

**Miradas del cuidado en educación infantil: relatos pedagógicos desde el saber de la
experiencia de dos maestras**

Maren Sofia Caballero Fernández

Angie Carolina Cacante Motta

Ana Sofia Castañeda Casas

María Angélica Melo García

Dalia Valentina Rodríguez Beltrán

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil

Tutora: Jenny Maritza Pulido González

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá 2022

Agradecimientos

Gracias a nuestra alma máter la Universidad Pedagógica Nacional, por ayudarnos a ser críticas, reflexivas y sensibles ante las realidades sociales del país desde la educación infantil.

Gracias a cada maestra y maestro que en sus clases inspiró nuestra formación intelectual y humana, enseñándonos desde sus saberes y experiencias.

Gracias a las niñas y niños que nos han atravesado el cuerpo y la emoción, por recordarnos que ser maestras es un esfuerzo diario que lo vale todo.

Gracias a nuestras familias por su apoyo, motivación, compañía, respaldo y contención en cada paso de este camino.

Gracias a Sol, Luna, Maximiliano, Gaia, Jazz, Kiara, Eimy, Kira, Elly, Elvis y Canela, nuestra familia peluda, por su compañía en cada noche de desvelo para cumplir nuestros sueños.

Gracias a nuestro equipo de trabajo, por los lazos de afecto que formamos, por apoyarnos en este largo caminar, levantándonos en nuestras épocas de crisis, por cada desacuerdo, risas, lágrimas y grandes jornadas de trabajo, por la entrega y dedicación, sin cada una de nosotras no hubiese sido posible la realización de este trabajo de grado.

Gracias a las protagonistas de este trabajo: las maestras Sandra Gómez y Balbanera Beltrán, por abrirnos las puertas de su saber y confiar en los relatos pedagógicos como una forma de darle lugar a su quehacer docente.

Un especial agradecimiento a nuestra tutora, Jenny Pulido, por su paciencia, compromiso y sabiduría al acompañar este proceso, por respetar, cuidar y creer en nuestro trabajo de grado y en cada una de nosotras.

Dedicatorias

A Valentina, mi sobrina, por ser mi maestra de vida y la que me mostró el camino de la educación infantil y el cuidado. Valen, te dedico este trabajo de grado por permitirme aprender a tu lado mientras yo creaba experiencias significativas para ti y te cuidaba. Sin ti nada de esto sería posible, yo no sería quien soy, ni como maestra ni persona.

María Angélica Melo García

A mis hijos, Manuel, Mathias y Martin, padres, Dino y Doris, y hermanas, Rosita, Laura y Julieth, quienes han sido un ancla para evitar que desfalleciera en este caminar. Les ofrendo este trabajo de grado porque sin su paciencia, amor incondicional y apoyo no hubiese sido posible este gran paso para mi vida, para llegar a ser la mujer, madre, hermana, hija, amiga y maestra que soy.

Angie Carolina Cacante Motta

*A mi familia, que me ha dado impulso para volar.
A mis amigas, que han sido refugio en la tormenta.
A mi pareja, por sus oídos siempre atentos.
A mi comunidad, por creer en mí.
A Dios, por ser mi lugar seguro.*

Ustedes son retazos que se han hilado en mí y me han enseñado que el camino se construye a varias manos. Sin su apoyo no podría ser la maestra, mujer y ser humano que construyo incansablemente cada día.

Sofía Caballero

A mi familia, por apoyarme en medio de la tempestad, Yeny Casas, Iván Ricardo Castañeda y Daniel Castañeda. A Valeria, por darme luz y ser un horizonte en medio de la distancia. A Juan Pablo Escobar, Katherine Guzmán, Daisy Mejía y demás compañeros y amigos de lucha, por enseñarme la ruta para construir un mejor país para la gente y las mujeres.

Y a cada una de las personas que me cuidaron y dejaron huella en mi camino, aportando un granito de arena en medio de este camino en busca del sueño de ser una maestra, mujer y líder que trabaja para las infancias y las mujeres en Colombia.

Sofía Castañeda

*A mi madre, quien con su amor y sabiduría me ha guiado en el camino de la docencia. Madre, infinitas gracias por tu cuidado, tus saberes y por enseñarme las maravillas de la vida.
A mi familia, quien ha estado para mí en todo momento y me ha acompañado en este proceso con sus palabras y acciones.*

A mis seres amados, gracias por reír y llorar conmigo, por su amor y cuidados, nada de esto sería lo mismo sin sus huellas en mi vida.

Dalia Valentina Rodríguez Beltrán

Tabla de contenido

Agradecimientos	2
Dedicatoria	3
Introducción	6
Justificación	10
Problema de Investigación	13
Una Revisión de los Desarrollos Recientes.....	14
<i>Saber Experiencial Docente</i>	15
<i>Cuidado en Educación Infantil</i>	21
<i>Saberes en Femenino</i>	27
Planteamiento del Problema	34
Marco Teórico	38
Saber experiencial	38
Cuidado en la Educación Infantil.....	44
Marco Metodológico	52
Población	52
Enfoque del trabajo	53
Método biográfico narrativo	55
Entrevistas.....	56
Relato pedagógico.....	57
Análisis de la información	59
Proceso de devolución de los relatos	61
Relatos Pedagógicos	61
Una maestra que escucha, observa y enseña con sensibilidad	62
De su vida en Tenjo al aula infantil	62
Del sector privado al público	65
Una mujer de gran valor que cuida a sus estudiantes con mucho amor ²	66
El cuidado es y debe ser integral.....	70
<i>En las acciones cotidianas</i>	71
<i>En la comprensión de los ritmos de desarrollo</i>	74
<i>En el diálogo con las familias</i>	76
<i>Dentro del aula mientras se enseña</i>	78
<i>Escuchando el contexto</i>	80
El cuidado es un asunto de lo humano, no de género	82
Porque soy mujer, soy cuidadora y protejo a los niños	85
Balbanera, una maestra que cuida de diferentes maneras	85
La mujer cuidadora: la tensión con los estereotipos	90
El ICBF, una puerta que abre mil más	93
Características del Cuidado de la Maestra.....	102

El cuidado es un accionar diario y permanente	102
<i>Es un accionar diario</i>	102
<i>El cuidado es un abrigo que protege</i>	105
<i>Se relaciona con el sentido pedagógico de los rituales</i>	107
<i>Es una postura ética</i>	112
¿Cómo asume el cuidado dentro del contexto institucional?	114
<i>Lectura de realidades de la familia y los niños</i>	115
<i>La maestra: entre las decisiones pedagógicas y la gestión documental</i>	117
<i>Experiencias en las Siembras: Una maestra que cuida desde los proyectos pedagógicos</i>	119
<i>Estableciendo puentes con las familias y otros profesionales</i>	120
Conclusiones	125
Referencias	132
Anexos	139
Anexo 1: Matriz antecedentes	140
Anexo 2: Ficha de caracterización Balbanera Beltrán.....	144
Anexo 3: Ficha de caracterización Sandra Gómez.....	145
Anexo 4: Transcripción de entrevistas	146
Anexo 5: Protocolo de preguntas	171

Miradas del cuidado en educación infantil: relatos pedagógicos desde el saber de la experiencia de dos maestras

Introducción

En la humanidad, el cuidado se posiciona como uno de los asuntos fundamentales para la preservación de esta, permitiendo la construcción y el sostenimiento de la especie, las interacciones, así como de los hechos que determinan sus avances, ubicándose la protección, empatía y respeto como algunas de las acciones que permiten construir confianza y seguridad en la relación con los otros y con lo otro. De este panorama no está exenta la educación y particularmente la educación infantil, por cuanto este es uno de los escenarios donde el cuidado ocupa un lugar preponderante e incide de manera significativa en la vida de los sujetos.

En la educación infantil se ha otorgado especial relevancia al cuidado, entendiendo que hace parte de las prácticas y del diario vivir en los contextos educativos. Sin embargo, en algunos sectores de la sociedad este se ha comprendido como una práctica que se limita a salvaguardar la integridad física y nutricional de las infancias, cayendo en perspectivas fundamentalmente asistencialistas.

En el contexto expuesto, el presente proyecto de grado busca analizar las construcciones y características sobre el cuidado en la educación infantil, desde el saber experiencial de dos maestras.

Con lo anterior, se considera que los saberes de las maestras se han construido y transformado en razón a sus trayectorias personales, formación académica y tránsitos en su

vida profesional, razón por la que se remite al saber de la experiencia de las maestras para conocer sus prácticas en relación con el cuidado, asumiendo este vínculo como particular y caracterizado por unos saberes propios de su quehacer y sus reflexiones, así, las voces y experiencias de las maestras son una fuente de conocimientos que deben ser tenidos en cuenta para enriquecer las discusiones sobre la educación infantil, desafíos y posibilidades.

Con estas claridades, se realizó el ejercicio investigativo sobre las construcciones y características del cuidado en dos maestras de educación infantil, a través de un enfoque de investigación biográfico-narrativo, ya que este se constituye en oportunidad para escuchar las experiencias y las voces de las protagonistas. Adicionalmente, a través de entrevistas y la elaboración de dos relatos pedagógicos, se analizaron los saberes construidos en la práctica y las vivencias de cada maestra en relación con el cuidado, lo cual permitió comprender sus tránsitos y transformaciones, a la vez que ampliar los panoramas actuales sobre esta temática. En ese sentido, se resignifica el cuidado como soporte esencial en la cotidianidad de la educación infantil.

Ahora bien, el trabajo está estructurado en seis capítulos: *Justificación, Problema de Investigación, Marco Teórico, Marco Metodológico, Relatos Pedagógicos y Conclusiones*, y un apartado de *Referencias y Anexos*.

El capítulo de *Justificación* revela cómo el interés del equipo de trabajo se desarrolla y se transforma en un ejercicio investigativo, así como las razones que respaldan la elección de este asunto, expresando el objetivo y los aportes que se pretenden ofrecer, enfatizando en el saber experiencial de las maestras con relación al cuidado como un asunto

que requiere mayor investigación y profundidad por parte de los múltiples actores que intervienen en el campo de la educación.

Seguidamente, se encuentra el capítulo de *Problema de Investigación*, el cual está compuesto por dos apartados: *Una Revisión de los Desarrollos Recientes y Planteamiento del Problema*. El primer apartado se refiere a los antecedentes ubicados y analizados, los cuales permitieron construir un panorama para entender desde qué lugares teóricos y metodológicos han sido pensados los conceptos abordados, revelando tres tendencias en lo que se ha investigado hasta el momento, a decir: *saber experiencial docente*, *cuidado en educación infantil* y *saberes en femenino*, ampliando el panorama para decidir cuál era el mejor camino para este proyecto con el fin de realizar un aporte significativo. El segundo apartado da cuenta del problema a investigar por el equipo de trabajo, ubicando un enfoque de investigación biográfico narrativo, así como la construcción de la pregunta orientadora a partir de lo expuesto en relación con la importancia del cuidado en la educación infantil como parte del saber experiencial de las maestras. Para ello, también se expone el objetivo general que orienta el documento y los objetivos específicos que lo componen.

Posteriormente, el capítulo de *Marco Teórico* develó los conceptos de *Saber Experiencial* y *Cuidado en Educación Infantil*, los cuales son la base que constituye todo el trabajo. Esto permite al lector comprender los conceptos desde las miradas de autores reconocidos por su experticia en el tema, a su vez, se visibiliza la relevancia que tienen en el campo de la educación infantil. Por otro lado, el capítulo de *Marco Metodológico* da cuenta de algunas de las características de la investigación cualitativa y la relación que tiene con este proyecto. Además, presenta un acercamiento al método biográfico narrativo, el

cual recurre a técnicas como las entrevistas, los relatos pedagógicos e instrumentos para la recolección de información como las grabaciones y fichas de caracterización.

Una vez trazada la ruta metodológica, toma lugar el capítulo *Relatos Pedagógicos*, núcleo de todo el proyecto, allí, se encuentran dos construcciones: “*Porque soy mujer, soy cuidadora y protejo a los niños*”; y, “*Una maestra que escucha, observa y enseña con sensibilidad*”. Dos relatos que reconstruyen las voces de las maestras y a su vez realizan análisis rigurosos con relación a los conceptos que constituyen el problema de investigación, a partir de las entrevistas y transcripciones realizadas a las docentes Balbanera Beltrán y Sandra Gómez.

De esta forma, llegamos al capítulo de *Conclusiones* donde se aprecia cómo las maestras sin conocerse llegan a posturas similares frente al cuidado, y cómo este tiene determinadas características, pues no lo reconocen como una acción que se limita solo al asistir, sino que conlleva un entramado de acciones que están enmarcadas en una postura subjetiva y por lo tanto, desde el saber experiencial que cada una ha ido construyendo en la academia, sus prácticas y su accionar docente. Allí también resaltamos la voz de las maestras, pues queremos hacer el reconocimiento a estas mujeres que día a día se forman y reflexionan en su quehacer, ofreciendo cuidado a los niños y niñas de su aula.

Para finalizar, encontraremos las referencias y los anexos con el objetivo de dar a conocer los soportes teóricos y el proceso que se llevó a cabo para la realización de este trabajo de grado. En estos apartados reposan: referentes teóricos, matriz de antecedentes, transcripciones de las entrevistas realizadas, fichas de caracterización y autorizaciones necesarias para las grabaciones de las entrevistas y la construcción de los relatos.

Justificación

El interés de este trabajo de grado surge cuando el grupo de autoras se da cuenta de la necesidad de dignificar, visibilizar y resignificar las voces de las educadoras infantiles, su saber de la experiencia, el cuidado en las aulas infantiles, las acciones que implican y entretienen el acto de cuidar y su importancia en el desarrollo integral de las infancias. Aquella necesidad se empieza a construir cuando reconocemos que en nuestra cultura e incluso dentro de la misma universidad, se ha desvalorizado el cuidado y todas las acciones que lo caracterizan, es así como múltiples agentes de la sociedad creen que este no está relacionado con la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía. De ahí que se ha considerado como una acción que se vive en las instituciones educativas pero que no es reflexionada, cuestionada, dialogada, analizada y transformada por las maestras.

Sin embargo, con este trabajo queremos dar cuenta de que las maestras sí hacen estos ejercicios críticos y reflexivos alrededor del cuidado, por lo tanto, cada maestra tiene y ha construido durante su trayectoria académica y profesional un saber de la experiencia con relación a este, teniendo en cuenta que el cuidado en educación infantil se caracteriza por varios componentes y acciones en el aula.

Por ello, vimos importante el reconocer la voz y el saber de la experiencia de dos maestras en educación infantil, pues de esta manera se puede visibilizar su trabajo y dar a conocer el quehacer en sus aulas, y cómo este se va construyendo y articulando a sus conocimientos teóricos para así ofrecer una educación integral a las infancias. También decidimos que nuestro trabajo implicaría la elaboración de dos relatos pedagógicos y analíticos en donde cada maestra pueda leerse, encontrarse y quizá confrontarse; vemos en

estos la oportunidad de conocer y dignificar aquellas experiencias subjetivas de cada maestra.

Del mismo modo, encontramos fundamental dar a conocer el entramado de acciones que realiza una maestra en educación infantil, entendiéndola como parte imprescindible para una sociedad. Durante el tránsito por la universidad, nuestras relaciones personales y socioculturales, encontramos que esta profesión está subvalorada y clasificada como una carrera sencilla y en ocasiones, se desmerita la labor que ejercen las profesionales que en esta actúan ya que es usual que las vean como cuidadoras netamente asistencialistas, desconociendo la importancia de los saberes que construyen las maestras con relación a las infancias y la pedagogía.

Por lo tanto, encontramos pertinente dignificar y visibilizar la labor del cuidado, pues este tiene una apuesta ética y política de parte de las maestras. En consecuencia, la forma en la que cuidemos hablará de nuestra concepción sobre las infancias y enmarcará nuestras propuestas pedagógicas y las acciones que se viven en el aula. Por esta razón, buscamos dar cuenta de que el cuidado no es un acto que solamente se evidencie en las rutinas, sino que también cuando se planea, enseña, dialoga, comprende, escucha y en los momentos que se viven dentro del aula.

A su vez, resaltamos la necesidad de enunciar el tejido de acciones, expresiones y labores alrededor del concepto de *cuidado* en educación infantil, reconociendo que este es fundamental para las infancias, soportado en la mirada pedagógica de las maestras, quienes agencian propuestas educativas con efectos políticos, afectivos y sensibles, los cuales le

ofrecen a los niños y niñas la posibilidad de generar bases importantes para un desarrollo armónico y óptimo desde todas sus dimensiones.

En ese sentido, es fundamental explicitar cómo el cuidado está presente en las acciones diarias desde lo pedagógico, acompañando las planeaciones, rutinas y experiencias que se realizan pensando las múltiples maneras de reconocer la diversidad de las infancias. Por esto, las formas del cuidado no son las mismas, dado que están sujeto a la maestra, el contexto, la institución, las edades, las familias, etc., prevaleciendo sus características humanas y sensibles.

De este modo, resaltamos la importancia del *cuidado* en la educación infantil como un accionar pedagógico y consciente que aporta y fortalece el desarrollo integral de las infancias: en el contacto con los niños y las niñas se construyen vínculos afectivos, sensaciones físicas y emocionales, gestos y experiencias que fortalecen la identidad de las infancias y además, potencian hitos en el desarrollo de la autonomía, la afectividad y relaciones entre los cuidadores, los niños y el entorno en general. Por lo tanto, cada acción del cuidado va sujeta a un saber que implica, entre otras cosas, que las maestras en su cotidianidad piensen, proyecten, realicen y aprendan de las experiencias que tienen lugar en el aula.

Además de lo expuesto, es relevante que se evidencie la preponderancia del cuidado desde la investigación y la academia para seguir demostrando que este es importante e imprescindible para el desarrollo de la sociedad y para el desarrollo de las infancias, además de demostrar que requiere de unos saberes específicos, pedagógicos y académicos que llevan a entender que el cuidado implica una postura ética y un trabajo serio.

En la educación infantil, el trabajo investigativo evidencia que el cuidado, al ser tan cotidiano requiere de reconocimiento y de observación para dar cuenta de sus características, implicaciones y construcciones dentro del aula.

Finalmente, este trabajo de grado aporta para la formación de maestras en Educación Infantil un reconocimiento de nuestro hacer pedagógico, el aprendizaje de viva voz de diversas experiencias de las maestras entrevistadas y la dignificación del cuidado como una de las bases para el desarrollo de nuestra sociedad, al reconocer que es trabajo de todos y que al ser tan cercano e importante en la educación infantil, merece ser observado desde el saber experiencial y pedagógico para evidenciar sus características e implicaciones.

Problema de Investigación

Para dar cuenta del problema de investigación es fundamental en primera instancia reconocer el camino trazado por trabajos previos, puesto que, asuntos como el saber experiencial docente y el cuidado en educación infantil no son invenciones pensadas por este equipo, más bien, son asuntos que cuentan con un recorrido histórico desde diversos campos donde han sido pensados, analizados y problematizados. En ese sentido, ampliar el panorama permite que el interés se transforme en planteamiento investigativo porque da luces al equipo sobre cuál es el mejor camino por recorrer con el propósito de construir un aporte significativo, teniendo en cuenta las tensiones y lo que no se ha abordado sobre la temática. Así, este capítulo se compone de dos apartados: una revisión de los desarrollos recientes y planteamiento del problema.

Una Revisión de los Desarrollos Recientes

Con el objeto de construir un panorama que permita entender desde qué lugares teóricos y metodológicos han sido pensados los conceptos: *saber experiencial docente*, *cuidado en la educación infantil* y *saberes en femenino*, así como para ubicar posibles rutas de profundización que nos permitan analizar, problematizar y encaminar nuestro trabajo de grado, realizamos este capítulo de antecedentes.

En ese sentido, teniendo en cuenta lecturas, análisis y la guía de nuestra tutora, iniciamos con el rastreo de diversos antecedentes que nos permitieron organizar distintas tendencias, acercamientos, tensiones y vacíos relacionados con el saber de la experiencia en Educación Infantil.

Para iniciar con este proceso, se estableció como criterio de búsqueda que los documentos hubiesen sido elaborados dentro de los diez últimos años, por cuanto esto permitía tener una mirada de los desarrollos recientes; posteriormente, se acordaron los nombres de repositorios y páginas abiertas en las que podíamos realizar dicha búsqueda, entre estos, los repositorios de la *Universidad Pedagógica Nacional*, *Universidad Distrital Francisco José de Caldas* y *Pontificia Universidad Javeriana*. Estos fueron elegidos debido a que pertenecen a instituciones reconocidas por su trayectoria en la formación de docentes y porque existe una gran variedad de trabajos de grado, investigaciones, revistas y publicaciones relacionadas con la educación en general y la educación infantil en particular.

Por otra parte, se indagó en bases de datos más amplias y de libre difusión como *Dialnet*, *Google Académico*, *Web of Science*, *Eric* y *Scopus*, búsqueda en la cual se presentaron algunas dificultades debido a que la mayoría de los textos están en inglés.

El rastreo de documentos arrojó un total de catorce investigaciones divididas de la siguiente manera, en los repositorios institucionales se ubicaron aproximadamente ocho trabajos de grado, distribuidos así: cinco de pregrado, uno de especialización y dos de maestría. Además, un informe de avance de investigación. Por otra parte, en las páginas especializadas se encontraron cinco artículos de investigación relacionados con los conceptos ya enunciados.

Tras cumplir con este objetivo, se elaboró una matriz en Excel (ver Anexo 1: Matriz antecedentes) en la cual se organizó la información de la siguiente manera: *Temática*, para ubicar su relación con el trabajo de grado; *nombre del documento*, *autores*, *año*, *enlace*, para acceder al documento, *palabras claves*, *propósitos de la investigación*, *metodología empleada* y *conclusiones*.

En el contexto expuesto, se presentarán los antecedentes ubicados y estudiados para el desarrollo de nuestro trabajo de grado, los cuales se agruparon en las siguientes tendencias¹:

Saber Experiencial Docente

Decidimos nombrar a esta tendencia *saber experiencial docente*, puesto que, tras analizar detalladamente los documentos, encontramos que diversas investigaciones sitúan

¹ Entendiendo tendencia como el resultado del agrupamiento de documentos en relación con un campo temático recurrente.

un saber de los docentes que se construye desde distintas aristas en su quehacer cotidiano y es este saber el que nos interesa investigar. Por otro lado, en esta tendencia ubicamos cinco textos que aportan elementos fundamentales para nuestro trabajo de grado, así pues, expondremos brevemente dichos documentos para evidenciar en qué consisten estas investigaciones y cuáles son sus características principales.

En primer lugar, ubicamos a los docentes Wilberth Guerrero y Aníbal León quienes escribieron un artículo en el año 2017 sobre su investigación, *Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro*. El propósito del trabajo fue descubrir los principios del saber de los maestros y el impacto de ese hallazgo sobre su consideración como profesionales, identificando de dónde viene eso que saben los docentes, por qué hacen lo que hacen y de qué manera se teje su saber, dialogando con autores como Dan Lortie, Blumer, Tardif, Gauthier, Contreras, entre otros. Se aplicaron métodos cualitativos propios de un estudio fenomenológico, empleando historias de vida y autobiografías en el contexto de la educación formal y la cultura escolar.

Como resultado, la investigación concluyó que la experiencia estudiantil infantil, adolescente y la escolaridad, tienen un peso importante, a veces incluso más que los estudios profesionales. Aquello que configura la personalidad individual del docente también se revela como expresión de un saber profesional. El sujeto educador es también un sujeto histórico, social y cultural. Los estudios profesionales forjan en los educadores comprensiones teóricas que le otorgan profundidad al trayecto del magisterio. Por último, la mayor fuente del saber se encuentra en los ámbitos laborales.

Otro artículo rastreado fue *Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber táctico*, de Patricia Belén (2011). Allí se mencionan diferentes aclaraciones de cómo el saber docente se ha transformado en el tiempo, utilizando una metodología cualitativa en la que se realizaron entrevistas a tres maestros, las cuales se describen y analizan con relación a la construcción de sus conocimientos y saberes basados en la experiencia profesional, añadiendo que existe la necesidad de seguir analizando este concepto pues se afirma en el documento que la investigación al respecto es mínima.

Como resultado, este artículo evidencia que los docentes ubican tres lugares que contribuyen a la construcción de su conocimiento profesional. En primer lugar, se encuentra la práctica docente, en segundo el contexto institucional, el cual es atravesado por las diferentes problemáticas socioculturales y económicas, y en el tercero la formación inicial. Sin embargo, a esta última le atribuyen una escasa significatividad para la resolución de problemas que la realidad les presenta.

, el artículo resultado de la investigación *Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial*, de Molina, Sendra y Sierra (2016). Con el propósito de presentar algunas propuestas formativas desarrolladas en las materias del grado de maestra en educación infantil que tienen a su cargo, las autoras recurren a autores como Teresa Punta, Loris Malaguzzi, Carmen Díez, Tardif y Contreras. Lo anterior, haciendo uso de una metodología con relatos de experiencias docentes, tales como, *Entre la ciencia y el arte* (Cristina Sendra), y, *De cuerpo entero* (Dolo Molina), donde se exponen sus prácticas pedagógicas y se hace eco en las voces de las protagonistas.

En esta investigación, se precisa que el quehacer docente es un oficio de lo humano que requiere de saberes que posibiliten vivir, aprender y situarse ante las experiencias educativas. Saberes que las autoras denominan: “saberes de la experiencia o experienciales”, los cuales no son entendidos como la acumulación de experiencias vividas, recursos y estrategias adquiridas en la práctica. En cambio, se refiere al saber que se teje a partir del movimiento del pensamiento, de la pregunta por el sentido de lo vivido. En donde se integran distintas dimensiones del docente, de tal manera que no se separan el ser y el saber.

Por otro lado, hallamos trabajos de grado tales como: *Representaciones sociales respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidas por docentes de primera infancia*, (Angarita, Murillo y Ordoñez, 2019). Este nace con el objetivo de identificar las tendencias que caracterizan las representaciones sociales de los docentes en relación con los vínculos afectivos en la primera infancia, vislumbrando los conocimientos, saberes, imaginarios y opiniones que los docentes tienen respecto a estos vínculos y a la ética del cuidado en la primera infancia desde su labor profesional y personal. Esto a través de una metodología de investigación con enfoque cualitativo, empleando el análisis de contenido, con técnicas de recolección de datos y entrevistas hacia docentes de primera infancia en la Institución Educativa Distrital Codema.

En dicho documento se registraron tres grandes conclusiones en donde se reconoce que los contextos, las pautas de crianza y las vivencias afectivas personales del docente, traspasan y configuran su quehacer pedagógico, al igual que su discurso en cuanto a las representaciones sociales de los vínculos afectivos. Además, el aprendizaje e interpretación

del conocimiento académico socialmente aceptado alrededor de los vínculos afectivos, también hace parte de su actuar y de su análisis docente. Asimismo, el saber experiencial construido en las relaciones cotidianas con el entorno educativo también les permite a los docentes construir su saber pedagógico con la primera infancia.

Finalmente, *Sistematización de experiencias alrededor de los vínculos afectivos y emocionales entre las maestras y los bebés de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*, un trabajo de grado elaborado por Camila Cortés y Ángela García en el año 2016. Allí se encuentra como objetivo el observar, analizar e interpretar de manera crítica las experiencias y prácticas en torno a los vínculos afectivos y emocionales de maestras de un grupo de bebés de la Escuela Maternal. La ruta metodológica que se plantea es la sistematización de experiencias de una población de maestras que han estado presentes en la Escuela Maternal desde el año 2008 hasta el primer semestre del año 2016. De este modo, las autoras realizaron la construcción de experiencias de las maestras a través de entrevistas y diarios de campo para el posterior análisis.

En este trabajo de grado se hace referencia a la *experiencia* desde la perspectiva de Larrosa, en la cual se posicionan los agentes como seres humanos sensibles que pueden ser trastocados por ciertas vivencias que los atraviesan y transforman. Es así como la categoría de experiencia se aborda en el quehacer pedagógico de las maestras, ya que las autoras consideran que son las experiencias dentro de la cotidianidad y en el contexto, las que promueven y enriquecen transformaciones en la labor educativa; estas transformaciones se ven reflejadas en la práctica pedagógica de la maestra cuando cuida, sostiene y convive con los niños que habitan el aula. De igual manera, se considera vital reflexionar acerca de lo

ocurrido, *de lo que nos pasa*, aunque en ocasiones no sea visible, por ello se propone la sistematización de experiencias como una herramienta para profundizar sobre las experiencias vividas y la relación existente con el estar y hacer cotidiano.

Los documentos rastreados abordan de diversas maneras la categoría de *Saber Experiencial*, dialogando y aprendiendo del trabajo riguroso de autores que se mencionan reiteradamente como Maurice Tardif y José Contreras, lo que nos indica que es esencial recurrir a estos autores si queremos profundizar esta categoría en nuestro trabajo de grado. Asimismo, estos aportes teóricos se ponen en diálogo con las voces de maestras y maestros que viven el aula cotidianamente, haciendo uso de entrevistas, sistematización de experiencias, historias de vida, autobiografías y relatos de experiencias docentes.

Por otra parte, también pudimos observar que este concepto es posible gracias al reconocimiento de que los docentes tienen un saber, el cual tejen con diversos elementos que orientan su quehacer en el aula. Para esto, es preciso señalar que hay aspectos del hacer, del saber y del ser docente que se escapan a la formalización del conocimiento disciplinar en la academia. Por lo que es necesario hacerse preguntas, reflexionar sobre lo vivido, dialogar con otros, formarse continuamente y hacer de la docencia una vivencia en movimiento.

En conclusión, basados en estos antecedentes podemos afirmar que para comprender la categoría de *saber experiencial* es fundamental no solo tener claridades teóricas, sino también escuchar, organizar y analizar las voces de los protagonistas, puesto que no es posible entender lo que el docente construye sin acercarse a él, sin entender todas las aristas de su entramado profesional.

Cuidado en Educación Infantil

En la búsqueda sobre los lugares teóricos y metodológicos desde los cuales ha sido abordado el concepto de cuidado en educación infantil, encontramos seis proyectos de grado y un artículo de investigación. Estos documentos fueron ubicados en los repositorios de las universidades Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas y Pontificia Javeriana, así como en el buscador Google Académico. A continuación, se expondrá el diálogo tejido con las diversas perspectivas encontradas con relación al cuidado en educación infantil.

En primer lugar, hablaremos del trabajo de grado de la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que se titula: *El cuidado infantil desde la perspectiva de niños, niñas y maestras del grado jardín en el Colegio Manuelita Sáenz*, (Aldana, 2020). En este trabajo de investigación la autora pretende analizar y comprender las ideas que tienen los niños, niñas y maestras del grado jardín del Colegio Manuelita Sáenz en Bogotá, sobre el cuidado infantil. Para ello, Aldana (2020) diseñó una ruta desde la metodología cualitativa interpretativa considerando aspectos de la etnografía educativa, e hizo uso de instrumentos como talleres con los niños y niñas del colegio y entrevistas semiestructuradas para tres maestras titulares, que le permitieron visibilizar las experiencias de cada uno de los actores que participaron de su trabajo de grado.

Así pues, Aldana (2020) menciona al cuidado en educación infantil como un eje fundamental en el campo del desarrollo y la cultura. Siendo este un asunto y situación que permea tanto ámbitos políticos, económicos, sociales, culturales, educativos y sociales

pues, menciona que “el cuidado infantil contribuye a mejorar las condiciones de vida de la primera etapa del desarrollo humano, como un índice de bienestar de las sociedades” (p.21).

Sin embargo, en la escuela o en la educación infantil, Aldana (2020) encontró dos tensiones que se vieron reflejadas tanto en su investigación teórica como en las entrevistas semiestructuradas que realizó a tres maestras titulares del Colegio Manuelita Sáenz. La primera tendencia se relaciona con el asistencialismo, en el cual se encontraron aspectos como el cuidado, higiene y alimentación; la segunda, hizo énfasis en la importancia de incluir procesos educativos o formativos que se relacionen con el cuidado infantil. Por lo anterior, la autora afirmó la importancia de una relación equilibrada entre el cuidado y la educación ya que estas permiten y promueven el bienestar y el desarrollo integral de niños y niñas.

Desde otro punto de vista, Aldana (2020) enfatiza que el cuidado ya no solo es una responsabilidad de las familias, sino que también hay diferentes actores, como las maestras, que comparten esta labor del cuidado con los niños y niñas. Adicionalmente, la forma en cómo se concibe y se realiza el cuidado se ve atravesado por los imaginarios, experiencias, historias de vida, prácticas de crianza, prácticas laborales, personales y colectivas, saberes, afectos y valores éticos/morales de las maestras de Educación Infantil.

La autora encontró que una tendencia en las entrevistas con las maestras es la maternalización del cuidado, la cual responde a un imaginario de una sociedad patriarcal, referido a que la mujer en cualquiera de sus roles madre/maestra tiene la capacidad natural de cuidar. “[...] se puede decir que las maestras encuentran en el desarrollo de sus

actividades cotidianas la presencia del cuidado hacia los niños y las niñas como un aspecto innato a la configuración de su rol mujer-madre-maestra” (Aldana, 2020, p.101).

Para finalizar, la investigación reconoció el cuidado como un derecho que sule necesidades y brinda protección y atención; pero también se debe pensar como un deber de todos. Pues, cuando el cuidado trasciende más allá del asistencialismo y es mediado por los procesos de enseñanza y aprendizaje, se convierte en un aspecto necesario para el desarrollo de sociedades más equitativas y democráticas.

Entre tanto, Jhonatan García expone en el año 2019 su trabajo de grado de maestría en Estudios Artísticos, titulado: *Imaginarios y representaciones sobre la masculinidad y el cuidado. Una experiencia artística-pedagógica con mujeres vinculadas al programa 735 Ámbito Familiar de la Secretaría Distrital de Integración Social en la localidad de Suba*, en este aborda el cuidado desde otro punto de vista, la masculinidad. Este trabajo de grado tiene un enfoque interpretativo, con cierta mixtura de perspectiva etnográfica e investigación basada en las artes en clave procesual e histórica por medio de relatos testimoniales.

A partir de los diferentes talleres artísticos y narrativos que García (2019) realizó con mujeres gestantes y maestras de Educación Infantil, pudo identificar una tensión en el tema del cuidado en este campo, y es la que relaciona el cuidado y el género. Mediante su diálogo, quiso problematizar la aprobación o no, respecto a que los hombres sean cuidadores de niños y niñas en la etapa de primera infancia.

Allí encontró que las mujeres gestantes y sus colegas maestras tenían varias visiones sobre el cuidado infantil. Muchas de ellas lo percibían como algo extraño por sus vivencias

infantiles, pues sus padres nunca cuidaron de ellas y pocos fueron los maestros hombres. Otras no lo veían tan bien, ya que tienen el imaginario de que los hombres no tienen el instinto de cuidar y, por lo tanto, podrían hacerles daño o abusar de los niños y niñas. De igual manera, estaban aquellas que lo miraban con admiración porque consideraban que son pocos los hombres que se dedican al cuidado de las infancias.

Por ello, el autor engloba estas tensiones y menciona que son el resultado de un imaginario social con origen en el patriarcado, en donde se sostiene que la mujer es la cuidadora principal y es quien puede proteger y atender de una mejor forma a los niños y niñas. Sin embargo, el autor busca a partir de su quehacer pedagógico, visibilizar que los hombres también pueden ser cuidadores y acercarse a las infancias sin prejuicio alguno, además de brindar la misma calidad en el cuidado que una mujer.

En conclusión, cuando el hombre se convierte en cuidador, según el autor, hace ruptura a lo instituido, en este caso la feminización de la educación, que se ha dado desde la religión, las doctrinas militares y el machismo. “Por esto, la incursión del hombre en la educación para la primera infancia genera paulatinamente una transformación en el imaginario social” (García, 2019, p.191).

El trabajo de grado de Derly Niño denominado: *Procesos de socialización de los niños y niñas entre cero y tres años de edad que viven con sus madres en establecimientos de reclusión*, desarrollado en el año 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional, buscó analizar, desde un enfoque documental, los procesos de socialización que se posibilitan con los niños y niñas entre cero y tres años que viven con sus madres privadas de la libertad. En este trabajo la autora le dio importancia al cuidado sustentando que este es la base de la

construcción de la identidad y del sostén emocional, y es el que permite que, aunque los niños y niñas vivan en lugares hostiles, como las cárceles, puedan ser sujetos resilientes. Por ello, Niño (2019) considera necesario fortalecer las políticas públicas de la educación infantil para que niños y niñas que viven en las cárceles tengan espacios enriquecidos, donde puedan compartir con sus madres y maestras, quienes resultan siendo las principales cuidadoras.

Otro de los trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional que consultamos fue: *Me cuido, te cuido y nos cuidamos; una propuesta pedagógica construida para el nivel de Jardín 9 en la I.E.D Ciudadela educativa de bosa*, elaborado por Quiny Gómez y Sol Ramos en el año 2018. Es una propuesta pedagógica que retoma elementos del enfoque cualitativo, y en donde enfatizan la importancia del cuidado en educación infantil, pues estas prácticas permiten a todos los actores de la escuela reconocerse como sujetos sociales únicos, valiosos, cuidadores y que merecen ser cuidados.

Además, el cuidado se vuelve un eje fundamental en la educación inicial, por lo que permite fortalecer los vínculos afectivos entre niños, niñas y maestras, siendo estos muy importantes para potenciar la dimensión socioafectiva de las infancias. Por ello, las autoras consideran necesario implementar acciones y experiencias significativas en el aula sobre el cuidado, buscando la formación de sujetos integrales que sean capaces de cuidar del otro y de sí mismos.

Igualmente, Camila Cortés y Ángela García (2016) quienes a través de su propuesta *Sistematización de Experiencias Alrededor de los Vínculos Afectivos y Emocionales Entre las Maestras y los Bebés de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*,

investigan por medio de la pedagogía del cuidado, esta hace parte de la propuesta pedagógica de la Escuela Maternal. Para las maestras de esta institución educativa, el cuidar es una acción recíproca, cuido, me cuido y dejo que me cuiden, estableciendo relaciones de respeto, amor, tolerancia y reconocimiento del otro. Así, las autoras llegaron a la conclusión de que el cuidado debe atravesar todas las experiencias que se viven en el aula, a todo se le debe otorgar un sentido pedagógico para evitar caer en el asistencialismo.

Ahora bien, Paola Hernández en el año 2018 habló sobre el cuidado desde una perspectiva diferente, la ética del cuidado, en su trabajo de grado en la Pontificia Universidad Javeriana, titulado: *Ética del cuidado y formación inicial de docentes: una reflexión sobre los procesos evaluativos en el contexto de la práctica pedagógica*. Hizo uso de un método de estudio de casos y una investigación cualitativa que le permitió concluir la relevancia que tiene la ética del cuidado en los procesos evaluativos de los estudiantes, en donde se hacen propuestas y experiencias interpersonales, posibilitando el cuidado de los otros y de sí mismos. Pues esto permite que haya un proceso formativo más humano, por lo que la ética del cuidado se da desde las buenas relaciones, el afecto, la empatía y la escucha, dando paso a prácticas pedagógicas y aprendizajes satisfactorios.

Finalmente, Carolina Blanco en su artículo investigativo (2009), visto desde una perspectiva cualitativa y un enfoque etnográfico: *Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres* menciona que el cuidado cultural e históricamente ha estado bajo la responsabilidad de las familias, pero principalmente de las mujeres. Y este se ha configurado según las tradiciones, las pautas de crianza, la cultura, las creencias, los saberes. Por lo tanto, la forma de cuidar en las familias

es diferente según los contextos. La autora al encontrar estos hallazgos en su estudio determinó que la educación inicial y el cuidado deben ser asumidos por todas las personas que conforman una comunidad y profundizado con políticas públicas y programas educativos.

En el contexto expuesto, podemos evidenciar que el *cuidado* es un concepto del cual se habla desde diferentes posiciones y suscita varias discusiones. Por ejemplo, en los documentos revisados se encontró el siguiente panorama investigativo: el cuidado desde la educación infantil, la ética, la pedagogía, las comunidades, el desarrollo de sociedades y el género. También se puede evidenciar que es un concepto muy importante, y que por lo tanto debe ser trabajado en el aula, para que todas las personas que la habitan se cuiden a sí mismos, cuiden al otro y se dejen cuidar, centralmente en dónde hay un contacto directo con las infancias, en las aulas e instituciones de educación infantil. Es así como las relaciones, experiencias, interacciones y los diálogos deben ser mediados y vividos a través del cuidado.

Saberes en Femenino

Hablar de saberes en femenino nos ubica frente a diversos panoramas de estudio debido a que estos conceptos se interesan por abordar las experiencias femeninas en cuanto a unas temáticas en particular. En esta búsqueda, hemos evidenciado que el estudio, reconocimiento, divulgación y análisis de los saberes en femenino se han realizado a través de la interacción con la pedagogía, el arte y las ciencias sociales: sociología e historia. Ello desde perspectivas culturales y sociales que se enfocan en escenarios potentes para la

reproducción y sostenimiento de los conocimientos, perspectivas y experiencias en clave de lo que implica a las mujeres.

Estos lugares son la escuela, en el plano de la educación infantil y la familia como institución social en donde se contempla el panorama de la mujer como progenitora y cuidadora. Por otro lado, y en un espectro más amplio, también se ubicaron perspectivas donde se plantea que el patriarcado, a través del lenguaje y el mundo de lo simbólico, subordina a las mujeres y asigna determinados roles sociales según el género, siendo el arte una de las maneras en cómo se devela dicho panorama. Con lo anterior, nos permitimos caracterizar la tendencia.

En primer lugar, de los cuatro documentos recolectados con relación a esta categoría, el artículo titulado *El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado*, realizado por María del Carmen Rodríguez y Susana Torío, en el año 2005 se destaca por compartir los resultados de una investigación cuya metodología narrativa y con enfoques interpretativos, permitieron vislumbrar algunos discursos de género de las maestras de niños y niñas de 3 a 6 años del Instituto de Anturias en Madrid. Bajo este panorama, la investigación toma el concepto: *ética del cuidado*, desde las perspectivas de autoras como Carol Gilligan, Susan Bordo, Elisabeth Porter, Anne Woollett y Ann Phoenix. Es así como, desde estas perspectivas se analizó que esta ética y la atención de las necesidades del otro a través del cuidado, construyen con gran velocidad una feminidad hegemónica en las niñas de estas edades. Es así como los discursos de estas maestras se orientan a compartir declaraciones en donde afirmaron que las niñas

“manifiestan conductas de ayuda al otro en un mayor grado que los niños” (Rodríguez, & Torío, 2005, p.5).

