresión corporal. Yo creo que la única forma de poder... Porque yo no veo un futuro articulado a la normativa y al futuro que nos están estableciendo nosotros las políticas mismas del Gobierno, no lo veo, cada vez es mucho más difícil. (EG1D11Q61103S8ETU)

Las fuertes imbricaciones entre las conclusiones de las investigaciones de las características diversas e inequitativas en la educación y formación de los niños en Colombia, también mostradas en los informes de organismos internacionales como la OIT y la OCDE, acerca de las dispares condiciones laborales entre los agentes y educadores de la primera infancia, y de estos con los pares docentes de los grados de primaria y básica secundaria en Colombia y en otros países también expuesto por la OIT y la OCDE, se señalan en esta interpretación de la estructura *El futuro del pedagogo es oscuro*. Estas imbricaciones se añan con las percepciones de desvalorización por parte de las familias y los profesores de grados y disciplinas hacia los profesores de preescolar, así como con la consideración de un futuro poco promisorio en la vivencia laboral. Esto devela con claridad la abertura para considerar unas *condiciones de crisis en la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos*.

Las condiciones de crisis en la configuración de esta identidad profesional se consideran a la luz de lo descrito por Bolívar (2006): “La crisis de la identidad docente se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria” (p. 13). Y añade en el mismo sentido:

La identidad viene dada por el horizonte o marco desde el que se actúa, se ve el mundo. [...] Cuando el ejercicio de una profesión pasa de algo estable, transmitido y asentado en unas prácticas, a una actividad incierta, mal reconocida o problemática, estamos ante una *crisis de identidad*, que se siente como estigmatizado con una condición desvalorizada. (p. 190)

Estas condiciones de crisis sociales y culturales de la profesión del pedagogo infantil se profundizan con la reciente Resolución

2041 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, “por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado” debido a que el título de Pedagogo Infantil ya no se otorgará a quienes cursen esta licenciatura, la denominación de este pregrado a partir de esta Resolución es “Licenciatura en Educación Infantil”, en la cual ya se encuentran matriculados estudiantes de la Universidad de los Llanos. Algunas de las consideraciones y preocupaciones hacia la formación y el devenir laboral en relación con esta nueva denominación de las licenciaturas *para la enseñanza a grupos etarios* son mostradas en algunas de las ocurrencias:

Yo pienso que las cosas han cambiado totalmente, yo creo que nosotros los pedagogos infantiles... Esto es difícil, es incierto, sí, porque yo lo veo incierto, como había dicho, es difícil porque, pues, desde la pedagogía infantil uno tiene una formación un poco más superficial en comparación con la educación infantil, sí, creo que va a ser una competencia de conocimientos, por más que uno no quiera, en este país hay que sobrevivir, es difícil y el campo laboral va a ser como complicado, sí, que desde las prácticas pedagógicas que uno lleve y que uno implemente, pues ahí se ve la diferencia. Pero creo que no veo un futuro muy bueno, me preocupa mucho la pedagogía, porque el título pedagogo infantil tiene para mí más peso, con enfoque profesional, que la educadora infantil. El educador infantil... No sé, no, no lo veo como tan profesional, al pedagogo que es como con un enfoque científico, investigativo... Entonces, yo veo es como un futuro incierto. (EG1D1Q61098S5ETU)

Yo me siento bien a nivel general, aunque con algunos vacíos, pero en general bien, no excelente, pero bien, pero yo digo deseo, sueño con ver a aquellos que vienen detrás en esta nueva etapa del programa mucho mejor, mucho, muchísimo. Entonces, el futuro de aquellas personas será mejor, de nosotros depende, de cada uno, el título se lo dan, la experiencia la obtiene uno, la universidad no va a venir a decirle, venga,

no, la experiencia es de uno, entonces eso depende de cada uno. (EG1D3Q61092S9ETU)

Con respecto a los educadores infantiles, como vamos los pedagogos infantiles, es mejor ser educador infantil. [...] Entonces, yo creo que para tener un futuro que nos favorezca es difícil, porque toca iniciar desde ya y habrá personas que no lo harán, espero que sea un mejor futuro. (EG1D6Q-61101S6ETU)

Así, entonces, cerramos con esta última interpretación de la estructura 5 *El futuro del pedagogo infantil es oscuro* las interpretaciones profundas de las estructuras develadas de las narrativas biográficas de los estudiantes en formación, para dar paso a la síntesis conclusiva y a las nuevas fronteras de lo que denominamos *la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos*, los aportes y las líneas de futuro de la investigación.