En este sentido, la investigación hizo hincapié en tensionar los estereotipos y asignaciones sociales que se dan en las culturas y que con mayor frecuencia se ven reproducidos y validados por la escuela desde la educación infantil. Asimismo, destacó que, dentro de los saberes de las maestras de esta investigación, se asumen como propios del género femenino algunas asignaciones sociales como lo son el cuidado y la atención de las necesidades del otro, promoviendo estrategias, discursos, relaciones y conductas que apoyan estas maneras de contemplar el género dentro del aula. Por esto, se señaló que los saberes de las maestras se ven permeados por sus experiencias como sujetos sociales, y es por ello que es necesario deconstruir algunos paradigmas culturales que clasifican y encierran el comportamiento y las maneras de relacionarse consigo misma y con los otros bajo el discurso del género, o de lo contrario, se seguirán sosteniendo prácticas sexistas en el quehacer pedagógico en la educación inicial.

En concordancia a este lugar de investigación, se traen a colación elementos del informe de avance de Investigación del proyecto *Relatos de experiencias de maestras: un análisis a propósito del lugar de la pedagogía en educación inicial*. Dirigido por Pulido, Duran, Gil y Martín y Pulido durante el 2021. Allí se desarrollan aspectos relacionados con la pedagogía, los saberes en femenino y la educación infantil, donde a partir de un recorrido histórico se evidencia que los aportes de autores como Fröebel, Rousseau y Montessori han marcado unos modos de comprender “qué se enseña, para qué se enseña y de qué manera en educación inicial” (Pulido et.al., 2021). De igual importancia, aparece la necesidad de

continuar recolectando creencias y conocimientos sobre este campo de la educación. Es por esto que esta investigación, a través de un enfoque cualitativo con un método biográfico narrativo, pretende recoger las voces de diversas maestras de educación infantil para analizar saberes construidos en medio de múltiples experiencias e instituciones como el Instituto Pedagógico Nacional y el Instituto Colombiano del Bienestar Familiar, realizando relatos pedagógicos con relación al marco teórico mencionado.

Es preciso exponer que los saberes en femenino se ven contemplados desde el lugar de la maestra de educación inicial, la cual ha sido protagonista y ha aportado a este campo durante un amplio recorrido histórico. Por ello, se manifiesta la importancia de dignificar la labor y el saber desde la voz de sus actores para analizar de qué manera se ha transformado la educación infantil con el paso del tiempo y de la mano de diversas reformas a la educación y la política pública.

Ampliando nuestra perspectiva ante los saberes en femenino, nos encontramos nuevamente con el trabajo *Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres*, el cual se desarrolló en Venezuela, por Blanco (2009); el documento expone la comparación de las realidades sociales del año 2009 de un territorio de este país, con el paralelo de una perspectiva histórico cultural de la educación inicial, en donde se resaltan autores como Comenio, Pestalozzi y Fröebel, quienes teorizaron acerca de la importancia de involucrar en el hecho educativo a madres y los demás actores pertenecientes a la familia.

Para lograr dicho objetivo, se propuso investigar acerca de las concepciones de las madres sobre los procesos de desarrollo y educación que tienen sus hijos en los primeros

tres años de vida. Este estudio arrojó las siguientes conclusiones en cuanto a los saberes en femenino: se encontró que las madres constituyen el entorno primario de cuidado, así mismo, se sugiere que las prácticas de cuidado que ejecuten las madres serán el resultado de un legado histórico, social y cultural que les han dejado sus progenitoras, dando paso a un matriarcado en la crianza; de este modo, las conductas de protección son perspectivas construidas en torno a lo que se considere propicio en cuanto al desarrollo de las infancias, y estas son sostenidas por su accionar en el tiempo por figuras femeninas.

Según lo anterior, autores como Mèlich(1996) y Ugas (2003) (citados por Blanco, 2009) evidencian que a priori al nacimiento, hay un mundo concebido por los otros y es gracias a las relaciones con los demás que nos acercamos a unas perspectivas comunes sobre el mundo. Allí es donde cobran especial importancia los saberes, creencias y concepciones de las madres, pues, es a partir de las interacciones y de la educación, en donde se transmiten hábitos, rituales y costumbres sobre unas formas específicas de ver el mundo e interactuar con él. Por esta razón, las prácticas cotidianas de crianza y las concepciones de desarrollo no se contemplan como visiones dadas por el azar, sino por el contrario, estas perspectivas obedecen a un sistema que organiza las relaciones sociales, concepciones guiadas en su mayoría por las madres.

En este mismo sentido, se resaltó que al ser saberes compartidos intergeneracionalmente, las abuelas u otras mujeres pertenecientes al núcleo familiar cercano, se reconocen como figuras con experticia y con la suficiente capacidad para hacer parte de un referente práctico y teórico relacionado a las creencias sobre el cuidado y

desarrollo, considerándose agentes educativos fundamentales para los primeros años de vida de los niños y niñas.

Es así como existe un paradigma social desde las esferas familiares, educativas e institucionales, en donde no se contempla bajo el mismo rango ni con la misma fuerza a las figuras paternas como agentes que potencian el cuidado y el desarrollo, pues bajo determinadas perspectivas sociales, estos sujetos no tienen la suficiente madurez, capacidad o habilidad para respaldar estos procesos. Pese al tiempo transcurrido de esta investigación, el anterior planteamiento sigue siendo un paradigma predominante en la realidad social actual, el cual las autoras buscan complejizar con el precepto de que todos los actores involucrados con las infancias deben hacer parte de los procesos de crianza y desarrollo, teniendo presente el cuestionamiento de las creencias propias sobre lo que significa ser niño, niña, ser cuidador y la pertinencia del desarrollo infantil.

Por último, se ubica el proyecto de posgrado en artes visuales “*Quien fuera...*” liderado por Akle Muvdi Castro en el año 2008 en la Pontificia Universidad Javeriana. Allí se presentaron visiones en donde la mujer es posicionada por el patriarcado como sistema de organización social, como subordinada ante la existencia de un lenguaje cotidiano que, desde el machismo, la opresión y minimización, configura a la mujer ante unas relaciones sociales, asignándole unos roles a razón de su género. Así mismo, se le impone adaptarse a una realidad en donde su cuerpo, sus saberes y su quehacer cotidiano puede ser objeto de bromas soeces, los cuales hacen parte de la discriminación, la violencia de género y el sexismo.

Es así como la autora de este proyecto, a través de un trabajo artístico realizado con esculturas y montajes escénicos, se dispuso a visibilizar de qué manera y en qué medida el lenguaje cotidiano cosifica y categoriza a la mujer; estableciendo un paralelo entre ambos sexos, encontrando que la sociedad es una pieza fundamental que determina lo que se nos impone y las maneras en las que habitamos el mundo a razón de nuestro género, pues a las mujeres se nos delimitan unos panoramas dentro de la esfera privada y de la familia, mientras que a los hombres se les invita a enfrentarse al mundo de una manera más abierta y válida.

Por tanto, socializamos este proyecto “*Quien fuera...*”, con el fin de pensar en un panorama donde se contemplan los saberes en femenino como el resultado de unas prácticas sociales que tienen la tendencia de ubicar a la mujer como persona subordinada ante un sistema discriminatorio que se materializa en el uso del lenguaje cotidiano que estereotipa, invisibiliza y asigna unos roles a la mujer, por ello, también es importante cuestionarnos acerca de cómo este lenguaje atraviesa las subjetividades e identidades de las propias mujeres y las posibles reflexiones a las que podría haber lugar dentro del plano educativo.

En resumen, se evidencian algunos aspectos clave que caracterizan la tendencia *saberes en femenino*. En primer lugar, es importante reconocer que las mujeres han participado en procesos históricos, sociales, culturales, políticos, por esto, es de gran relevancia que distintas disciplinas tomen la iniciativa de investigar desde sus respectivos campos de estudio estos procesos donde han aportado las mujeres de manera significativa a diferentes campos, en el presente caso, al de la educación; en este caso, realizamos un breve

recorrido por campos relacionados con la educación, las ciencias sociales y el arte. Con respecto a los lugares que ocupan las mujeres en las sociedades, se encontró una tendencia que orienta a la mujer como la encargada de transmitir, generar saberes y prácticas en torno al cuidado y el desarrollo de las infancias. Acarreando con ello una serie de responsabilidades, pero también, una serie de estereotipos que perpetúan a la mujer como única y exclusiva figura de cuidado. Por ello, también se resalta que estos roles han traspasado la educación infantil, provocando diferentes debates y posiciones sobre cómo asumir el paradigma social del cuidado dentro de las prácticas docentes, buscando analizar y tensionar los discursos discriminatorios, violentos y sexistas dentro del aula.

Planteamiento del Problema

De acuerdo con nuestros intereses como equipo y según los antecedentes estudiados, en los que se presentan diversas investigaciones y proyectos alrededor del saber experiencial docente, el cuidado en educación infantil y saberes en femenino, se construye una perspectiva de abordaje desde el análisis y comprensión de las posturas de dos maestras en relación con el cuidado en educación infantil, ello desde la categoría *saber de la experiencia*.

A pesar de que se ha investigado sobre el cuidado en educación infantil desde diversas perspectivas, sigue presente una deuda en la resignificación de esta categoría, ya que no se trata de un ejercicio peyorativo que nos descalifica como profesionales, por el contrario, es un asunto esencial para la formación integral de los sujetos pues implica investigación, reflexión, análisis, formación y problematización. Sin este no puede haber educación infantil seria, por tanto, problematizarlo hace parte de las tareas que las

educadoras infantiles debemos liderar, apropiándolo de manera crítica y sensible en nuestro quehacer docente. Es así como teniendo en cuenta las investigaciones y proyectos presentados desde las diversas tendencias, vemos la imperante necesidad de seguir investigando sobre el cuidado, sus características e implicaciones, desde la voz de la maestra en educación infantil.

En ese sentido, es conocido que en este campo se construyen cimientos y se potencian procesos para la apertura de las infancias hacia el mundo social, político, económico y cultural. Al respecto, los mediadores de aquella puerta no solo son las familias, allí también se ven involucradas las maestras de los primeros años de educación. Por ello, develar el saber de la experiencia de las docentes en cuanto al cuidado, es un trabajo necesario, enriqueciendo las comprensiones sobre este tema, pues son quienes desde su quehacer pedagógico pueden compartir experiencias, saberes y consideraciones al respecto.

También se trata de darle un lugar importante a la maestra mujer, a sus saberes y experiencias, pues ella es quien ha liderado este campo por muchos años con su puesta en práctica desde lo que ha construido y reconstruido en el planear, documentar, trabajar en equipo, reflexionar, formarse constantemente, cuidar, potenciar los desarrollos, entre otros procesos que le permiten construir su saber experiencial. Lo que nos lleva a reflexionar acerca de las riquezas que pueden ser contempladas a través de investigaciones que muestran interés en los saberes experienciales de las maestras, entretejiendo la amplia gama de relaciones que se construyen en la educación infantil, el quehacer cotidiano y el cuidado.

En este mismo sentido, encontramos pertinente resaltar y a su vez, tensionar los saberes experienciales de la maestra en educación infantil respecto al cuidado, que puedan visibilizarse a lo largo de este proyecto de grado. Si bien, las maestras son seres sociales y políticas, no debemos apartar de nuestro panorama la importancia de traer a la conversación su quehacer pedagógico. Ampliar este camino conlleva reconocer las experiencias sobre lo que implica el cuidado, su pertinencia en el desarrollo de los niños y las niñas, hasta los posibles estereotipos que puede soportar este concepto dentro de una sociedad dominada por estructuras altamente patriarcales y machistas, en donde el cuidado se considera propio de la maternidad o la feminidad.

Desde lo expuesto, nos ubicamos en un enfoque de investigación biográfico-narrativo que se constituye en oportunidad para escuchar las experiencias y las voces de dos maestras. El anterior panorama, permite construir la pregunta central que orienta este trabajo de grado:

¿Cómo se ha construido y qué caracteriza el saber de la experiencia de dos maestras alrededor del cuidado en educación infantil?

En el contexto expuesto, se plantea como propósito general:

Analizar el saber de la experiencia de dos maestras de educación infantil, a través de relatos pedagógicos que permitan comprender los tránsitos, transformaciones y características en relación con el cuidado en dos instituciones oficiales.

Y como propósitos específicos:

Explicitar el proceso de construcción del saber de la experiencia en relación con el cuidado en la educación infantil en dos maestras.

Visibilizar a través de relatos pedagógicos, las maneras desde las cuales dos maestras agencian el cuidado en su práctica pedagógica.

Identificar las articulaciones entre cuidado y educación en el contexto del trabajo pedagógico con niños y niñas.

Marco Teórico

El desarrollo del marco teórico da cuenta de dos categorías que conforman el problema del trabajo investigativo: Saber experiencial y Cuidado en la Educación Infantil. Las cuales se constituyen a partir de la búsqueda de documentos de autores reconocidos por su experticia en el asunto. En primer lugar, la categoría de saber experiencial pretende visibilizar uno de los saberes que construye el docente en su ejercicio, gracias a su reflexión de las experiencias significativas que le atraviesan en el aula, ya sea con sus estudiantes o con los distintos actores que interactúa, como la familia, la institución y otros profesionales. En segundo lugar, se considera propicio continuar con la categoría de cuidado en la educación infantil, asunto imprescindible que implica la disposición corporal, emocional y reflexiva de la maestra para asistir a las necesidades de cada niño y niña. Ambos asuntos son problematizados y vivenciados por las maestras de educación infantil diariamente.

Saber experiencial

Las maestras día a día van hilando su saber, tejiendo diversos componentes de sus experiencias personales, académicas y pedagógicas, conocimientos conceptuales e interacciones con los otros. Es así como “se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales” (Tardif, 2014, p.29), valiosa plataforma para planear y vivenciar las experiencias con las infancias, saber qué hacer frente a distintas situaciones en el aula y mirarse de forma autocrítica y reflexiva. Así pues, las maestras al igual que su saber están en continuo tránsito, puesto que, no se trata de sujetos inmóviles, sino de profesionales que están en constante movimiento, y

transformación y con disposición para investigar, crear, aprender, reflexionar y siendo sensibles a las diversas realidades de los niños y las niñas.

En los escenarios de actuación las maestras transitan vivencias, experiencias que las atraviesan y con frecuencia, logran comunicar a otros, hilando trazos entre el hacer y pensar, la teoría y la práctica, explicitando su relación ineludible (Trujillo, B, 2014, p.887). De este modo, van construyendo saberes a partir de las reflexiones, cuestionamientos y análisis de su quehacer docente, su práctica cotidiana y lo que enfrentan en su profesión.

En ese sentido, reconociendo que las maestras tienen un saber, decidimos sumergirnos en el mundo específico del saber de la experiencia, entendiéndolo como un entramado complejo que construye la maestra cotidianamente en el aula con los niños y las niñas, en la relación con las familias, colegas y comunidad institucional, en los momentos de planeación y reflexión sobre su práctica, en sus preguntas e incertidumbres constantes, ello por cuanto “el saber de la experiencia remite a un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad” (Contreras Domingo, J, 2013, p. 125).

Al respecto, Tardif (2014) señala que estos saberes no están sistematizados a partir de teorías, instituciones de formación ni currículos, sino que son prácticos, se integran, se adquieren y hacen parte del quehacer docente, forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales las maestras interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Por lo tanto, cuando la maestra construye saberes de la experiencia, también va configurando su acción pedagógica en el aula pues, estas experiencias han sido reflexionadas, han trascendido y permeado de su práctica.

La maestra está en movimiento intelectual, reflexiona sobre lo que pasa en el aula, sobre lo que dicen los niños y las niñas, la forma en que reciben una actividad, lo que se preguntan por el mundo, la manera en la que resuelven sus conflictos en medio de soledades y silencios, o gritos y “pataletas”; además, establece puentes de comunicación con esas familias que preguntan a la hora de la salida “¿comió? ¿Dormió? ¿Hizo las sumas bien? ¿Ya leyó?”, y otras tantas realidades que afronta cotidianamente. A propósito de esto, Gervais, C. y Correa Molina, E., (2004) plantean que las maestras en formación, en su práctica pedagógica, también deben hacer estas reflexiones y análisis sobre lo que pasa en el aula, para ello se les debe brindar experiencias en donde puedan observar las maestras en ejercicio, reflexionar sobre su quehacer pedagógico, permitiendo así entretener los saberes que se han construido a partir de las experiencias propias y de quienes acompañan el proceso.

Es preciso señalar que los escenarios profesionales de la maestra no son sólo los espacios físicos de la institución, también lo son esos momentos en los que se encuentra con una colega y juntas conversan sobre un proyecto de aula que puede potenciar diversos desarrollos en los pequeños de su grado, o ese momento en el que se encuentra ante la pregunta de un niño de cinco años que se interroga por algo que ella no había pensado antes y que ahora debe meditar para profundizar; el vínculo, la interacción y el encuentro con otros son también escenarios en donde a ella le pasan cosas, la recorren y transforman; son tiempos, espacios, emociones y relaciones que alimentan su saber experiencial. Porque, en otras palabras, el saber experiencial “es una expresión para nombrar ese saber sabio que ayuda a estar en el mundo con mayor amplitud y sensibilidad”. (Contreras, J. 2013, p. 130).

Todos los sentidos, ideas, preguntas, angustias, sorpresas, espacios, tiempos y relaciones se encuentran con la maestra de educación infantil, la toman de la mano, pero no todas ellas se convierten en un saber experiencial, pues estos sucesos deben atravesar y transformar a la maestra para convertirse en una experiencia, posteriormente ha de ser reflexionada y analizada de manera profunda y consciente para construir un saber experiencial. La experiencia es un acontecimiento padecido, pensado y por lo tanto las maestras deben preguntarse por su sentido, pues es algo que ha dejado huella, en ese sentido la experiencia no se deja pasar, sino que está unida a pensarse ante aquello que nos pasa (Contreras, J, 2013, p.129).

No está demás enfatizar, que es esencial en la construcción de este saber reflexionar sobre lo vivido, porque en la escuela suceden muchas cosas todo el tiempo, pero no todas le pasan a la maestra, y es allí donde se hace fundamental mirar y mirarse para preguntar, problematizar, transformar y construir. “El saber que procede de la experiencia es... el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida” (Mortari Luigina, 2005, p.155, citado en Contreras, J. 2013 p. 129). Por tanto, es indispensable reconocer, visibilizar y poner en circulación este saber de la maestra en educación infantil, asumiéndola como profesional que va adquiriendo unos saberes a través de la formación, experiencia y su reflexión consciente.

En relación con lo anterior, es importante mencionar que la experiencia es indispensable en la construcción de este saber pues:

El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (mi hacer educativo, tu hacer educativo), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer: mi hacer, tu hacer (Alliaud, A y Suárez, D. 2011, p.25).

Es por ello que es relevante analizar los sucesos que pasan alrededor, observar con lupa lo que pasa, reflexionar y documentar las cuestiones, prácticas, preguntas, problemáticas y conquistas que acontecen en las acciones pedagógicas, así mismo, como el saber no se desliga de la experiencia, tampoco se desliga del análisis y la reflexión pues es en su conjunto como se construye el saber experiencial.

Del mismo modo, es necesario resaltar que la experiencia docente se alimenta de diversos escenarios, sucesos y con muchos actores, en ese sentido, "el saber docente es, por tanto, esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana" (Tardif, 2014, p. 41).

Para ampliar la anterior idea, es fundamental mencionar que Tardif (2014) plantea que el saber docente se compone por diversos saberes provenientes de diferentes fuentes, estos son los profesionales, aquellos transmitidos por las instituciones de formación del profesorado; curriculares, los cuales son los discursos, objetivos, contenidos y métodos con los que la escuela categoriza; disciplinares, según el campo de conocimiento de la maestra; y finalmente, saberes experienciales, contruidos a partir de la práctica cotidiana de la profesión y en el conocimiento de su medio. Estos últimos saberes son los que abarcan este

trabajo de grado pues, “los saberes experienciales no son saberes como los demás; están formados, en cambio, por todos los demás, pero traducidos, “pulidos” y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia” (Tardif, 2014, p.41).

En otras palabras, la experiencia docente se ve atravesada por diferentes escenarios dónde a la maestra algo le pasa, le suscita y le transforma, el saber experiencial también es resultado de la construcción de diversos saberes en otros escenarios y otras personas, que marcan y dejan huella en la maestra, que son relevantes para el análisis y la transformación del saber de la experiencia.

Es decir, es un saber que se nutre y construye desde lo vivido, desde los sentidos que se le da a la experiencia, pues es un saber “que necesita contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que nos constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos, actuamos” (Contreras, J, 2013, p.130). Por esto, las maestras al tener experiencias distintas no tienen las mismas reflexiones, análisis, acciones y saberes. Y es allí donde se imprimen los sentidos que le da la maestra a una experiencia del aula.

A modo de conclusión, es importante tener presente los diversos aspectos que componen el saber experiencial docente; la experiencia atravesada, en este caso, por la formación académica, de la mano con cada uno de los espacios y los contextos dónde está presente la maestra, en conjunto con el análisis y la reflexión consciente y profunda de la misma, teniendo en cuenta que:

La actividad educativa no se ejerce sobre un objeto, un fenómeno que haya que conocer o una obra que haya que producir, sino en una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que el elemento humano es determinante y dominante y en el que están

presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes, que son susceptibles de interpretación y decisión, y que, por regla general, tienen un carácter de urgencia (Tardif, M. 2014, p.28).

Por lo tanto, el saber experiencial es subjetivo, dependiente de distintas trayectorias y circunstancias, y es allí donde es relevante observar los diversos saberes entramados en la escuela por cada una de las maestras, pues estos, al ser subjetivos contienen diferencias pero también puntos en común que es importante dar a conocer y poner en circulación para la formación e investigación de maestras en formación, docentes y profesionales que se permitan aprender de los saberes de otros y así resignificar el rol docente, sus investigaciones y prácticas.

Una vez expuesto el panorama sobre el saber experiencial docente, así como entendida su relevancia en la profesión de las maestras, consideramos que es momento de invitar a la conversación a otra categoría que hemos decidido trabajar, a decir, *el cuidado en la educación infantil*, para posteriormente, identificar aquellos saberes de la experiencia que en relación con el cuidado han construido las maestras. En ese sentido, se presenta a continuación una aproximación analítica a esta segunda categoría.

Cuidado en la Educación Infantil

Encontramos que las prácticas de cuidado están presentes dentro de las múltiples esferas de la sociedad, desde un nivel macro del sistema hasta los niveles más personales y cercanos como el núcleo familiar. Es decir, este no es exclusivo durante los primeros años, por el contrario, a lo largo de nuestra vida requerimos de cuidado externo y del que nosotros mismos nos podamos brindar para tener una vida digna. Sin embargo, es de nuestro interés aproximarnos, estudiar y entender cómo se da el concepto de cuidado dentro

de la escuela, específicamente en el quehacer de la maestra de educación infantil. Por tanto, se tendrá como punto de partida una mirada general del concepto, luego, se irá transitando hacia una lectura cercana del contexto escolar, tomando de la mano a algunos autores y a un documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el propósito de develar cómo la maestra vive y complejiza el cuidado en el aula escolar.

Para empezar, nos parece importante analizar de dónde surge la capacidad de asumir el cuidado desde una mirada general, puesto que encontramos el paradigma predominante que sostiene que el cuidado es propio, innato e infalible del género femenino y que permea fuertemente a la educación infantil, en donde su mayoría son mujeres quienes asumen el rol de maestra en las aulas o escenarios alternativos. Es así como encontramos los planteamientos de Chau, et al (s.f), quienes mencionan que “la capacidad de cuidar es algo que no depende de eventos incomprensibles o inasequibles. Es una capacidad que puede adquirirse y aprenderse en la relación con otros, no debe olvidarse que las relaciones de cuidado son algo que se construye” (p.4).

Igualmente, se resalta la importancia de que el adulto potencie la autonomía infantil a la vez que brinda un acompañamiento afectivo y oportuno (Bretherton, 1990, citado en Chau, et al., s.f.). Lo que nos permite afirmar que las figuras de cuidado en la sociedad no deben contemplarse únicamente desde el panorama femenino, pues como se menciona, estas acciones, posturas y reflexiones pueden ser asumidas por agentes que tengan la disposición de construir actitudes que favorezcan el desarrollo y la autonomía, puesto que el cuidado por el otro y por sí mismo, se va construyendo desde la infancia y tiene el potencial de desplegarse en el convivir en comunidad. En especial, los autores ya

mencionados reconocen que: las acciones de cuidado que se realicen con las infancias no dependen del género del cuidador, por el contrario, estas se desarrollan de manera armoniosa al construir actitudes y disposiciones que permitan establecer relaciones de cercanía y confianza entre los agentes.

Aportando a la discusión, John Bowlby (2014) en su Teoría del Apego, reconoce que los niños construyen y reconocen figuras de apego primarias, que, por lo general, suelen ser figuras maternas debido a que, con estas, han establecido relaciones de mayor proximidad dentro de los primeros años de vida por los cuidados que han permitido su supervivencia y encuentro con el mundo simbólico y cultural. Asimismo, se encuentran las figuras secundarias o subsidiarias, que también han asumido las dinámicas de resguardo y protección de los menores; dichas tareas no son de menor importancia, por el contrario, tienen un papel fundamental en la actividad de acompañar a los niños y niñas.

Para una mejor comprensión de esta teoría, nos permitimos parafrasear a Carrillo (2008), quien profundiza en las relaciones afectivas tempranas mencionando que los planteamientos originales de Bowlby y Ainsworth nos muestran dos tipos de figuras con los que los niños y niñas pueden llegar a establecer relaciones de apego, las cuales se pueden llamar: las figuras principales y las figuras subsidiarias. Las figuras principales de apego son las personas más importantes afectivamente en la vida de los niños y son responsables de su cuidado y protección en forma más permanente, padres o hermanos, en cambio las figuras subsidiarias o alternativas de apego (como lo ha denominado Howes, 1999) asumen el cuidado y protección de los niños en ausencia de los padres y de manera temporal, como los maestros o amigos (Carrillo, 2008).

Es relevante mencionar que esta teoría del apego se reconoce como un fundamento básico en la formación de educadoras infantiles, entre otras, para dimensionar la relevancia de este y diferenciar el cuidado que brindan las madres a sus hijos del de maestras en Educación Infantil como posibles figuras de apego secundarias.

Es por esto que el papel de la maestra en términos del cuidado de los niños es distinto al que ocupan las madres, familias, el barrio o el Estado, cada sujeto cuida con intenciones distintas, en determinados lugares y en interacción con otros. Es decir, el cuidado en la educación infantil tiene su propia identidad. Pero ¿qué configura esta identidad? Las relaciones que se construyen en el aula, la disposición de los espacios, las propuestas pedagógicas, las interacciones, los encuentros, las rutinas, las preguntas, las emociones, el juego, la lectura, la exploración del medio, las distintas expresiones del arte, esto es, las propuestas que estructuran las maestras en procura del potenciamiento del desarrollo y la alfabetización cultural.

A este respecto, es preciso resaltar que para que lo mencionado sea una realidad, se requiere que la maestra comprenda, viva y problematice sus prácticas de cuidado con los niños, entendiendo que lo que hace y la manera en la que lo hace, repercute en la vida de sus estudiantes y en sus procesos escolares. En este sentido, la maestra Elena Herrán (2013) escribe el texto titulado “*Cuando educar empieza por cuidar*” donde ilustra el papel fundamental del cuidado en una propuesta educativa de la pediatra y fundadora del Instituto Lóczy, Emmi Pikler. Este documento nos aproxima al cuidado como base pedagógica fundamental de una escuela que pretende contribuir a unas infancias llenas de confianza,

seguridad, autonomía, asombro, creatividad, manejo adecuado de sus emociones, desarrollos motrices, mentales y sociales propicios.

Bajo estos preceptos, se considera que la maestra día a día planea su quehacer y esto le permite realizar una mejor toma de decisiones como: en la manera de preparar el ambiente, si va a leer un cuento, cantar una canción o realizar una pregunta, si va a preparar rincones de juego o una salida de campo; la maestra está en medio de una amalgama de situaciones constantes, donde “nada en el día a día se improvisa ni se deja al azar o sin rematar adecuadamente, porque desbarataría el conjunto, y mucho menos en lo relativo a los cuidados que constituyen el núcleo duro del sistema” (Herrán, 2013. p,50). Lo anterior, dado que, desde el saludo hasta la despedida, la maestra se encuentra realizando acciones pedagógicas que involucran inevitablemente al cuidado, por ejemplo, la forma en la que le habla a un niño o atiende un momento de llanto, la disposición segura del lugar, el acompañamiento al baño, la alimentación, el descanso, entre otros.

Además, el potenciar desarrollos, motivar y guiar, son actitudes que se integran en las prácticas del cuidado y en el acervo pedagógico de las maestras, los cuales se posicionan como actitudes que favorecen e incentivan bases fundamentales y seguras en las infancias para un armónico crecimiento. No obstante, reiteramos que para que este cuidado tenga mayor trascendencia, es imprescindible que existan posicionamientos por parte de las maestras en donde se contemple el cuidado como las interacciones que se organizan de manera tal para crear y satisfacer demandas pedagógicas, sociales y afectivas. Así, el cuidado en la educación infantil es reflexionado desde diversos panoramas teóricos, experienciales, sensibles, sociales, políticos y económicos, son estos mismos los que

enriquecen las posturas, prácticas y saberes que tienen las maestras con relación a este tema. Lo anterior, consolida la premisa de que el cuidado hace parte de la vida humana en todos los espacios que habita, además, implica una relación constante con un *otro*, no es algo que se dé en solitario, por el contrario, es posible porque alguien nos cuida mientras nos hace saber que somos cuidadores potenciales, y esto se evidencia en el quehacer de la maestra. Lo cual, permite vislumbrar que se está frente a un asunto que requiere rigurosidad, estudio, investigación y problematización.

Conviene subrayar que en este trabajo de grado se busca reflexionar sobre los saberes de la experiencia construidos en el recorrido de dos maestras en relación con el cuidado, resaltando que este ocupa y sostiene un amplio espectro pedagógico. Por esta razón, resulta necesario hacer énfasis en que somos conscientes de que estas prácticas requieren de maestras sensibles que posibiliten ambientes de acercamiento con la niñez, construyendo vínculos que fortalezcan la autonomía, toma de decisiones, la identidad y la libertad de manera armónica. Ya que, si el niño establece vínculos con su maestra, su desarrollo va a ser fructífero y beneficioso tanto para él como para quienes le rodean, pues “los niños formarán vínculos con cualquier cuidador que sea sensible y receptivo a las interacciones sociales con ellos” (Bowlby, 2014, p.19). No obstante, el cuidado en la educación infantil no se limita a que las maestras asuman actitudes sensibles o de total disposición para atender necesidades básicas de los niños, y si se limitase a ello, se debe entender que la maestra posee unas maneras particulares de realizar estas prácticas.

Con lo anterior, nos referimos a que las maestras han atravesado diversos escenarios educativos, sociales y pedagógicos que les brindan elementos para construir sus discursos y

prácticas con relación al cuidado en el aula, por lo que estas posiciones están permeadas con perspectivas propias de lo que implica ser maestra de educación infantil y no, por ejemplo, médico pediatra. Este detalle no es menor ya que aquí es donde tensionamos los planteamientos de Jhon Bowlby (2014), quien menciona que el cuidado de las infancias depende de la construcción de vínculos con adultos abiertos y sensibles; si bien es cierto, en el ámbito educativo estas relaciones deben tener su base en el reconocimiento y apoyo hacia el otro, pero, estas no deben caer en la mecanización de sus prácticas ni en un asistencialismo solo porque el cuidador tenga las características mencionadas de amorosidad y sensibilidad, pues, si contemplamos las prácticas de cuidado como oportunidades y caminos pedagógicos, se encontrará que las maestras son principales agentes de sostén afectivo e intelectual en el aula y con ello, se adquiere un gran compromiso en el cual “[...] procura superar los límites de la propia institución, abriéndose al entorno y enriqueciendo la socialización y diversificando las relaciones sociales” (Herrán, E. 2013, p.51).

Desde la perspectiva de Emmi Pikler (Herrán, 2013), se teoriza sobre la importancia del cuidado consciente y educativo, en donde todo acto tiene un trasfondo y “ningún acontecimiento o acción tiene sentido aislado de su protagonista o de sus circunstancias específicas, de la realidad del día a día en la que se produce y en cierto sentido, la conforma, ni tampoco se supone debida al azar” (p.41). Por ende, los niños no se contemplan sólo como sujetos que deben recibir atenciones para satisfacer sus necesidades, por el contrario, estas visiones se amplían y se reconoce que en medio de las interacciones, el niño se desarrolla como sujeto y se integra en el mundo cultural y social. En este orden de ideas la calidad del cuidado también es valorada por Pikler, indicando que no deben

dejarse al azar los movimientos e interacciones que se dan en la cotidianidad del aula ya que el cuidado “[...] requiere estabilidad, homogeneidad en el trato y los cuidados entre las cuidadoras del grupo, tiempo de preparación, así como saber y querer tratar al niño como la persona que es” (Herrán, 2013, p.50).

Al respecto, como maestras en formación hemos construido posturas que orientan nuestras decisiones en el aula con los niños y las niñas, una de ellas es la del cuidado como parte esencial en nuestro quehacer docente. Esta actividad no solo preserva nuestra existencia humana, sino que, además, potencia el desarrollo de la confianza y la autonomía, posibilitando infancias que crean en sí mismas, que disfrutan del movimiento en libertad, exploran el entorno y se aproximan a mundos posibles a través de la lectura y el arte en sus diversos lenguajes desde sus singularidades, mientras se construyen relaciones de confianza que permitirán, como menciona Herrán (2013), proporcionar a las cuidadoras confianza en la potencialidad infantil y un certero conocimiento de la evolución, las características y condiciones de desarrollo de la infancia, analizando la íntima relación existente entre la calidad de los cuidados dispensados y la progresión de la actividad autónoma infantil.

En suma, el cuidado infantil en la escuela no debe contemplarse como dos asuntos en disputa que no se complementan, por el contrario, son oportunidades pedagógicas fundamentales que contribuyen al bienestar de los sujetos y a la construcción de una vida de calidad, lo que implica que las maestras tienen el compromiso de pensar, potenciar y reflexionar sobre este como parte esencial en su oficio docente, siendo conscientes de la amalgama de saberes pedagógicos que se construyen a partir del razonar lo cotidiano.

Marco Metodológico

Este capítulo da cuenta de algunas de las características de la investigación cualitativa y la relación que tiene con nuestro trabajo de grado. Además, presenta un acercamiento al método biográfico narrativo, el cual recurre a técnicas y herramientas para la recolección de datos, como las entrevistas, los relatos pedagógicos, las grabaciones y fichas de caracterización. Por lo tanto, es importante presentar a las maestras que nos permitieron escuchar sus voces y experiencias, para posteriormente, exponer una ruta para el análisis de la información recolectada en este proceso.

Población

Para el desarrollo del presente proyecto de grado, se cuenta con la participación de dos maestras licenciadas en Educación y Pedagogía Infantil, quienes actualmente se encuentran trabajando con niños y niñas desde los tres hasta los doce años de edad. A continuación, se realizará una pequeña introducción de las docentes:

En primer lugar, presentamos a la maestra Balbanera Beltrán Urrego (ver anexo 3: ficha de caracterización), licenciada en Educación Infantil de la Universidad Iberoamericana, quien cuenta con quince años de experiencia en el campo de la educación inicial en el sector urbano. En los últimos años ha sido maestra titular de nivel Párvulos B y Sala Materna del Jardín Infantil “*Nuevos Pasos*” de la Secretaría Distrital de Integración Social, nivel en donde se encuentran niños y niñas entre los 3 meses y cinco años.

Por otra parte, encontramos a la maestra Sandra Yolanda Gómez Panqueva (ver anexo número 4: ficha de caracterización), licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Administración de la

Informática Educativa de la Universidad de Santander y especialista en Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, además, cuenta con una maestría en Tecnologías Digitales aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander. En este momento, es maestra de la Institución Educativa Rural Departamental Integrada Valle De Tenjo en su sede Escuela Rural Guangatá, en donde acompaña a los cursos tercero, cuarto y quinto, ya que la escuela maneja grupos multigrado. Por último, se resalta que la maestra cuenta con dieciséis años de experiencia en la educación inicial en el sector rural.

Es preciso advertir que para delimitar la población se tomaron en cuenta dos aspectos centrales el desarrollo de nuestra investigación: las maestras deben ser licenciadas en educación o pedagogía infantil y estar en el momento trabajando con niños y niñas. Estas características se pensaron en arreglo a los análisis a los que habría lugar con las experiencias y reflexiones de las maestras en ejercicio, en lo referido a la categoría cuidado en educación infantil y su relación con las prácticas pedagógicas que se viven día a día en el aula y en los entornos educativos. Adicionalmente, resaltamos que la participación de las maestras fue voluntaria tras diálogos que explicaron en qué consistía el trabajo de grado.

Enfoque del trabajo

Nuestro trabajo de grado tiene un enfoque cualitativo, el cual permite hacer una comprensión e interpretación del saber experiencial sobre el cuidado, a partir del diálogo con dos educadoras infantiles. Este enfoque hace posible recoger las experiencias y examinar la realidad desde las mismas voces de las maestras, quienes están, viven y reflexionan lo que sucede en el aula, pues:

En los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (Martínez Rodríguez, 2011, p.12).

Además, los estudios cualitativos como lo mencionan Hernández, Fernández & Baptista (2014) nos permiten desarrollar preguntas e hipótesis durante el proceso investigativo, es decir, antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos. Siendo estos datos no estandarizados ni predeterminados completamente, lo que posibilita obtener diferentes perspectivas, experiencias, significados y puntos de vista de los participantes (Hernández et al., 2014).

Por otra parte, este enfoque enriquece nuestro trabajo de grado, pues como mencionan Quecedo y Castaño (2002) los estudios cualitativos permiten:

[...] describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como el descubrimiento de relaciones causales, pero evita asumir constructos o relaciones a priori. Intentan descubrir teorías que expliquen los datos (p.12).

Es decir, que el enfoque elegido da la posibilidad de sistematizar y organizar elementos que se relacionan con el saber experiencial sobre el cuidado de las educadoras infantiles; de esta manera, se generan y construyen nuevas categorías y relaciones después de haber hecho un análisis de las técnicas utilizadas para el trabajo de grado.

Por este mismo carácter cualitativo decidimos utilizar un método biográfico narrativo, que nos da la posibilidad de recoger las voces y las experiencias de las maestras. A continuación, abordaremos en qué consiste este método y cómo se relaciona con nuestro trabajo de grado.

Método biográfico narrativo

A partir del enfoque cualitativo, el trabajo de grado se inscribe en el método biográfico narrativo, donde se encuentra la oportunidad de construir, conocer y resignificar diversas experiencias, ya que, se reconoce al sujeto como un protagonista y este método permite visibilizar su conocimiento o saber, en tanto, se vuelve algo esencial y la experiencia se constituye en una fuente primaria; es así como entendemos a las personas como contadores de historias por naturaleza. Por ello, la escucha, la narrativa, la experiencia y los sujetos son vistos desde sus dimensiones históricas, culturales y sociales son aspectos fundamentales para tener en cuenta:

Es con el método biográfico narrativo, el cual se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa, que podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos, a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz, aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio (Ladin, R. & Sánchez, S. 2019, p.3).

En relación con lo anterior, el método biográfico narrativo es una oportunidad para construir conocimiento desde la experiencia del sujeto en “[...]esa relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje” (Ladin, R. & Sánchez, S. 2019, p.7), ya que allí se encuentran

saberes, cualidades, sentidos, pensares y conocimientos. Para nuestro caso, este método vislumbra saberes con relación al cuidado en la educación infantil basados en el saber de la experiencia y las voces de las maestras. Del mismo modo, es importante resaltar la escucha, la observación y el análisis, en articulación con la subjetividad del sujeto, puesto que "reconocer la subjetividad en la investigación narrativa significa abrirse al conocimiento del otro, a conocer su experiencia, historia y aprendizaje" (Ladin, R. & Sánchez, S. 2019, p.5).

Por último, se destaca la relevancia del relato y la narración de las experiencias, pero, además, de otros elementos que enriquecen las perspectivas y discursos de las maestras ya que estos develan concepciones que se han construido en su saber experiencial, así pues, también se da paso a la tarea de "captar e interpretar lo que está plasmado en los documentos personales (fotografías, notas, diarios, cartas...) y entretrejerlo con las narraciones que los sujetos dan" (Ladin, R. & Sánchez, S. 2019, p.11). De este modo, se construye un conocimiento rico y diverso que se pone en circulación con otras maestras, profesionales y maestras en formación.

Entrevistas

Para recolectar los datos de nuestro trabajo de grado se hicieron dos entrevistas a dos maestras de educación infantil. La primera entrevista fue de carácter exploratorio y la segunda tuvo como objetivo profundizar en el primer encuentro (ver anexo 5: transcripción de entrevistas). Se estructuraron preguntas que dan la posibilidad de un diálogo entre entrevistadas y entrevistadoras (ver anexo 6: protocolo de entrevistas), se tuvo en cuenta que las preguntas tuvieran como características la cordialidad, el respeto, y que no tuvieran prejuicios, además de que éstas permitieran develar los saberes construidos desde la

experiencia alrededor del cuidado. Así mismo, se tuvo presente, como lo plantean Hernández, Fernández & Baptista (2014) que el diálogo y las preguntas transmitan a las participantes que no hay respuestas correctas o equivocadas, de esta forma las maestras pudieron hablar desde sus opiniones, saberes y experiencias.

Las entrevistas al tener un enfoque cualitativo son más íntimas, flexibles, abiertas, espontáneas, pero cuidadosas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Las entrevistas de este trabajo de grado permitieron el diálogo, siendo este el que permite la resignificación, reconocimiento de las voces y el saber de la experiencia de las maestras. Adicionalmente, como instrumentos para la recolección de estos datos se utilizaron en primer lugar, fichas de caracterización que permitieron hacer lecturas de los contextos en los que se han encontrado las maestras. En segundo lugar, se hicieron grabaciones de cada entrevista para lograr recolectar lo que las maestras querían transmitir. Finalmente, se hicieron las transcripciones de las grabaciones, las cuales facilitaron la lectura y construcción de categorías, tensiones y tendencias que caracterizan los saberes de la experiencia en el cuidado de estas dos maestras. Dichas categorías orientaron los relatos pedagógicos desde las lecturas constantes, permanentes revisiones, análisis y discusiones de los planteamientos que responden a nuestra pregunta problema.

Relato pedagógico

La construcción de los relatos pedagógicos es fundamental para nuestro proyecto pues es este proceso el que nos permite conocer, comprender y divulgar los saberes de la experiencia que han tejido las maestras protagonistas de nuestro trabajo de grado alrededor del saber experiencial docente en relación con el cuidado en la educación infantil.

Es preciso señalar que el relato es un ejercicio de reelaboración que realiza el equipo investigador desde las voces y experiencias recogidas, es decir, no se trata de un texto hecho por la maestra, sino que, a partir de las entrevistas y sus transcripciones, el análisis de los documentos y la organización inicial del texto a partir de categorías deductivas, correspondientes a los propósitos de la investigación, el equipo se dispone a reelaborar la historia de vida a partir de estas y de las categorías inductivas o emergentes, las cuales, a su vez, se sometieron a un proceso de análisis que hace parte estructural de los relatos. El proceso enunciado se ilustra en la siguiente imagen.

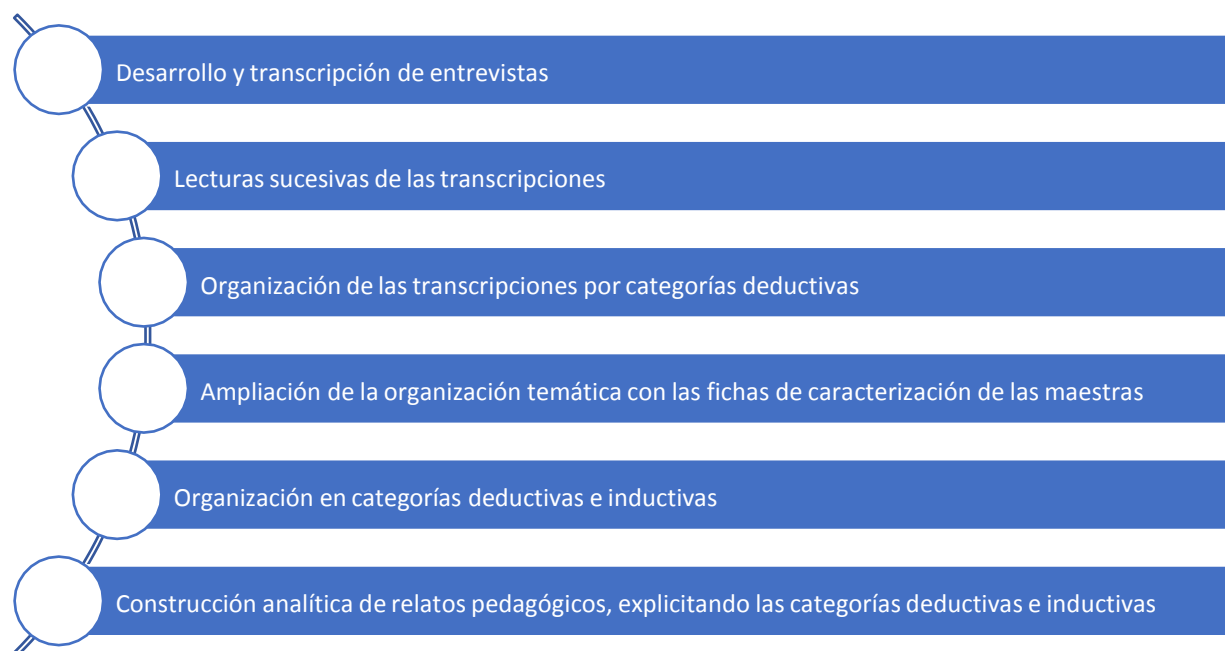


Imagen 1: Síntesis del Desarrollo Metodológico. Fuente: elaboración propia

Lo anterior, siempre con la intención de que las voces de las maestras sean protagonistas y que sus saberes sean evidenciados, pues como lo menciona Bolívar, A

(2014) las narraciones de las experiencias de vida y profesionales de los docentes pueden ser una estrategia para visibilizar al profesorado y su saber.

Para Antonio Bolívar (2014) los relatos pedagógicos son una enriquecida oportunidad para reconocer, dignificar y poner en circulación que los profesores, en este caso, profesoras de Educación Infantil, construyen una amalgama de saberes que permean, se cristalizan, toman forma, orientan su quehacer cotidianamente. Sin embargo, para que el relato trascienda su rasgo narrativo-descriptivo y adquiera unas características analíticas y argumentativas, es necesario situar la historia de vida profesional en un contexto, así como menciona Goodson (2004) en el texto de Bolívar (2014) “los estudios sobre la vida de los profesores –dice– deben poner en relación la vida individual y la historia social en que se inscribe” (p, 714). Tejiendo un diálogo entre lo subjetivo de las maestras y el contexto que habitan. Logrando así que, estos saberes docentes no solo nutran el oficio propio de las maestras, sino que aporten elementos importantes a la academia, a las futuras generaciones de docentes y al trabajo de grado sobre el que se escribe este apartado.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se siguió una estructura inspirada en el análisis de contenido, el cual, por medio de categorías, posibilita convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación, el procesamiento y la obtención de conclusiones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Ahora bien, se buscó que a partir de las entrevistas estructuradas y las transcripciones se llegara a lo que Bolívar et.al (2001) denominan como: *narraciones de vida con reconstrucciones retrospectivas*,

para que, de este modo, la información sea organizada en categorías en común o distantes, y así, estructurar los posteriores relatos pedagógicos.

Otra ventaja que se encuentra en el análisis de contenido es que este no busca restringir su investigación a teorías académicas que son replicadas, por el contrario, este análisis parte de los primeros acercamientos investigativos que se den con la población, con ello, reconoce la multiplicidad de saberes y sentires que existen y convergen en la experiencia humana, y para este caso, la experiencia docente. Es por esto por lo que no se busca limitar bajo una sola perspectiva nuestro objeto de investigación: el cuidado en la educación infantil; claramente, se parte bajo una serie de supuestos y preguntas que orientan hacia esta temática, pero es gracias al análisis de contenido que, se reconoce y brinda especial importancia a las protagonistas de estas narraciones biográficas, ya que estas amplían el espectro investigativo y lo impregnan de sentimientos, experiencias y saberes.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta el momento, es preciso señalar que el análisis de la información se realiza al construir los relatos pedagógicos. Este proceso tiene lugar gracias a las entrevistas y sus transcripciones, puesto que permiten lecturas sucesivas con el objetivo de subrayar y agrupar la información encontrada de acuerdo con las categorías deductivas e inductivas. Estas categorías buscan dar respuesta al cómo se construye y qué caracteriza el saber experiencial de las maestras en relación con el cuidado en la educación infantil. Esto se hizo en un trabajo por grupos, donde cada equipo analizaba rigurosamente la información por medio de tablas de contenido o archivos de Word.

Posteriormente, esta categorización dio paso a la escritura de los relatos, contruidos a partir de subtítulos que responden a un proceso de organización, reducción y reconstrucción analítica del saber de la experiencia de las maestras.

Proceso de devolución de los relatos

Luego de la construcción de los relatos pedagógicos el equipo de trabajo los entrega a sus protagonistas, con el fin de que su lectura pueda retroalimentar el ejercicio por medio de comentarios que rectifiquen o precisen cualquier información escrita. Es fundamental para este trabajo de grado que los relatos pedagógicos sean un portavoz honesto del ejercicio docente de las maestras protagonistas, por lo que involucrarlas en el proceso de devolución da cuenta del reconocimiento a su saber y experiencia, siendo así un trabajo en equipo que por medio de las lecturas sucesivas busca el mejor resultado. Posteriormente, se realizan las correcciones pertinentes con el apoyo de la tutora.

Relatos Pedagógicos

Desde el análisis de los antecedentes, la construcción de la situación problema, la búsqueda de textos para comprender los conceptos del saber experiencial y cuidado en la educación infantil, la elección del camino a seguir en el marco metodológico, las entrevistas, transcripciones y el ejercicio de categorización, el equipo de trabajo se ha equipado y preparado para realizar las dos construcciones que a continuación se presentan. Cada una de ellas gracias a las voces de las maestras Sandra Gómez y Balbanera Beltrán, quienes en su camino docente han construido un saber complejo, robusto y sensible, que evidencia su mirada atenta y problematizadora en relación con el cuidado de todos los niños y niñas que han habitado sus aulas.

Una maestra que escucha, observa y enseña con sensibilidad

De su vida en Tenjo al aula infantil

En el municipio de Tenjo nació una maestra llamada Sandra Yolanda Gómez Panqueva, primera persona en su familia que pudo ir a la universidad y lograr culminar su carrera profesional. Con aproximadamente dieciséis años de experiencia en las aulas con niños y niñas, se caracteriza por ser una persona que está dispuesta a ayudar, recibe a los demás con una sonrisa en su rostro y un abrazo caluroso. Cuando se entabla un diálogo con ella puede verse que es una maestra que escucha, observa y enseña con sensibilidad, es una maestra que ha estado en constante reflexión sobre lo que es el cuidado en la educación infantil.

Todo comenzó cuando en su colegio les asignaron la lectura de ciertos textos sobre educación, ella se daba cuenta que allí se planteaban ideas que ya había pensado, principalmente sobre las *“falacias del sistema educativo colombiano”*. La maestra Sandra comenzó a participar en foros educativos y a representar a sus compañeros en ponencias, sucesos que le hicieron pensar en la posibilidad de entrar a la universidad. En esos tiempos ella tenía una relación amorosa y todo apuntaba a que se casaría y tendría hijos, sin embargo, ella quería vivir otras experiencias, además esta situación le generaba miedo, así que cuando se graduó del colegio comenzó a buscar universidades públicas. La Universidad Nacional de Colombia ya había cerrado inscripciones y por razones que ella no recuerda, no pudo presentarse a la Universidad Pedagógica Nacional, así que buscó en la Universidad Distrital Francisco José Caldas. Ella quería una carrera profesional en la que pudiera trabajar con personas, pensó en psicología, docencia o alguna relacionada con el arte.

Es así como Sandra encontró en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas una oportunidad para disfrutar de las diversas artes desde la perspectiva de la Educación Infantil; tras revisar su pensum decidió que ese era el lugar propicio para ella, no solo por el disfrute de las artes sino también por la posibilidad de entrar al sistema que tanto había criticado. Se inscribió y el resultado de su ICFES fue la llave que abrió la puerta a este nuevo camino profesional, este ingreso a la educación superior hizo eco en su colegio dado que no había sido reconocida por sus logros académicos en el bachillerato, lo cual llenó de asombro a quienes la rodeaban. Sin embargo, sus habilidades en la comprensión lectora y el análisis de la información le abrieron paso.

Este nuevo camino estuvo acompañado de muchos retos que tuvo que afrontar, como las tempranas horas de las primeras clases del día. La situación era compleja ya que tenía que trabajar en un extenuante horario los fines de semanas, por lo que clases a las 6:00 a.m. eran casi imposibles de cumplir, teniendo presente que, al vivir fuera de la ciudad, debía enfrentarse a eternos trancones que representaban un impedimento para su puntualidad. Durante los espacios que tenía entre clases, Sandra recorría Bogotá, dándose la oportunidad de conocer lo que antes no había podido por la zona rural de su residencia. Lugares como la biblioteca pública Luis Ángel Arango, el Chorro de Quevedo y el centro de Bogotá con sus cuenteros hicieron parte de su experiencia universitaria. Además, en su primer semestre no contó con un servicio de transporte como el Transmilenio, fue hasta segundo que pudo tener acceso a este.

Esta maestra durante su práctica pedagógica participó en diferentes escenarios en donde la educación de las infancias estuvo presente: plazas de mercado, fundaciones,

jardines y colegios. Ella recuerda que en uno de sus semestres estuvo en una fundación ubicada en La Perseverancia, y es allí donde comienza a consolidar, con mayor fuerza, su discurso sobre el cuidado. Pues, encuentra que algunas de las personas responsables de la fundación solamente enfocaban el cuidado hacia la asistencia de las necesidades básicas y con estas acciones creían que era suficiente para cuidar a las infancias que habitaban ese espacio. Y aunque Sandra cree que es necesario cubrir estas necesidades, también hay otros aspectos que son necesarios tener en cuenta, como: la salud emocional, las relaciones y vínculos que se establecen dentro del aula, la forma en que se enseña, los diálogos que se establecen con las familias, las acciones cotidianas, en la forma que escucho y comprendo los diferentes contextos de la niñez.

Las prácticas pedagógicas fueron un pilar fundamental para la construcción del saber de la experiencia con relación al cuidado de la maestra Sandra. Para ella, estas prácticas tuvieron mucha riqueza, *“porque tú estás como un observador de alguna manera, y tienes la posibilidad de no estar tan subjetivamente en el proceso”*, entonces, esto permite observar, analizar, reflexionar y decidir lo que se replica o no en el quehacer docente. Por ejemplo, Sandra recuerda a una maestra del Colegio Colombia Viva del Diana Turbay, quien le enseñaba con paciencia a una niña con epilepsia: cuando la estudiante tenía ataques de epilepsia, olvidaba varias cosas que había aprendido, sin embargo, esta maestra continuaba explicándole y no le importaba si tenía que retroceder, nunca la excluyó. Este suceso le permitió a Sandra comprender que hay varias formas de cuidar.

Ahora bien, Sandra Gómez es maestra porque disfruta estar con las personas tanto como vivenciar el arte, enseñar a niños y niñas le ha permitido construir la vida que

anhelaba. Es una maestra que aprende de sus estudiantes, que se asombra de sus capacidades y características, siente respeto por lo que hace y asume desde la sensibilidad de su ser, el compromiso de su quehacer en el aula. Actualmente, la maestra Sandra se encuentra en la Institución Educativa Valle de Tenjo Sede Guangatá, a cargo de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, ya que es una escuela rural multigrado. Su aula es amplia, con dibujos en las paredes y diversas carteleras de los proyectos que ha construido con sus estudiantes a lo largo del tiempo. La luz inunda todo el lugar, las ventanas del salón dejan ver un parque con una zona verde, una cancha y un par de juegos como el rodadero, columpios y pasamanos.

Del sector privado al público

La maestra Sandra ha podido evidenciar en su quehacer docente, los imaginarios que se tienen en el sector privado y público de la educación, sobre el cuidado. Desde allí, ha construido reflexiones y cuestionamientos sobre lo que significa cuidar en la educación infantil, tomando una postura crítica y posicionándola dentro de su aula de clase con niños y niñas. Ella ha tenido la oportunidad de vivir las dos experiencias, durante cinco años estuvo en Colegio Gimnasio Entremontes Tenjo, institución educativa privada; y en lo público ha estado once años en I.E.R.D.I. Valle de Tenjo.

Para la maestra Sandra hay una brecha entre lo privado y lo público, los docentes, familias y niños tienen imaginarios diferentes frente a su concepto, al cuidado y autocuidado, según el sector educativo en el que están inmersos. Por ejemplo, *“en ocasiones el sector público es sinónimo de desaseo, de piojos, de baños sucios, de paredes rayadas”*, mientras que la otra cara de la moneda es la educación privada, en donde esta

“se vende como un negocio” en donde las familias pagan, quieren y exigen recibir lo mejor, incluido el cuidado de sus hijos. Y es a partir de este factor económico que también se tejen las diferentes formas como se cuida en el aula, pues las familias exigen calidad por lo que están pagando, por lo tanto, las maestras cuidan para no ser despedidas y por presión. Esto a ella le ha preocupado y cuestionado en su camino docente, preguntándose: *“¿si lo hacemos en lo privado, por qué no en lo público? si lo público somos todos”*.

Sin embargo, considera que hay docentes que sí se entregan a su trabajo y al cuidado de los niños por la convicción de que cuidar es fundamental, ven a las infancias *“como sujetos de derechos y como personas que merecen un buen trato”*. A partir de este recorrido que ella hizo del sector privado a lo público, considera que es necesario transformar esos imaginarios que se tienen sobre el cuidado. Por esto mismo, Sandra comienza a asumirlo como un asunto serio que se reflexiona, se cuestiona y se vive de la mejor manera dentro del aula. Pensando en que este se debe tejer entre la maestra, las familias y los niños, a partir de la escucha, el diálogo, las acciones cotidianas, el respeto, el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto, entre aspectos que hacen parte de las dinámicas que se dan dentro del aula y el cuidado en sí mismo.

Una mujer de gran valor que cuida a sus estudiantes con mucho amor²

El cuidado en la educación infantil implica varias acciones por parte de todos los actores de la escuela, según la maestra Sandra se pueden tener diferentes imaginarios y concepciones sobre lo que es cuidar del otro y de sí mismos; por lo mismo, las apuestas que

² Fragmento de una carta que le escribió una estudiante de siete años a la maestra Sandra.

se hacen en el aula son diferentes, según la importancia que le demos a este concepto y qué tanto reflexionamos sobre ello y sus implicaciones en la vida.

Sandra Gómez es una maestra que le apuesta al cuidado en su aula, es una mujer que ha ido construyendo un saber experiencial en relación con el cuidado en la educación infantil. La docente asegura que se ha dado cuenta que algo primordial en este asunto es la protección del ser emocional y el velar por las relaciones afectivas cálidas. La pandemia le hizo afirmar y consolidar esta idea que ella ha ido forjando durante su experiencia docente pues, sin duda alguna, el confinamiento permitió comprender la importancia de la salud mental y emocional, sobre todo de niños y niñas. Considera fundamental construir redes de apoyo emocional, en donde la niñez se sienta segura y aceptada dentro de las aulas, de esta forma se obtiene unas mejores condiciones para aprender. De este modo, la maestra Sandra considera que cuidar también es escuchar y abrazar al otro, preguntándole a las personas cómo se sienten, leer y analizar sus comportamientos, ya que a veces no nos damos cuenta de lo que los otros están viviendo y esto nos permite comprender situaciones y acciones que se viven en el aula.

Por ello, la maestra decide que en su aula se debe vivir este tipo de cuidado caracterizado por acciones cotidianas y constantes, en donde las relaciones afectivas están mediando estas situaciones. Por eso, Sandra Gómez no inicia sus clases sin antes saludar a los estudiantes y preguntarles ¿cómo están?, ella está en constante observación y lee sus miradas, sus rostros y actitudes; y si es necesario, se da un tiempo para hablar de algo que le pudo suceder a un niño de su aula. Esto permite que todos se conecten y como ella

menciona *“de esa manera arrancamos mejor el día [...] precisamente para dejar los problemas o las situaciones personales afuera y arrancar de la mejor manera”*.

Por consiguiente, la profesora considera que una clase no se podría llevar de la mejor forma si primero no escuchamos, apoyamos, contenemos y protegemos esos sentimientos de la niñez que habita las aulas. Por ejemplo, recuerda que un día estaba implementando una planeación sobre los seres vivos, pero no salió como ella pensaba ya que un niño comenzó a llorar, esto la confundió y la preocupó, por eso decidió darle prioridad a esa situación, necesitaba saber qué le había sucedido. Él le cuenta a la maestra y compañeros que su perrito había muerto hace unos días y que para él era muy importante. En ese instante la profesora Sandra entra en un dilema: continuar con el tema de los seres vivos porque eso era lo que tenía que ver ese día o, hablar de lo que estaba sucediendo con el niño. Ella lo piensa y se da cuenta que es importante dejar que el niño pueda expresar aquel sentimiento, pues seguramente no había sido escuchado por otras personas o la familia. Allí pudo darse cuenta de que él no había podido compartir con nadie sobre este tema, además que se encontraba muy solo porque sus padres debían salir y la única compañía que había tenido era su perrito.

Y así fue como varios niños se motivaron a hablar, querían ser escuchados, dialogaron sobre la muerte, sobre lo que les dolía, lo que los ponía tristes y de lo que era difícil decirles a otros. Para la maestra Sandra este momento fue gratificante y emocionante, aunque no se cumplió la planeación sobre los seres vivos, los niños y niñas habían sido escuchados y acogidos en un espacio seguro, de confianza, donde podían narrar sus historias y ser escuchados, llorar, reír, abrazarse y sentirse liberados. Es posible que, si

la maestra no hubiese permitido este espacio, los niños se hubieran sentido agobiados, rechazados y frustrados, por lo tanto, estarían distraídos y el tema de los seres vivos ni siquiera estaría presente en sus mentes, porque “¿quién va a funcionar así en un colegio? En dónde estás con tu mente en otro lugar”.

Se debe agregar que, para la maestra Sandra el cuidado comienza con el autocuidado, con el poder reconocerse y valorarse. En su aula ella propicia esto con el proyecto de *Pequeños Científicos*, donde los niños pueden coger un espejo, mirarse y reconocerse, pues para ella si no somos capaces de cuidarnos a nosotros mismos no podemos cuidar del otro, por ello, se debe trabajar el cuidado propio, de esta forma los niños se encaminan a valorar al otro y su diversidad, así como también a cuidarlo, respetarlo y sentir empatía por lo que le pasa a la otra persona. También, Sandra se ha dado cuenta que los niños no se conocen, por ejemplo, una vez les pidió a sus estudiantes que escribieran las cualidades que tenían, sin embargo, muy pocos lograron hacer este ejercicio porque “ni siquiera se conocen, no creen en ellos, no saben de lo que pueden hacer o no”. Entonces, ella cree que cuando “*un estudiante no se ve a sí mismo, difícilmente se cuida y por lo tanto difícilmente cuida a los otros*”. Por lo tanto, la maestra hace énfasis en que es necesario crear espacios para fortalecer la autoestima y el autoconocimiento de las infancias, de esta forma se tejen lazos de cuidado entre todos, puesto que, da la posibilidad de cuidarme, cuidar del otro y exigir que me cuiden.

En consecuencia, todo lo que ha construido la maestra ha permitido que el cuidado sea una acción recíproca, en donde todos cuidan de los otros y de sí mismos, y la profesora no está alejada de esta situación, ella también es cuidada, le preguntan cómo está, qué le

pasa, los niños se preocupan por su maestra, por ejemplo, piden silencio en el salón si Sandra está con dolor de cabeza, y es ahí cuando nos damos cuenta que si cuidamos del otro también recibiremos de ese cuidado, como lo menciona ella *“cuando tú das cuidado, cuando tú das ese valor agregado a tu trabajo, también lo recibes”*.

Sandra Gómez es una maestra que le apuesta al cuidado de las emociones de la infancia que está en su aula, es una maestra que reflexiona y se da cuenta de que de nada sirve ver una cantidad de contenidos académicos si sus estudiantes se sienten vacíos, tristes, solos y ahogados por las situaciones que pasan en la vida. Sandra es una maestra que a partir de sus experiencias se ha dado cuenta que el cuidado debe ser integral y por lo tanto lo que pasa en el corazón de sus estudiantes también se debe hablar. Y es gracias a esas apuestas y propuestas que hace la maestra, que es merecedora de las cartas que recibe de sus estudiantes donde reconocen ese amor que ella les da.

El cuidado es y debe ser integral

Ninguna maestra es igual a otra, a pesar de compartir iguales escenarios de formación académica o espacios laborales, cada maestra se constituye desde su historia de vida, espacios formativos, vivencias en la práctica, sus preguntas, reflexiones y las experiencias en su aula día a día, esto, inevitablemente atraviesa las formas en las que se asume el cuidado en la educación infantil. La maestra Sandra es cálida, espontánea, de sonrisa ancha, abrazo fácil, preocupación constante por el disfrute de los niños en sus clases y por tener presente la salud mental y emocional. Por ende, sus formas de cuidado reflejan lo anterior.

En las acciones cotidianas:

El cuidado de los niños y niñas en el aula es un asunto que atraviesa profundamente a la maestra Sandra. Escucharla compartir sobre su experiencia docente deja ver cómo en su discurso año tras año, se ha ido tejiendo una postura y apropiación del cuidado como parte fundamental de lo que la constituye como profesional y ser humano.

Desde sus inicios formativos en la práctica pedagógica, la maestra cuestionaba acciones de cuidado que no coincidieran con el ejercicio docente que estaba construyendo en la academia. En particular, durante su experiencia con la educación inicial Sandra tuvo la oportunidad de realizar su práctica pedagógica en un jardín infantil del Distrito, donde hacía parte de los rituales de alimentación con niños y niñas de las primeras edades, sin embargo, la forma en la que ella y sus compañeras querían asumir este momento era totalmente distinta a lo que veían de las maestras titulares, *“nos aterraba porque pues éramos las practicantes, las que vamos con todo el amor, pero ellas están viviendo un día a día bien complejo, tienen niños para alimentar y que todos coman caliente, que todos coman rápido, que todos vuelvan al aula, entonces a mí me aterraba por ejemplo ver como prácticamente se les embutía la comida a los chiquiticos”*.

A este respecto, la maestra Sandra deja ver que comprende las complejas dinámicas que asumen las profesoras de los jardines infantiles del distrito, quienes se encuentran en constantes ejercicios de papeleo y cumplimiento a demandas externas. No obstante, aunque hay que responder a estas situaciones, no puede olvidarse que en primer lugar se encuentran las infancias, quienes necesitan de unas prácticas de cuidado, de alimentación, sueño y aseo no solo de forma oportuna, sino también con una serie de disposiciones corporales,

emocionales e intelectuales que hagan de la experiencia de cuidado una experiencia pedagógica.

Actualmente, esta maestra ha construido unas rutinas diarias que otorgan orden y sentido a su quehacer cotidiano con los niños y niñas de tercero, cuarto y quinto de primaria, grupos que acompaña en la escuela rural multigrado de la que hace parte. Un día para Sandra y sus estudiantes inicia con un saludo y un ¿cómo estás?, pregunta que va acompañada de la mirada atenta y respetuosa de la maestra, con el objetivo de leer el estado de cada uno y no dejarlo pasar por desapercibido, luego, cada uno da gracias por algo por medio de una oración colectiva. En ocasiones, la actitud y disposición de todos permite que la música, el baile y el canto se tomen el escenario durante la primera hora, dando paso al movimiento libre, la expresión y el encuentro. Posteriormente, la maestra Sandra realiza preguntas que provoquen el diálogo para escuchar las comprensiones, dudas o saberes previos que tienen los estudiantes con relación al tema que se va a abordar durante el día. Después, se realizan las actividades preparadas y se finaliza con una socialización, posibilitando una evaluación que dé cuenta de cada proceso.

Dichas acciones cotidianas se llevan a cabo gracias a la reflexión constante de la maestra, quien planea, comparte y evalúa si lo que hace en el aula permite el desarrollo integral de los niños y niñas, al tiempo que hace lecturas de si lo disfrutaron o no, si prestaron atención o cuál fue su actitud frente a las propuestas. Estas rutinas son flexibles dependiendo de las necesidades y realidades diarias del aula, puesto que constituyen la columna vertebral del ejercicio educativo para la maestra, los niños y niñas.

En ese mismo contexto, las acciones cotidianas de Sandra involucran los momentos fuera del aula, como el descanso y la alimentación ya sea en el comedor o en el patio de juegos. Este último momento resulta de gran importancia para ella dada su experiencia en la práctica pedagógica con las maestras del distrito, hoy día siendo la maestra titular de su grupo, acompaña este proceso de manera sensible y respetuosa. El restaurante escolar es un escenario de constante diálogo dadas las prácticas familiares que trae cada estudiante, algunos no comen mucho, otros evitan ciertos alimentos, por lo que la maestra les habla de la importancia de comer frutas y verduras, sin embargo, el hacerles saber a sus estudiantes lo importante de una buena alimentación no puede cruzar la línea del autoritarismo, *“porque no puede ser que el cuidado sea algo autoritario, porque entonces ya deja de ser cuidado, o sea pienso que cuando se cae en el autoritarismo, entonces ¿qué cuidado es ese?, preferible que no coma, y que cuando tenga hambre coma, y no que se genere un conflicto, porque emocionalmente se está relacionando la comida con lo que está pasando, entonces quizá eso traiga problemas más adelante”*.

Esta sensibilidad frente a los rituales de alimentación, así como a las demás acciones cotidianas de su aula, tienen lugar gracias a las experiencias de la práctica pedagógica que la maestra Sandra problematizó y replanteó, especialmente en la construcción de su quehacer docente y saber de la experiencia en relación con el cuidado. Ella, aunque entiende las demandas que se le exigen a la maestra, posiciona al niño y a la niña como eje principal de su trabajo, por tanto, que los estudiantes se sientan escuchados, respetados y disfruten de sus propuestas resulta fundamental.

En la comprensión de los ritmos de desarrollo:

En la escuela multigrado Guangatá de la zona rural de Tenjo, Cundinamarca, la maestra Sandra evidencia el cuidado desde la forma en la que prepara, lleva a cabo y reflexiona su ejercicio docente cotidiano. Puesto que al tener distintas edades requiere emplear métodos que se adecuen a esta realidad, *“hacer uso de algo que se llama el Diseño Universal de Aprendizaje [...] hago tres tableros y acá está preescolar, está primero, está segundo y uno de los mayores retos es mirar cómo articulo esos conocimientos que deben saber ellos, para que yo no tenga que dar tres clases diferentes en cada hora, sino que una misma actividad con diferente nivel de profundidad me sirva para esos tres grados, sobre todo sin violentarle el proceso a los más chiquitos”* entendiendo que el quehacer docente implica tomar decisiones que respondan a las realidades del aula y nutran el proceso educativo, tal como lo hace la maestra Sandra al emplear un diseño universal de aprendizaje teniendo presente a todos los involucrados.

Para que el proceso educativo tenga en cuenta a todos los involucrados, dada la realidad del aula multigrado, la maestra busca y lleva a cabo las mejores estrategias que le permitan cumplir sus objetivos de enseñanza, una de ellas para la maestra Sandra es lo que llama, *Plan Padrinos Mágicos*, el cual consiste en crear equipos de trabajo donde un estudiante de grado superior esté con un estudiante de grado menor, es decir, se realiza un trabajo colaborativo. Por un lado, los más pequeños requieren de apoyo en los nuevos procesos que enfrentan, como el amarrarse los zapatos, subir las sillas al puesto, aprender a leer, comprender la suma o la resta, procesos que los más grandes dominan y pueden acompañar. En contraste, los más grandes necesitan en varias ocasiones reforzar lo

abordado en los años anteriores, por lo que el estar con los más pequeños les permite consolidar sus aprendizajes para los nuevos retos que llegarán.

Estrategias como esta son posibles gracias a la lectura y formación constante de la maestra, lo que le permite contrastar, elegir y reflexionar sobre lo que resulta mejor para la realidad particular de los niños y niñas. En este sentido, la maestra emplea el *Plan Padrinos Mágicos* puesto que, “*en desarrollo y en pedagogía se habla de la zona de desarrollo próximo, una riqueza del multigrado (...) permite que los niños puedan ver temas de otros grados y que les ayude a reforzar sus conceptos, sin necesidad de decirle: usted toca regresarlo a tercero porque no pudo, no, porque está escuchando los conceptos que yo le doy a tercero, entonces de alguna manera vuelve y refuerza*”.

Asimismo, la maestra Sandra comprende los ritmos y desarrollos propios de niños y niñas con condiciones de discapacidad. No solo se trata de recordar al de tercero, cuarto y quinto, sino también a quién por ciertas condiciones requiere otros tipos de ajustes en el aula y en los procesos de enseñanza. “*Este año tengo una estudiante de 12 años que tiene discapacidad cognitiva bastante profunda, entonces ella no sabe leer, no sabe escribir, le cuesta seguir indicaciones de comandos y ¿qué he notado? Que se ha dado casi que naturalmente, por ejemplo, en educación física va a pasar ella y todos le gritan: ¡por la derecha! Ayudémosle, o sea como un trabajo de cooperación en lo que no puede*”. Esto, permite que el aula se construya entre todos y no solo en manos de la maestra, haciendo del proceso educativo un escenario de interés donde todos aportan.

En definitiva, ser sensible a las realidades del aula implica reconocer aquello que está pasando entre los niños, niñas, sus familias y la maestra, escuchando y dando un lugar

a los procesos de cada uno. La maestra Sandra en su aula multigrado comparte que, *“están mis niños que acaban de llegar al colegio y que tienen cuatro y cinco años y que no saben coger el lápiz y que tienen que entender cómo son las rutinas del colegio y entender que las onces se comen a tal hora, y que para ir al baño tengo que pedir permiso, y que por qué me tengo que quedar en el puesto, si en mi casa hacía lo que quería, y jugaba cuando quería lo que quería”* por lo que comprender y valorar que las infancias del aula son distintas y por ende tienen procesos distintos que requieren de un acompañamiento constante, es otra forma de cuidar.

En el diálogo con las familias:

La maestra Sandra construye su aula a varias manos, no solo con los niños y niñas, también con sus familias. Para ella entablar una buena comunicación es fundamental, dado que los procesos que inician en clase se enriquecen en casa cuando las familias apoyan las tareas, favorecen buenos hábitos, proveen de material y acompañan emocionalmente a sus hijos e hijas. Por medio de las reuniones con las familias, los momentos de entrada y salida del colegio, ella establece puentes de comunicación para conocer y dar lugar a las vivencias particulares.

Así pues, la maestra considera que algunas familias tienen el imaginario de que cuidar es solamente dar comida, una vivienda y educación, lo cual necesita ser problematizado para que se construya una vivencia del cuidado más enriquecida e integral. Su experiencia como maestra le ha permitido darse cuenta de que a los niños y niñas no se les ha cuidado suficiente su ser emocional, tampoco se les ha enseñado a cuidar las relaciones y vínculos afectivos construidos, *“les falta autoestima, les falta empatía, les*

falta atención, muchas veces muchos niños se sienten muy solos porque no hay quién los escuche". En ese sentido, los espacios que las infancias habitan necesitan resignificar y nutrir el cuidado que les brindan, para que tengan en cuenta al niño en su totalidad y no solo algunas partes de este.

Por lo tanto, las familias y las maestras cuidan y acompañan en la medida que *"dan esa confianza y abren espacios para hablar de eso, de qué necesito, de qué necesita el estudiante, de qué le está pasando, de lo que está viviendo; porque en cada etapa tendrá problemas o tendrá dificultades, dudas, preguntas, inquietudes, o cosas que le generan conflicto consigo mismo y si nunca las hablamos, pues, para ellos sí va a ser un problema grave, ellos sí van a sentir que están frustrados, que nadie los entiende"*. Propiciar espacios para la escucha cuida las emociones, el autoconcepto y autoestima de los niños y niñas, siendo relevante para la *"formación de sujetos sociales muy seguros, que se conozcan"*, es decir que puedan nombrar las cosas que les gustan y las que no, sean capaces de poner límites, aprendan a decir lo que sienten y piensan, y expresen qué los hace sentir felices o tristes. También la maestra Sandra plantea que esto les ha permitido ser autocríticos ante las propuestas pedagógicas y es así como pueden mencionar qué les gusto, qué no les gustó, cómo se sintieron y en qué deben mejorar, haciendo una autoevaluación de lo que se vivió.

Asimismo, construir experiencias significativas pasa por creer en los niños y las niñas. Y el primer lugar donde las infancias necesitan sentirse apoyadas y que crean en sus capacidades sin importar las circunstancias del contexto, es su hogar, su familia. Es decir, no entender a las infancias desde la carencia sino desde su diversa y enriquecida potencialidad. A este respecto, la maestra iniciando el año escolar organiza reuniones donde

pueda movilizar a las familias y sus relaciones con los pequeños, *“si yo le digo a los papás, a los compañeros, a los mismos niños: no este curso que me tocó si no, no, no, no, es que ustedes cómo son así, ustedes son terribles; ellos se comportarán así. Pero si yo digo, no es que ustedes son los mejores de este colegio, ustedes pueden, nuestro curso tiene que ser el mejor pues ellos van a creer, se van a subir al bus y van a hacer las cosas”* entendiendo que las familias y la escuela necesitan trabajar en equipo para construir propuestas que desarrollen todo el potencial de las infancias, brindándoles calidez, seguridad y compañía.

Dentro del aula mientras se enseña:

Semana a semana la maestra Sandra planea, lleva a cabo y reflexiona su quehacer docente, indagando y construyendo las mejores estrategias para enseñarle a cada niño y niña de su aula a leer el mundo y los textos, escribir, compartir con otros, expresarse a través del arte, explorar el ambiente, conocer la historia y geografía de Colombia, participar activamente en la política escolar, experimentar la ciencia y comprender la matemática. Para ello, el primer paso que da la maestra es el reconocimiento individual y grupal de sus estudiantes. *“Entonces yo siento que el aprendizaje significativo es a partir del reconocimiento del otro y cuando reconozco al otro, lo cuido”* conocer uno a uno por su nombre, formas de ser y diversas habilidades, así como reconocerlos a todos como parte de un contexto específico es pieza clave en la enseñanza y cuidado de la maestra Sandra.

Igualmente, el reconocer a cada niño y niña del aula le da luces a Sandra para planear sus actividades teniendo en cuenta sus intereses y ritmos propios de desarrollo. *“Lo que yo planeo para enseñarles debe ir en coherencia con sus intereses, con sus gustos, con sus ritmos de aprendizaje”* lo cual, implica una observación y escucha atenta, constante y

reflexiva, la maestra aprovecha los momentos del aula para prestar atención y poder identificar si su grupo prefiere el movimiento, la música o la escritura, para así propiciar experiencias significativas, cercanas y con mayor impacto en la vida de sus estudiantes.

Por otra parte, las infancias llegan al aula de la mano de una familia y contexto específico, lo que les equipa de un tejido cultural de saberes que enriquece la experiencia educativa. Ellos y ellas no llegan vacíos al aula, sino que cargan consigo riquezas que al ponerse en diálogo con el saber de la maestra, permiten un desarrollo integral en sus procesos. *“Si hablamos ya enfocando entonces a la pedagogía del aprendizaje significativo, allí vemos como Oswell nos dice que hay que tomar lo que el chico trae, en este caso llegan de su casa, del contexto materno, llegan y traen muchas cosas ricas”* diversas cosas que la maestra reconoce y da lugar en sus planeaciones e intervenciones, construyendo procesos sensibles, respetuosos y conscientes que germinan en aprendizajes significativos en el aula.

Reconocer a cada estudiante, identificar sus intereses y valorar sus saberes previos pasa por tener objetivos claros en la enseñanza. *“El maestro ha de saber para dónde va y chévere que surjan cosas de las dinámicas que no estaban planeadas, pero sí debo tener un rumbo, y ese rumbo no puede basarse sólo en lo que piensa el maestro o en lo que diga el currículo, tiene que basarse en el contexto, la realidad, las necesidades, los intereses y las pasiones de los niños”*. Así, la maestra Sandra planea y crea material didáctico en cada una de sus clases porque conoce su horizonte, tiene objetivos flexibles pero claros que construye a varias manos y que evalúa constantemente de acuerdo con los avances y retrocesos de sus estudiantes. Es evidente que el proceso de enseñanza pretende alcanzar

unos aprendizajes que otorguen herramientas a los niños y niñas para que puedan acercarse al mundo y habitarlo desde sus subjetividades.

Lo mencionado hace parte del quehacer diario de la maestra, el cual exige reflexión, hacerse preguntas, seguirse formando y escuchar atentamente a quienes junto con ella hacen escuela. Como resultado, la maestra Sandra se encuentra ante un gran reto, *“siento que uno de los mayores retos es poder respetar el proceso de cada uno, poder planear de una manera tal que las actividades se me ajusten a los conceptos que deben aprender, con los conocimientos que pueden adquirir en cada uno de estos momentos y esos procesos”*. Por tanto, cuidar pasa por planear una clase de ciencias, matemáticas o español. Así como también pasa por entender que, si Juan no puede apropiarse algún concepto, la maestra debe buscar la forma de que no se quede atrás, y a su propio ritmo avance de la mano de sus compañeros.

Como resultado, cuidar pasa por enseñar, porque una maestra que propicia espacios de aprendizaje para sus estudiantes y que busca las mejores alternativas para su grupo, cuida y enseña. En tal sentido, la tarea de la maestra es compleja, múltiple y exigente, y la forma en la que asume todo su entramado en los procesos de enseñanza y aprendizaje también refleja su cuidado.

Escuchando el contexto:

Un aula multigrado ofrece unas posibilidades propias de los escenarios rurales, donde el espacio y las actividades de cultivo, ganado o cuidado del hogar se vuelven relevantes. Ninguna escuela es igual a otra e identificar las particularidades que la constituyen es pieza clave en el quehacer de la maestra Sandra, así como en sus formas de

asumir el cuidado en la educación infantil. *“Tenemos varias familias que la mamá es cabeza de hogar, o el papá es cabeza de hogar, a veces tienen solo un mínimo porque le pagan al señor, pero a la señora no, porque les dicen que les dan la vivienda y ellos por la vivienda viven con un mínimo, una mamá, papá y tres o dos, los niños que sean, y son niños que traen sus onces, claro no es un Bon Yurt con un brownie, no, es un tarrito de chocolisto y una arepuela”*.

Reconocer el contexto de las infancias no es un capricho de la maestra, no es porque quiera estar al tanto del cotilleo de la comunidad, al contrario, comprender el contexto en su estructura física, así como en su entramado de interacciones y actores le brinda a la maestra la posibilidad de aprovechar sus riquezas para potenciar aprendizajes significativos, así como problematizar sus realidades desde el aula, generando un impacto en el presente y el futuro. Si los niños y niñas del aula de la maestra Sandra saben ordeñar, hacer quesos y montar a caballo pueden acercarse a la literatura, la matemática, la ciencia y el arte desde estas realidades, no es lo mismo brindar un texto sobre la composición de los lácteos o los cuidados que deben tener animales del campo a quienes nunca han estado cerca de estas realidades como a infancias que habitan estos escenarios diariamente.

Al mismo tiempo, reconocer las riquezas del entorno rural también pasa por problematizar sus situaciones, y el aula es un espacio para ello. Las condiciones precarias de salud, oportunidades de estudio y empleo no pueden romantizarse, por lo que desde el aula la maestra Sandra les recuerda a sus estudiantes que hay unos derechos que se le deben exigir al Estado, y que desde la educación se pueden cerrar brechas de injusticia e inequidad, aunque el camino sea largo, es posible, y ellos son quienes lideran este cambio.

Además, la realidad del trabajo desde temprana edad lleva a las familias de los niños y niñas a considerar que potenciar la independencia y autonomía implica abandono por parte de los adultos, quienes se desentienden de muchos aspectos como la higiene, la presentación personal y las tareas de la escuela. A este respecto, la maestra Sandra se posiciona desde su aula expresando que el cuidado no solo se puede entender como el asistir las necesidades básicas en los primeros años de edad, es decir, cuidar es alimentar, dar descanso y limpiar, pero lo anterior es tan importante como lo es escuchar, planear una clase, disponer un ambiente sano y creer en el potencial de cada estudiante, empoderando su vida y siendo parte de la construcción de su ser en el mundo. *“Hay un cuidado cuando escucho, cuando escucho su opinión (...) y hay que acompañarlos, en cada edad tienen ciertas necesidades en sus cambios físicos, en sus cambios emocionales y siento que el cuidado debería ser continuo”*.

Otra forma en que la maestra Sandra asume el cuidado en la educación infantil guarda relación con el ambiente que habitan los niños y las niñas. Entendiendo el ambiente como el escenario físico y emocional que se dispone para ellos, puesto que esta disposición atraviesa al sujeto y lo constituye, afectando sus formas de relación y autoconcepto, *“el medio ambiente es, si crezco en un ambiente de gritos o crezco en un ambiente de palabras amables”* e identificar este contexto da luces a la maestra para disponer un espacio escolar propicio que rompa estas estructuras y les permita a los niños un desarrollo enriquecido.

El cuidado es un asunto de lo humano, no de género

En nuestra sociedad, que está bajo una cultura patriarcal, se ha construido un imaginario de que las mujeres tienen el rol exclusivo de cuidadoras, por lo tanto, se tiene

cierto recelo de que los maestros hombres sean quienes estén en los primeros años de la educación de los niños y niñas. Esta situación también ha permeado la vida y la experiencia docente de la maestra, y es a partir de allí que ella comienza a hacer reflexiones y a construir saberes alrededor del cuidado y el género.

Cuando Sandra estaba estudiando Pedagogía Infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se pudo dar cuenta que aproximadamente el 98% de las personas que estaban en el programa eran mujeres. Y esto no era lo único que le sorprendía y le cuestionaba, dentro de la misma universidad circulaba la idea de que las mujeres de Pedagogía Infantil estaban estudiando para ser buenas madres y que no eran tan inteligentes como quienes estudiaban ingeniería. Esto demuestra cómo se le ha restado el valor a la educación infantil y al cuidado mismo. Es como si el cuidado no fuera importante y este no tuviera implicaciones en la vida de los niños y niñas. Sin embargo, desde que la maestra Sandra se estaba formando como docente, pudo darse cuenta de que la acción de cuidar es un asunto de reflexión, de acciones pedagógicas, de vivirlo día a día en el aula, de tomar posición y de asumirlo como algo fundamental en la vida de los niños.

Además, identificó que a los tres hombres con los que ella compartía en su aula universitaria, en la práctica pedagógica los ubicaban en escenarios educativos donde las infancias fueran las de edades más grandes, o si era un jardín infantil eran asignados en los grados donde los niños y niñas ya hubiesen dejado el pañal. Por otro lado, se da cuenta que, a diferencia de la mayoría de las mujeres de la carrera, ninguno de estos maestros en formación tenía nociones o experiencia en el cuidado infantil, ni siquiera dentro de sus familias había esa confianza para darles la responsabilidad de cuidar de los más pequeños

del hogar. Por esta situación, Sandra evidencia que realmente hay una carga hacia las mujeres para que sean cuidadoras desde pequeñas y esto se da porque “*culturalmente nos han enseñado que la mujer es maternal*”, sin embargo, ella considera que los hombres también cuidan, pero lo hacen de forma diferente.

Esto se debe a que así nos han criado culturalmente, a los hombres ni siquiera se les da la posibilidad de cuidar a los más pequeños de la familia. Por ello, Sandra cree que es por eso que las mujeres tienen más sensibilidad al momento de cuidar niños, además la sociedad las encasilla en este rol. Sin embargo, durante su quehacer docente y experiencia se ha dado cuenta que las formas de cuidar de los hombres también son válidas y que es un tipo de cuidado que los niños y niñas también necesitan. Por esto mismo, es que la maestra Sandra considera que un profesor también puede estar en el aula con los niños más pequeños, porque no importa cuál es el género del docente, todas las personas deben y son capaces de cuidar de los otros, los seres humanos necesitamos del cuidado. Hay que dejar a un lado estereotipos de lo que podría pasar con un hombre en el aula con los niños más pequeños. La profesora Sandra menciona que su hija, a los tres años, tuvo un profesor, y muchas madres se escandalizaban, pero en realidad era un excelente maestro comprometido con su labor. Con esta experiencia, ella se da cuenta que estos imaginarios sobre los roles de género solamente nos perjudican, y reflexiona que sin importar nuestro género debemos ser cuidadores, pues todos tenemos la capacidad de serlo.

En consecuencia, la profesora Sandra rompe estos estereotipos en su aula, ella busca que su discurso sobre la equidad de género se vea reflejado en lo que se vive en su salón. Es por esto que les enseña a los niños y niñas que todos son cuidadores, que todos tienen

emociones y pueden llorar, que no porque sea niño tiene que ser fuerte, o la niña delicada, para todos en su aula hay las mismas normas de convivencia y de comportamiento, no hay prohibiciones y cuidados basados en el género de los estudiantes. Porque como dice la maestra Sandra *“el cuidado también incluye la equidad de género”*.

Analizando lo escrito sobre la maestra Sandra, es preciso anotar que su saber de la experiencia sobre el cuidado se ha construido desde su historia de vida personal, académica, en las prácticas pedagógicas, a partir de los diálogos con sus colegas, en las experiencias que ha tenido tanto en lo privado como en lo público y por supuesto de la mano de niños y niñas que han habitado con ella su aula. Estas vivencias han permitido que esta maestra construya un saber experiencial sobre el cuidado, que está caracterizado por diferentes aspectos, pues las reflexiones, preguntas, análisis y cuestionamientos de Sandra son diferentes a las que otras docentes realizan. Podemos decir que el cuidado en el aula de la maestra Sandra está rodeado de inteligencia emocional y amor, es integral, se vive en las acciones cotidianas, en la comprensión de los ritmos de desarrollo de los estudiantes, en el diálogo con las familias, en el aula mientras se enseña, escuchando el contexto y entendiendo que el cuidado es un asunto de lo humano, no de género.

Porque soy mujer, soy cuidadora y protejo a los niños

Balbanera, una maestra que cuida de diferentes maneras

A 107 kilómetros al oriente de Bogotá, sobre la provincia del Guavio, se levanta el pequeño pueblo de Ubalá, región que se destaca por su riqueza ecológica y su robusta producción de sal. Allí, en el silencio arrullador de las montañas y con la presencia de su

imponente iglesia, nace la maestra Balbanera Beltrán Urrego un 10 de febrero de 1970. La cultura religiosa del pueblo fue un aspecto decisivo al momento de escoger su nombre, ya que lo recibe de la famosa Virgen de Valvanera. Con su amabilidad característica, la maestra irradia en cada gesto y en cada frase una constante lucidez y sabiduría, fruto de una larga experiencia que solo el trabajo comprometido le ha sabido otorgar.

Su historia comienza cuando su familia, de orgulloso origen campesino, se traslada a la fría Bogotá cuando ella contaba con solo un año de vida. Siendo la hija menor de tres hermanas y once hermanos, su infancia y adolescencia transcurre con múltiples luchas y satisfacciones, hasta que logra culminar sus estudios de Bachiller en el Colegio Cooperativo San Fernando a la edad de 17 años, momento en el cual también da inicio una parte fundamental en su historia: el embarazo y la maternidad de su primer hijo, evento que trasciende en cada una de sus palabras, gestos y miradas, pues menciona que ella es ahora la maestra que hubiera querido para sus hijos.

Con el paso del tiempo las experiencias se van sumando, y con su determinación y arrojo frente a una vida llena de emociones, historias y sueños, llega en el año 2006 al proyecto HOBÍ³, donde se le otorga la posibilidad de abrir en las instalaciones de su casa el *Hogar Comunitario Semillitas Dos*. Hoy recuerda con una gran sonrisa la oportunidad que felizmente contribuyó a la construcción de la maestra y mujer que es hoy en día, porque desde el inicio conmemora la importancia de participar de este proyecto del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ya que expresa que este plan fue líder a nivel de

³ Hogares de Bienestar Familiar de Colombia

Latinoamérica, pues su propósito era la creación de espacios dentro de la comunidad para las familias, las mujeres y las infancias, “*era bueno y efectivo*”.

Después de un periodo valioso marcado por el aprendizaje y la experiencia con los niños, niñas y la comunidad, llega a su vida el proyecto de cooperación académica entre la caja de compensación familiar⁴ Colsubsidio y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a través del cual inició con sus primeros estudios para la atención de la primera infancia como técnica certificada, todo esto con la finalidad de construir y ofrecer mayores propuestas pedagógicas en su hogar comunitario a favor de mejorar los procesos de desarrollo integral en niños y niñas.

Para la maestra Balbanera, este proceso no fue nada fácil. Con una sonrisa de nostalgia relata cómo a inicios del luminoso febrero, en los días cotidianos de su vida se levantaba con los primeros rayos del sol para preparar su jornada, donde pasaría cerca de nueve horas en compañía de los niños en el jardín, para luego salir sobre las cinco de la tarde y cumplir con sus responsabilidades hasta las 10 de la noche. Para entonces, ya no solo asumía el rol de madre de tres hijos y madre comunitaria, ahora cumplía el de estudiante.

La entrega constante por sus sueños y la valentía diaria con que se comprometía a sus actividades era el motor que la mantenía con vida en esta extenuante etapa, donde tristemente tuvo que ver cómo muchas de sus compañeras abandonaban el camino de la formación por la fuerza de la exigencia y la mezcla de distintos factores. Para la docente,

⁴ “Son entidades de derecho privado, sin ánimo de lucro, que se hallan sometidas a la vigilancia del Estado, a través de la Superintendencia de Subsidio Familiar, entidad adscrita al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social” Fedesarrollo (2001)

esta situación le trajo un poco de amargura ya que sabía muy bien la importancia que tienen los conocimientos y las experiencias cuando se entretienen en torno a su discurso y práctica docente, necesarias para ser una maestra que ofreciera no solo cuidado asistencial, sino un cuidado visto desde lo pedagógico, especialmente en articulación con las prácticas y la teoría, y que ahora, desafortunadamente muchas de sus compañeras no podrían forjar. Finalmente, tras dos largos años, el esfuerzo se ve recompensado al culminar sus estudios técnicos en educación preescolar, en el CIFET Colsubsidio en el año 2008.

Su historia de ascenso no se detendría allí, pues el año 2011 marcaría para Balbanera un gran paso hacia su formación docente, cuando la misma caja de compensación y el Bienestar Familiar le propusieron cursar la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Corporación Universitaria Iberoamericana. Aquel día memorable cuando recibió la noticia, surgió en ella la alegría de tener en frente un nuevo horizonte y el temor de asumir un reto más grande, pues representaba cursar una formación universitaria. Tomando aire y entregando confianza en sus habilidades y fortalezas, decidió aceptar y se embarcó en la aventura de llevar a otro nivel su formación. Luego de otro par de años de esfuerzo, los frutos de su entrega se verían reflejados en el año 2011 cuando obtuvo su título universitario, proyectándose aún más como mujer y sobre todo, como maestra dentro de la comunidad.

Se suele asumir que el docente siempre está allí para enseñar, pero muchas veces suele ser quien más aprende, y si hay una etapa crucial en la vida de Balbanera donde esto sucedió con tanta precisión, fue su paso por el ICBF⁵, lugar donde inició su carrera laboral

⁵ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

y profesional. Al traer los múltiples recuerdos de aquella experiencia, sus palabras se cargan siempre de emotividad, ya que fueron ocho años en los que Balbanera estuvo laborando como madre comunitaria; ocho años de aprendizajes significativos que marcarían una etapa importante en sus percepciones como maestra. Para los años 2014 y 2018 continuó laborando en el sector público e ingresó a la Secretaría Distrital de Integración Social como maestra profesional de primera infancia en el programa de atención Ámbito Familiar, el cual se distinguía por contar con modalidades grupales y de atención domiciliaria, lo que amplió sus perspectivas como maestra fuera del aula.

Luego de esta experiencia, contó con la oportunidad de participar en el sector privado con la caja de compensación familiar Compensar en Soacha, contexto donde continuó alimentando sus posturas críticas y analíticas como maestra cuidadora. Finalmente, regresa en el año 2019 a la SDIS⁶ pero como maestra titular en la modalidad de Unidades Operativas (Jardines Infantiles) con experiencia en los niveles de sala materna, caminadores y párvulos.

Actualmente, la maestra Balbanera se encuentra en el Jardín Infantil Nuevos Pasos de la SDIS, en la localidad de Los Mártires, donde tiene a cargo los niños y niñas de sala materna 1. Se trata de un aula de generoso espacio, con cunas, mecedoras y espejos, donde predomina en sus paredes y en el suelo colores como el blanco, azul, amarillo y rosado; allí brinda seguridad y protección a los niños y niñas que están iniciando su vida en el jardín infantil, así como a las familias, ya que este quizás es el primer lugar en el que confían el cuidado de sus hijos fuera de sus hogares.

⁶ Secretaria Distrital de Integración Social

Hace ya muchos años que el pequeño pueblo de Ubalá vio partir a la familia Beltrán para crecer en Bogotá, donde las adversidades están a la orden del día y la búsqueda de oportunidades se presentan siempre con un obstáculo por superar. Con esto en mente desde muy temprana edad, la maestra Balbanera se forjó un camino en la docencia, cuya pasión y entrega siguen hoy más vigentes que nunca para seguir haciendo de su vida, una con auténtico amor y sentido social.

La mujer cuidadora: la tensión con los estereotipos

Inspiradas por su historia y guiadas por el interés académico, logramos concretar una entrevista virtual con la docente para conocer sus perspectivas, su experiencia y el conocimiento adquirido tras años de ejercicio con su labor diaria en el jardín. Aquel día, frente a la expectativa de conocerla, hablamos un poco de su historia y llegada la hora del encuentro, nos recibió del otro lado de la pantalla una mujer de sonrisa amplia y mirada serena, cuyo discurso fluido y su voz cálida transmitía seguridad y certeza en cada frase. Luego de presentarnos y agradecer por dedicarnos este espacio, la conversación entró de lleno en un tema que suscitó nuestra atención inmediata.

A raíz de su historia como madre, maestra y mujer, la profesora Balbanera ha podido reconocer que a través del tiempo se nos ha demostrado que la cultura ha sido en su mayoría patriarcal, y entre las imposiciones que se les ha asignado a las mujeres, el cuidado y la protección es una de ellas, mientras que al hombre por ejemplo se le ha asignado el rol de proveedor y trabajador en el sector público. La maestra Balbanera menciona que el primer contacto que tienen en general las mujeres con el cuidado, se lo brinda la cultura, sin embargo, también realiza una distinción significativa y es que esta acción es importante,

todos somos cuidadores y sin el cuidado, la sociedad y las personas no podemos avanzar, por ello este ha sido y es eje fundamental para todos y todas, resaltando que el ser mujer y el ser cuidadora, no es tarea menor, es un trabajo digno y relevante desde las infancias, hasta la vejez, por todo ello, la maestra menciona: *“llega por cultura, porque soy mujer, soy cuidadora y protejo a los niños”*.

En esta ciudad donde la vida y el tiempo transcurren fugazmente, la licenciada Balbanera trabaja como maestra y cuidadora, y contrario al caos que ofrece la ciudad, sus prácticas se centran en la paciencia, la educación, el amor y el respeto. Con una mezcla muy suya de seriedad y pasión, alude que el cuidado de las infancias requiere además de una vocación, unos conocimientos específicos que pasan por el reconocer, el saber hacer y el reflexionar. Teniendo en cuenta lo anterior, la maestra Balbanera se pregunta, ¿Por qué en la de Educación Infantil hay mayor permanencia de mujeres que de hombres?, ella plantea que es importante tener en cuenta que, a través del tiempo, las mujeres han ejercido las prácticas del cuidado de manera no remunerada, *“a veces llegamos a esta carrera como por ese primer acercamiento de cuidadora”*, desde pequeñas se les enseña a las mujeres a cuidar, proteger, ser sensibles y delicadas, al respecto la maestra señala: *“la sociedad a la mujer siempre le ha dado un papel cuidador”*.

Hoy en día, no niega que las mujeres continúan con el rol de cuidadoras. Además, expresa que las mujeres también asumen el papel de proveedoras y trabajadoras desde el cuidado, generando beneficios económicos para sus familias, al igual que señalamientos e imaginarios sociales que afirman que: es la única opción que tienen como mujeres, es fácil y beneficioso para los maridos y familias que ellas trabajen en sus casas, y si aportan

económicamente desde el cuidado, mucho mejor. En realidad, como lo aclara la maestra, estas afirmaciones terminan siendo estereotipos y una doble carga laboral para ellas.

Desde diferentes escenarios se le ha dicho a la mujer cómo cuidar, sea como madre, esposa, hija o hermana, pues se cree que el accionar del cuidado nace con la mujer, y es su ocupación, *“tienes que proteger, tienes que cuidar y eso va ligada a la carrera.”* Por ello, el contacto con el cuidado y especialmente el cuidado de los niños y las niñas, no es desconocido para muchas mujeres, incluso antes de su formación profesional y la práctica pedagógica, pero es importante mencionar que es con la profesionalización y el acercamiento a la academia que se posibilita comprender el cuidado como un accionar pedagógico relevante dentro de la educación infantil.

Mientras tanto, la maestra Balbanera al recorrer las memorias de su experiencia, destaca que, así como a las mujeres en la cultura se les ha asignado la labor del cuidado, los hombres en la mayoría de los casos son ajenos a estas labores, y por ello no es común la presencia masculina en la educación infantil. Por lo mismo, las familias en ocasiones tienden a desconfiar y juzgar el trabajo de los hombres en el cuidado de las infancias. La profesora nos cuenta que parece ser que hoy en día, aún *“las familias no están preparadas para un maestro”* pues el contacto directo en las rutinas del cuidado de los niños y niñas no es usualmente manejado por hombres. En ese sentido, nos narra las dificultades presentes al aceptar docentes hombres en el aula, por hechos como el aseo de los bebés que aún usan pañal y necesitan de un lavado en los genitales, por ello se cree que al no aceptar y evitar el accionar de maestros hombres en estas etapas se previene el abuso sexual en las infancias, principalmente en los jardines, mientras que las mujeres al estar sujetas culturalmente al

cuidado y la protección, no van a sobrepasar límites y violentar a los niños y las niñas. En relación con ello, expresa que existen consecuencias a partir de esas concepciones y acciones que hacen que sean los mismos maestros hombres quienes eviten el contacto físico con los niños o que realicen otras actividades como pintar, colgar cosas, el arte o el deporte, pero no el apoyo directo en la cotidianidad del cuidado.

A partir de su recorrido experiencial, desde la profesión y su vida personal, la educadora nos expresa que: *“la sociedad asume que la mujer está para que atienda a los bebés y a los niños”* Es decir, es la sociedad quien le asigna ese rol a la mujer; pero reconocer y no normalizar este paradigma, brinda una nueva oportunidad de accionar: reivindicar el cuidado en todo sentido, especialmente en la educación infantil, pues da paso a nuevas construcciones alrededor de la concepción cultural del cuidado proponiendo que todos somos cuidadores y protegemos a los niños como sociedad.

El ICBF, una puerta que abre mil más

En los encuentros virtuales que organizamos con la maestra Balbanera, se puede notar de inmediato su amor y entrega por su profesión, es así como logramos conocer esta admirable historia. Guiadas por la curiosidad académica, quisimos que nos relatará una de las etapas que marcaron su formación, a lo cual sin titubear contesta: *“Yo les podría hablar por ejemplo de ICBF”*. Después de todo, explica que esta Institución confió en ella, así como en cientos de madres comunitarias quienes abrieron espacios para cuidar los niños y niñas del sector, aportando en gran medida al desarrollo de las familias, pues ellas: *“Abren ese espacio en la comunidad y en el barrio para que la mujer desde allá cuide a sus hijos, cuide a su familia y cuide a veinte familias más”*.

Es importante mencionar la relevancia y el papel que cumplen los hogares comunitarios. Para muchas familias es imprescindible contar con estos espacios ya que allí dejan bajo el cuidado de las madres comunitarias a sus niñas y niños, entendiendo que de esta manera los integrantes de la familia logran salir a trabajar, más cuando son madres o padres cabeza de hogar. *“Son madres que apoyan a familias y familias que apoyan a estas madres”*, acota la maestra Balbanera. Recalca también que esta madre comunitaria, aunque no está profesionalizada, su labor en la comunidad es totalmente relevante para apoyar el progreso de la misma.

Así, para esta madre se vuelve una forma de vida el cuidar, proteger y apoyar, hace su mayor esfuerzo para realizar las cosas de la mejor manera, para ofrecer un cuidado y proteger los niños y niñas que son dejados a su cargo. La maestra Balbanera menciona la importancia de este espacio que permitió abrir el ICBF pues fue un apoyo fundamental para esa mujer que decidió ofrecer su vida al cuidado, no solo de sus hijos, sino de las infancias que hacen parte de su comunidad: *“Porque es la mujer la que decide abrir este espacio, ofrecer esta posibilidad de vida y brindar un servicio a la comunidad, esto abre mil, mil puertas”*.

Desde su casa y después de una jornada exigente, la maestra Balbanera comparte la visión de su labor y sus experiencias en torno a él. Es importante destacar cómo en su relato no subestima este trabajo, sino que reconoce la importancia de este en la sociedad, a su vez, muestra gran entusiasmo cuando nos menciona todas las oportunidades que como madre comunitaria se le fueron dando por el camino. Ejemplo de ello, aquel día cuando le dieron la oportunidad de profesionalizarse como maestra. La labor tan importante de acompañar,

guiar, educar, cuidar y proteger a la primera infancia fue tomando valor y consciencia dentro de muchos actores de la sociedad, quienes pensaron que ya era momento de que en estos hogares comunitarios se diera lugar a discursos y prácticas de carácter pedagógico y didáctico orientado al desarrollo integral y armónico de la primera infancia.

Bajo este panorama, menciona que en los hogares comunitarios se les ofrecía alimentación y cuidado asistencial, pero ahora debían ser espacios que aportaran al buen desarrollo de los niños y niñas, y para ello era imprescindible aproximarse a las infancias, respetando sus ritmos y singularidades, uniendo saberes de la experiencia con los saberes propios de la academia. Para hacer esto posible, se ofrecieron oportunidades de crecimiento profesional a estas madres comunitarias, posibilidad de la cual fue partícipe la maestra Balbanera y que marcó profundamente su vida en lo que ha sido, es y continúa siendo como maestra mujer.

Es así como la profesionalización de la maestra y su experiencia dentro del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, permitieron ver la importancia de su trabajo con objetivos, metas, fines, planeación, intencionalidades, entre otras variantes. Un trabajo en donde es importante saber y reconocer las etapas del desarrollo y valorar cada uno de los pilares de la educación inicial *“no se piensa que los niños aprenden a través de la literatura, no se entiende muy bien el tema de la exploración del medio y no se conocen la variedad de lenguajes que tienen los niños y niñas”*. Con esto, ella asume que en la educación infantil no se hace por hacer, no se cuida por cuidar, se trata de realizar apuestas por reconocer a las infancias como sujetos de derechos y sujetos activos en los mundos

sociales, políticos, culturales y económicos, partiendo de la individualidad de cada uno y de su importante rol en la sociedad.

Al respecto, comenta con convicción que su profesionalización le ha otorgado capacidades de reflexionar su quehacer: *“tú te las piensas tanto todas las actividades que ofreces a los niños y niñas que quieres que tengan su valor, que tengan su intencionalidad pedagógica, porque ves la necesidad”*. Por esto, este proceso fue fundamental en su historia de vida, pues para ella haber tenido la oportunidad de conocer sobre los desarrollos de los niños y niñas, reconocer la importancia de las relaciones y realidades de las infancias y sus familias, saber sobre los pilares y muchas cosas más, hizo que cambiara esa idea de que *“la educación parte de lo que yo digo: eso debe ser así, lo que tiene que hacer es de esta manera, tiene que gatear hacia adelante porque de otra manera lo haría mal”*, problematizando saberes experienciales con las teorías de la academia, lo que le permitió enriquecer sus perspectivas como maestra.

***“Cuando a ti te entregan niños, te entregan historias de vida”*: una mirada al compromiso ético de la maestra**

Cae la tarde sobre Bogotá, los niños que estuvieron en la mañana con la maestra Balbanera muy probablemente están recogiendo sus juguetes y alistándose para descansar. Los colores del cielo con su mezcla suave de rosa y naranja brindan un escenario ideal para el recuerdo y el diálogo oportuno. Mientras organiza su escritorio con las actividades que prepara para el día siguiente, la maestra Balbanera repasa sus recuerdos y se cuestiona múltiples escenarios de su labor, algunas de ellas son ¿de qué manera se desenvuelve el cuidado en la educación infantil? ¿qué implica este cuidado? ¿las prácticas de cuidado son

asumidas de la misma manera por los agentes de la comunidad educativa y en especial, de las maestras de educación infantil? Así como surgen las preguntas, van emergiendo también las respuestas, las reflexiones y los análisis. Ella mantiene la firme convicción que el cuidado y sus prácticas, como todo aspecto de accionar y pensar político, social y humano, se desarrollan a partir de las perspectivas, experiencias y visiones de los sujetos. Es así como sus formas de comprender el cuidado se ven permeadas por sus saberes como ser humano, mujer, madre, adentrándose a su vez, en los saberes construidos en la experiencia como maestra. De esta manera, uno de sus principales puntos de vista frente a este, se relaciona con las formas en las que *el ser maestra y ser sujeto social*, implican algunas posiciones sobre cómo y por qué cuidar.

El ser educadora no genera rupturas con lo que es ser humano y ser social, por el contrario, estos dos se complementan en el ejercicio pedagógico cotidiano, es decir, el accionar educativo está orientado por la toma de decisiones realizada a partir de sus reflexiones y saberes; nos menciona la maestra mientras dobla cuidadosamente unas piezas de tela donde los niños han realizado unos dibujos; esto le ha conllevado adoptar posturas y actitudes que buscan acoger niñas y niños como lo señala “*es protegerle la vida, la integridad, su autoestima.*” Siendo el cuidado una actividad política asumida con criterio y sensibilidad social por parte de la maestra ya que, estas posturas no están exentas de las perspectivas de la sociedad y sus exigencias que indudablemente, traspasan y condicionan la organización en los espacios educativos y con esto, las prácticas de las maestras. Es aquí donde radica la especial importancia de las concepciones de las docentes, pues, adoptar posturas es un ejercicio subjetivo. En este aspecto, la maestra es enfática cuando indica que “*unas docentes asumen esa responsabilidad del cuidado de una manera o de otra porque es*

su objetivo y su ser persona”. No obstante, estas percepciones no se distancian del valor de las experiencias que se encuentran en la cotidianidad de las aulas.

La maestra plantea y reconoce gracias a sus saberes y experiencias, las dinámicas agitadas y extenuantes que se dan en los jardines de educación inicial, y las maneras de cómo estas influyen en las relaciones y prácticas de cuidado que allí ocurren. Esto se evidencia cuando declara que *“en reunión a veces yo critico mucho eso porque siempre se está diciendo que el niño ya es, ya sabe y ya puede. Pero no, el niño no puede, entonces se tiene que ser muy sensible desde ese cuidado.”*

De allí que se cuestione qué rol y en qué nivel de pertinencia el cuidado está presente en las aulas. Si bien la educación inicial hace parte fundamental para la vida, predomina el paradigma de que en esta etapa se deben dar los acercamientos a la escolarización, dejando en un segundo plano relaciones de cercanía y seguridad, todo en el nombre de la “educación seria” y la construcción de la independencia que tanto se les exige apresurar a los jardines. Perspectivas sociales de las cuales la maestra toma distancia y agrega que *“a veces las maestras piensan que el niño es capaz, que el niño ya sabe, que el niño ya es grande.”* Esto deja ver que la docente no se refiere a que las niñas y niños no sean capaces de construir su autonomía, por el contrario, hace énfasis en que en la educación infantil, el cuidado posibilita y respalda visiones pedagógicas propias de los primeros años de vida, entrelazando esto con el respeto a los ritmos de las infancias y la pertinencia de no apresurar sus procesos de desarrollo.

Con su estilo claro y pausado para expresarse en sus convicciones, la maestra Balbanera entiende que el acto de cuidar no desvirtúa o entorpece las intencionalidades

pedagógicas y lúdicas en la educación infantil, hace un llamado a que las maestras analicen sus posturas sobre lo que significa cuidar y de qué manera lo desarrollan dentro de sus visiones como seres humanos y profesionales, recalcando que para ella existe un trinomio que caracteriza las acciones pedagógicas con la niñez: mujer, cuidado y ser maestra: *“allí se reúne todo, yo creo que tendríamos que hacer un triángulo organizado así: la mujer sería la base, en el centro el cuidado y la maestra arriba, yo creo que empata muy bien”*. Es así como en su discurso cobran especial importancia los rituales, la lectura de contextos, la escritura y los proyectos pedagógicos en su quehacer, estas son algunas de las herramientas con las cuales la maestra profundiza y analiza sus prácticas de cuidado (los anteriores aspectos se hablarán con mayor profundidad en el siguiente apartado).

Avanza la noche y para esta hora, las niñas y niños, que son en buena parte el centro de discusión de estas conversaciones, ya estarán durmiendo, prestos para otra jornada llena de experiencias y aprendizaje a cargo de la docente, mientras tanto, ella comparte con pasión sus comprensiones frente a la educación infantil, en donde resalta la necesidad de pensar el hacer de la maestra, siendo las *“acciones pedagógicas intencionadas, propositivas y sensibles, caminos que orientan el quehacer dentro de lo educativo”*. Estas son sus construcciones intelectuales y humanas para definir el cuidado, lo que vislumbra en ella sensibilidades y saberes frente a las relaciones que se constituyen en el aula y las necesidades de las niñas y niños: *“¿Yo qué quiero? ¿Cuál es la necesidad del grupo? Hay que identificar las necesidades individuales. A veces mis planeaciones y actividades pueden cambiar por un solo niño”*.

Sin dudas, asumir estas ópticas en la práctica le ha conllevado retos y le ha exigido a nuestra maestra más planeación, anticipación, construcción y reconstrucción de las propuestas, por lo que la actitud y disposición de la docente son pilares fundamentales dentro de las interacciones y el cuidado. Para Balbanera, entrar al aula implica posicionarse como agente de apoyo y fortaleza para las niñas y las familias, pero ¿qué ocurren con los problemas de su vida personal? ¿de qué manera estos se involucran en lo que acontece en su cotidianidad? Frente a ello, reconoce que en el aula el cuidado y las disposiciones de la docente son leídas e indudablemente actúan en lo que se desarrolla en el día a día, la docente menciona: *“no importa lo que haya pasado antes, las dificultades que hayas tenido, tú tienes que llegar firme, sonriente”*.

Estas declaraciones son relevantes puesto que la maestra, no por el hecho de serlo, deja de ser una persona humana con problemas, sentimientos y preocupaciones. Sin embargo, dentro de sus saberes y experiencias resaltan actitudes para tramitar sus emociones, reconociendo el impacto que tienen estas dentro del aula. Es una decisión política de la maestra no permitirles la entrada a sus espacios pedagógicos a ciertas situaciones de su cotidianidad ya que, analiza y reconoce que estos redundan profundamente en su accionar e interacciones con los niños y niñas. La docente menciona que *“cuando a ti te entregan niños, te entregan historias de vida.”*, con ello reconoce y prima la importancia de relacionarse con las infancias de manera respetuosa y propositiva, y así lo expresa con vehemencia mientras gesticula con sus manos para transmitirnos la emoción del momento al tiempo que nos instruye, como si estuviéramos en una de sus clases: *“Lo profesional y lo humano va en aceptar qué puede servir y qué puede no servir, porque yo tengo que tener máxima tolerancia, uno tiene que ser muy profesional con los niños. A veces desde lo humano se cae*

en esa indisposición, la maestra quiere salir corriendo, le duele la cabeza...Es muy complejo, pero ese es el desafío y depende de cómo tú, maestra, también lleves tu vida, porque uno tiene que llegar con la mejor disposición, pero esta tiene que ser muy interiorizada porque yo tengo mil problemas ¿cómo llego al aula a soportar quince más? ”.

Es así como la maestra toma postura frente a posibles maltratos y abusos contra las infancias, ya que la indisposición conduce a actitudes violentas o insensibles sobre lo que emerge día a día en los espacios educativos, por ello, es una decisión crítica de la maestra asumir no reproducir esquemas y prácticas que no acogen a los niños y niñas a través de su cuidado y disposiciones, afirmando que ella es leída en todo momento por los niños durante las ocho horas del día que comparten juntos un espacio, por lo que se le ve muy reflexiva sobre su presencia en el aula y las motivaciones que la empujan a considerar qué tipos de tratos e imágenes proyecta. Gracias a su experiencia, reconoce que tanto ella como los niños deben recibir cuidados oportunos y de calidad, fijando que la maestra no debería contar con atenciones exclusivas por ser mayor: *“yo maestra he tenido oportunidades en mi vida que me han hecho cambiar de pensamiento y que he interiorizado en mis saberes, yo tengo que darlo, yo no puedo pretender que yo coma muy bien con cubiertos en una mesa bonita con mantel y no tenga la sensibilidad para ir y darle unos buenos alimentos a los chicos”*. Y son precisamente estas experiencias las que han venido construyendo, reconstruyendo, desmitificando y fortaleciendo los discursos de la licenciada Balbanera, haciendo hincapié en que los acontecimientos trascienden en ella de manera tal que suscitan reflexiones profundas y juiciosas sobre lo que implica el cuidado en la educación infantil.

Características del Cuidado de la Maestra

Llega la noche y la conversación se va tornando amena y va explorando temas cada vez más relevantes. Si bien es cierto que la pandemia nos ha obligado a vernos a través de la pantalla de un computador, esto no impidió que la maestra nos hiciera sentir como en su casa. La maestra entiende que el cuidado hace parte del cotidiano y de las decisiones que toma en su accionar pedagógico, pero es preciso profundizar en ¿qué caracteriza el cuidado de la maestra Balbanera Beltrán? Y ¿de qué manera cuida en su aula?

El cuidado es un accionar diario y permanente

Es un accionar diario

En primer lugar, para la docente el cuidado está presente en su actuar cotidiano, ella lo define bajo la palabra *acción*. Desde el hacer y proponer, la maestra ubica sus primeras perspectivas sobre la contención y la empatía por el otro, esto pasa necesariamente por el análisis y la lectura de los acontecimientos en el aula, involucrando lo que podría verse como lo más cotidiano, hasta sucesos extraordinarios, tal y como ella misma lo menciona, “*el niño no comió, el niño estuvo triste, el niño no participó, ¿qué le pasó?*”, siendo protagonista la observación sensible, pero también crítica de lo que hace, siente, expresa o calla el niño y la niña. En las expresiones de la maestra Balbanera se puede ver que para ella es de vital importancia que el cuidado se contemple bajo un espectro amplio, flexible y simpático con los participantes de su aula. Lo cual implica que para que este sea un ejercicio fructífero y gratificante, debe realizarse con entera disposición y disciplina en términos de ser un trabajo riguroso y dinámico. Esto demuestra que para ella, el hecho de no conformarse con lo preestablecido es querer ir un paso más allá y entregar lo mejor de

su persona, involucrando sus saberes, pero también sus afectos y compromisos, estos son pilares fundamentales dentro de su saber y práctica.

Sin embargo, alude a que estas concepciones no eran las habituales dentro de los contextos pedagógicos pero que en la actualidad, el cuidado se ha establecido como práctica fundamental dentro del accionar pedagógico y didáctico: *“Antes hablamos de un cuidado y hacer algo básico, ahora hablamos del cuidado sensible, de que cada acción repercute en el niño, cada mirada repercute en él, cada palabra le queda en su mente, cómo los tocamos, cómo los miramos, cómo hablamos de ellos, cómo los respetamos, cómo leemos sus necesidades”*. Y agrega: *“considero que la categoría del cuidado está y la debemos tener muy arriba, eso es lo máximo que uno le puede dar a un niño desde lo sensible”*. Lo que convoca a esta maestra a reconocer su cuidado como algo permanente y en constante ejecución, pues no lo posiciona como algo exclusivo de una semana del cuidado o únicamente visto dentro de sus planeaciones, sino que por el contrario, este se ve reflejado en su flexibilidad y capacidad de acoger al otro desde su esencia infantil y humana.

Entre risas, la maestra habla acerca de una de sus preocupaciones, la mecanización del cuidado. Se refiere a la experiencia y el cumulo de los años como posibles explicaciones por las cuales este se torna rígido y relegado al asistencialismo: *“a veces eso va en el pensar de la maestra que por llevar tantos años, piensa que no lo requiere, ya lo hace es de manera automática, ya no le saca ese saborcito, sobre todo en primera infancia”*. Esto no es menor ya que trae a la discusión la pasión y el deseo de las maestras por fortalecer sus prácticas pedagógicas; lo que también abre el panorama a que la maestra

es responsable de su proceso educativo, haciéndose cargo de ampliar y actualizar su acervo para asumir nuevos retos y nuevas realidades, siendo las experiencias fuentes de conocimiento que favorecen el desarrollo de estas posturas, las cuales repercuten en la educación y en las relaciones que se gestan con los niños y niñas.

Además de esos conocimientos y reflexiones, la empatía y la aceptación aparecen como habilidades sociales que la docente Balbanera considera integran el entramado de su saber. No se puede cuidar de alguien de manera apática ya que no podría emerger la capacidad de comprender qué necesita el otro del entorno y de sí mismo. Por lo que el cuidado se caracteriza por adoptar perspectivas pedagógicas. Así lo expresa la maestra a propósito de una anécdota que le ocurrió recientemente con una colega: *“uno ya ríe todo el tiempo en el aula, hay satisfacción cuando consigue resultados en los niños. Pero también hay maestras mudas, maestras que dicen no y que no tienen diálogos. Yo le decía a alguna compañera “ahorita estuve en un dialogo profundo con los niños” ese fue el chiste del día para ella, ¿Usted tiene diálogos profundos con los niños? me preguntó, a lo cual respondí: Sí, yo tengo diálogos profundos con ellos”*. Diálogos que se dan desde las miradas, los abrazos, las caricias, las palabras y la escucha, permiten realizar lecturas sobre lo que acontece en la vida de los niños, identificando necesidades y dando paso a la construcción de propuestas que las atiendan oportunamente. Este y otros elementos hacen que diariamente Balbanera apropie con mayor fuerza sus convicciones sobre lo que implica ser docente.

El cuidado es un abrigo que protege

Las dinámicas y acontecimientos dentro del aula de la licenciada Balbanera integran una serie de momentos significativos que están cargados de intencionalidades pedagógicas. De esta manera, los niños y niñas impregnan con su esencia los espacios de manera física y simbólica, lo que involucra su imaginación, movimiento y libertad. Estar acompañando a los niños no es una labor sencilla, pues en ocasiones sus ganas de explorar y de significar el mundo pueden generar situaciones que se salen de las manos de las maestras. La docente tiene claro que el movimiento y el juego en los niños y niñas es esencial para el desarrollo de las infancias, pero también que estos involucran lo que ella llama *un sexto sentido*, el cual está presente en las dinámicas del aula para prevenir situaciones de accidentabilidad en los niños y niñas.

Se podría decir que resulta más fácil limitar o restringir los saltos, las carreras y los juegos de caídas dentro del salón, pero la docente le apuesta a encontrar alternativas que cuiden de la integridad de los niños mientras les permite explorar y ubicarse en el mundo a través de sus expresiones. Por esto, para ella *“el cuidado va en todo, en sus relaciones, en el protegerlo de la accidentalidad”*. Y recalca que no se trata de limitar debido a que es imprescindible reconocer a los niños y niñas como seres corporales: *“ellos quieren movimiento todo el tiempo ya que disfrutan mucho de él”*.

Es en este punto donde la maestra reconoce que debe intervenir de forma pedagógica, sensible y humana desde su recursividad y creatividad. No trata de cohibir el movimiento de los niños y niñas, de imponer o gritar, por el contrario, busca canalizar esos momentos ya que para ella lo fundamental está en guiarlos y acompañarlos, y sobre todo en

protegerlos, pues comprende que son niños que requieren moverse pero que también necesitan de un adulto que los salvaguarde de situaciones que los afecten. Con esto, se encuentra una de las visiones más potentes de la maestra Balbanera: *“el cuidado es un abrigo que protege”*. Un abrigo que se puede usar en todas las estaciones del año y en todos los momentos del día porque este abrigo no es exclusivo de algunos cuerpos ni tamaños, en este abrigo caben todos.

Este abrigo hecho con dulzura, suavidad, observación y paciencia indudablemente también cobija el acto pedagógico desde la preparación del espacio como en el uso de ciertos materiales, siendo los ambientes, potenciadores de aquel cuidado, así la maestra apropia en sus reflexiones las capacidades que ofrece el entorno y la construcción de espacios para el desarrollo de sus apuestas educativas de las cuales se destacan el juego y el movimiento. Al respecto, agrega: *“ha variado un poco cómo se manejaba y disponía de un espacio [...] había mucha intervención por parte de la maestra”*.

Ante esta perspectiva, Balbanera puntualiza que no se distancia de lo que emerge durante estos procesos; si bien se trata de construir apuestas y confiar en ellas, no debe confundirse con abandonar su responsabilidad como adulta, ella participa en los procesos de los niños sin sobrepasar o interferir con los límites del juego libre y autónomo:

“Claramente acompaño y posibilito que el niño haga cosas, pero no lo voy a dejar boca abajo sin que pueda levantar la cabeza, yo tengo que ayudarlo a levantársela, tengo que buscar recursos y colocarlos para que pueda continuar con su exploración”.

Es así como la corporalidad y el accionar de la maestra destacan y generan el brillo de su inigualable prenda, la cual lleva por hilos los saberes académicos que están tejidos a

las fibras de su cotidianidad. Como ilustrando de manera sutil su propia metáfora, la maestra se acomoda su propio abrigo mientras comenta sobre sus fieles convicciones frente el derecho a la ternura y la pedagogía del amor que reivindican el acceso de la emocionalidad a las aulas, promoviendo la construcción de relaciones afectivas entre maestra - infancia. Habla de estas con gran pasión: hacen parte de las bases de su quehacer y no concibe una educación infantil sin ellas, pues estas favorecen el desarrollo de la confianza y seguridad con la maestra para que el niño se desenvuelva en medio de propuestas que involucran el juego, el movimiento, las artes y la exploración, lo que le permitirá a través de experiencias armónicas y flexibles, la construcción y significación del mundo.

Se relaciona con el sentido pedagógico de los rituales

En el Jardín Infantil es importante tener en cuenta la estructura y la orientación de las propuestas pedagógicas, así como la organización y disposición del tiempo, ya que hacen parte fundamental del día a día. Es aquí donde *los rituales* aparecen como escenarios potentes en donde se desenvuelven las prácticas de cuidado de la licenciada Balbanera. Para ella es indispensable que en estos momentos esté presente el cuidado, pero no un cuidado meramente asistencialista, monótono y mecánico. Bajo sus ideas, el cuidar hace parte de los rituales, lo que le da un carácter pedagógico, sensible y con propósitos. En este sentido, los rituales para nuestra docente son momentos educativos que acompañan las rutinas y los aprendizajes propios de las infancias como lo son los momentos de higiene, alimentación y sueño, pero estos no se limitan a que los niños coman, duerman y estén limpios.

En primer lugar, nos comenta con notable entusiasmo los **rituales en los espacios de higiene**. Detalla que en estos deben verse impregnadas las intenciones y posturas de la maestra, donde la monotonía y el hacer por mecanización deben transformarse desde acciones claves y educativas, pues se está tratando el autorreconocimiento, la seguridad, autoestima e independencia de los niños y niñas en estos espacios, además de brindar herramientas para la construcción de sus momentos y prácticas de higiene personal.

Es fundamental darle el valor y sentido que se requiere, acompañando desde la sensibilidad pedagógica. La maestra lo explica de manera sucinta de la siguiente manera: *“Los rituales no están lejos de la planeación pedagógica, no pueden estar enfocados en ir al baño y ya, no, tiene que tener acompañamiento didáctico, por ejemplo, con la canción del tren Chú Chú, pensar en si vamos todos, vamos algunos, vamos las niñas, vamos los niños, quiénes van primero, quiénes van segundo y por qué, nos vamos en un tren porque es distinto a decirles que vamos en filas. Vamos en tren, porque es cuidarnos todos.”* Las propuestas de la maestra develan sus saberes frente a la educación inicial y las particularidades que se manejan en los jardines, integrando esta amalgama de conocimientos y lúdicas para el desarrollo y participación de los niños con los rituales, pues los convierte en participantes activos y propositivos dentro de estos momentos, enseñándoles a estar, compartir y cuidar del otro, pues en el ejemplo del tren vemos que este no se compone de un solo niño, sino de la multiplicidad y la diversidad, lo que acentúa las apuestas colectivas de la maestra.

En un segundo orden aparecen **los rituales dentro de los momentos de alimentación**. La maestra Balbanera también reflexiona y expresa en sus posturas que este

es un momento que requiere de intervenciones pedagógicas y respetuosas, donde la sensibilidad y la humanización es crucial. A medida que la protagonista va hablando, va permitiendo descubrir una de sus muchas banderas: *cada niño es un mundo único*. Lo cual se debe a sus realidades, particularidades, costumbres y hábitos familiares, reflexionando sobre que el contexto escolar no puede fragmentar de manera abrupta las perspectivas con las que llegan las niñas y niños al aula. Por eso, la docente enfatiza en que los rituales allí se deben desarrollar con mucho cuidado, sin afanes ni actitudes controladoras, ya que también está presente el cuidado en las relaciones que la maestra le ayuda a construir a los niños con la alimentación y consigo mismos.

A lo largo de nuestra conversación sobre el tema, se pudo ver cómo en sus expresiones se devela una gran preocupación por los desafíos que involucra la institucionalidad. Aunque muchas maestras quisieran manejar el ritual de la alimentación de esta manera, en muchas ocasiones el tiempo juega en contra de ellas, siendo las dinámicas y la organización escolar muy ajetreadas: los niños y niñas deben comer rápido para que sus alimentos estén calientes, para que la comida no se desperdicie, para que el niño no se enferme. Con todo esto, la docente insiste en manejar estas situaciones desde la sensibilidad, contando con *“la astucia de no entrar a obligar al niño a comer, si él no quiere, tranquilo, se le invita a comer más, pero si no le gusta no se le brinda más”*. A su vez, motivar al niño a que inicie probando alimentos que desconoce *“¿Y por qué no lo pruebas? ¿Qué tal te guste y quieras pedir más?, mira este color tan bonito es verde, la lechuga es verde”*. Siendo la palabra, las invitaciones y la capacidad de escuchar un no por respuesta, algunas de las situaciones con la que la maestra Balbanera maneja y dinamiza estos encuentros con sus niños.

Con esta idea, la docente deja en claro que ella no llega a imponerle al niño o la niña, al contrario, quiere que ellos reconozcan que tienen derecho a decidir, pero eso sí, motivándolos a conocer nuevos alimentos e incentivándolos a que consuman verduras y frutas porque reconoce que una alimentación balanceada contribuye al cuidado y el bienestar integral de las infancias. En este mismo sentido, la docente reconoce que las circunstancias actuales dentro del contexto de COVID-19, han modificado las maneras en las que realiza sus rituales; para el caso de los momentos de alimentación, allí se implica el reto de lo que denomina “postpandemia”, donde el tapabocas solo permite ver los grandes ojos expresivos de los niños y niñas, pero esto no basta. Por esto, los momentos de desayuno, almuerzo y medias nueves, son oportunidades para encontrarse sin el uso de este, sorprendiéndose no solo con los ojos de ellos sino con las sonrisas y expresiones que no se ven con gran fuerza dentro del desarrollo de la jornada.

Es así como estos rituales no solo protegen la integridad física y las necesidades alimentarias de las infancias, sino que se enriquece con el encuentro cara a cara entre pares y maestra, lo cual fomenta el reconocimiento por el otro, la autoestima, el autorreconocimiento, la identidad y las relaciones con sus pares y entorno. Esto devela en la maestra Balbanera miradas sobre lo que implica tanto el cuidado físico como el cuidado emocional y social en la niñez: *“es vital aprovechar estos momentos de la alimentación”*, nos comenta la maestra, y con esto convoca al encuentro desde la alimentación, lo que conlleva a la construcción de entornos cálidos y seguros que incentiven el estar y el ser en compañía de los demás. Igualmente, se aprovechan estos espacios para la exploración y la interacción con el medio. Nos cuenta la maestra desde su experiencia con el nivel de sala materna: *“cuando terminan la colada muchas corren a quitarle el plato y yo les digo por*

favor que no, dejémosle el plato ahí y démosle el pocillo para que ellos tomen así también la cuchara, que la manipulen, la boten y sepan a qué suena. Yo dejo la cuchara con cuidado para que no se accidenten, pero se trata de eso, permitirle esa relación con el objeto, de jugar con los sabores, con los colores”. Con esto, se deja clara la importancia de hacer de los rituales de la alimentación, momentos que inciten la curiosidad, exploración, integración sensorial y el encuentro con los otros.

En definitiva, la docente reconoce que en los rituales pedagógicos se encuentran posibilidades y momentos propicios para cuidar de los niños y niñas día a día, (esto no quiere decir que sean las únicas herramientas que ha construido para cuidar como lo hemos mencionado). Partiendo de lecturas sobre el contexto que le permiten acercarse a esos saberes construidos desde su experticia y experiencia, por esta razón, estos rituales que podrían pasar por desapercibidos para otra maestra, para ella no lo son, pues se trata de algo fundamental en su quehacer pedagógico.

Por tanto, también está presente en sus visiones los **rituales en el descanso y el sueño**, para ella estos momentos implican intenciones más allá de que los niños cierren sus ojos: *“es enseñarles a los niños que sí me puedo calmar, que me puedo tranquilizar, que puedo cerrar los ojos y que ya todo pasó”*, invocando a la calma luego de una agitada jornada, enfatizando que llegó el momento de descanso y que también es importante. Para esto, se acompaña desde la corporalidad, la palabra y la motivación de que el niño se disponga, enseñándole que su cuerpo se prepara para dormir y descansar de manera gratificante pero también de forma segura, pues este ritual igualmente implica entrega por parte de la maestra: *“se debe estar pendiente de las situaciones que se presenten con el*

niño”, por esto no basta con dejarlos dormidos, es la apuesta por ampliar el panorama y comprender que en un segundo pueden ocurrir múltiples situaciones durante el sueño de los niños: *“tus oídos y tus ojos siempre abiertos, aunque estés haciendo mil cosas, ¡porque tienes que hacer mil cosas!, siempre debemos tener ese sexto sentido”*.

En medio de estas conversaciones sobre el sueño, recordamos de pronto que nosotras también necesitábamos retirarnos para descansar y sobre todo dejar descansar a la docente que tendría que prepararse para un día más en su labor. Por esto decidimos que lo mejor era concluir por el momento nuestra reunión virtual para continuar al día siguiente. Con sonrisas y palabras de agradecimiento, cerrábamos la sesión, a la espera de un nuevo día lleno de valiosas experiencias por conocer.

Es una postura ética

Llega la tarde y a espera de su confirmación, la maestra Balbanera acepta reunirse con nosotras nuevamente gracias a la virtualidad. Como si se tratara de una clase, allí estábamos prestas a escucharla acerca de esos saberes experienciales alrededor del cuidado que con tanto interés hemos seguido.

La maestra nos cuenta que cada año llegan niños, niñas, familias, realidades e historias al aula, es así como a lo largo de dieciséis años y sus vaivenes, ella asume que el cuidado debe verse impregnado de responsabilidad y ética hacia la niñez, reconociendo que cada niño es diferente al estar inmerso en culturas y tradiciones diversas y por ello, guiar, motivar y acompañar son bases fundamentales para que su desarrollo sea integral y armonioso. Es por esto que, el cuidado se configura y complejiza dentro de dinámicas de éticas y de corresponsabilidad con el otro. Para la docente, el cuidado está inmerso en todo

lo que se hace directa e indirectamente con niños y niñas, desde los más pequeños hasta los más grandes; permitiendo ver que la maestra no se limita a considerar el cuidado como prácticas meramente asistenciales, pues este si bien asegura una integridad física y alimentaria en las infancias, trasciende con actos pedagógicos sus desarrollos sociales y humanos.

En ese sentido, la maestra señala que es importante y significativo que los conocimientos pedagógicos y la lectura que deben tener las maestras alrededor de la práctica pedagógica y el cuidado deben tomar forma a través de acciones sensibles que no lleguen a extremos como la sobre protección o el descuido, porque es responsabilidad de las maestras y de la institución tener un cuidado responsable y ético. Teniendo en cuenta ello, la maestra resalta la importancia del diálogo entre colegas y maestras, sin señalamientos, pero con una mirada crítica y responsable que vele por el cuidado hacia las infancias.

Ahora bien, en el transcurso de nuestras conversaciones la docente hace alusión a que las maestras están en constante aprendizaje, estas acciones transforman y nutren sus saberes, lo cual modifica sus prácticas y genera conocimientos. Y es la misma profesional quien decide retomar los aprendizajes adquiridos en el aula; es decir, es una decisión subjetiva, política y ética ajustar sus saberes en favor de cumplir con los objetivos de las acciones que cuidan, enseñan y potencian a las infancias.

La maestra Balbanera cierra los ojos, suspira y después de algunos segundos de silencio nos dice con gran nostalgia en su voz *“Tengo una anécdota que quisiera compartir”*, atentas a su relato ella inicia con una sonrisa en su rostro, *“Para una época*

entré a trabajar en el municipio de Soacha (Cundinamarca) en un jardín de Compensar, me asignaron al grupo de prejardín era para el mes de agosto, pero este grupo tenía una particularidad y era que no se había llevado ningún proceso con los niños porque la maestra había tenido algunas dificultades; esto era un gran reto personal, pues estábamos a tan solo 4 meses de terminar el año, y estos niños y niñas estaban sin proceso, pues terrible...” La maestra suspira y continua: *“Yo decidí iniciar con el tema de identidad, pero no, eso fue caótico porque los niños no tenían ninguna norma establecida ni nada, entonces la coordinadora me cambió de grupo. Después de esto me dirigí al salón y les dije a los niños: bueno al parecer nos van a cambiar, ustedes se van a ir con otra profesora y entre risas les pregunté a qué profesora preferían y es allí donde una niña, muy pila, por cierto, me dijo a ti, y yo le pregunté que porqué y me dijo “porque tú eres buena”. Se percibe cómo a la maestra Balbanera miles de emociones la inundan en ese momento y sin titubear agrega “Ay qué conjetura...porque tú eres buena, claro, a la otra profe le hacían caso súper rápido, yo decía, pero ¿cómo lo logra? si yo no lo puedo lograr de esa manera. Y ahí está, ellos lo leen a uno, porque tú eres bueno, yo siempre me llevo esa frase”.*

¿Cómo asume el cuidado dentro del contexto institucional?

Como ya se ha mencionado, el paso por el ICBF marcó en la maestra Balbanera un aprendizaje crucial sobre cómo integrar sus conocimientos teóricos con la práctica directa, no solo con los niños, también en las instituciones. Ella se toma su tiempo, nos mira y mira un poco hacia la ventana para tratar de encontrar las palabras precisas. Con su fluidez de siempre, nos deja entrever la enorme importancia de integrar la institucionalidad con los saberes propios de la maestra y los construidos en sus experiencias. Para el caso, se

evidencian las incidencias de los contextos educativos institucionales dentro de sus posturas, acciones y discursos sobre el cuidado.

Lectura de realidades de la familia y los niños

La maestra Balbanera encuentra en la observación una herramienta única para cuidar las infancias pues “*como maestra lo primero que se hace es la lectura de realidades de la familia y de los niños*” ya que no se puede desconocer a las familias y los contextos. Para nuestra protagonista, es igual de necesario reconocer los esfuerzos y mecanismos que tienen las entidades para sobre guardar y garantizar buenas prácticas en los jardines. Reconoce que las maestras son agentes claves para que estos esfuerzos no se queden en simples cifras o datos que dan cuenta del trabajo estatal recolectado a través de instrumentos que sistematizan la información.

La ficha SIRBE⁷ es una de estas herramientas por la cual se recolectan datos personales del participante y su familia. Al respecto, Balbanera menciona que esta ficha permite realizar la primera lectura del contexto familiar del niño y la niña con datos como: fecha de nacimiento, peso y talla, cómo se desarrolló su gestación, parto y lactancia, entre otros. Información relevante que le permiten a la profesional realizar una primera lectura sobre los contextos y antecedentes de las familias con ayuda de este instrumento institucional. La observación y el análisis de estas características son las bases de la maestra para su accionar pedagógico en el aula, es decir, la docente no excluye el contexto de las infancias al desarrollar sus propuestas educativas y con ellas, sus prácticas de cuidado,

⁷ “Sistema de Información para el Registro de Beneficiarios”- “Instrumento utilizado para recopilar información resultado de la entrevista de los proyectos de la entidad” (Secretaría de Integración Social 2019)

pues, al reconocer que existen diversas realidades sociales y la maestra no puede ignorarlas, empieza a gestar un reconocimiento sensible, empático y equitativo con los niños.

Con lo anterior, la maestra visibiliza que es posible hablar de singularidades dentro del cuidado, partiendo de los contextos y necesidades de los niños debido a que no todas las infancias necesitan lo mismo ni con la misma intensidad. Por ejemplo, al encontrar niños con bajo peso y talla, la maestra focaliza su mirada y esfuerzos en potenciar los rituales de alimentación con ellos. También encontramos que tiene en cuenta cómo están conformadas las familias, lo que la conduce a detallar y complejizar las múltiples dinámicas y situaciones en las cuales están los niños: ¿vive con sus dos padres? ¿Solo hay una cabeza defamilia? ¿Los abuelos, tíos, hermanos, etc. hacen parte de su núcleo familiar, viven con el niño o la niña? Estas preguntas marcan inicios sobre los procesos de lectura de contextos de los participantes, los cuales enrután a la maestra para atender las necesidades visibles dentro de las relaciones en el aula.

De esta manera se puede encontrar que las prácticas de cuidado y la lectura de contextos se articulan y complementan unas con otras, potenciando los procesos de desarrollo con mayor integralidad, *“esa primera ficha que le hacen a los niños es supremamente importante y uno como maestro tiene que documentarse”*. Pero sus posiciones sobre el cuidado no se quedan en lo escritural, sino que se complementan con la observación diaria de las niñas y niños, observar cuando entran por la puerta, el cómo llegan a su jardín todos los días, con qué disposiciones llegan: ¿hablan? ¿Se mueven? ¿Qué expresan sus rostros? Esto se vuelve una tarea infaltable, al igual que preguntarles a los cuidadores por las posibles novedades y acontecimientos de la mañana o la noche anterior:

“La lectura de realidades que tú hagas en el momento en que se acerca la familia es fundamental, observar cómo la mamá lo trae, cómo lo carga, si lo deja caminar, si lo lleva en coche porque hay niños de 4 años que llegan en coches, si la familia viene en algún estado psicológico, pues hay mamitas que llegan llorando, que llegan de unas situaciones muy difíciles a dejar los niños y ver en qué estado viene el niño. Entonces siempre esa primera observación, ¿cómo amanecieron?, ¿cómo vienen hoy, hay alguna novedad?”

Estos reportes retratan la preocupación de la maestra por la integridad y el cuidado de las infancias desde el aula y fuera de ella, estableciendo lazos y compromisos entre las familias para que juntos, sean corresponsables con los derechos de las niñas y niños.

La maestra: entre las decisiones pedagógicas y la gestión documental

Encontrarnos cómo después de ser tan enfática la maestra sobre la importancia en la documentación y observación, Balbanera hace un llamado para hablarnos de los registros de observación, estos son instrumentos empleados para llevar diariamente las anotaciones de las situaciones que ocurren dentro y fuera del aula. Pues, son imprescindibles para iniciar el día, pero más allá, la maestra menciona que es una obligación como docente de la SDIS tenerlas actualizadas ya que hace parte de sus deberes contractuales. No obstante, para ella implica más que un quehacer laboral, es una tarea propia, ética y de gran responsabilidad, pues gracias a estas novedades se puede ir haciendo seguimientos a casos puntuales, organizando rutas de acción y atención, identificando casos que necesitan intervención de manera específica y oportuna *“debemos estar alertas, mira profes, esas alertas son fundamentales”*. Cuando la docente Balbanera observa un niño muy delgado para su edad, no se queda allí, ella como su maestra se siente en la obligación de ir y mirar

cuál es su talla y peso, debe involucrarse en la vida del niño para su bienestar, y con esto iniciar un seguimiento para proteger, cuidar y velar por aquel niño o niña.

La maestra tiene la obligación de registrar cada una de las novedades a diario, adicional estar al día con el observador mensual que debe dar cuenta de cómo va el proceso pedagógico donde están referidas todas las dimensiones, los retrocesos y los avances, y ni hablar de los informes trimestrales. Cada semana se debe hacer la planeación donde esté la valoración y reflexión pedagógica, aparte de todo lo nutricional, *“donde se tiene que hacer seguimiento niño por niño a cada vacuna, los tres tamizajes: peso, talla, índice de masa corporal, lo odontológico, visual. Además, en este proceso también se encuentran presentes los componentes de salubridad (actas de lavado de manos, del día del medio ambiente, de la mujer, entre muchos otros, donde debe tener fotografías, reflexiones, evaluaciones...”* Sin embargo, en esta parte ella cierra los ojos, toma un sorbo de café y nos dice: *“es que a la maestra la recargan mucho”*, hablando de todo este tema de gestión documental, pues *“la maestra es la que lleva cada historia de vida de los niños y niñas, hay niños que terminan hasta con 200 folios”*.

Es así como la docente Balbanera cambia su mirada y se pregunta en voz alta *“¿Qué estamos haciendo? estamos desplazando a veces nuestro objetivo por esto”*. Pues sus años de experiencia han hecho que observe en muchas ocasiones que algunas maestras solo llegan a encargarse de la gran cantidad de documentos y requerimientos, esto a ella la cuestiona de gran manera: *“yo no sé cómo se puede atender niños y hacer tanta gestión al tiempo... y muchas veces una cosa es lo que dicen los documentos y otra es la realidad del niño desafortunadamente... muchas veces se convierte solo en una plana”*. Con estas

palabras termina su frase y solo se puede sentir un inesperado minuto de silencio lleno de miles de sensaciones, verdaderamente se percibe en el ambiente cómo a esta maestra le cuestionan y afectan las vidas de las infancias.

Experiencias en las Siembras: Una maestra que cuida desde los proyectos pedagógicos

Después de unos minutos, Balbanera continúa hablándonos sobre la importancia de los proyectos pedagógicos no solo para los niños, sino para la institución y la comunidad en general, la maestra sonríe y nos deja ver el orgullo que siente de su propuesta pedagógica “*Experiencias en las siembras*” pues esta le dio el reconocimiento local y distrital a la maestra, al jardín y la comunidad. En este proyecto la naturaleza fue una excusa para crear distintas propuestas pedagógicas con los niños y las niñas, “*empezar a sembrar las semillas, crear el semillero, a partir de esos recursos naturales que nos ofrecía el ambiente*”, observamos cómo la recursividad de esta maestra permite ese acercamiento no solo con los niños , sino, con las familias y comunidad puesto que como ella lo menciona, “*Empezamos a sensibilizar a la comunidad sobre la naturaleza y su importancia en nuestras vidas y en las de los niños y niñas del jardín, seguimos limpiando el espacio, hasta construir una huerta y todos como comunidad velamos para proteger ese ambiente*”, esto con la intervención directa de la niñez “*fue definitivamente algo muy bueno*”.

Notamos en su corporalidad y gestos que para Balbanera son importantes este tipo de proyectos, pues “*allí está presente el saber de la maestra, está el querer hacer de la maestra, el querer lograr los resultados, obtener los resultados*”. A su vez, podemos observar la gestión que hace la maestra para vincular a otras entidades en este caso, al

Jardín Botánico de Bogotá con sus ingenieros y biólogos, es demostrar que la maestra fuera de todo lo que hace en su día a día *“gestiona, convoca y socializa, pero a su vez es ella quien tiene que sensibilizar a todo el talento humano de la institución, dando a conocer estrategias para la creación de redes de apoyo que son importantes para el progreso de toda una comunidad”*.

Es así como Balbanera encuentra en los proyectos pedagógicos una forma de cuidar, pues para ella estas estrategias pedagógicas son una excusa perfecta para acompañar y cuidar no solo a los niños y niñas, sino a la comunidad, pues entiende que si se cuida el contexto, el contexto también cuidará de las infancias. De esta manera, el potencial que devela la maestra en las propuestas pedagógicas no solo potencia los acercamientos a la cultura de la niñez, también integra el mundo y los sucesos que incurren fuera del jardín, lo que lleva a contemplar que las experiencias y saberes propios de cada niño son bienvenidos en el aula de la docente, generando armonías y contextos plurales entre los participantes.

Estableciendo puentes con las familias y otros profesionales

Según lo que nos ha mencionado la maestra en nuestra charla, nos deja en claro que todo accionar pedagógico, se encuentra inevitablemente articulado con diversos factores como el contexto, la familia, los profesionales y la institución donde la maestra trabaja. Por ello, menciona varios aspectos para tener en cuenta en el trabajo del cuidado. En su día a día, Balbanera no solo registra, observa, protege, estructura, sino que además en medio de ese cuidado, establece puentes con las familias y otros profesionales. Es así como desde acciones como la activación de rutas, el diálogo, la participación en propuestas pedagógicas y la observación, las familias, instituciones y otros profesionales también se asumen como

agentes fundamentales dentro del cuidado. Por lo mismo, la maestra menciona que, *“el cuidado debe ser y estar presente en todas las áreas multidisciplinarias que están velando por las infancias”*.

Es así como la maestra nos cuenta que lleva a cabo acciones que le permiten conocer, comunicar y comprender las dinámicas que manejan de manera general las familias, pues es de esta manera que la maestra puede acompañar y cuidar con afecto y comprensión el desarrollo de los niños y niñas, teniendo en cuenta las prácticas, pautas de crianza, el acceso a los recursos económicos, la cultura, necesidades y contextos familiares. En ese sentido, propone la realización de actividades que no implican un gasto económico mayor a las familias, que se articulen con lo que son y que además dejen huella por medio de lo material, *“entonces se hace la actividad, se deja el recurso y es algo muy bonito que queda como recurso para otras actividades”*. Al reconocer la importancia de esta articulación y trabajo mancomunado, la maestra Balbanera en su accionar pedagógico cotidiano tiene una *“una comunicación muy efectiva y afectiva con la familia”*, por ello la maestra pregunta, comunica, observa y registra al inicio y final de cada día de trabajo, para así hablar, escuchar y aprender de manera conjunta, en favor del cuidado de los niños y niñas.

Así mismo, como en nuestra conversación con la maestra la palabra y la voz son fundamentales, el diálogo y la disposición de escucha con las familias, es vital en el recorrido de la educación de los niños y niñas, además se potencia que sean ellas también quienes reconozcan que el cuidado es un accionar pedagógico, a través de *“sensibilizar, con una actividad pedagógica”*, es así como, con el pasar de los días la maestra involucra a

las familias en las planeaciones, por medio de actividades de observación, de participación y reflexión, como el observar cómo poco a poco los niños crecen, cómo alcanzan hitos importantes dentro de su desarrollo y cómo el cuidado desde un accionar consciente puede afectar de manera positiva o negativa el desarrollo de las infancias.

Al tener esta interacción con las familias, la maestra nos señala que día a día crea la oportunidad de un reconocimiento bilateral donde ellas aprenden de la maestra y ella reflexiona con las familias. Por lo mismo nos expresa que, al tener una relaciones diarias pueden surgir tensiones y presiones por parte de las mismas hacia las maestras, pues las concepciones del cuidado pueden tender a la sobreprotección; *“Las familias quieren perfección, no quieren que los niños se cambien, no quieren que se ensucien, no quieren que...”*, teniendo en cuenta ello, la maestra menciona que debe estar atenta, en sus cinco sentidos con el objetivo de no tener inconvenientes y trabajar de manera armónica, cumpliendo los objetivos pedagógicos y de cuidado, sin afectar de manera negativa la comunicación y el trabajo articulado.

La docente a medida que va recordando y comunicando sus saberes, enuncia algo relevante sobre una comunicación indirecta con las familias y los otros profesionales, la observación para la comunicación con estos es parte imprescindible para el cuidado articulado de los niños, pues va de la mano con los demás actores que participan en este accionar, por eso la maestra Balbanera, llevando a cabo la observación, la estructuración de planeaciones, el registro y demás características que componen el cuidado, entra en diálogo al final del día con la familia y con los profesionales interdisciplinarios donde menciona

cosas como *“el niño presentó tal, el niño no comió, el niño estuvo triste, el niño no participa”*.

Es este actuar el que la maestra considera fundamental, es el que permite tejer estos puentes y que todos participen de manera activa, pues es responsabilidad de todos y todas el cuidar, así pues, en los diálogos y trabajo cotidiano la maestra impulsa un accionar responsable de las familias y los profesionales como los nutricionistas, psicólogas, fonoaudiólogas y demás, haciendo que haya un verdadero compromiso en el cuidado. Sin embargo, para la maestra no es ajeno que, este accionar del dialogo y el impulso del compromiso puede convertirse en una situación incómoda para todos y todas, pues en ocasiones los profesionales terminan teniendo a su cargo más de cinco jardines, con rutas activadas y situaciones por atender. Por lo mismo, la maestra se compromete, dialoga y ejerce presión sobre el otro profesional a tal punto de comprometerlo a través de remisiones, cumpliendo así la tarea de atender las posibles rutas que se activen.

De esta forma, nos muestra cómo ese quehacer docente se nutre de otras profesiones, guiadas por entes que además regulan los procesos que se dan en los jardines, pues toda acción debe velar por los derechos de las infancias, por ello menciona que además de esta forma de cuidado, donde los profesionales intervienen en activación de rutas, la SDIS exige que se tengan determinadas pautas para la implementación de acciones pedagógicas, por esto, cada una de las actividades que se dan en el aula van encaminadas a ofrecer un desarrollo integral a las infancias, respetando sus ritmos de aprendizaje y potenciando habilidades según su etapa. En ese mismo sentido, en el proceso de regulación y cuidado hacia las infancias, la maestra nos cuenta que los otros profesionales desde la

inclusión están presentes “*diciéndonos, enseñándonos, fortaleciéndonos, en todos los procesos que hay que tener en cuenta con ellos*” como la activación de rutas, el cuidado del peso y la nutrición de los niños, entre otros, que se dan igualmente desde el diálogo y jornadas pedagógicas.

Para esta maestra es imprescindible tener en cuenta todo lo que exige cada uno de los actores de manera directa e indirecta para la adecuada prestación del servicio en un jardín de la SDIS , por esto es un reto cada día proponer actividades pedagógicas que permitan que los y las niñas tengan desarrollos integrales óptimos, donde el juego, arte, literatura y exploración del medio estén presentes en cada una de ellas, reconociendo que las infancias son altamente corporales y el movimiento es fundamental para apoyar procesos de crecimiento en ellos, por lo mismo, la maestra menciona que la observación y la atención deben estar presentes para reconocer qué factores pueden desencadenar un accidente y de esta manera, lograr minimizar el riesgo, velando por seguridad y protección de los niños y niñas, y evitando “*la accidentalidad que en todo momento puede estar presente y también trae sus consecuencias*”, “*los Jardines manejan mucho el juego y el movimiento como prioridad*”, a pesar de ello cuidado es relevante por la exigencia, ya que la activación de pólizas se pueden dar por diversas situaciones, que se pueden evitar, entendiendo que estas situaciones pueden traer consigo consecuencias desfavorables para el niño, la maestra, el jardín y la Secretaría de Integración Social.

Con todo lo anterior, es evidente que las experiencias de la maestra Balbanera son enriquecedoras y diversas, pues representan los grandes retos que ha tenido que asumir. Primero como persona, cuando aquel día remoto en que dejó su pueblo le abrió un mundo de

posibilidades y tuvo que sortear toda clase de obstáculos dando siempre lo mejor de sí. Con su trayectoria académica, dentro de sus vivencias en las aulas y en los múltiples espacios donde están presentes las infancias, sus maneras de expresarse frente al cuidado en la educación infantil denotan un gran bagaje, en sus dieciséis años como docente. Su pasión por la educación trasciende esquemas y la lleva a moverse por sus determinaciones políticas, sociales y éticas, las cuales se alimentan de las reflexiones y saberes que construye en su aula y en sus apuestas.

Con palabras de agradecimiento y en eterna deuda por haber compartido un poco de su vida y su saber, cerramos la sesión virtual y abrimos un capítulo más de nuestra propia historia como docentes en formación. Afuera brillaba el sol con intensidad, y el porvenir se dibujaba en el horizonte con matices optimistas. Esta fue la historia de una mujer valerosa cuya labor solo admite aplausos y agradecimientos y que tuvimos la fortuna de conocer y analizar. Con esto en mente, nuestra labor académica se enriquece, pero también nuestra pasión y compromiso hacia lo que hacemos. Mañana será otro día-rutina para los habitantes de esta ciudad, pero en algún punto de Bogotá, en las puertas del Jardín Infantil Nuevos Pasos, estará recibiendo a los niños una de tantas docentes comprometidas con su labor, cuyas perspectivas nos han llenado de inspiración para continuar en esta ruta de la excelencia y el esfuerzo que nos legó con sus palabras la maestra Balbanera Beltrán.

Conclusiones

En la búsqueda de antecedentes alrededor del saber experiencial docente, cuidado en la educación infantil y saberes en femenino, pudimos observar, leer y analizar diversos aspectos. En primer lugar, encontramos que el saber experiencial es un interés investigativo

dentro del campo de la educación, en donde se resalta la necesidad de analizar y vislumbrar los saberes de los docentes por medio de metodologías que recolectan sus voces y experiencias, las cuales enriquecen los debates y discursos pedagógicos. Ahora bien, posicionándonos en el plano de la educación infantil, se evidencia que este saber se constituye por las experiencias, prácticas cotidianas e interacciones que tejen las maestras con los actores que hacen la escuela.

En segundo lugar, la tendencia del cuidado en la educación infantil se constituye desde diferentes posiciones y discusiones; es vista como un concepto que se aborda desde la teoría, una serie de acciones necesarias en la práctica cotidiana, una ética y una pedagogía que hace parte de los procesos evaluativos y educativos. A partir de este panorama, el equipo de trabajo reconoce el cuidado en la educación infantil como una apuesta pedagógica y política que se reflexiona, cuestiona, transforma, problematiza, expresa y dialoga colectivamente en el quehacer docente, dadas las lógicas de este campo de la educación, donde el cuidado hace parte del accionar cotidiano con los niños y niñas.

En tercer lugar, nuestro trabajo permite reconocer las voces de dos maestras, teniendo en cuenta que las mujeres han sido quienes han liderado en las últimas décadas la educación infantil, por lo tanto, fue necesario construir la tendencia de los saberes en femenino, siendo esta una forma de visibilizar a la mujer como constructora de procesos históricos, políticos, culturales y educativos. Pero a su vez, en los antecedentes se puede evidenciar que a la mujer y a la maestra también se le ha posicionado cultural y socialmente como agentes exclusivos de cuidado, lo cual se ve materializado en los estereotipos, lenguaje, comentarios, crianza y en la misma educación. Además de ser

asignado este rol, es visto con poco valor, relevancia e implicaciones de parte de las mujeres.

En ese sentido, es importante explicitar que los procesos de construcción del saber de la experiencia en relación con el cuidado en la educación infantil de las dos maestras se dieron a partir de las interacciones que han realizado con los otros, día a día en su quehacer docente en un contexto en particular, y que, a su vez, se ven permeados por sus experiencias de vida, trayectorias académicas, prácticas pedagógicas y en su propio oficio. Sin embargo, hay puntos de encuentro como la pasión e interés por lo que se hace y el cuidado como un accionar pedagógico que se vive cotidianamente en el aula.

En relación con el primer propósito específico: explicitar el proceso de construcción del saber de la experiencia en relación con el cuidado en la educación infantil en dos maestras, es posible mencionar que las maestras entretajan lo que vieron en sus universidades, prácticas pedagógicas, diálogos con otros profesionales, familias y sus experiencias en las aulas, dando la posibilidad para que ellas reflexionen, cuestionen, analicen y problematicen lo que sucede en la escuela con relación al cuidado infantil; el saber experiencial de cada maestra se ha construido a partir de la subjetividad, experiencias y la forma en cómo cada una decide asumir el cuidado infantil.

Además, el contexto educativo se convierte en un aspecto fundamental para la construcción de este saber, pues cada niño, niña y familia tiene unas necesidades particulares, por lo tanto, su forma de posicionar el cuidado en las aulas puede variar, según lo que el contexto y sus actores solicitan, por esto, las maestras encuentran que el cuidado se comprende y se visibiliza de diferentes maneras tanto en el sector público como en el

privado, en las aulas rurales y en las urbanas, con los más pequeños y con los niños de primaria, etc., comprendiendo cada una de las singularidades y necesidades de los espacios, niños y familias, sin embargo, pese a su pluralidad, el cuidado está presente dentro de las acciones pedagógicas e interacciones que allí se construyen.

Frente al propósito de visibilizar a través de relatos pedagógicos, las maneras desde las cuales dos maestras agencian el cuidado en su práctica pedagógica, se puede observar que las maestras concuerdan en ciertas características alrededor del cuidado; por ello, se da a conocer que el cuidado no parte únicamente de la acción de asistir, también es una forma de proteger, abrigar, contener, dialogar y comprender. Y es allí cuando las maestras dan a conocer que cuidar está presente en cada acontecimiento que se vive en la escuela y en el accionar diario.

De igual modo, las maestras identifican que los saberes y características del cuidado están presentes al generar reflexiones en torno al cuidado y su accionar, al comprender que los saberes de la experiencia están atravesados por las observaciones, registros, diálogos y análisis. Teniendo en cuenta que los saberes disciplinares desarrollados desde la profesionalización docente, permiten articular y problematizar al cuidado como parte fundamental de la construcción de las experiencias pedagógicas, creación de ambientes y materiales.

Es así como, las maestras caracterizan el cuidado desde las relaciones con las familias, el trabajo articulado con los otros profesionales, la escucha y la observación de los intereses y necesidades de la niñez, el accionar diario, la mirada crítica y la comprensión de

que el cuidado es responsabilidad de todos los agentes de la sociedad y no es únicamente cuestión del género femenino asumirlo y problematizarlo.

Igualmente, el cuidado se ve agenciado en las maestras con sus compromisos y apuestas políticas, éticas y pedagógicas con las infancias, reconociendo que no se puede hacer educación sin cuidado y protección por el otro, haciendo hincapié en que este cuidado no permanece estático y mecanizado, sino que este se identifica por ser flexible y estar en constante construcción y deconstrucción, pues está sometido a las permanentes lecturas del contexto y del diario vivir en los escenarios donde se posicionan las maestras y la niñez.

Finalmente, en lo referido al tercer objetivo: identificar las articulaciones entre cuidado y educación en el contexto del trabajo pedagógico con niños y niñas, se encuentra que estas se caracterizaron por sus comprensiones en los rituales de alimentación, descanso e higiene, así como en las perspectivas que giran alrededor de la importancia del juego, movimiento, espacio y la dimensión socioafectiva en las infancias; estas destacan en las voces de las maestras ya que hacen parte fundamental de su discurso y práctica docente en la cotidianidad de sus aulas, en donde el cuidado reluce por acompañar y enriquecer los procesos pedagógicos que allí se desenvuelven, potenciando la construcción de infancias que descubren, exploran, preguntan y se relacionan con el medio que les rodea, debido a que las maestras proporcionan bases de cuidado y afectividad seguras con la niñez. Es así como se identifica que cuidar y educar no son acciones independientes, por el contrario, es una relación que se retroalimenta, por esto, cuidar implica enseñar y enseñar cuidar.

A su vez, las voces de las maestras permitieron develar relaciones existentes entre algunas teorías y sus prácticas pedagógicas, de esta manera, las comprensiones de los

ritmos de desarrollo de las infancias hacen parte de sus reflexiones y saberes, las cuales se ven reflejadas en sus planeaciones, posturas y acciones diarias dentro de los contextos educativos. Ambas maestras afirman que cuidar implica reconocer a las niñas y niños como son, atendiendo a sus intereses, pero también a sus necesidades particulares: el cuidado acompaña procesos educativos y los significa a través del respeto, la empatía y el amor por el otro, reconociendo que cada niño es diverso y único.

Es así como, se da a conocer que la amalgama de conocimientos de las maestras determina y orienta las relaciones y haceres pedagógicos en los contextos educativos, por lo que sus saberes influyen en el desarrollo de los niños y las niñas. Allí, se reconoce que el cuidado hace parte de un accionar pedagógico que pasa por la construcción de unos saberes que se enriquecen y significan en la experiencia. En ese sentido, se invita a reflexionar, problematizar y desmitificar estereotipos sociales sobre el cuidado, distinguiendo que este es una base fundamental para el desarrollo de las sociedades y del acto educativo en la educación infantil. Así mismo, se invita a reconocer que las voces y saberes de las maestras contribuyen en los conocimientos y discursos de la educación infantil, asumiendo a las profesionales como agentes de producción intelectual desde sus experiencias.

Por lo anterior, se presentan diversas preguntas que surgen en las reflexiones finales del trabajo investigativo y que son relevantes para continuar estudiando el saber experiencial alrededor del cuidado en la educación infantil: ¿qué caracteriza las miradas alrededor del cuidado de las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional? ¿Cómo los maestros hombres construyen y qué características tiene su saber experiencial sobre el cuidado en la

educación infantil? ¿De qué manera se problematiza el cuidado desde las perspectivas de madres comunitarias, normalistas, técnicas y otras profesionales?

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se desarrolla desde la investigación biográfico-narrativa nos preguntamos ¿de qué otras maneras se pueden dar a conocer las voces de las maestras que día a día habitan las aulas de nuestro país? Pues, es fundamental seguir pensando diversas maneras para recolectar, analizar y poner en circulación el saber de la experiencia de las educadoras infantiles, lo cual nutre a la academia y le brinda nuevas luces para la formación de docentes y sus prácticas pedagógicas. Además, poner en evidencia lo que pasa en el aula con los niños y niñas, las interacciones que se dan entre los actores de la escuela, el proceso que construye la maestra desde su historia de vida, formación académica, vivencia en la práctica, planeación, intervención y reflexión.

Resaltando lo observado, dialogado y analizado por las dos maestras protagonistas, creemos que es relevante seguir escuchando las voces de otras maestras que han logrado desarrollar su trabajo en diversas épocas y contextos, por tanto, perciben y llevan a cabo el cuidado desde sus singularidades. En ese sentido preguntamos: ¿cómo las maestras que asumen una postura autoritaria y vertical en el aula construyen y caracterizan el saber de la experiencia alrededor del cuidado?

El desarrollo de las preguntas presentadas, surgen de las implicaciones, observaciones, análisis y resultados dados en el desarrollo del trabajo, el cual nos ha invitado a continuar problematizando el cuidado en la educación infantil, debido a que

reconocemos su invaluable incidencia dentro de nuestro campo de acción y estudio; identificando que estos análisis se enriquecen con las relaciones y lecturas que realizamos en las prácticas cotidianas dentro y fuera de las aulas como maestras, mujeres y aprendices de lo que acontece en el tejido de la educación. Trabajando de manera articulada con nuestro saber experiencial, el cual sabemos se seguirá alimentando, es así como pudimos encontrar que las prácticas en las universidades son esenciales para la reflexión y cuestionamiento constante, siendo estas experiencias las que configuran nuestro quehacer docente. Por otra parte, este ejercicio ha representado para nosotras retos académicos y personales, a razón de que nos acercó a uno de nuestros primeros ejercicios de estudio que requiere de rigurosidad y compromiso para cumplir con las exigencias académicas de un proyecto de grado, lo que nos deja con gran expectativa y deseo de continuar con la academia y enriquecer nuestras habilidades como maestras investigativas.

Para finalizar, se generaron tensiones, relaciones y aprendizajes sobre las características y las formas como se construye el saber de la experiencia de las maestras. Además, implica que en nuestra formación dignifiquemos y le demos el valor que merece el cuidado en educación infantil, pues sin él, simplemente no habría una educación integral para niños y niñas.

Referencias

Aldana, P. A. (2020). *El cuidado infantil desde la perspectiva de niños, niñas y maestras del grado Jardín en el Colegio Manuelita Sáenz*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25067/AldanaAvenida%203%20PaolaAlexandra2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alliaud, A. & Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Recuperado de:

http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf

Angarita, D. C., Murillo, T. & Ordoñez, A. L. (2019). *Representaciones sociales respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidas por docentes de primera infancia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11675/TE-23880.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blanco, C. (2009). *Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres*. Caracas: Revista Educativa Laurus.

Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642013>

Bolívar, A. (2014). *Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19, NÚM. 62, pp. 711-734. ISSN: 14056666. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf>

Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Sexta Edición. Recuperado de: https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR_.pdf

Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: their role in attachment relationships. End: R. Thompson (Ed.), *Socioemotional Development*. Nebraska Symposium on Motivation, 36, 57-113. Citado por: Chaux, E., Daza, B. C., & Vega, L. (s.f). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*.

Carrillo, S. (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo. Capítulo IV: Relaciones afectivas tempranas: Presupuestos teóricos y preguntas fundamentales*. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de: https://www.ascofapsi.org.co/observatorio/wp-content/uploads/2020/02/Claves_para_pensar_el_cambio-1.pdf

Chaux, E., Daza, B. C., & Vega, L. (s.f). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*. Recuperado de: https://www.academia.edu/2922000/Las_relaciones_de_cuidado_en_el_aula_y_la_instituci%C3%B3n_educativa

Contreras Domingo, J. (2013). *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>

Cortés, C. F. & García, L. Á. (2016). *Sistematización de experiencias alrededor de los vínculos afectivos y emocionales entre las maestras y los bebés de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica

Nacional. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2411/TE-19623.pdf?sequence=1>

Demuth, P. B. (2011). *Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito*. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. UNNE. Recuperado de:

<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3699/3330>

García, J. E. (2019). *Imaginario y representaciones sobre masculinidad y el cuidado. Una experiencia artístico-pedagógica con mujeres vinculadas al programa 735 Ámbito Familiar de la Secretaría Distrital de Integración Social en la localidad de Suba*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15379/Garc%c3%adaCamposJhonatanEnrique2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gervais, C, & Correa Molina, E. (2004). *Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico*. Íkala: Revista de lenguaje y cultura. Recuperado

de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255025901006>

Gómez, Q. D. & Ramos, D. S. (2018). *Me cuido, te cuido y nos cuidamos; una propuesta pedagógica construida para el nivel de jardín 9 en la I.E.D Ciudadela Educativa De Bosa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11258/TE-22544.Pdf?Sequence=1&isAllowed=y>

Goodson, Ivor (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro y eub.

[Edición en castellano de Goodson, 1992]. Citado por: Bolívar, A. (2014). *Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19, NÚM. 62, pp. 711-734. ISSN: 14056666.

Guerrero, W. S., & León, A. R. (2017). *Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro*. Venezuela: Revista Venezolana de Educación. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607513>

Hernández, P. A. (2018). *Ética del cuidado y formación inicial de docentes: una reflexión sobre los procesos evaluativos en el contexto de la práctica pedagógica*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39595>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. Sexta Edición. ISBN: 978-1-4562-2396-0

Herrán Izaguirre, E. (2013). *La educación Pikler - Lóczy: cuando educar empieza por cuidar*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2 (3), pp. 37-56.

Howes, C. (1999). *Attachment relations to multiple caregivers*. End: J. Cassidy & Ph. Shaver(Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 671-687). Nueva York: The Guilford Press.

Citado por: Carrillo, S. (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre*

psicología del desarrollo. Capítulo IV: Relaciones afectivas tempranas: Presupuestos teóricos y preguntas fundamentales. Bogotá: Universidad de los Andes.

Ladin, R. & Sánchez, S. (2019). *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa.* México: Universidad Veracruzana. Educación XXVIII. pp. 227-242 / ISSN 1019-9403. Recuperado de:

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20789/20536>

Martínez Rodríguez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa.* Bogotá: Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Recuperado de:

https://www.academia.edu/22207038/Revista_de_la_Corporaci%C3%B3n_Internacional_para_el_Desarrollo_Educativo_Bogot%C3%A1_Colombia_M%C3%89TODOS_DE_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA_QUALITATIVE_RESEARCH_METHODS

Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa.* Paidós, Barcelona. Citado por: Blanco, C. (2009). *Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres.* Caracas: Revista Educativa Laurus.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar.* Bogotá: MEN. Recuperado de:

https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf

Molina, M. D., Sierra, E., & Sendra, C. (2016). *Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial.* Revista Iberoamericana de Educación.

- Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5742937>
- Mortari, L. (2002). *Tras las huellas de un saber*. En Diótima, *El perfume de la maestra*. En *los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 153-162), Barcelona: Icaria. Citado por: Contreras Domingo, J. (2013). *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Muvdi, A. (2008). *Quien fuera*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/4637>
- Niño, D. M. (2019). *Procesos de socialización de los niños y niñas entre cero y tres años de edad que viven con sus madres en establecimientos de reclusión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10251/TE-23242.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pulido, J. M., Durán, S. M., Gil, M. & Martín, M.C. (2021). *Informe de avance del proyecto de investigación: “Relatos de experiencia de maestras: un análisis a Propósito del lugar de la pedagogía en educación inicial”*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, (14), 5-39. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. Recuperado de: <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/Los-Saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>

Trujillo, B. (2014). *Experiencia y Educación. Una relectura de temas clásicos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461011>

Torio, S. & Rodríguez, M. C. (2005). *El discurso de género del profesorado de educación infantil, hablando acerca de la ética del cuidado*. Revista complutense de Educación. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1432103>

Ugas, G. (2003). *La Cuestión Educativa en la Perspectiva Sociocultural*. Eds. del Taller Permanente de estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. San Cristóbal, Venezuela. Citado por: Blanco, C. (2009). *Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres*. Caracas: Revista Educativa Laurus.

Anexos

Tendencias	Nombre del documento.	Repositorio.	¿Qué nos dice sobre la tendencia señalada?	¿Cuáles son los propósitos?	¿Qué autores se mencionan reiteradamente?	¿Qué metodologías se emplean?	¿Cuáles son las conclusiones?	Referencia
<i>Cuidado en Educación Infantil.</i>	1. Ética del cuidado y formación inicial de docentes: una reflexión sobre los procesos Evaluativos en el contexto de la práctica pedagógica.	Pontificia Universidad Javeriana.	En este trabajo de grado se abordan las relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes en los procesos evaluativos. Sin embargo, no se trata de formar para el cuidado, sino de proveer espacios para que cada uno de los estudiantes cuide y se sientan cuidados. Por tanto, es indispensable que cada una de las partes esté pendiente de su bienestar propio y el de los demás en los procesos evaluativos de la escuela.	Reconocer algunos principios y estrategias para las prácticas de evaluación en la formación de futuros licenciados de educación infantil a la luz de las éticas del cuidado.	Albarracín, M; Alvarado, A; Díaz, M; Ariza, P. Muñoz J. Chau, E. Daza, B. Vega, L. Holdings, N.	Enfoque cualitativo. Estudio de caso dentro de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Seis participantes. Se hace uso de herramientas como entrevistas y prueba piloto.	Para establecer una evaluación de cuidado como se está realizando en las prácticas pedagógicas, se debe continuar creando relaciones mutuas entre los docentes y futuros licenciados, evaluar contenidos basados en los intereses y necesidades, en donde se creen experiencias interpersonales las cuales inviten a los futuros licenciados a cuidar de sí mismo y de los demás; Los aprendizajes adquiridos a partir de la ética del cuidado en la formación de futuros maestros, amplía las diferentes relaciones entre la formación, la ética del cuidado y la evaluación en el contexto de las prácticas pedagógicas y en los procesos de formación, considerando que siendo así se desarrolla una relación pedagógica sana y una evaluación formativa.	Hernández, P. A. (2018). Ética del cuidado y formación inicial de docentes: una reflexión sobre los procesos evaluativos en el contexto de la práctica pedagógica. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39595
	2. Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres	Google Académico	El cuidado no solo se vive en las instituciones educativas, también hace parte de un accionar que se vive dentro de las familias, por lo tanto, las maestras deben tener en cuenta esto, para hacer diálogos en donde se tenga los desarrollos de las infancias. Además, es importante tener en cuenta que, en la educación de las infancias, es importante reconocer las pautas de crianza y de cuidado y de las familias. Por otro lado, menciona que la cultura no da unas pautas de cuidado inflexibles, sin embargo, las Personas si tienen formas de asumirlo, según como lo interpretan.	El propósito de este estudio fue develar las concepciones, sobre el proceso de educación y desarrollo de los niños, que tienen las progenitoras.	Vygotsky, L. Mèlich, J. Ugas, G.	Se desarrolló desde la perspectiva cualitativa, la información se analizó desde el enfoque interpretativo y se elaboraron inferencias de la realidad desde una perspectiva histórico-cultural.	Esta es una aproximación inicial a una realidad compleja como es la educación y crianza en los primeros tres años de vida de niños y niñas en Venezuela, pareciera reforzar algunos preceptos que desde hace siglos precursores de la educación para la infancia como Comenius, Pestalozzi y Fröebel determinaron: es preciso que la atención a niños y niñas se desarrolle de manera conjunta con las madres y con los otros miembros de la familia pues ellos constituyen el nicho primario para el proceso educativo.	Blanco, C. (2009). Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres. Caracas: Revista Educativa Laurus. Recuperado en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642013
	3. Me cuido, te cuido y nos cuidamos; una propuesta pedagógica construida para el nivel de jardín 9 en la I.E.D Ciudadela Educativa De Bosa.	UPN	Las relaciones afectivas de los sujetos consigo mismos y con los otros, posibilitando la construcción del autoconcepto, autoestima, la confianza y la seguridad con el entorno. Por ello, en esta propuesta pedagógica se considera que el cuidado es una práctica que puede ser promovida a través de la pedagogía, la lúdica y la comunicación, siendo la escuela un espacio vital que tiene las posibilidades de promover y potenciar las habilidades socioafectivas. En este sentido, las familias, las maestras de educación infantil y los pares de los niños, hacen parte importante de estos procesos socioafectivos.	En este trabajo de grado se buscó promover prácticas de cuidado permitiendo a los niños, las niñas y maestras reconocerse como sujetos sociales, únicos y valiosos. Con el fin de fortalecer los vínculos afectivos y de cuidado permitiendo que los mismos hagan parte del cotidiano como algo fundamental y trascendental para el desarrollo y vida de cada uno.	Boff, L. Chau, E. Noddings. Daza, B. Vega L. y Bowlby. M Jorge Larrosa y Carlos Skliar.	Se retoman elementos del enfoque cualitativo. Se realizó observación participante y diarios de campo como recurso para la propuesta del taller como estrategia pedagógica.	Es pertinente aclarar que la temática de cuidado requiere un trabajo que debe ser continuo para que las relaciones y prácticas que se construyan sean sólidas y conscientes. Un hallazgo fundamental en la implementación de la propuesta fue reconocer que la capacidad de cuidar y de relacionarse con los otros, es una capacidad que puede adquirirse y aprenderse en la práctica. Es necesario que, dentro de las dinámicas educativas además de nombrarse en el PEI de la institución, realmente se reconozca la importancia de abordar las prácticas de cuidado desde la acción misma. (Reconocen que no se trabajan los temas de cuidado en la realidad del aula).	Gómez, Q. D. & Ramos, D. S. (2018). Me cuido, te cuido y nos cuidamos; una propuesta pedagógica construida para el nivel de jardín 9 en la I.E.D Ciudadela Educativa De Bosa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11258/TE-22544.pdf?sequence=1&isAllowed=y
	4. Procesos de socialización de los niños y niñas entre cero y tres años de edad que viven con sus madres en establecimientos de reclusión.	Universidad Pedagógica Nacional	El cuidado se concibe como un proceso de intercambio entre el cuidador y la persona que está siendo cuidada, así es como en medio de estos procesos de socialización se comparten e interiorizan normas, costumbres e incluso valores del entorno y el contexto en el que están inmersos estos actores. De esta manera, el cuidado en establecimientos de reclusión no impiden que las infancias se desarrollen y construyan sus identidades con relación a sus realidades, desde las interacciones. De igual manera, cobra un papel vital en el vínculo afectivo la figura materna, pues teniendo en cuenta que en varias oportunidades es la mujer quien protege a los niños como figura primaria de cuidado, y es esta persona quien establece lazos afectivos y desenvuelve variadas dinámicas de socialización desde sus percepciones sobre cómo comportarse, cómo relacionarse con el mundo, de qué manera sentirse protegido y de qué manera ese cuidado permite la exploración con el medio.	Tiene como fin analizar los procesos de socialización que se posibilitan con los niños y niñas entre cero y tres años que viven con sus madres en establecimientos de reclusión.	Vygotsky. Bowlby. Berger, Luckman Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Rogoff, B.	Trabajo investigativo con enfoque documental, tiene como fin analizar los procesos de socialización que se posibilitan con los niños y niñas entre cero y tres años que viven con sus madres en establecimientos de reclusión. Para lo cual, se realizó una revisión documental de textos investigativos académicos, de política, artículos de prensa que evidencian la vida de los niños y niñas en las cárceles de Colombia, léidos a la luz de los referentes conceptuales que dan cuenta del proceso de socialización.	Hay rupturas que existen en los procesos de socialización de estos menores de tres años que viven en centros de reclusión debido a la forma en que estos niños y niñas construyen su mundo social y su identidad. En los procesos de socialización el niño y la niña interiorizan el lugar que ocupan en el mundo que lo rodea, aprenden qué se espera de él, cómo actuar, qué decir. Se documentó que los contextos carcelarios por sus dinámicas de encierro, hacinamientos, violencia, agresiones, espacios reducidos y en mala condiciones, rutinas, requisas castigos, le transmiten a los niños y niñas que viven en cárceles, que su mundo social inmediato es hostil, que se imposibilita la construcción de interacciones amables y constantes,	Niño, D. M. (2019). Procesos de socialización de los niños y niñas entre cero y tres años de edad que viven con sus madres en establecimientos de reclusión. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10251/TE-23242.pdf?sequence=1&isAllowed=y

<p>5. Sistematización de experiencias alrededor de los vínculos afectivos y emocionales entre la maestra y los bebés de la escuela maternal de la Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>El cuidado se analiza desde la transformación del paradigma socio cultural e histórico de lo que implicaba el cuidado como un instrumento propio del asistencialismo, reflexionando acerca de cómo el afecto y el cuidado hacen parte fundamental del desarrollo de los niños y niñas, con una gran trascendencia en los primeros años de edad. Así es como las relaciones y los vínculos afectivos que se establecen con la maestra a través de las interacciones, la comunicación corporal y verbal, atraviesan con gran fuerza la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas, pero también la de la maestra, ya que el cuidado se contempla como una relación en doble vía, en donde todos los actores están involucrados.</p>	<p>Sistematizar las experiencias y prácticas, alrededor de los vínculos afectivos y emocionales que tejen las maestras con los bebés de la Escuela Maternal. Observar e identificar las relaciones que se tejen entre maestras y el grupo de los bebés. Analizar el lugar del vínculo afectivo entre maestras y el grupo de bebés a partir del saber y experiencias. Construir saberes como futuras maestras a partir de esta sistematización de experiencias,</p>	<p>Bowlby, Carbonell, Larrosa, Winnicott.</p>	<p>Sistematización de experiencias como modalidad de investigación cualitativa, donde el objetivo de investigación es observar, analizar e interpretar críticamente las experiencias y las prácticas de las maestras de la Escuela Maternal alrededor de los vínculos afectivos y emocionales en particular con el grupo de bebés.</p>	<p>De lo anterior concluimos que de las experiencias que se dan alrededor del vínculo afectivo y emocional entre las maestras y los bebés depende en gran parte el desarrollo de las demás actividades, pues sin la formación de un vínculo de apego seguro y de acercamiento es poco probable que los demás procesos educativos y formativos puedan ser llevados a cabo. A partir de la reconstrucción de esta experiencia se reconoce la importancia de la relación y vínculos que tejen los maestros y los niños y niñas, dándoles sentido por medio de esas experiencias y acciones que llevan a hacer de su práctica pedagógica significativa tanto a nivel profesional y pedagógico como a nivel personal.</p>	<p>Cortés, C. F. & García, L. A. (2016). Sistematización de experiencias alrededor de los vínculos afectivos y emocionales entre las maestras y los bebés de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2411/TE-19623.pdf?sequence=1</p>
<p>6. Imaginarios y representaciones sobre masculinidad y el cuidado. Una experiencia artísticopedagógica con mujeres vinculadas al programa 735 Ambito familiar de la secretaria Distrital de la Integración Social en la localidad de Suba.</p>	<p>Universidad Distrital Francisco José de Caldas</p>	<p>En este trabajo de grado se hace una apuesta para evidenciar que los hombres también son cuidadores de los niños y niñas. Por esto, García con sus talleres quiere encontrar cuáles son las concepciones que se tiene en relación cuidado y masculinidades. Dándose cuenta que estamos inversos en una sociedad sumamente patriarcal y que, por lo tanto, las madres no consideran que los hombres sean buenos cuidadores, es más, consideran que son peligrosos, y que no deberían ser maestros de los niños y niñas más pequeños.</p>	<p>Explorar concepciones sobre masculinidad y cuidado, a través de acciones estéticas y artísticas, en madres gestantes que hacen parte del programa Ámbito Familiar de la Secretaría Distrital de Integración Social, localidad de Suba.</p>	<p>Boff, Mara Viveros. Butler, Noddigns</p>	<p>La metodología tiene un enfoque interpretativo, con cierta mixtura de perspectiva etnográfica e investigación basada en las artes con una perspectiva procesual e histórica por medio de relatos testimoniales</p>	<p>Los hombres también son cuidadores, por lo tanto, se debe pensar a que ellos también hagan parte de la educación infantil. Es importante generar lazos entre hombres y mujeres, de esta forma, podemos asumir todos en comunidad el cuidado de niños y niñas.</p>	<p>García, J. E. (2019). Imaginarios y representaciones sobre masculinidad y el cuidado. Una experiencia artístico-pedagógica con mujeres vinculadas al programa 735 Ámbito Familiar de la Secretaría Distrital de Integración Social en la localidad de Suba. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15379/Garc%c3%adaCamposJhonatanEnrique2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
<p>7. El cuidado infantil desde la perspectiva de niños, niñas y maestras del grado Jardín en el Colegio Manuelita Sáenz</p>	<p>Universidad Distrital Francisco José de Caldas</p>	<p>El cuidado toma un papel fundamental en la sociedad, y es relevante para consolidar espacios de participación y equidad. Además, este trabajo de grado enmarca cómo se ha concebido el cuidado históricamente y por lo tanto, como se ha asumido en la escuela. También, se caracteriza la perspectiva de los niños, niñas y maestras del grado Jardín en el Colegio Manualita Sáenz.</p>	<p>El propósito que se plantea es reflexionar sobre el papel que desempeña el cuidado infantil en el campo del desarrollo y la cultura que actualmente permean la situación de la infancia en ámbitos educativos y sociales. En este sentido, se tratará de visibilizar desde sus experiencias, diferentes significaciones sobre el papel que ocupa el cuidado infantil en su cotidianidad, lo que permitirá realizar un contraste entre acciones y conocimientos de ambas partes y así establecer un diálogo que permita identificar, en perspectiva de lo instituido y lo instituyente por la sociedad, su relevancia para la consolidación de espacios de equidad y participación.</p>	<p>Ariés, P. Coronel, A. Esquivel, V.</p>	<p>Para la presente investigación, se diseñó una ruta desde la metodología cualitativa interpretativa considerando aspectos de la etnografía educativa. Se hizo uso de instrumentos como talleres y entrevistas semiestructuradas.</p>	<p>Algunas de las conclusiones que ofrece esta investigación corresponden en primer lugar a establecer que el cuidado no solamente atañe al cuidador, sino que debe trascender a la persona cuidada, se debe procurar el bienestar y atención de ambas partes. De esta manera, la preocupación por el cuidado, atención y consideración por el otro, transforma las concepciones que solo lo consideran desde la dimensión del aseo del cuerpo, la alimentación adecuada y el establecimiento de rutinas diarias para el caso de la educación infantil. En este sentido, se trata del reconocimiento de acciones, interacciones e intercambios que surgen en la relación pedagógica entre niños y adultos lo que imprime singularidad a tales procesos.</p>	<p>Aldana, P. A. (2020). El cuidado infantil desde la perspectiva de niños, niñas y maestras del grado Jardín en el Colegio Manuelita Sáenz. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25067/AldanaAvenida%c3%b1oPaolaAlexandra2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>

	1. Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro.	Dialnet.	Los autores mencionan que se interesan en descubrir dónde viene eso que saben los maestros (as), porqué hacen lo que hacen y de qué manera se teje su saber. Si bien, el concepto de Saber experiencial no seaborda de manera juiciosa por sí sola, sí se presenta una reflexión profunda de esos saberes que el maestro construye, entendiéndolos como un entramado que teje diversas aristas de su quehacer.	Descubrir las fuentes del saber de los maestros y el impacto de ese hallazgo sobre su consideración como profesionales. Hallar, en las voces de los propios educadores, las claves del oficio, saber y las condiciones de la profesión.	Dan Lortie, Blumer, Maurice Tardif, Gauthier, José Contreras.	Se aplicaron métodos cualitativos propios de un estudio fenomenológico: historias de vida y autobiografías. (Entrevistas abiertas, transcripción y análisis).	El saber profesional de los docentes se aquilata en un recorrido vital. La experiencia estudiantil infantil y adolescente, la escolaridad, tienen peso importante, a veces incluso más que los estudios profesionales, pero finalmente lo que se impone como mayor fuerza o incidencia es la fuente laboral. Dado que el sujeto educador es también un sujeto histórico, social y cultural, algunas de sus creencias están reforzadas o soportadas en el signo de cultura. La mayor fuente del saber es la laboral, el educador halla certezas discursivas y operacionales.	Guerrero, W. S., & León, A. R. (2017). Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro. Venezuela: Revista Venezolana de Educación. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607513
	2. Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial.	Dialnet.	Las autoras parten de una premisa acerca de que el oficio docente no se sustenta únicamente en los saberes disciplinares transmitidos en la academia. Puesto que, los estudios con docentes de Infantil y primaria que han realizado, revelan que hay aspectos del hacer, del saber y del ser docente que se escapan a esa formalización del conocimiento disciplinar.	El oficio del docente no se sustenta, únicamente, en los saberes disciplinares transmitidos durante el período formativo. Hay aspectos del hacer, del saber y del ser docente que escapan a esa formalización del conocimiento disciplinar.	Teresa Punta, Loris Malaguzzi, Carmen Díez, Maurice Tardif y José Contreras.	Se empleó una metodología con relatos de experiencias docentes, exponiendo sus prácticas pedagógicas y haciendo eco en las voces de las protagonistas.	Hay que saber poner en juego y en relación el saber y el no-saber que lleva consigo todo acto educativo de acompañar, enseñar y aprender. Aprender el oficio docente requiere, por tanto, de un ir aprendiendo a estaren relación consigo misma y en relación con la alteridad posibilitando, además, una relación creativa con las tradiciones pedagógicas disponibles. El artículo también comparte reflexiones de las autoras para su quehacer con sus estudiantes, compartiendo interrogantes y emotivas palabras.	Molina, M. D., Sierra, E., & Sendra, C. (2016). Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5742937
Saber experiencial docente.	3. Representaciones sociales respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidas por docentes de primera infancia	Universidad Pedagógica Nacional	Se evidencia que el saber experiencial aparece como un concepto que nace desde el quehacer pedagógico cotidiano de los docentes, indicando que son ellos quienes materializan sus construcciones intelectuales en medio de las relaciones y procesos educativos cotidianos, evaluando su trascendencia y pertinencia, recalando que el maestro es quien ha elaborado un saber en medio de su práctica para dar respuestas ante situaciones particulares. Asimismo, el saber experiencial también se abre paso ante la trayectoria de vida y a las experiencias personales con relación a los vínculos afectivos y a las perspectivas que como sujetos sociales y políticos construyen los maestros. Así, se entrelazan los saberes pedagógicos y didácticos con las creencias, imaginarios y opiniones construidas por las vivencias (en especial las experiencias de la niñez) de estos actores en la educación infantil.	El trabajo de investigación se orienta y surge en la necesidad de reconocer aquellos conocimientos, saberes, imaginarios y opiniones que algunos docentes tienen respecto a los vínculos afectivos, en la primera infancia desde su labor profesional.	Tardif, Zuluaga, Tezanos.	Este ejercicio investigativo tiene un enfoque cualitativo. Se presenta como estrategia metodológica el análisis de contenido, además se presenta el instrumento y las técnicas de recolección de datos. Hechas a cabo a través de entrevistas a una población con unas características en especial que enriquezcan el enfoque investigativo. de la entrevista realizada a los docentes.	El primer aspecto hacer referencia al nacimiento y permanencia en un contexto determinado en el cual se dan unas pautas de crianza específicas que determinan el discurso del docente, porque retoman su experiencia vivida. En un segundo aspecto, se refiere a la internalización e interpretación de los conocimientos considerados válidos y útiles para los docentes en la esfera social, ha sido el conocimiento el que ha trasgredido su actuar y pensar en temas como los vínculos afectivos. El tercer aspecto por resaltar es la incidencia del saber pedagógico en configuración de las representaciones sociales de los docentes, en donde el saber experiencial y profesional le permite al docente comprender lo importante para los niños, un aspecto fue reiterativo, que de ahí surgió la familia como categoría emergente. Se reconoce que en cuanto a las experiencias pedagógicas se logra evidenciar que aquellas experiencias personales, si tienen, de alguna forma, una trascendencia para el quehacer pedagógico con la primera infancia.	Angarita, D. C., Murillo, T. & Ordoñez, A. L. (2019). Representaciones sociales respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidas por docentes de primera infancia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11675/TE-23880.pdf?sequence=1&isAllowed=y
	4. Sistematización de experiencias alrededor de los vínculos afectivos y emocionales entre la maestra y los bebés de la escuela maternal de la Universidad Pedagógica Nacional	Universidad Pedagógica Nacional	En este trabajo de grado se hace referencia a la experiencia desde la perspectiva de Larrosa, en donde nos posicionamos como seres humanos sensibles y esta condición nos permite ser trastocados por experiencias que pueden tener la suficiente potencia para transformarnos y formar nuestras perspectivas sobre los acontecimientos y el mundo que nos rodea. Es así como la categoría de experiencia se aborda en el quehacer pedagógico de las maestras ya que las autoras consideran que son las experiencias dentro de la cotidianidad y en el contexto las que promueven y enriquecen transformaciones en la labor educativa; estas transformaciones se ven reflejadas en la práctica pedagógica de la maestra cuando cuida, sostiene y convive con los niños que habitan el aula. De igual manera, se considera vital reflexionar acerca de lo ocurrido, "de lo que me pasa" y en ocasiones no es visible, por ello se propone la sistematización de experiencias como una herramienta para profundizar sobre las experiencias vividas y la relación existente con el estar y hacer cotidiano.	Sistematizar las experiencias y prácticas, alrededor de los vínculos afectivos y emocionales que tejen las maestras con los bebés de la Escuela Maternal. Observar e identificar las relaciones que se tejen entre maestras y el grupo de los bebés. Analizar el lugar del vínculo afectivo entre maestras y el grupo de bebés a partir del saber y experiencias. Construir saberes como futuras maestras a partir de esta sistematización de experiencias.	Larrosa.	Sistematización de experiencias como modalidad de investigación cualitativa, donde el objetivo de investigación es observar, analizar e interpretar las experiencias y las prácticas de las maestras de la Escuela Maternal alrededor de los vínculos afectivos y emocionales en particular con el grupo de bebés.	De lo anterior concluimos que de las experiencias que se dan alrededor del vínculo afectivo y emocional entre las maestras y los bebés depende en gran parte el desarrollo de las demás actividades, pues sin la formación de un vínculo de apego seguro y de acercamiento es poco probable que los demás procesos educativos y formativos puedan ser llevados a cabo. A partir de la reconstrucción de esta experiencia se reconoce la importancia de la relación y vínculos que tejen los maestros y los niños y niñas, dándoles sentido por medio de esas experiencias y acciones que llevan a hacer de su práctica pedagógica significativa tanto a nivel profesional y pedagógico como a nivel personal.	Cortés, C. F. & García, L. Á. (2016). Sistematización de experiencias alrededor de los vínculos afectivos y emocionales entre las maestras y los bebés de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2411/TE-19623.pdf?sequence=1
	5. Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito	Google Académico	Acercas de esta Tendencia se menciona que el saber experiencial docente se construye a partir de la práctica profesional docente, construyendo así un conocimiento práctico que se iguala a el saber experiencial, por ello es importante mencionar que esta tendencia se maneja de manera diferente a como la concebimos ahora, pues, se afirma que el saber experiencial proviene únicamente del conocimiento práctico, siendo así un conocimiento formal, diferente al conocimiento práctico profesional. Además de mencionar que en ese entonces (2011) la investigación acerca del saber experiencial docente y su construcción es muy poca y por ello se vuelve cada vez más necesaria la indagación de los procesos de pensamiento, construcción, reflexión y práctica en la educación centralmente en el saber experiencial de los educadores	En el trabajo se describen y analizan los discursos docentes en relación con la construcción de su conocimiento académico, los saberes basados en la experiencia profesional y las rutinas y guiones de acción que docentes pudieron identificar, a partir de estos análisis se reflexiona sobre algunas teorías implícitas identificadas.	Bolívar, A. Montero, L. Carter, K. Kennedy, Mary.M.	Sistematización de experiencias como modalidad de investigación cualitativa, por medio de entrevistas a maestros de diferentes áreas, con el fin de analizar cada experiencia y la construcción del saber experiencial docente	Los resultados muestran que los docentes ubican en primer lugar de importancia para la construcción del conocimiento profesional docente a la práctica docente (saber experiencial); en segundo lugar, al contexto institucional a su vez atravesado por las diferentes problemáticas socioculturales y económicas; y en tercer lugar identifican a la formación inicial, diferenciando en ella la formación disciplinar respecto de la pedagógica. A esta última, le atribuyen una escasa significatividad para la resolución de problemas que la realidad les presenta.	Demuth, P. B. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. UNNE. Recuperado de: https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3699/3330

	1. "Quién fuera..."	Pontificia Universidad Javeriana.	La autora realiza un recorrido por la historia del patriarcado como sistema de organización social que ha subordinado a la mujer por un largo tiempo, siendo dueño de sus decisiones y de su cuerpo. Una muestra de ello se encuentra en el lenguaje coloquial que usamos día a día, y en la determinación de los roles sociales por el sexo en la sociedad colombiana.	Evidenciar que en el lenguaje coloquial existe una forma pasiva que subordina a la mujer. Realizar dos esculturas que evidencien que dentro de las palabras de uso diario, que se refieren a los órganos sexuales reproductivos, existe una relación de dominación por parte de los hombres sobre las mujeres. Proponer, a partir de la interacción del espectador con la obra, una reflexión en torno a la determinación de roles por especificidad sexual de los sujetos. Reflexionar acerca de los roles de los hombres y las mujeres en la sociedad colombiana.	Bourdieu, Pierre; Butler, Judith; Lerner, Gerda.	A partir de tres conceptos (lenguaje, subordinación y roles por sexo) se realiza un trabajo con la escultura con el fin de unir las tres ideas y problematizar estas realidades. Se construyen dos esculturas, una masculina y una femenina con relación a su genitalidad. Se hace uso de diferentes materiales, pintura, bocetos, palabras y un trabajo sensible.	A pesar de los avances teóricos y del mundo, en los últimos años, el lenguaje nos demuestra que las mujeres todavía nos encontramos en una posición vulnerable frente a la discriminación. Por lo tanto, podemos decir que el lenguaje coloquial se encuentra marcado por el sexismo, es un lenguaje que maneja unos códigos, contruidos desde una mirada masculina, que son excluyentes y fomentan el sometimiento a las mujeres. Podemos decir que, aunque existan diferencias éstas no tienen por qué separarnos, no es que hombres y mujeres debamos ser iguales, no lo somos, al contrario, siempre van a existir diferencias, pero es por estas que podemos tener la posibilidad de complementarnos y fusionarnos como seres humanos.	Muvdi, A. (2008). Quien fuera. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/4637
Saberes en femenino.	2. Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres	Google académico	El cuidado no solo se vive en las instituciones educativas, también hace parte de un accionar que se vive dentro de las familias, por lo tanto, las maestras deben tener en cuenta esto, para hacer diálogos en donde se tenga los desarrollos de las infancias. Además, es importante tener en cuenta que, en la educación de las infancias, es importante reconocer las pautas de crianza y de cuidado y de las familias. Por otro lado, menciona que la cultura no da unas pautas de cuidado inflexibles, sin embargo, las personas si tienen formas de asumirlo, según como lo interpreten. Y las mujeres son las que mayoritariamente han asumido este rol.	El propósito de este estudio fue develar las concepciones, sobre el proceso de educación y desarrollo de los niños, que tienen las progenitoras.	Vigotsky, L. Melich, J. Ugas, G.	Se desarrolló desde la perspectiva cualitativa, la información se analizó desde el enfoque interpretativo y se elaboraron inferencias de la realidad desde una perspectiva histórico-cultural	Esta es una aproximación inicial a una realidad compleja como es la educación y crianza en los primeros tres años de vida de niños y niñas en Venezuela, pareciera reforzar algunos preceptos que desde hace siglos precusores de la educación para la infancia como Comenius, Pestalozzi y Fröebel determinaron: es preciso que la atención a niños y niñas se desarrolle de manera conjunta con las madres y con los otros miembros de la familia pues ellos constituyen el nicho primario para el proceso educativo.	Blanco, C. (2009). Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres. Caracas: Revista Educativa Laurus. Recuperado en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642013
	3. El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado	Dialnet.	En este trabajo se habla sobre el discurso de género que gira en torno a la ética del cuidado, en tanto instrumento que permite a los docentes construir una narrativa que presenta a niños y niñas como opuestos, relacionales y diferentes los unos de las otras. Por ejemplo, se menciona que: " Las docentes destacan que las niñas han interiorizado el papel social prototipo de la feminidad hegemónica, aprovechando las circunstancias que la escuela ofrece para poner en marcha las estrategias discursivas y conductuales que las harán más efectivas en el desempeño de dicho papel. Es más, las maestras también asumen como propia del género femenino la realización de este tipo de conductas"	Su propósito principal es conocer los discurso de genero del profesorado que es docente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6) años. En el presente trabajo prestan mayor atención al discurso que gira entorno de la ética del cuidado.	Connell, R. Golden, J.	La metodología tiene un enfoque interpretativo y de narrativa docente, ya que encontramos que es una investigación basada directamente en el ejercicio de la docencia, entrevistas con las maestras y los niños, y sus diarios de campo.	Las profesoras construyen un discurso sobre la feminidad hegemónica centrada en la ética del cuidado que les permite dar coherencia y consistencia al mundo que las rodea. También hace visible la importancia de que las docentes pongan en cuestionamiento su narrativa sobre el género y las estrategias de intervención que usan para superar el sexismo en sus aulas. Para finalizar nos menciona que todos los intentos por deconstruir y modificar el pensamiento dualista en el profesorado deben plantearse como un paso necesario para efectuar una intervención adecuada y eficaz en el ámbito escolar.	Torío, S. & Rodríguez, M. C. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil, hablando acerca de la ética del cuidado. Revista complutense de Educación. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1432103
	4. Avance de Investigación "Relatos de experiencias de maestras: un análisis a propósito del lugar de la pedagogía en educación inicial"	Universidad Pedagógica Nacional	Allí se desarrollan aspectos relacionados con la pedagogía, los saberes en femenino y la educación infantil, donde a partir de un recorrido histórico se evidencia que los aportes de autores como Fröebel, Rousseau y Montessori han marcado unos modos de comprender "qué se enseña, para qué se enseña y de qué manera en educación inicial"	Explicar las propuestas para el trabajo pedagógico, contenidos y formas de trabajo pedagógico en educación inicial desarrollada por maestras. Describir las principales Transformaciones y tensiones que han permeado el devenir de la educación inicial en dos contextos educativos oficiales.	Comenio, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Decroly y las hermanas Agazzi. Sanchidrián	Se adelanta el proceso analítico de dos relatos. Enfoque cualitativo, método biográfico narrativa de maestras de educación inicial, del IPN y del ICBF.	Es preciso exponer que los saberes en femenino se ven contemplados desde el lugar de la maestra de educación inicial, la cual ha sido protagonista y ha aportado a este campo durante un amplio recorrido histórico. Por ello, se manifiesta la importancia de dignificar la labor y el saber desde la voz de sus actores para analizar de qué manera se ha transformado la educación infantil con el paso del tiempo y de la mano de diversas reformas a la educación y la política pública.	Pulido, J. M., Durán, S. M., Gil, M. & Martin, M.C. (2021). Informe de avance del proyecto de investigación: "Relatos de experiencia de maestras: un análisis a propósito del lugar de la pedagogía en educación inicial". Universidad Pedagógica Nacional.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Trabajo de grado: “Construcciones y características del cuidado en educación infantil: miradas desde el saber experiencial de dos maestras”

Ficha de Caracterización Docente

Datos generales:

- Nombre: Balbanera Beltrán Urrego
- Edad: 52 años
- Curso a cargo: Párvulos (2021) – Sala materna (2022)
- Área a cargo: Primera Infancia

• Formación:

Nivel de Formación	Título	Año	Institución
Bachillerato	Bachiller académico	1987	Colegio Cooperativo San Fernando
Técnico	Técnico en Educación Preescolar	2008	IFET Colsubsidio
Universitario	Licenciada en Pedagogía Infantil	2011	Corporación Universitaria Iberoamericana
Diplomado	Docencia Universitaria	2011	Corporación Universitaria Iberoamericana

• Experiencia docente en Educación Inicial

Lugar de trabajo	Años	Nivel	Cargo
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar	2006 – 2014	Jardín	Docente jardín
Secretaría Distrital de Integración Social	2014-2018	Primera infancia	Maestra profesional – Ámbito Familiar
CDI Compensar Soacha	2018	Prejardín	Pedagogo de jardín

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Trabajo de grado: Construcciones y características del cuidado en la educación infantil: miradas desde el saber experiencial de dos maestras

Ficha de Caracterización Docente

Datos generales:

- Nombre: SANDRA YOLANDA GÓMEZ PANQUEVA
- Edad: 40 AÑOS
- Curso a cargo: TERCERO, CUARTO Y QUINTO
- Área a cargo: TODAS LAS AREAS

● Formación:

Nivel de Formación	Título	Año	Institución
Secundaria	Bachiller académico	1999	Colegio departamental Enrique Santos Montejo de Tenjo
Pregrado	Licenciada en pedagogía infantil	2009	Universidad Distrital Francisco José De Caldas Bogotá
Post grado	Especialización en gerencia de la informática educativa.	2012	Universidad de Santander
Post grado	Especialización en pedagogía	2016	Universidad pedagógica Nacional Bogotá
Post grado	Maestría en tecnologías Digitales Aplicadas a la educación	2021	Universidad de Santander

● Experiencia docente en Educación Inicial

Lugar de trabajo	Años	Nivel	Cargo
Colegio Gimnasio Entremontes Tenjo	5 años	preescolar	Docente
I.E.R.D.I. Valle de Tenjo	11 años	Preescolar y primaria	Docente

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Trabajo de Grado: “El saber Experiencial de las Maestras en Relación con el Cuidado en la Educación Infantil”

Transcripción de 1 entrevista

Nombre de la entrevistada: Balbanera Beltrán	Género: Femenino	Hora: 13:45 p.m.
	Fecha: 12/ 12/ 2021	Duración total: 1 hora y 13 minutos.
Entrevistó: Ana Sofia Castañeda y Angie Carolina Cacante.		Transcribió: María Angélica Melo y Sofía Caballero.

Condiciones generales de la entrevista: Entrevista en Microsoft Teams.

Siglas de identificación.

PB: Profesora Balbanera
AC: Ana Castañeda
CC: Carolina Cacante

Transcripción

¿Qué te motivó a estudiar o elegir ser maestra como proyecto de vida?

PB: Bueno. Sofia, Angie, pues gracias por tenerme en cuenta, para mí es un honor pues establecer estos diálogos con ustedes. Y bueno, en lo que más pueda aportar pues así será. ¿Por qué llegué a ser maestra de educación inicial o por qué tomé esa iniciativa? Bueno, yo creo que a veces la cultura influye mucho, digamos que fue una oportunidad que se me dio a través del ICBF, yo inicialmente pues partí de ser madre comunitaria y el ICBF pues querían en su momento que estas madres, que este ejercicio hacia la comunidad se profesionalizara. Pues, digamos que las personas que estuvieran a cargo de los niños fueran profesionales, tuvieran un desarrollo de capacitación y bueno, todo eso. Y entonces fue como a partir del ejercicio que yo estaba haciendo como madre comunitaria que me llevó a eso, a través del ICBF, ellos establecieron como esos vínculos interinstitucionales con Colsubsidio, para poder iniciar en esta experiencia del desarrollo profesional.

AC: ¿Qué te motivó a continuar este camino en educación infantil? ¿Qué fue lo que tú dijiste, aquí yo me quedo, esto es lo mío?

PB: Bueno si, digamos que muchas veces se llega por cultura, porque soy mujer, soy cuidadora y protejo a los niños ¿sí?, entonces, es como entrelazar eso. Cuando ya tuve la oportunidad con el ICBF, yo creo que como a muchas de ustedes, dice ¡uh, qué bella labor! ¡Qué buena experiencia! ¡Qué bueno quedarme aquí para hacer algo! Entonces, fue eso. A veces llegamos a esta carrera como por ese primer acercamiento de cuidadora ¿cierto? Pero que después, tú dices, no definitivamente acá hay un papel importante, aquí hay que hacer algo, digamos que es la oportunidad de hacer algo por los niños, por la sociedad. Entonces, eso fue, como cuando identifiqué que, en ese momento de esa infancia, de ese acercamiento con los niños, de esa posibilidad, era una gran oportunidad, ahí yo dije, no pues me quedó en esta carrera, esta carrera es divina, si no intervengo aquí ¿cuándo? Bueno, entonces me enamoré profundamente y eso tiene mucho que ver con el tema que ustedes tratan en su tesis ¿cómo unir ese cuidado a traerlo a la profesión en sí? Entonces, no, ahí me quedé, me enamoré, me enamoré.

CC: Muchas gracias, damos paso a: **¿Cómo es un día cotidiano? ¿Si nos puedes contar por favor cómo es un día cotidiano en la escuela, en tu jardín, en donde encuentras? y ¿Cómo es un día allí con los niños, con las niñas, con las familias, porque pues sabemos que es una relación, no solamente con ellos, sino que, con sus familias, sus cuidadores y pues con los mismos docentes?**

PB: Bueno, yo hago parte del equipo de la localidad de los Mártires, estoy vinculada a un jardín que se llama Jardín Nuevos Pasos, allí en esta localidad, más o menos somos un equipo de 25 personas, los niños, los participantes llegan a un promedio de 250, hago parte del nivel de párvulos, y hay 5 párvulos, soy maestra de párvulos 2, ese párvulos 2 está compuesto por 15 niños, 15 familias. Entonces, ¿cómo es el día a día? (risas) El día a día empieza corriendo, el día a día es a las siete de la mañana, estás en el jardín con toda la actitud, toda la disposición, no importa lo que haya pasado antes ¿cierto?, las dificultades que hayas tenido, tú tienes que llegar firme, sonriente, porque es un nuevo día para 15 personas, son 15 familias, entonces, pues nada, con toda la disposición, ellos empiezan a llegar a partir de las siete de la mañana. Y bueno, lo primero que se hace es observar, primero la disposición y después observar, nada, la bienvenida a las familias, siempre, siempre, se debe preguntar ¿qué hay de novedad?, ¿cómo te fue? Hacia al niño y después a la familia, tú la confrontas y dices: ¿cómo viene el niño?, ¿cómo está el niño?, ¿cómo amanecemos hoy? Ok. Porque eso te lleva a una novedad, y las novedades, pueden ser que el niño se me rasguño, puede ser que el niño estuvo enfermo, puede ser que el niño... hay diversidad en novedades, puede ser que el niño, no sé, llegó lastimado sus genitales. No, ¿cómo así? ¿Qué pasó? – No eso fue el viernes, profe, el día que, el viernes que salió, apareció de tal forma y entonces la familia dice hoy reporto ¿cierto? -Entonces, tú empiezas a prender esas alarmas ¿cómo así? El viernes, pero ¿por qué no reportaste el sábado? O ¿por qué no reportaste el mismo viernes en las horas de la tarde? – No profe, porque me dio pena contigo. - bueno, listo. Entonces, puede haber novedades desde el rasguño, desde que se me cayó, hasta novedades en que tú dices Ok, ¿qué pasó acá? Entonces, siempre, siempre tú la anotas, y siempre, siempre, por favor mamá me la firmas, bueno, porque a partir de esa novedad, de lo que como amaneció el niño es que tú arrancas el día, bueno.

Digamos si en un día donde no se presente novedades, nada, tú arrancas, tú empiezas tus momentos pedagógicos, tú empiezas tu bienvenida, bueno, como se vaya a desarrollar el día, ¿Cierto? Siempre con mucha observación a los niños, siempre, siempre. Uno debe confiarse de lo que le diga la familia, la familia puede decir viene súper bien, pero a través del día y

de esa rutina y de ese acercamiento es que tú tienes que hacer la observación, siempre, siempre. ¿Qué te pasa? ¿Por qué estás así? Hay niños que llegan muy violentos, el lunes es el peor día de la semana, ok. Entonces, siempre con la observación, siempre llevando a cabo los momentos pedagógicos, siempre anotando, al final del día con ese diálogo con la familia, tú le dices, mira el niño presentó tal, el niño no comió, el niño estuvo triste, el niño no participó, qué le pasó, ¿sí?, entonces empiezas con una pregunta como tan abierta, como ay ven Juanito hoy estuvo como disperso, ¿pasó algo el fin de semana? o ¿pasó algo anoche? ¿Por qué es que hoy no comió? ¿Lo viste enfermo? Entonces, bueno, y ahí el diálogo con la familia ¿no? Es así como el día a día. No sé si es como el acercamiento que quieren hacer, como de una rutina. Tú me preguntarás Sofía o me la implementará.

AC: Si yo creo que tú mencionas varios aspectos que son fundamentales dentro de la educación infantil, como la observación, esa relación con la familia, bueno, que a veces las personas piensan que se pasan por alto, pero que son súper importantes y en ese sentido que ya nos regalas ese marco general en el jardín, esos hábitos que se realizan y esas cosas que uno dice ya no puedo dejar pasar esto por alto:

PB: Ay bueno, definitivamente uno como maestra, sobre todo de educación inicial, lo marca todo ¿sí? Desde que llegan, digamos que acerca de las actividades y de las planeaciones pedagógicas, tú te las piensas tanto, tanto que, todas quieren que tengan su valor, que todas quieren que tenga su intencionalidad pedagógica, porque ves la necesidad de los niños. Bueno, yo te podría nombrar de pronto, yo soy muy apasionada con las actividades pedagógicas y yo soy una maestra que si o si trato de seguir pues como esas intencionalidades pedagógicas que se dan y las necesidades ¿no? Bueno, este año fue, este año empezamos en julio, ... junio, agosto ¿cierto?, pues inicialmente se hizo unos acercamientos de semi-presencialidad y eso. Después de pandemia ha sido una locura, definitivamente porque este año es inusual. Digamos que arrancamos en agosto ya con cierta disponibilidad de tiempo, ya los niños y las familias aceptaron y ya firmaron esos compromisos de vinculación y bueno. Nosotros dijimos ¿qué hacer? ¿qué hacer en un jardín post- pandemia? Cuando tú no has estado mucho tiempo en las instalaciones, cuando todo está al revés, o sea uno llegó y no, las matas, las plantas, todo, tuvimos que cambiar digamos que todo el aspecto ambiental, lo tuvimos que cambiar, porque pues antes se manejaba mucho como el papel, entonces ya no, porque el papel no porque la contaminación, entonces que debíamos tener todo que se pudiera limpiar, y dijimos guau y ahora ¿qué hacemos? Si las maestras lo único que tienen que tener es papel, o sea era un acceso. No, nada. Entonces, repensarnos, y decir, no, pues nos toca cuidar la publicidad, donde nos hicieran todo y que se pudiera limpiar, eso en cuanto mejorar los espacios y después decir y ¿qué vamos a hacer? Que es que el juguete no se puede compartir, porque es que ya los recursos didácticos fueron limitados por el contagio ¿cierto? Porque es que los niños interactúan a través del juego y ahí están juguetes, unos se lo chupan, bueno. Entonces, empezaron a surgir como ciertas dificultades en el saludo de los niños y dijimos no pues recojamos juguetes y nos quedamos sin juguetes, recojamos todo y bueno, empiecen a crear, entonces dijimos no hagámosles la apuesta a las siembras, hagámosle la apuesta a la huerta. Y entonces, surgió pues como todo el proyecto que enmarco este año, nuestro fuerte y entonces empezamos con nuestro proyecto pedagógico “Experiencias en las siembras”. Entonces, fue todo, fue bonito porque fue empezar a sembrar las semillas, crear el semillero, fue a partir de esos recursos naturales que empezamos a hacer actividades. Entonces, te podría nombrar como algunas, nosotros trabajamos, la Secretaría de Integración, tiene una estrategia que se llama “Sawuabona”, entonces la Sawuabona es una sabedora de plantas, de cultura ¿sí? Entonces ella nos trae muchas cosas al aula y pues obviamente la maestra amplía. Y entonces, en ese cultivar de plantas, digamos plantas aromáticas u hortalizas, y lo hicimos afuera del jardín infantil, que era el mayor desafío, porque una cosa es tener las siembras adentro y otra es tenerlas expuestas. Entonces, toda esa siembra, el semillero, el trasplantar, el cultivar en un espacio tan expuesto, porque es allí donde botan las colillas, es allí donde está toda la contaminación, entonces empezar a sensibilizar a la comunidad, a limpiar, a proteger ese ambiente y a que los niños intervinieran, fue definitivamente algo muy bueno, nos ganamos como experiencia, fuimos los seleccionados por la localidad a participar a nivel distrital. En el aula hicimos muchas actividades, por ejemplo, te nombro una de ellas, llevar plantas en donde hiciéramos un tapete, eucalipto, plantas secas, hojitas secas. Primero la parte sensitiva con los niños y después, pues olerla, pisarla, tocarla, explorarla, les fue muy bien, hasta que han triturado todo, lo hicimos con eucalipto, nos pareció que el eucalipto nos daba mucho, esa actividad me gustó mucho, mucho definitivamente. Todo lo sensitivo a través de las plantas.

CC: Muchas gracias, por comentarnos estas experiencias. Bueno, pasaríamos a el tercer punto **¿Promueves actividades con tu grupo en las cuales se evidencie, esté presente, se trabaje, se viva el cuidado? ¿Podrías describirla?**

PB: Digamos que la Secretaría de Integración Social en su objetivo, es el cuidado sensible con los niños. Antes de la pandemia, todo el tiempo, o sea, dentro del ejercicio, están los momentos pedagógicos, las actividades, pero también manejamos algo que se llama los rituales, y los rituales son el acompañamiento al baño ¿cierto?, esa parte sensible del aseo personal del niño está muy enmarcado ahí. Cada maestra lo hace, y hay que decirlo, porque hay que sensibilizarlo, cada profesional lo debería abordar de cierta manera, pero como a veces la profesión y lo subjetivo también va muy de la mano, se aborda de diferente manera. Entonces, les voy a hablar de cómo lo abordo yo, de pronto, en esos rituales de aseo, de acompañamiento al baño, tan sensible, pues porque a mí me parece que, dios, debe ser un momento pedagógico, los rituales deben ser un momento pedagógico, por eso no son rutinas, debe existir la canción, debe existir el acompañamiento, debe existir, como, bueno, yo les canto todo el tiempo, hay que enseñarle al niño a decir chichi, entonces pues en el baño decimos “chichi chi- chi vamos a hacer chichi chi, pues desde su lenguaje monosílabo, bisílabo, bueno, podemos hacer ese acompañamiento. Yo decía cuando se aborda temas como la prevención de abuso sexual o como se aborda el tema de la corporalidad de la niña, del ser niña, yo decía pues bueno porque no hacemos el acompañamiento desde el baño, desde el baño protegiendo como esa integridad también de la niña, ¿cómo así que solamente se le ofrece papel higiénico a la niña cuando hace popo, popo ¡no! Hay también que hacerlo también, pues porque la niña aprende desde pequeña a cuidar su vagina, así como, empezando por decirle por sus nombres, vagina, sécate tu vagina, bueno, por favor ten cuidado con, pues los niños empiezan a manipular todo su cuerpo, como exploración. Entonces, pues es desde ahí, desde ese acompañamiento que tú haces, desde lo más sublime, desde la acompañada al baño, desde la limpieza desde el aseo personal del niño, bueno. A veces no se habla mucho del tema, y a veces las maestras piensan que el niño es capaz, que el niño ya sabe, que el niño ya es grande, cuando a veces su manita no alcanza a nada, bueno. Entonces, yo a veces en reunión yo critico mucho eso, porque siempre se está diciendo eso, que el niño ya es, ya sabe y ya puede, nooo, el niño no puede, el niño no puede, entonces tiene uno que ser muy sensible desde ese cuidado, eso es del aseo.

Se maneja otros rituales, que se llaman los rituales de alimentación, también fuertes, fuerte porque hay digamos que la intervención de la maestra, del cuidado y la sensibilidad total, porque hay niños que van a vomitar, niños que no saben qué es ese alimento, niños que no saben qué es una ensalada, que es una verdura, entonces tú empiezas a hacer un manejo, niños que la masticación, no tienen masticación por decirte de alguna manera, niños que dejan todo en la boquita, lo ponen aquí, lo ponen allá, incluso que lo ponen al frente, ¿tú cómo manejas esa parte sensible? ¿Tú cómo haces ese cuidado para que no se ahogue, para que no se realice ese atoramiento? Pues es la vida del niño, es la vida de los niños, en esos momentos y esos rituales de alimentación son muy delicados, por, uno, porque todo niño llega de diferente manera, todo niño llega según las costumbres, los hábitos de la familia, ok. Y tú empiezas a luchar con eso, entonces si tienes que tener muchísimo cuidado, no solamente desde lo pedagógico, cuando haces una intervención con una canción, cuando tú pones un video, sino que tener como la astucia, no entrar en que obligo al niño a comer, no, si no quieres, no, tranquilo, ve y lo botas, si no te gusta no te doy, que es lo que quieres de acá, los niños seleccionan del plato, los niños dicen, me como esto y esto, arroz, papa, y uno dice, no, te tienes que comer la verdura y la ensalada, entonces los niños dicen noo, esto y esto, porque los niños tienen gran decisión. Entonces, tú tienes que también respetar ese gusto y esa sana alimentación, pues digamos ese hábito alimenticio que el niño tiene, porque o si no se vuelve un caos, porque o sino obligas, saturas, y hacer un trabajo con las familias porque pues definitivamente cómo hacer si a mí me ofrecen sesos de mono y yo digo uy no ¡Qué es eso?, saquen eso, así son las verduras para los niños, sesos de mono, nunca lo han visto, le huelen mal, no tienen la parte olfativa, la sensitiva, nada. Ese, pues digamos desde los rituales de alimentación, de aseo, es muy importante tener ese cuidado, para mí es fundamental tener ese cuidado.

Y ahora el cuidado va en todo, sus relaciones, el que te protege de accidentalidad, a veces uno limita a los niños porque uno dice está corriendo mucho, uno siempre tiene el niño muy corporal, los niños son muy corporales, ellos quieren movimiento todo el tiempo y son sin freno, entonces uno dice no, ven, lo vamos a hacer pausadamente. Y entonces es ahí donde empieza la intervención de la maestra y la maestra dice, bueno podemos correr rápido, pero podemos correr en cámara lenta, despacio. Y entonces empiezan todas las dinámicas de desplazarse en movimientos muy lentos, en cámara lenta es todo. Además, está el tema de la accidentalidad, porque está el tema de las pólizas, los Jardines manejan mucho el juego y el movimiento como prioridad, pero después te dicen no, no puedes activar tantas pólizas, y se activan pólizas por un rasguño, por una caída, porque puede tener consecuencia, entonces no eres perfecta si en una semana, dios mío, una póliza, dos pólizas, tres pólizas, eso ya es grave.

Entonces, todo depende del cuidado, del manejo, del tacto, hay que tener un sexto sentido, siempre, siempre en todo, siempre. ¿Qué más les comento del cuidado? El cuidado, hay otro ritual que se llama el sueño, el descanso, que hay que enseñarle a los niños que sí, me puedo calmar, que me puedo tranquilizar, que puedo cerrar los ojos, que ya todo, que es un momento de descanso, ese momento también es importante y es también de mucho cuidado porque el niño ahora con pandemia, quitar el tapabocas, que el niño, que su cuerpo esté en cierta posición para poder dormir, que tú tienes que estar pendiente de que si el niño no respiró, o sea en un momento el niño puede sufrir un montón de cosas en el sueño, ves, entonces, tus oídos y tus ojos siempre aunque estés haciendo mil cosas, porque tienes que hacer mil cosas, siempre como ese sexto sentido, saber por qué el niño está así, o tú lo mueves, siempre con el cuidado al cien y de una manera sensible, de una manera como si fuera yo, cómo me gustaría que me trataran, cómo me gustaría que... bueno desde la profesión, pero cómo desde ser madre me gustaría que trataran a mi hijo, cómo despertar, el no ser brusca, que el tono de la voz, la mirada, todo, todo eso. Digamos que el cuidado es como un abrigo que protege, así como para concluir. Espero no estar me extendiendo, es que hay mucho que decir.

AC: No, al contrario, eso nos sigue enriqueciendo de una manera maravillosa. Al inicio decías algo fundamental y es que se tiene como la idea de que las mujeres nacimos para ser cuidadoras, y había dos aspectos que mencionabas, primero no es así y segundo todo el mundo es una persona cuidadora, es algo que está en la vida cotidiana, desde el cómo miro, cómo hablo, desde cómo cuido al otro, me gustaría preguntar **¿Promueves actividades con tu grupo en las cuales se evidencie, se trabaje, esté presente y se vive el cuidado? Y si existen, si nos puedes describir una y ahorita que me surge la idea, de que, si nos puedes describir una antes de pandemia y una ahorita pos pandemia, si llegaron a existir actividades donde se promoviera el cuidado y donde estuviera presente.**

PB: Sí, de acuerdo, resaltar que la sociedad la mujer siempre le han dado un papel cuidador, sí, entonces tú eres madre cuidas a tus hijos, tú eres esposa cuidas a tu esposo, tú eres hija cuidas a tus padres y a la mujer va más enfocada, pues por la cultura, ¿no?, porque tienes que tener más tiempo, ese papel de cuidadora desde lo maternal nace como con la mujer, tienes que proteger, tienes cuidar y eso va ligada a la carrera. Y yo les podría hablar por ejemplo de ICBF, en su proyecto comunitario, porque es muy importante resaltar y me gustaría que lo tuvieran en cuenta, a las madres comunitarias, abren ese espacio en la comunidad, abre ese espacio en el barrio para que la mujer desde allá, cuide a sus hijos, cuide a su familia y además cuide a veinte familias más, que funcione o no, en este tema del cuidado, muchas veces uno dice, pero bueno es que aquí pasan muchas cosas, que allí la madre no está educada, es que allí vienen muchas familias, pero mira que con todo, si nos vamos a lo comunitario, uno dice, uy gracias a Dios, gracias a Dios hice, se abrió ese espacio, esa mujer no sé cómo lo logró, pero convenció a su familia que abriera ese espacio, para cuidar, para proteger y generalmente cuando la mujer llega a darse ese espacio, esa posibilidad de vida y de digamos de posibilidad como mujer y darle ese servicio a la comunidad, se abre mil puertas, mil puertas, entonces yo creo que lo que tú mencionas, Sofí, en cuanto a ser mujer y cuidadora, la sociedad definitivamente nos ha dado ese rol, muy, muy específico. Ahora, que lo hemos avanzamos que ya no hay solamente las maestras, sino que también están los maestros, pero fíjate que pasa algo, la sociedad no, yo por ejemplo tengo compañeros que son maestros en educación infantil y les ha costado. Porque las familias no están preparadas para que un maestro, es más, este tema de los rituales de aseo, por ejemplo, ellos no hacen acompañamiento, porque la sociedad no, las familias todavía no estamos acostumbrados a que un maestro vaya a acompañar una niña de tres años de cuatro años, es más que tenga que limpiarle la colita, vale, que tenga que cambiar un pañal, entonces pues ahí vamos. Y ellos también están dando como lo mejor, pero definitivamente las que son llamadas son las mujeres, en un 90%, para no decirte que en un 99,9, lo dejamos en un 90% son las que hacen este..., la sociedad está para que la mujer sea la que atiende a los bebés, a los niños.

Cómo veía esos cuidados antes, post pandemia y cómo los veo ahora, yo creería que, es que mira, mis profes bellas, mi Angie, mi Sofia, en serio aparte de ser tú profesional, tú mujer, eres tú persona ¿sí? Son tres cosas muy ligadas, porque uno a veces dice todas tenemos la misma formación, cierto, todas trabajamos en los mismo, pero por qué unas docentes asumen esa responsabilidad del cuidado de una manera o de otra, porque es su objetivo, y es ser persona, ok. Entonces, debe ser la misma, postpandemia, antes de pandemia, digamos

que teníamos unas dinámicas diferentes, los cuidados, por ejemplo, desde el lavado de manos, bueno, hacíamos lavado de manos después de las actividades si las veíamos sucias, ahora post -pandemia todo el tiempo cada tres horas, aumentamos el jabón. Aumentamos el lavado de manos, todo el tiempo el alcohol y entonces post pandemia nos ha encendido las alarmas.

Entonces, lávate las manos, ten el gel, ten el alcohol, yo les riego alcohol por todos lados, entonces en las mesas, en las manos, un periodo en el que estuvo el pico muy alto, cuando llovió mucho, yo pasé de gel a alcohol, a mí nadie me dijo que pasara del gel al alcohol, pero yo me pase del gel al alcohol, yo decía que gel, de una shhu shhu, en sus manos, entonces yo creo que es desde lo muy subjetivo. Y ahí tenemos dificultades, y hay que decirlo, y yo lo digo en todo lado y en reuniones, lo digo, hay que ser sensibles, hay que, definitivamente es que el niño es el niño y la niña es la niña. Es protegerle la vida, la integridad, es su autoestima, entonces como empezar a desarrollar esa autoestima en post pandemia, entonces, cuando no puede mostrar su rostro, cuando no sé conocen porque siempre están con su tapabocas, por eso hay que aprovechar estos momentos de la alimentación, de que se quitan el tapabocas, pues como también como para proteger esa autoestima, porque pues si no hay autoestima y si no hay un acercamiento a los niños desde el aprecio, yo siempre he dicho desde esa sensibilidad, desde el afecto que siempre necesita el niño, el niño necesita mucho afecto. Entonces ese cuidado tiene que ser cargado de afecto y post-pandemia pues peor, porque pues es un niño que ha pasado toda una cantidad de... que viene con duelo, encerramiento, que viene en unas condiciones, la misma alimentación, el niño que quiere volar porque pues está encerrado en un cuarto, entonces llega al aula, al jardín y quiere mejor dicho que su cuerpo vuele por todos lados. Entonces es todo eso, de verdad que el ejercicio es bastante de compromiso, y además que no le puede pasar nada (risas)... sacaron una cantidad de niños que estaban encerrados y no les puede pasar nada, nada. La coordinadora dice que no les puede pasar nada, la subdirectora dice que no les puede pasar nada, la familia dice que no... entonces maneja tú eso. Entonces bien, bien interesante ahí el ejercicio que hay que hacer post-pandemia, pero también sensibilizar a la familia... ha sido fuerte porque ese tema de las pólizas de accidentalidad y eso, y es que el niño se accidenta estando ahí, se cayó, estaba en una actividad y se deslizó. Entonces es eso, el cuidado ha sido al cien, después de post-pandemia se ha tenido que aumentar al cien, al cien porque han estado en condiciones de encerramiento, han estado en condiciones de duelo, han estado en condiciones económicas en donde ¡jum!, ¿qué comemos? Carne no comemos, comemos muchas cosas, pero carne no comemos, entonces llega el niño y se enfrenta a la carne. Eso ha sido bien complicado, pero bueno, ahí vamos.

CC: preguntarte: **¿Cómo se vivió todo este proceso de la pandemia y el retorno?**

PB: ¡ah, eso fue una locura! Exactamente fueron dieciséis meses, empezó más o menos en marzo... como empieza la pandemia en marzo, donde ya dicen las autoridades, bueno ya nos vamos a cierre, entonces tú estuviste en parte de enero y febrero y ya, con una semana que te dejen los niños tú ya enfocas, ¿cierto? Ya dices tal niño tiene esta dificultad, tengo que ponerme pilas con esto. Ahí es muy importante las historias de vida de los niños, entonces cuando a ti te entregan niños te entregan historias de vida. Generalmente, pues bueno desde la Secretaría una obligación más es tener pues las carpetas de los niños, entonces pues es tener una revisadita ¿por qué este niño está acá?, a este niño yo lo veo muy flaquito venga yo miro los exámenes médicos... esas alertas, mira profes, esas alertas son fundamentales. Si tú miras... no, este niño a mí me parece muy flaquito, muy bajito... ve a la historia y cuánto pesa.

Digamos que dentro de la Secretaría se hacen esos acompañamientos interdisciplinarios, entonces tenemos una psicóloga, tenemos una nutricionista... pero bueno, a veces a las maestras... es una psicóloga para cinco entidades, cinco jardines, ¡juy! Entonces queda solita, la mayoría de veces la maestra queda solita.

Entonces se presentaron muchas cosas en pandemia, entonces si haces esa primera lectura... uno como maestra lo primero que hace es esa lectura de realidades, de la familia y de los niños, visual (señala los ojos) y también carpeta, porque la carpeta te dice a qué familia pertenece, cuáles son sus necesidades ¿sí? Esa primera ficha que le hacen a los niños es supremamente importante y uno como maestro si tiene que documentarse ¿bueno? Y después ya en el aula, el niño inquieto, el niño... empiezas hacer como esa clasificación.

Entonces digamos que en ese caso yo ya tenía esas lecturas de realidades a marzo que ya inició la pandemia, ¿cómo continuar? Entonces cómo continuar con el niño que tiene bajo peso, que la familia no consume bien sus alimentos, que tiene dificultades económicas, aparte de las dificultades económicas no tienen la cultura de alimentarse bien, ¿cómo seguir con ese seguimiento a la familia y al niño en protección de sus derechos, en salud, en nutrición?... ¡Uff! Grave, grave, ahí empiezas a escribir maestras, lo importante es escribir en esta profesión, cada observación escribir, “se le informa a la mamá, a la familia (si puedes referenciar a quién de la familia) que el día de hoy se hizo peso y talla y el niño se encuentra bajo de peso y bajo de talla y que las condiciones ta, ta, ta y se solicita hacer el seguimiento por nutrición”, de ahí partes todo. Al niño que la familia es violenta, que tú sabes que ese niño está en un contexto de inobservancia de sus derechos, en ese contexto que la mamá es una adolescente, una adolescente joven en sí, es adolescente, pero puede ser que su proceso de adolescencia llegó a los cuarenta, llegó a los treinta y todavía no lo ha superado (risas), cuando cambian de papá, que pasó el padrastro, que el papá no se separó, que el padrastro... y empiezas con esas alarmas.

Entonces, primero una comunicación muy efectiva y afectiva con la familia, generalmente la cuidadora es siempre la mujer, en muy poquitos casos es el padre, pero igual sea papá o sea mamá uno siempre desde el diálogo, desde el acercamiento, “oye papá cómo estás, cómo te va, cuéntame cómo va tu niña... veníamos con un bajito de peso cuéntame, ¿sumerce la ha llevado al médico?” – No, cómo la voy a llevar al hospital profe si es que allá está el virus- “Sí, papá, pero puedes llevarla por medio de una video llamada, puedes pesarla ¿Sumerce ya la pesó? ¿Ya llevó la reglita que usted le pone acá (señala la coronilla de la cabeza)?” entonces es eso, sensibilizar, con una actividad pedagógica, “papá, vamos a mirar cuánto ha crecido tu hija” entonces las actividades pedagógicas ayudan mucho a que esos derechos de los niños se cumplan ¿sí?

Entonces, “mándame la foto de cuánto ha crecido tu nene, mándame la foto tomándole la estatura de tu hijo, mándame la foto de los músculos de tu hijo en poses” entonces tú miras y no, ese niño, pero... está muy flaquito. Entonces esas actividades pedagógicas permitieron claro que nosotros observáramos. ¿Qué pasa cuando un niño no tiene fotos? Entonces uno dice no, pero es que esta familia definitivamente se le dañó la cámara, se le dañó el celular, se le partió, no tiene internet, no tiene nada, pero tiene unos estados cada tres horas (risas). Entonces uno dice, pero... bueno, esa mamá, pues bueno es permitido porque obviamente es todo, pero entonces uno empieza a mirar inobservancia ¿cierto? Empieza a ver que no

Hay ese acompañamiento de la familia, entonces empiezan las intervenciones, “mamita, pero...” ¿cómo decirle a una mamá, por qué pones estados y por qué no envías las actividades? (risas). Entonces es ese diálogo también cordial y la escritura, y la escritura.

Tú no puedes decir una palabra sin escritura, o sea, uno primero escribe y ya después habla... discúlpame un momentito.

Eh... mira, mis profes bellas, digamos que en pandemia personalmente activé ruta... este tema de la nutrición y la mala nutrición hay que tener... yo tuve un niño que estaba bajo de peso y yo le hice el seguimiento así que, mamita no, tenemos que llevar a Dylan al médico y la mamá negligente, inobservante y a veces uno entra a sospechar de la familia. Uno dice, tanta negligencia ¿a qué se debe?... eh... perdóname y voy a ser un poquito cruel... y yo digo, ¿lo quieres matar? O sea, hasta qué punto la familia a veces... ¿cómo así que accidentalidad cada ocho días? ¿Cada tres veces a la semana?... ¿cómo así que el niño ha bajado peso, peso, peso y la familia...? ¿Sí? Entonces cuando esos extremos uno tiene que estar muy pendiente, y uno mira, y siempre selecciona.

En pandemia, un niño casi se me muere porque bajo tanto de peso y yo ya no lo podía crear, entonces el médico le dijo a la mamá, tú tienes que tener o esa hora en la que le das alimento o ya no va a haber un después... Entonces empezar a pillar a esa mamá y empezar a pullar también porque uno como maestra no solo a la familia, sino a la nutricionista porque a veces los profesionales como tienen cincuenta, tienen cien, doscientos, a veces no tienen los cien o los cincuenta, tienen poquitos, pero también hay que pullar al otro como profesional y comprometer al otro profesional y eso se hace con las remisiones. Entonces tú escribes, escribes que hoy se habló con la familia, se observa que la familia no hace eso, por favor que la nutricionista también, que la alarma ¿okey? Porque muchos niños en desnutrición y de la desnutrición a la muerte... como le dijo el médico, es ahora porque mañana no se puede.

Entonces sí tuve que activar rutas... por maltrato, hay algo que se llama vulneración de derechos ¿Cierto? ¡Claro! Porque la mamá toma, lo dejan al cuidado de otras personas, uno veía y observaba al niño en las calles, es un niño que acompaña al trabajo, una mamá difícil, sin actividades, no... entonces es el caos. Entonces psicóloga, siempre, siempre con los profesionales interdisciplinarios, siempre escribir, escribir porque como somos personas... como yo les digo, mujeres, profesionales, pero también seres humanos subjetivos. Entonces puede ser que a la psicóloga se le olvidó el caso ¿cierto? Entonces no nada, siempre dejar por escrito, siempre enviar, siempre estar en alerta, y ponerlo en todo, o sea, que si tienes que llenar la plataforma, que si tienes que llevar... pues entonces para qué hace eso, y a ellos no les gusta, a ellos no les gusta que uno coloque... eh... “¿observas vulneración en derechos de los niños? -¡sí!” pero, cómo así si es que entonces hay que activar una ruta y entonces hay que ir a la casa y... esos son otras cuestiones, uno observa y ¡sí! Y cincuenta veces tienes subir a la plataforma y decir sí, ¡sí!, pero profe, ¿qué has hecho? Decir sí y hacer remisiones, pero ustedes tienen que hacer mejores acompañamientos, porque es eso.

Es como también la maestra es la que gira a los otros profesionales, la que gira las entidades, si no hay esas alertas... ahora, yo digo, si se generaron tantas alertas en el año veinte, diecinueve, veinte... ¿por qué ese niño en el año veintiuno no tiene ni una intervención en psicología? Si en el diecinueve fue un caos, ¿en el veinte no hay un seguimiento? Entonces uno dice, y la maestra teniendo el historial del niño ¿cuál es la intervención? Más cuando el niño no ha vuelto al jardín, a la presencialidad... entonces ahí hay varios temas, es lo que yo les comento, es ser profesional, es ser cuidadora, pero también muy subjetiva... eh... y la otra es también el tema de la inobservancia, de los docentes...mmm... la negligencia, entonces es mejor ser inobservante, ¡agh! Eso para qué, tengo que activar mil rutas... ¡No! Pues las activamos... entonces en pandemia fue mucho eso de la observación, de la activación de rutas, del compromiso de las familias. Además, llega a pasarle algo a ese niño ¡te cae todo el peso! O por lo menos yo digo, todos los temas con los niños allá en la cárcel no entran el rayo del sol, allá el peor tema es lo de todo de los niños.

Entonces no, no... y muy seguramente vamos a estar en las mismas dinámicas porque pues esto no ha pasado con los niños, entonces es eso. Es el compromiso absoluto de activar cualquier tipo de ruta y decirles a los profesionales interdisciplinarios y de comprometer a la entidad. A veces a las entidades no les gusta comprometerse, como, ¡agh, esta profe si jode! O ¡agh! ... pero hay que hacerlo, siempre, siempre, siempre. Entonces en post-pandemia se dio mucho eso, se dio mucha observación a través de las actividades, a través de las llamadas... eh... la ausencia de las familias, esa fue que digamos una forma de observar y de actuar en el momento... y ya.

Y yo me alargo (risas).

AC: No, tranquila profe, ya para finalizar dos cositas en concreto: **Tú como maestra, ¿Cómo definirías el cuidado en la Educación Infantil? O sea, qué es eso que tú dices ¿esto define el cuidado en la educación infantil! Y nosotras... no sé si observaste, yo creo que sí lo observaste, te dijimos que, si quisieras traer un objeto, no sé, una carta, una foto... algo que te hubiera marcado y sea importante para ti como maestra.**

PB: ¿Qué es el cuidado? ¿Sí? ¿Eso decías?

AC: ¡Sí! ¿Cómo definirías el cuidado en la Educación Infantil?

PB: En acciones, yo lo definiría en acciones. Acciones pedagógicas intencionadas, propositivas, sensibles... que es a través de las acciones que los niños aprenden, de las intencionalidades. Yo, ¿qué quiero? ¿Cuál es la necesidad del grupo? Hay que identificar las necesidades individuales y a veces mi planeación puede cambiar y mis actividades pueden cambiar por un solo niño. Entonces como voy a hacer esa actividad si es que ese niño se me desnuda... yo tengo que cambiarla... si yo necesito que el niño no sea brusco, que el niño no le pegue a todo mundo, que no coja a patadas a todo el mundo, que no vote las... ¿cómo hago una actividad...? Bueno, tengo un niño en quince que hace eso, ahí la necesidad, la necesidad... porque ese niño no me deja hacer ninguna otra actividad. Entonces como generar las acciones, las intencionalidades y siempre sabiendo como... muy seguramente eso puede servir como no puede servir ¿cierto?... eh... sería eso lo del cuidado, acciones pedagógicas, intencionalidades según las necesidades del grupo, del grupo, pero a veces se va muy en particular, esas particularidades lo cambian todo, todo profes.

Y desde lo profesional, desde lo humano como que aceptar que puede servir, puede no servir, que yo tengo que tener máxima tolerancia, uno tiene que ser muy profesional con los niños. A veces desde lo humano se cae en esa indisposición ¿no? ¡Agh, por Dios! La maestra quiere salir corriendo, le duele la cabeza... ¡no! Es muy complejo, pero pues ese es el

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**Trabajo de Grado:** “El saber Experiencial de las Maestras en Relación con el Cuidado en la Educación Infantil”**Transcripción de 2 entrevista**

Nombre de la entrevistada: Balbanera Beltrán	Género: Femenino	Hora: 13:45 p.m.
	Fecha: 08/03/2022	Duración total: 1 hora y 13 minutos.
Entrevistó: María Angélica Melo y Angie Carolina Cacante.		Transcribió: Angie Carolina Cacante

Condiciones generales de la entrevista: Entrevista en Microsoft Teams.**Siglas de identificación.****PB:** Profesora Balbanera**AM:** Angélica Melo**AC:** Angie Cacante

desafío y como tú maestra también lleves tu vida, porque un como maestra tiene que llegar, y lo decíamos al principio, con la mejor disposición, pero esa disposición tiene también que ser muy interiorizada porque yo tengo mil problemas ¿cómo llego al aula a soportar quince más? Porque son quince problemas de alguna manera sociales, ahí tiene que tener muchísima fortaleza, muchísima disciplina... y algo que nace de uno, como no sé, ese amor por la profesión, de todos modos, saber que ahí tú dejas todo, tú dejas todo... sí o sí los niños te van a absorber todo, todo... sí o sí los niños te van a exigir el cuidado, porque si no me cuidas, yo me caigo y ¿quién sufre? –tú, porque a ti te echan, a ti es a la que te ponen memo ¿sí? Yo siento que lo que tú das es el resultado de los niños y del día a día.

Si tú maestra estás pensando en otra cosa y no estás concentrada, vas a tener mil dificultades. Si tú maestra no eres sensible con el tema del aseo de la niña y tú, ¡no! Estabas en la nube... y entonces la niña se subió el pantys y bueno, ¿cómo le entregas esa niña a su familia? Las familias quieren perfección, no quieren que los niños se cambien, no quieren que se ensucien, no quieren que... Es eso, es también de cómo ser maestra en mis cinco sentidos y querer no tener problemas, no tener problemas, o sea, yo no tengo problemas entonces actúo así ¿cierto? Porque yo sé que si hago algo mal el niño se me cae, el niño está en riesgo, el niño se me baja de peso porque pues que hago con un niño que no come, si no activo alarmas, pues se me va y ¿a quién le van a decir? tú maestra, ese niño bajo dos kilos ¿cómo así maestra? ¿Qué has hecho?

Cada acción que tiene la maestra tiene un resultado, siempre, siempre, cada acción tiene un resultado y ahí vamos en las acciones desde lo subjetivo, desde el ser profesional... y prácticamente desde el ser mujer, porque pues para mí, sí tiene su validez. Entonces pues nada, es eso.

Y en cuanto al objeto... es que imagínense que hoy no estoy en mi casa, entonces no tengo el objeto, no tengo el objeto.

CC: No, tranquila, no te preocupes. Si quieres en la próxima entrevista que te estábamos comentando, en enero... y nos quieres mostrar algo, pues sería fantástico para nosotras poder nutrir nuestra entrevista de esa manera.

Transcripción

AM: Primero darte la bienvenida profe, La primera **pregunta ¿qué aprendizajes, lecciones, saberes, resaltas de este tránsito entre madre comunitaria y tu proceso de profesionalización?**

BB: Buenas noches mil gracias por tenerme en cuenta, qué bonito verlas. Dando continuidad a como es esta experiencia que también me ha posibilitado, respecto como a la pregunta como la experiencia como madre comunitaria y la profesionalización, bueno yo lo voy a enmarcar como, ¿cómo las políticas públicas relacionadas con primera infancia en el país no? Entonces siempre se ha pretendido y pues es como objetivos de estas políticas profesionalizar a las personas que están acompañando a los niños ya las niñas en este desarrollo tan importante. Entonces pues bueno la entidad ICBF pues funciona nivel nacional es la entidad grande que tenemos de protección de los derechos de los niños, tienen pues digamos que varios programas, al cual pertenecí se llamaba Hogares Comunitarios, este programa es ha sido líder a nivel Latinoamérica, muchos países de Latinoamérica han copiado, porque digamos que de fondo tiene un propósito muy muy bueno y es crear esos espacios dentro de la comunidad para las familias y sobre todo pues para las mujeres que puedan dejar sus niños ¿no? Entonces en un principio como, en el país se inició todo esto de la infancia fue un poco de asistencialismo ¿no? entonces como los cuidados básicos de los niños.

BB: Estaba contextualizando un poquito, bueno iba en que el programa que yo pertenecí se llama Hogares bueno en un principio se llamaba HOBIS que (Hogares Comunitarios) y el propósito era pues como les comentaba era como apoyar a la mujer y a los niños en esa crianza desde el asistencialismo en principio, pero pues obviamente con el desarrollo y todos

Los estudios de las infancias él ICBF empezó a capacitar y a profesionalizar a las mujeres, las universidades estuvieron muy abiertas obviamente en las facultades de pedagogía se unieron mucho pues como a este propósito ¿no? creo que los niños une, apoyan, eh, buscan redes entonces las universidades, las facultades apoyaron y el ICBF también gestionó con ellos; se inició con un técnico ¿cierto? Las cajas de compensación también hay que mencionarlas entonces estaba Cafam, Colsubsidio, yo tuve la oportunidad de unirme con Colsubsidio en esa primera etapa de hacer el técnico y después Colsubsidio también hizo como con las universidades Monserrate con la Ibero que han estado tanto, tanto tiempo pues como profesionalizando la carrera, entonces pues ahí se dieron como la parte de vinculación.

Terminé el técnico y me fui a la universidad. ¿qué saberes y qué aprendizajes?, todos, porque a la par que se estudiaba se estaba haciendo la práctica entonces eso enlazaba muy bien, entonces era ir a la universidad en la noche y estar 8 horas con los niños de 8 de la mañana a 4 la tarde a veces extendía hasta las 5 y entonces prácticamente uno llevaba esa práctica a la par, y que se manejaba multigrado es decir niños de diferentes etapas podías tener un niño de tres meses así como podías tener un niño de cinco años, antes se trabajaba así, de sí tres mesecitos cuatro mesecitos hasta los cinco años que ya se hacía enlace con la con la secretaria de educación. ¿qué resalto? de esos aprendizajes y saberes, sino la sensibilización que da el aprendizaje ¿no? una cosa es que hagas un trabajo sin ese conocimiento y sin esa sensibilidad a ya tener esa oportunidad de saber, cómo, por qué lo haces, para qué lo haces, ¿cierto? crear tu propio espacio tener las propias relaciones con la comunidad, es un trabajo bien interesante yo admiro mucho el programa y respeto profundamente, sé que hay falencias muchísimas falencias pero, pero yo lo rescato, uno porque lo viví, lo sentí, me lo disfrute, ahora como experiencia pues es tener una cantidad de niños que me saludan que ahora son adolescentes y yo digo pero esto y me dicen hola profe, hola profe y yo como, eso para mí ha sido una satisfacción grandísima, haberlos visto también en la comunidad crecer y ver también progresar a sus familias y la gratitud, la gratitud de las personas, sería así como lo que yo podría. Es muy importante el conocimiento, sin el conocimiento uno debería abstenerse de digamos de tener tantos de niños juntos, porque cuando una mamá, digamos como mamá o tía, bueno como la familia tiene los niños pero es diferente es diferente esas pautas de crianza que se da desde el nicho familiar a ya tener que relacionarse con otros niños, de otras familias, de otras culturas, de otros contextos, de otras necesidades entonces uno tiene que saber tener el conocimiento para hacerlo y hacerlo de la mejor manera, por ejemplo, me parece importante resaltar eso.

AM: Gracias profe, antes de continuar con la otra pregunta me gustaría poder ampliar esta, quizás esos conocimientos que tú nos hablas de eso de esa importancia, tú cuáles resaltas en relación al cuidado, que tú pudiste digamos aprender cuando te profesionalizaste, que quizás cuando eras madre comunitaria no los tenías tan claros.

BB: Bueno, digamos que tener claro las etapas del desarrollo, eso es fundamental en las etapas del desarrollo a veces desde no tener el conocimiento a veces piensa uno que son los cuidados básicos ¿cierto? que los niños no aprenden a través de la literatura, uno no entiende bien el tema la exploración del medio, los lenguajes de los niños a veces no, digamos que de manera, cuando tú lo observas creciendo pues vas aprendiendo con ellos ¿sí? pero no tiene la intencionalidad ¿cierto? entonces tener la intencionalidad ya que tú sepas cómo es que vas a fortalecer ese desarrollo de los niños es fundamental a veces cuando uno no tiene conocimiento uno va como a la par con ellos, hay que ya está haciendo blub blubblub pues uno se queda en el... uno no sabe que después viene el ma y luego sigue mamá y después viene la frase Hola mamá, entonces haber tenido la posibilidad de conocer acerca de los pilares, de las relaciones, de las realidades también de los niños y de sus contextos de sus familias aprender a respetar eso, porque además uno piensa que la educación parte es de lo que yo digo entonces que eso debe ser así, que lo tiene que hacer así que tiene que gatear hacia adelante por ejemplo, que si se va de cola pues no es un gateo y que lo está haciendo mal entonces ya aprender esa parte corporal también de los niños es muy importante y eso es así como para hablar de alguien que de pronto puedo referencia

AC: Dos preguntas: La primera cuánto tiempo duró ese lapsus entre madre comunitaria, como un aproximado de cuánto tiempo duró ese ser madre comunitaria hasta cuando ya llegó la profesionalización y la segunda es, esta propuesta que se le hacen a las madres comunitarias era a libre albedrío ¿sí?, o era obligatorio.

BB: Muy interesante, realmente yo entré, yo me acuerdo muy bien yo entré en febrero iniciando y en junio en seis meses yo ya estaba haciendo mi técnico entonces fue muy poquito pues el tiempo que no tuve como digamos y además que antes de eso yo había trabajado en algo con Pro-libros que era una editorial y se manejaba muchos libros infantiles entonces pues digamos que venía un poquito sensibilizada, pues no profundamente pero sí tenía pues algo de conocimiento, además era madre de tres hijos, tía de muchos otros niños pero fue muy poco es tiempo realmente y ya tan pronto cuando inicie empecé aplicar. Y ya ¿cómo se da este tema de la profesionalización en las madres comunitarias? es que es complejo porque generalmente esto tiene que ver con el género las madres que posibilitan un espacio en su casa es porque no están muy bien, la comunidad entiende o ve que el trabajo del tema de las madres comunitarias es como la última posibilidad que tiene una mujer ¿cierto? antes de colocaba el avisito “se cuidan niños” ¿cierto? y ese trabajo no tenía como esa gran importancia para la sociedad era como un sitio donde iban a dejar a los niños y ya se le pagaba, y usted me tiene el niño ahí, me le da comida, me le cambia el pañal y ya.

Cuando ya llega esa oportunidad que las madres comunitarias habiliten un espacio con ciertas características y con ciertas dotaciones, pues la comunidad lo acoge pero de todas maneras sigue siendo como ese espacio que de pronto no es tan bonito como un jardín infantil que tiene parque, que tiene arenera, ¿sí? pero que es económico que es gratis, bueno, para ir al punto es que muchas de las mujeres que se integran como madres comunitarias es porque tienen sus propias necesidades también; tienen necesidades económicas tienen necesidades de independencia de pronto del machismo ¿cierto? entonces ella quiere y es la única posibilidad que el marido le da porque en este mundo el marido piensa que si la señora está trabajando ahí y además le va a aportar pues la maravilla ¿no? no la quiere dejar salir de su casa entonces qué bueno que mi mujer pues cuida niños porque pues ese ser como el término, cuiden niños y además proporcione alimentos y además cuida mi familia, entonces son muchas cargas para las madres comunitarias. Cuando llega el tema de que deben estudiar hay cierto rechazo, hay cierta como: pero de qué tiempo o sea yo no tengo el tiempo mi esposo hay si va el tema el esposo o de la familia o los hijos no me dejan, no me permiten, no tengo el tiempo, mi esposo se pone bravo, sí imagínense yo desde las 8 de la mañana salgo a las 4 después me voy a la Universidad hasta las 11 a las 12 llego, pues a qué horas lo atiende, a qué hora le doy la comida, a qué horas veo televisión con él, a qué horas atiende mis hijos, entonces todas esas problemáticas que hacen que las madres comunitarias en su totalidad no se profesionalicen y no se actualicen ¿no? No se actualicen porque a veces hacen pequeños cursos, pequeñas capacitaciones y se quedan ahí. El ICBF sí por lo menos estaba pidiendo el técnico, mínimo era el técnico y después pretendía obviamente con sus realidades y motivarlas, pero pues ya era muy subjetivo porque es

demasiado y es difícil asumir una carga académica en una universidad para ellas, es como si hay cierta exigencia del ICBF, pero ya a la parte de ir a la universidad y así lo deja como a disposición de la de lo que piense la madre, de su subjetividad y de su contexto que es tan difícil muy difícil.

AC: Profe muchas gracias, **nos podrías profundizar un poco entre la relación que ves entre mujer, maestra y cuidado.**

BB: Mujer, maestra y cuidado, bueno yo creo que es que socialmente la mujer siempre ha tenido como el rol protector, se le ha designado el rol protector por todo y por el tema de una sociedad en donde el hombre es el que aporta, la mujer es la que se queda en la casa y que actualmente también lo vivimos ahora pues con más cargas porque la mujer es la que aporta también y la que cuida también, poco a poco los hombres se han ido integrando pero ha sido difícil, pero ya vemos más papás llevando a los niños al jardín asistiendo a reuniones, llevando el coche, haciendo el mercado, enterándose pues el tema de pañales, el tema de leche, ¿sí? ya los vemos un poco más pero falta muchísimo, entonces desde ese rol protector tenemos a la mujer socialmente protectora y cuando hablamos de protección hablamos de un cuidado. Protección y cuidado van como muy de la manita, cuando hablamos de cuidados básicos de los que ofrecen las mujeres entonces las necesidades básicas del niño, que lo cambien que lo duerman, que le den su lactancia materna y que lo bañe y eso, ese cuidado se ha aumentado. Yo creo que ese cuidado también se ha profesionalizado porque tanto para las maestras y tanto para las familias, las mujeres, las usuarias de los programas infantiles porque siempre estamos tratando a través de reuniones, a través de ahora con la tecnología mandar muchos recursos para que ellos también sepan por qué hay que hacer las acciones con los niños entonces bueno, la mujer, cuidado y la otra es maestra, es que ahí sí se reúne todo, realmente se reúne todo, yo creo que tuviéramos que hacer como un triángulo, esas serían así, una sería mujer abajo, cuidado en el centro y maestra arriba, yo creo que empata muy bien muy bien y todas las maestras profesionales que ejercen y las mamás también tienen que volverse un maestro, uno en la vida tiene que volverse maestro para sus hijos en todo. Antes hablamos de un cuidado y hacer algo básico, ahora hablamos del cuidado sensible, de que cada acción repercute en el niño, cada mirada repercute en el niño, cada palabra le queda en su mente, como los tocamos, como los miramos, como hablamos de ellos, como los respetamos, como leemos sus necesidades, eso creo que la categoría del cuidado está y la debemos tener muy arriba eso es lo máximo que uno le puede dar a un niño desde lo sensible.

AM: Yo quería hacer una pregunta antes de la que tenemos planteada profe y es que nos amplíes más tu perspectiva sobre si consideras que ¿por ser mujer cuidamos de alguna manera o tenemos un saber en específico? Porque te he escuchado en las entrevistas y dices como “es que culturalmente nos han enseñado a esto” pero entonces nos gustaría que ampliarás tu mirada sobre eso: ¿qué piensas tú de que de pronto por ser mujeres cuidaremos mejor o peor? ¿Cuál es tu perspectiva sobre ese tema de que la mujer cuida mejor o quedigamos por ejemplo una maestra mujer puede llegar a cuidar mejor que un profesor?

BB: Bueno en primera infancia, pues mira que yo tengo la experiencia de trabajar con hombres, ahorita bueno hay un docente y realmente es que son muchas cosas, es que es la mirada desde las familias, para las familias no es fácil primero aceptar un docente hombre... porque un docente hombre, los niños de primera infancia muchos de ellos pues hasta cierta etapa de su desarrollo utilizan el pañal, hay que bañar sus partes genitales y ahí ya perdemos porque las familias no aceptan ese tipo de situaciones por prevención de abuso sexual, ahora las mujeres porqué sí, porque culturalmente, eso sí tiene que estar ligado a lo que se piensa de la mujer, que no va a abusar de una niña o no va a tocar sus partes íntimas de manera inadecuada. De ahí, la misma sociedad posiciona a la mujer. Yo creo que todo repercute, pienso que lo pueden hacer muy bien los hombres y ahora el profe dice no yo no hago eso, yo no llevo la niña al baño, yo no, yo le echo es el ojo y a veces ni los alza porque el solo temor de que alguien diga que le tocó la cola entonces es terrible, a los docentes se tienen como para hacer proyectos en donde tengan que pintar, tenga que colgar, sí, como ese apoyo desde las artes, pero no desde el aula porque es muy difícil, y más con estos temas de aberraciones sexuales, no. Mira hoy por ejemplo en las noticias el tema del cura, entonces la sociedad está muy prevenida con este tema de abuso, yo creo que es la sociedad que no ha dejado como posicionar es el rol bien desde el cuidado del hombre, entonces pues qué nos toca, asumir a las mujeres, ahora nosotras lo llevamos de toda la vida porque mujeres como la abuela que nos cuidaron. Las que nos cuidaban, eran la mamá, la tía, los hombres de la familia hasta ahora es que están cambiando los pañales, porque antes no lo hacían, entonces yo creo que eso socialmente se asigna, ahora que si el hombre lo hace bien pues yo creo que lo podría asumir muy bien porque tienen la fuerza, porque no es que tengan más agilidad, pero lo podrían hacer, lo que pasa es que la sociedad no lo integra, no lo acepta, entonces nos toca a nosotras.

AC: En la entrevista pasada tocamos un poco el tema sobre esos momentos pedagógicos que tú tenías con los niños y las niñas, y cómo el cuidado iba más allá del almuerzo, de los rituales de ir al baño y demás. A su vez también nos comentaste de estos momentos pedagógicos que eran claves en el aula. Entonces queríamos profundizar un poco o ampliar en qué consiste cada uno de esos momentos que tú tienes con los niños **¿a qué le puedes llamar momentos pedagógicos?**

BB: Bueno, ¿con el programa de ICBF?

AC: En general.

BB: Digamos que yo no encuentro muchas diferencias, actualmente pues digamos es más exigente en cuanto a temas de planeación, en cuanto a temas de recursos pero básicamente se maneja igual, entonces siempre en la bienvenida, la bienvenida incluyendo la disposición de la maestra ¿cierto? la lectura de realidades que tú hagas en el momento en que se acerca la familia, la mamá como lo trae, como lo carga, si lo deja caminar, si lo lleva en coche porque hay niños de 4 años que llegan en coches, si la familia viene en algún estado psicológico, pues hay mamitas que llegan llorando hay mamitas que llegan de unas situaciones muy difíciles a dejar los niños y en qué estado bien el niño entonces siempre esa primera observación, si viene rasguñado uno siempre indaga ¿cómo amanecieron, como vienen hoy, hay alguna novedad? entonces siempre como para anotar, siempre, siempre se anota lo que diga la mamá que el niño durmió mal anoche, que el niño tuvo no se fiebre, que tuvo diarrea, bueno entonces esa es la primera observación, y la escritura, siempre porque no sabemos qué pasó con el niño en la noche anterior ¿cierto? Por eso siempre indagamos y anotamos, hacemos firmar, si vemos alguna situación de que de pronto que siguió la fiebre o pues obviamente un niño en estado febril no se recibe, pero si hay alguna situación de salud se le dice a la mamá que se le reporta. Y esa es como la bienvenida, así como instantánea, un acercamiento y un diálogo muy rápido, muy rápido pero dos minutos se saca eso, y después pues el encuentro con los niños siempre de manera afectiva a mí me gusta y lo hago actualmente también hacer el reconocimiento de la identidad por medio de canciones, el llamando a lista vamos a ver quién vino el día de hoy y empiezo a cantarle y a

llamarlos por los nombres, acompañó con pandereta, con tambores y ellos van aprendiendo. Ahora tengo Sala Materna y ellos se identifican y entonces pues se le mueve alguna parte del cuerpo, se les resalta sus rasgos físicos, que como llegaste con esa sonrisa, con esa chaqueta, que es este peinado tan lindo que tienes o que qué sonrisa traes hoy y esas cosas. Hablarles de esa manera, a los niños, este es el primer encuentro afectivo y ya pues la actividad que se tenga en sí de bienvenida según la actividad que se va a realizar en el resto del día que tenga hilo conductor. Después viene, o en el ICBF se llamaba como “Vamos a explorar” algo así, y ahora se llama como “actividad central” Entonces es como el fuerte, ha cambiado digamos que ahora con el tema de las estrategias, los rincones, ha variado un poco a cómo se manejaba porque antes si se disponía de un espacio, pero había mucha intervención, por ejemplo, de mi parte, ahora pues no, entonces ahora acompaño, pero es más exploración del niño. Que uno decía como no que tal cosa, y en eso sí ha cambiado y me ha costado, aunque obviamente acompaño y posibilito que el niño haga cosas ¿cierto? porque pues no lo voy a dejar boca abajo sin que pueda levantar la cabeza, yo tengo que ayudarlo a levantar la cabeza y tengo que buscar recursos para colocarlos. Bueno y entonces en ese “Vamos a explorar o “Actividad central” pues si la disposición de los ambientes es muy importante es tener en cuenta las estrategias, en las asambleas quien diría, uno como hace una asamblea con una sala materna pues ellos tienen sus cunitas mecedoras y uno las dispone circularmente o para las rondas, entonces uno mese las cunas y hace las rondas desde el movimiento del cuerpo entonces sí se puede hacer. Por último ya viene el crear, a mí me encanta siempre sacar un recurso que se les pueda mostrar a los niños, entonces la semana pasada trabajamos la semana de la ciencia y entonces todo mundo mandó a traer batas de doctores y esos niños con esas batas todas grandes, y yo decía no, yo no voy a hacer eso, primero poner en gastos a la familia, segundo pues unos niños van a traer otros no, entonces no, hagamos unos baberitos hechos en pinturas por ellos donde se desplacen con su cuerpo y que con sus manos pinten la tela y después se le hace el baberito y aquí se le coloca científica tal, con el nombre siempre resaltando el nombre. Entonces se hace la actividad, se deja el recurso y es algo muy bonito que queda y queda como recurso de otras actividades. Ahorita se llama la “Actividad Final” antes se llamaba “Vamos a Casa”, el vamos a casa es decirles a los niños: los espero mañana, se socializa el recurso tipo galería, decirles a los niños que mire la galería que acá está él y socializar eso con ellos, siempre motivarlos para venir el día siguiente. Es fundamental el afecto desde el principio hasta el final del día.

AM: En la anterior entrevista tú nos contabas sobre el proyecto de la siembra y que fue premiado, nosotras queríamos saber si tú consideras que el reconocimiento desde la localidad del premio que les dieron para participar en esta convocatoria distrital potenció el reconocimiento del saber de la maestra en educación inicial.

BB: Sí, bueno les cuento que nos ganamos es a nivel local y después nos lo ganamos a nivel distrital y nos fue muy bien, bueno hay muchas cosas que se reúnen ahí. En esos proyectos, está el saber de la maestra, está el querer hacer de la maestra, el querer lograr los resultados, obtener los resultados, pero también se lee también la gestión que hace la maestra para vincular a otras entidades en este caso, por ejemplo, al jardín botánico con sus ingenieros y biólogos, entonces establecer esas relaciones interinstitucionales porque la maestra no se lo sabe todo ¿cómo empiezo a cultivar repollos en una matera externa del jardín? donde todo el mundo bota basura, donde están los animalitos haciendo de las suyas, ¿Cómo empiezo? esa gestión de la maestra, la maestra como la persona que gestiona, como la que convoca, la maestra que socializa, la maestra que sensibiliza la comunidad, la maestra que también tiene que sensibilizar a todo el talento humano de la institución, entonces además de que obtiene conocimientos, es esa parte de gestionar, de socializar, de comunicar y también de dar a conocer estas estrategias. Yo creo que aparte del conocimiento de la maestra en educación inicial, se desarrolla todo eso porque nosotros también aprendemos a gestionar, a entregar resultados, a decir venga yo quiero mostrar esto, pues es todo muy integral.

AC: Pasando a la siguiente pregunta profe, **¿considera que el respaldo institucional de la Secretaría Distrital De Integración Social incide en las maneras de pensar y agenciar el cuidado? ¿Si, no y por qué?**

BB: Ellos tienen sus objetivos y propósitos como entidad garante de derechos y crean espacios, convocan. La Secretaria siempre tienen dos actividades fundamentales en el mes: el primer viernes los niños salen al medio día porque hay una jornada liberada, esa jornada liberada generalmente es un espacio de socialización de otras estrategias, entonces está la estrategia por ejemplo “sawabona” es cultural, son los raizales mostrándonos su cultura, los indígenas mostrando, porque hay Jardines Interculturales, casas de pensamiento, entonces es aprendiendo de esos saberes, la estrategia Entre Pares es toda la estrategia que lleva a cabo todas las acciones con los niños con discapacidad. Desde la inclusión también están ahí presentes diciéndonos, enseñándonos, fortaleciéndonos en todo, los procesos que hay que tener en cuenta con ellos. Están los profesionales interdisciplinarios, está la psicóloga hablándonos de ejemplo rutas, de activación de rutas tan importantes, está la nutricionista hablándonos de los pesos, las tallas, las medidas antropométricas, de la alimentación las minuta, los gramajes, entonces sí, la Secretaría está ahí, está presente dando a conocer todo eso y la otra es la jornada pedagógica.

La jornada pedagógica también son convocatorias donde uno se relaciona con otros jardines para intercalar saberes, es cierto, siempre fortaleciendo lo que es educación inicial, siempre fortalecen los procesos de los niños, lo que estamos hablando en los momentos pedagógicos, las planeaciones, las intencionalidades, entonces ellos lo hacen. Ahora es que yo siento, es muy personal, es que a veces ese aprendizaje es subjetivo y aunque a todas las personas les llega la misma información cada una es la que coge para sí hacer o no hacer ¿cierto? para algunos profesionales van a decir “otra vez lo mismo” “eso ya lo sabemos” “más trabajo” “como cansan” se tienen como esas reacciones, pero otros profesionales dicen como “yo esto lo puedo implementar así” “ya sé por qué es que eso se da” entonces es muy subjetivo y subjetivo como en todas las profesiones, como todos los seres humanos y todos así en la parte profesional cada maestra o maestro lleva, así como los niños llevan su peldaño a veces hay maestros que llevan un peldaño alto y entonces integran y cogen el sol pero la que más abajo pues lo irá acomodando, lo irá acomodando a sus saberes. Ahora que uno observa en el aula o en el jardín, a veces, a mí me gustaría que se cumpliera más esas lecturas, ese conocimiento se llevara a la práctica de una manera mejor, es que ahora hasta obras de teatro hacen para exagerar las cosas que no se deben hacer de una manera jocosa pues porque siempre van a decir o lo toman de otras maneras o por ejemplo por decir algo en nutrición se toma el tema no obligar a los niños a comer, “al niño no se le puede dar y dar y dar y dar porque se ahoga” entonces la maestra dice “ahí está el plato miren a ver porque yo no puedo darles, no los puedo obligar”, ese otro extremo es terrible porque no es la intención, no es decir como bueno no le puedo obligar a que coma entonces “hay le dejo su plato y su cuchara y mire haber” y pues finalmente el niño no se va a alimentar bien; eso me molesta a mí, como profesional, como mujer, como todo me molesta del cuidado que se debe tener con los niños, pero bueno ahí uno lo pone en tela de juicio en otras reuniones y

uno lo habla, lo discute y tal cosa, tenemos que mirarnos desde acá sin señalar a nadie, pero pues uno lo vuelve a retomar y ahí es donde a veces uno se vuelve la profe molesta, la profe como que hay que tener cuidado porque es que ella quiere que todo salga bien.

AC: Profe entonces según entiendo es que una maestra en primera infancia nunca deja de aprender y es importante que siempre esté documentándose, actualizándose y para cumplir bien su función con los niños y las niñas, pero todo esto tú lo manejas como algo muy subjetivo ¿sí? porque ya es algo muy propio el que lo asume y quien no lo asume, pero me preguntaba si la Secretaría tiene ese seguimiento como para mirar, no venga aquí pasa algo raro porque los niños están muy atrasados y siempre es con esta profe o algo así, o no manejan ese tipo como de no sé, como de seguimiento o algo así. Un ejemplo, yo puedo pasar mi planeación y está súper bonita pero no se está viendo reflejado todo lo que yo estoy diciendo que hago en mis niños y niñas es algo así la pregunta: se hace un seguimiento o no, con tal de que mi carpeta y mis planeaciones estén súper buenas.

BB: Muy buenas preguntas chicas, ese es otro tema que hay que tener en cuenta la educación inicial y es que a la maestra la recargan mucho, o sea hay gestión documental, ella es la que lleva cada historia de vida con los niños y en esa historia de vida hay niños que terminan con 200 folios en párvulos que son incapacidades, son novedades a diario y hay que hacer novedades a diario en donde dice cómo estuvo el día del niño, que hizo el niño, qué se comió el niño, no sé, si entró bien o no entró bien, lo que yo les decía al principio y cómo sale el niño, entonces ponle que sean 20 novedades, tiene que hacer un observador mensual que también diga y dé cuenta de cómo va su proceso pedagógico teniendo en cuenta todas las dimensiones, teniendo en cuenta cuáles son sus retrocesos o cuáles son sus avances ¿cierto? tienen que hacer un informe trimestral en donde también le comenté a los papás, tiene que hacer la planeación con valoración y reflexión pedagógica a parte de lo nutricional, entonces tienen que hacerle seguimiento a cada niño vacuna por vacuna, tamizaje por tamizaje, son 3 tamizajes de peso y talla odontológico, auditivo visual ¿cierto? entonces una cantidad, además que se están trabajando también los componentes entonces está el componente de salubridad con actas del lavado de manos de brotes, de componentes de salubridad es una cantidad de planeaciones y de actividades que además se le suma las evidencias fotográficas desde lo pedagógico, por ejemplo también está por ejemplo temas como celebración del día de la mujer, bueno que se aborde ese tema de la niña, el día de la raza por todas esas cosas del agua, los ambiental ecológicos y ahora es todo, entonces una cantidad de documentos.

Muchas veces las maestras llegan solamente a encargarse de la cantidad de documentos que hay y son las primeras que entregan “yo no he entregado lo del año pasado” ellas lo hacen muy bien, yo no sé cómo se puede atender niños y hacer tanta gestión además con computador. Entonces yo digo “que estamos haciendo, estamos desplazando a veces nuestro objetivo por esto” y es la exigencia y tienes que cumplir las dos, una cosa lo que dicen los documentos y otra es la realidad del niño desafortunadamente. Entonces eso se nos vuelve una plana yo creo que como las maestras de antes mandaban a hacer planas a toda hora, ahora a las nuevas nos tocó hacer planas eso es como la venganza, a veces, digamos pidiéndole al niño cosas que no les enseñamos, por decir algo, durante el mes se observa que el niño no habla, se le dice se le recomienda hacer cuentos en las familias pero no estamos enseñando lo que estamos pidiendo o lo que estamos evaluando y ahora le añaden otra cosa Integración, dice véanlo desde lo positivo entonces uno dice “los niños van en su proceso adecuado para su etapa de desarrollo” ¿Qué dijo? Nada, entonces es complejo realmente yo creo que, si hemos avanzado, que las maestras si observamos cuando un niño pasó mucho. Ahorita después de pandemia los niños llegaron a prejardín con pañal, entonces las maestras de párvulos dijeron “es que venían de pandemia, entonces en la casa estos duraron todo el proceso de los meses con pañal” y ya pero no se vio la gestión, dónde está la gestión. Y pasaron a prejardín y las maestras de prejardín dijeron no ya no podemos avanzar más, porque esto es un párvulo, nos toca enseñarlo, y estamos en un caos. Si bien es cierto que la pandemia nos dejó ciertos retrocesos en los niños también es cierto que en el momento que se abrió la semipresencial y todo esto no le metimos la ficha y entonces no, cómo que asumimos muy despacio, muy despacio. Pero si la maestra lee cuando el niño avanza y la maestra cuando el niño se estanca, que hay que fortalecer pues que se le posibilite hacer la planeación para ejecutarla porque eso sí hacer la planeación es una cosa, pero ejecutarla eso trae varias, pero bueno pues ahí vamos, porque son muchas cosas. Pero lo ideal es eso.

AM: podrías ampliar la idea referida en la primera entrevista relacionada con eso que tú dijiste: *porque siempre se está diciendo eso de que el niño ya es, ya sabe, ya puede y no el niño no puede, el niño no en si el niño no puede, entonces tiene uno que ser muy sensible desde ese cuidado.* Eso fue lo que tú dijiste, nos puedes ampliar esta idea para tener claridad frente a eso de la precocidad que a veces como que las otras maestras ven ante los niños.

BB: Si esa ha sido como una de mis preocupaciones y de verdad ha sido muy reflexiva y crítica ante algunas cosas, acciones que uno ve, entonces cuando yo digo “es que los niños no” hablábamos ahorita si tú no le enseñas al niño, pues el niño no puede asumir esto, pero entonces los diálogos son “pero si tú ya eres grande ya estás en jardín” pero qué pasó pues no le enseñaron, no le hicieron ese acompañamiento al niño pues el niño no lo puede asumir ¿cierto? y ahí es gravísimo, los niños tienen muchas habilidades, muchas destrezas que tienen que desarrollarlas en el momento, porque subir, subir, subir y cada cosita cada día que pierdan, cada posibilidad que pierdan, pues son menos neuronas, son menos sinapsis, son menos todo, entonces a mí me parece gravísimo, siempre estamos tildando al niño pero después se les dice “es que usted ya es grande” menos mal y gracias a Dios se ha ido mejorando un poquito porque se empezaba en febrero y desde el principio le decían al niño “pero si usted ya va para escuela”, se saltaban todos los meses, “usted tiene que ir al baño solo, resolver el tema de su aseo, de su baño, dominar su cuerpo y dominar el espacio y tiene que regresar” Dios mío seguramente se logra, si obviamente se tiene que lograr pero con la pauta y el acompañamiento, entonces esos rituales que hablábamos de aseo para tratarlo, tiene que ser acompañado y tiene que ser pedagógico esos rituales no están lejos de la planeación pedagógica, no pueden estar separados de ir al baño y ya, no eso tiene que tener acompañamiento y que con la canción y con el tren con el chu chu , vamos todos, vamos a algunos, vamos las niñas, vamos los niños, quiénes van primero, quiénes van segundo, nos vamos en un tren porque pues a mí me decían que en filas, pero no, yo decía eso es un tren no ve que hace chu-chu, vamos en tren, porque es cuidarnos todos ¿cierto? pero yo no puedo dejar unos allá.

Mientras esperamos nos sentamos y hacemos alguna dinámica sobre el aseo, sobre el lavado de manos, sobre el cepillado, qué ven, el agua, que como está el agua hoy, como temas por ejemplo, del método científico cómo está el agua está fría, está caliente y sale poca o sale mucha, podemos ir jugando con eso del jabón vamos a hacer espuma, entonces ver que los niños frotan sus manitas y hacen espuma, pues ahí están haciendo ciencia, es tener claro que esos rituales de aseo, de alimentación que son tan importantes deben estar planeados, deben estar llevados a cabo de una manera pedagógica, entonces la comida pues comentarle por lo menos al niño qué va a comer, qué tenemos hoy, qué rico lentejas, tomates rojos, la

ensalada verde y como está el espagueti, el espagueti se puede chupar, dejarles manipular. En sala maternal cuando terminan la colada muchas corren a quitarle el plato y yo no, dejémosle el plato ahí y démosle el pocillo para que ellos tomen así también en cuchara y que lo manipule y lo boten y sepan a qué suena y yo le dejo la cuchara con cuidado para que no se accidenten, pero es eso, es permitirle esa relación con el objeto, de jugar con los sabores, con los colores.

Igual es un como un espacio disponible para que el niño riegue, para que el niño se unte, para que utilice su babero eso se les pasa pero se les cambia y ya, y tiene que ser sin presión, entonces tiene que ser todo, pero si yo no enseño cómo pretendo que el niño sepa lo que el niño no sabe, a un niño hay que orientarlo, acompañarlo, disponer de acciones pedagógicas para que él lo haga, “no que los niños nacieron aprendidos”, yo le digo a los niños de sala materna “mira mi contrato decía que usted era autónomo, independiente y que resuelve sus propios problemas, por eso vine” toca enseñarles, toca enseñarles eso. Eso genera estrés a la maestra y a los niños pues no les genera empatía y aceptación que es lo importante cuando uno logra esa empatía con los niños y esa aceptación, uno ya ríe todo el tiempo en el aula uno se satisface en el aula consigue resultados en los niños, de resto no, maestras mudas no, maestras que no miren no y maestras que no tengan diálogos no, yo le decía a alguna compañera “ahorita estuve en un dialogo profundo con los niños” fue el chiste del día para ella, ¿Usted tiene diálogos profundos con los niños?, si yo tengo diálogos profundos.

Entonces es eso, a veces uno observa cierta frialdad, pero ya lo decimos que es desde lo subjetivo, desde la personalidad de la docente y hay docentes que llegan con tanto tema tanta experiencia, y a veces se piensa que por la experiencia lo puedo manejar de cierta forma ¿sí? ya como que se me acabó, se me agotó es que “otra vez cantando?” y yo canto desde que llego, entonces a veces eso va como en el pensar de la maestra que por llevar tantos años ya, ya no lo requiere, ya lo haces de manera automática y ya como que no le saca ese saborcito, sobre todo en primera infancia muy importante y los niños lo reconocen, hay cosas bonitas que hacen los niños; los niños por ejemplo no es por echar flores ni nada, pero sí, pues es que es bonito por ejemplo hay niños que el año pasado o el antepasado estuvieron conmigo y que cuando van pasando por los grados lo miran a uno y es ¡HOLA PROFE! Se hacen en el patio todos a llamarlo a uno, y la otra maestra dice ¡Ay ya, ya, ya! entonces es eso, pero los niños, esas semillas y esas relaciones afectivas que se dan con los niños, lo que yo te decía en el barrio los jóvenes casi ya de dos metros y lo abrazan a uno, y le sonríen, eso es muy bonito y eso es lo que uno dice, ¡Uy si, definitivamente sí se deja algo! Esa pregunta yo la quería aclarar porque no es que el niño no sepa hacer las cosas, si, el niño tiene sus habilidades y todo, pero necesita el acompañamiento y eso, porque si queda como si el niño no tuviera y no, no es visto de esa manera.

AC: Tú nos hablas de una maestra que tiene que ser crítica, una maestra guía, que acompaña, que tiene empatía, que protege, que se documenta, que estudia, que se reta, y con todo esto para finalizar, sabiendo que es la última para continuar con nuestro relato... preguntarte ¿qué tan importante ves tú el cuidado en todos los aspectos que hemos hablado? Algo muy corto, muy sencillo. El cuidado frente a lo que es la maestra en la primera infancia, y darnos un consejo a nosotras las futuras maestras.

BB: Bueno si, Luis Carlos Restrepo dice que el derecho a la ternura y es un derecho de los niños que las personas que se relacionen con ellos tengan ternura, hay otro tema que se ha trabajado también y es la pedagogía desde el amor, si yo maestra me amo, me respeto, yo maestra tengo una buena autoestima, yo maestra he tenido oportunidades en mi vida que me han hecho cambiar de pensamiento y que he interiorizado saberes, yo tengo que darlo, yo no puedo pretender que yo coma muy bien con tenedores, cubiertos en una mesa bonita con mantel y no tenga la sensibilidad para ir y darle unos buenos alimentos a unos niños. Reconozco que su experiencia desde los alimentos pues, muy seguramente eso va a ser que sea un niño desnutrido con bajo peso, baja talla o que sea un niño obeso, o que les coja fobia a los alimentos entonces, desde mí, yo maestra Balbanera me gusta verme así pues no es que me haga el Blower todos los días, ni es que me cepille, a mí me gusta verme con mis crespitos, con mi cabello limpio, ¿cierto? entonces yo ¿qué voy a dar a los niños? pues yo voy a querer verlos limpios, yo les voy a limpiar cuellito, les voy a bañar su colita, con agüita caliente para que no se queme, como crees, si yo cuido mi piel como no voy a cuidar la de los niños, esos niños que dejan, que las familias se van confiadas de que yo les voy a cuidar bien, a veces ellos como familia uno les dice ¿por qué me lo traje quemado hoy lunes? Entonces uno empieza como venga si yo lo mandé bien, o mire ¿el niño estaba comiendo que pasó? Quítenle esos teteros, entonces uno empieza a educar a la familia, pero es desde uno, si a uno le gusta los tonos suaves de voz, si les gusta el juego y uno tiene esa relación con su familia, con su hija, con su novio, con su esposo, bueno pues por qué no hacerlo con esto, si tienes conocimientos y entonces yo creo que ahí van lo subjetivo, cuando yo me miro quién soy y yo cómo me estoy dando a dar con esos niños, cómo quiero que me lean esos niños.

Hay momentos en los que hay reflexiones y claro, momentos que yo digo bueno si se va a portar mal pues yo mañana no vengo, y no voy a venir mañana y esa parte del humor con ellos es muy importante, le baja uno totalmente y ellos lo entienden. Tengo una anécdota y en Compensar y yo entré a un prejardín en agosto y no se había llevado ningún proceso con los niños porque la maestra estaba embarazada. Me dejaron esos niños en Soacha, muy difícil y muy difícil en agosto, sin proceso, pues terrible y entonces la coordinadora, imagínese yo dije voy a empezar con identidad, pero no, eso fue caótico porque los niños no tenían ninguna norma establecida ni nada, entonces la coordinadora dijo no usted no sirve para esto, pues no me lo dijo así pero me lo cambió, o sea los pasó para otro y me iba a dar otro nivel y bueno yo le dije a los niños “bueno al parecer nos van a cambiar, ustedes se van a ir con esta profesora” y yo como por darme satisfacción personal, que mi ego no quedara tan lastimado yo les pregunté ¿Bueno y ustedes a quién prefieren, a esta profesora o a mí? y una niña me dijo a ti, la niña más pila, era muy pila, dijo a ti y yo le pregunté que porqué y me dijo “Porque tú eres buena”

Yo dije: ay qué conjetura...porque tú eres buena. Claro, en la otra le hacían caso, pero super rápido y yo decía, pero cómo lo logra si yo no lo puedo lograr de esa manera. Y ahí está ellos lo leen a uno, porque tú eres bueno, yo siempre me llevo esa esa palabra, yo creo que tiene que ver con eso, por eso las cosas se hacen y se obtienen resultados positivos. Y un consejo, esta profesión es muy linda, el mismo consejo que le di a mi hija y es si tú quieres hacer, (ella quería ser socióloga y estudiar en la Nacional). Yo le dije, si tú quieres hacer algo por la humanidad trabaja con los niños porque es la única posibilidad que tú tienes para sembrar en el adulto, trabajar con jóvenes también es muy lindo, y trabajar con adultos, no tu no los cambias, tú puedes colocar tu semilla en la infancia., si tú quieres hacer algo por la humanidad hazlo desde ahí, es la única posibilidad de cambiar en algo y aportar a la sociedad y las familias, en la comunidad y ella después me dijo, si mami pues sí, yo ya creo que sí es ahí.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Trabajo de Grado: “El saber Experiencial de las Maestras en Relación con el Cuidado en la Educación Infantil”		Tipo de entrevistado: Profesora de la Institución Educativa Valle de Tenjo Sede Guangatá
Transcripción de 1 entrevista		
Nombres de las entrevistada: Sandra Yolanda Gómez Panqueva	Género: Femenino	Hora: 9:00am
	Fecha: 12/ 12/ 2021	Duración total: 1 hora y 01 minuto.
Entrevistó: María Angélica Melo García Maren Sofía Caballero		Transcribió: Angie Carolina Cacante Dalia Valentina Rodríguez Ana Sofía Castañeda
Condiciones generales de la entrevista: Entrevista: Microsoft Teams		
Siglas de identificación. P.S: Profesora Sandra A.M: Angélica Melo S.C: Sofía Caballero		

Transcripción

S.C : ¿Qué te motivó a estudiar o elegir ser maestra como proyecto de vida?

P.S: Bueno como ustedes ya saben mi nombre es Sandra Gómez, yo vivo en Tenjo, Cundinamarca, nací aquí a pesar de que bueno, mis registros de nacimiento están un poco raros, pero soy de Tenjo; soy la hermana menor de tres hermanos, no nací en un lugar pudiente o de una familia pudiente de hecho fui la primera persona de mi familia en ir a la universidad y culminar la carrera. Entonces, cuando estaba en bachillerato recuerdo que mi maestra de español de noveno nos pone a leer “Es que somos muy pobres” y cosas así, texto “El reto” cosas así de García Márquez y luego lo que más me gusta es un texto de Estanislao Zuleta que se llama “Educación y democracia” nos lo pone a leer en noveno, yo después decía guau, pues estábamos en noveno, chicos que no nos gustaba mucho leer y nos ponen a leer esto, pero pues a mí me gustó y empiezo a leer, y empiezo a identificarme que muchas de las cosas que yo criticaba a la educación no era precisamente porque fuera una vaga sino porque realmente si ya habían falencias en el sistema y empiezo a cuestionar un poco el sistema, y entonces los profes me perdonan que no sea la más juiciosa llenando cuadernos, porque me expreso muy bien, entonces me empiezan a mandar a los foros educativos, a que haga ponencia, que haga cosas representando a mis compañeros estudiantes y a mí me gusta eso, a mí me gusta mucho eso y me gusta mucho el arte, entonces dentro de mis opciones digamos en terminar 11 ya tenía claro que quería ir a la universidad, ¿Cómo? pues no sabía, pero pues le apuntaba al sector público en ese momento tenía una relación amorosa y esa relación amorosa apuntaba a que yo me casara y tuviera hijos y ya, eso nos iban a dar un lote en su familia entonces eso a mí me asusta aún más y digo no tengo que buscar universidad, ya no me siento bien en esa relación entonces corro a las universidades públicas a buscar, entonces me dicen no la Nacional ya cerró convocatorias, le queda la Distrital, la Pedagógica, bueno otras universidades, en ese momento creo que la Distrital era la única que me quedaba para poder buscar. Me gustaba siempre trabajar con las personas, no me hallaba trabajando como médico, o sea si así con personas, pero no como médico porque no me gustaba este tipo de ambientes no me gustaba la enfermería, no me gustaba tampoco la ingeniería, me gustaba más como el derecho de la psicología o la docencia. Como les digo, yo andaba en artes en todo en la banda, en el coro, en el grupo de teatro bueno, y en todo lo que significara artes, para mí eso era maravilloso entonces encontré en la Universidad Distrital la opción de estudiar pedagogía infantil, cuando vi su pensum, pues vi que había didácticas de diferentes áreas que había varias semestres en que iba a ver artes, entonces pensé pues que para mí que en ese momento no tenía recursos era una oportunidad de practicar con otros lo que me gustaba de artes y bueno de meterme a ese sistema que tanto había criticado en alguna vez, entonces me inscribo y paso pues era complejo pues pasé con un buen ICFES y pues eso me ayudó, en mi colegio no esperaban mucho de mí porque yo no era la más juiciosa o sea debía logros de todo pero pues me fue bien en el ICFES, porque era como buena leyendo y entendiendo y siendo lógica con la información que me llegaba, entonces, si mis estudiantes vieron mis notas creo que, complicado pero no importa. El caso es que bueno estudié en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con una situación bastante compleja, y es que yo trabajaba los fines semana y estudiaba entre semana porque los horarios eran complejísimo o sea yo tenía huecos gigantes tenía que estudiar por la mañana. O sea hubo semestres que pusieron clases que a las 6 de la mañana, por supuesto nunca llegaba a las 6 de la mañana, porque yo vivía fuera de Bogotá tenía huecos de 3, 4 horas en las que nos íbamos a la Luis Ángel a hacer trabajos o nos íbamos al chorro o nos íbamos a escuchar cuenteros o a conocer Bogotá porque yo era una jovencita de pueblo que no que no conocía Bogotá y pues cuando es el primer semestre no había Transmilenio, el segundo semestre ya hubo Transmilenio antes ya no ya no había problema ya era llegando al Transmilenio y ya me sentía en la casa , entonces soy maestra por eso, soy maestra porque me encantaba estar con la otra persona, de alguna

manera enseñar, los niños para mí siempre pues, como que me llamaban la atención, por su energía, por su dinamismo por no decir la inocencia pero sí como esa capacidad de admirarse del mundo y esa esa capacidad de no tener tantos prejuicios frente al otro y poder disfrutar, entonces cuando hice mis horas de servicio social en mi colegio las hice enseñando danzas a niños de escuelas rurales entonces ahí también, o sea yo me lo disfrutaba yo me iba y allá hacíamos compartires cantábamos, jugábamos, éramos muy felices (falla la conexión). Me sentía muy bien con los niños, pues entonces como que era la forma de conjugar la psicología, el arte y este gusto por trabajar con las personas en este caso pues con las personas en edades más chiquitas y creo que así fue que llegue a ser maestra.

A.M: nos gustaría pues que tú nos **narraras y nos contarás un poco de un día cotidiano en tu aula, cómo se desarrolla ese día cotidiano en tu aula.**

P.S: Bueno pues ya cuando ingreso al sistema como tal, yo trabajo en la parte privada durante un tiempo y luego paso al sector público ¿no?, ahorita que estoy en el sector público hago parte de una institución rural donde son varios grados entonces cuando tengo la oportunidad de trabajar los chiquitos que llegan a transición, ellos comparten aula con primer y segundo, sin embargo pues yo involucré a todos en nuestras rutinas porque siento que todos requieren esos espacios entonces un día para nosotros es llegar saludarnos, ¿cómo estás?, trato siempre de leer mucho sus miradas, sus caras. sus actitudes, cuando ya empiezo a conocerlos a los que no conozco, porque siento que eso nos habla más que preguntarles cómo estás siento que hay que mirar ¿cómo llegamos? ¿qué pasó? Detener un momento, si a alguien le pasó algo para ver qué pasó antes de arrancar una clase, en la mañana siempre hacemos una rutina donde hablamos de cosas positivas para agradecer, todas las mañanas agradecemos algo, entonces cada niño dice porque agradece, tratando de que ellos entiendan que la felicidad no es cosas materiales u otras cosas sino que el ambiente en que ellos viven que es un ambiente natural, que es un ambiente de naturaleza, que es un ambiente donde no hay violencia todo eso es enriquecedor y realmente yo no les inculqué una religión, sino les digo bueno, vamos a rezar el padrenuestro, pero si trato de que hagamos como una especie de oración en las mañanas donde pedimos por nosotros, por nuestra, vida por nuestras familias y por las cosas que necesitamos, cada uno dice que necesita que hacemos una pequeña oración siempre agradeciendo lo que tenemos, luego cuando tengo los más chiquitos ponemos una canción o cantamos o ponemos música a ellos les encanta poner música porque como que se sienten más libres de cantar sí sin que les de pena, la mayoría de ellos son muy expresivos en ese momento no les da oso como los más grandes que dicen que oso, qué pena, que me salió un gallo, que no yo no sé cantar o qué ridículo cantando esas canciones, los chicos hasta ellos están preescolar, primero y segundo, aún los de segundo se disfrutaban en ese momento porque siento que a veces que porque ya están grandecitos pensamos que ya no necesitan jugar, que no necesitan cantar, pero sí me parece fundamental ese momento porque cuando ya como que llegamos y todos nos conectamos de esa manera arrancamos mejor el día, obviamente todos los días a veces no nos lleva la misma disposición, pero tratamos como de siempre cumplir esas rutinas precisamente para dejar los problemas afuera o las situaciones personales afuera y arrancar de la mejor manera; y luego pues depende de las temáticas que vayamos a ver la idea es arrancar el día haciendo unas preguntas que nos generen inquietudes y cosas que muestren los saberes previos de los estudiantes, también sus inquietudes que saben respecto a los temas y luego entonces ya a partir de lo que ellos saben se empieza como a dar el tema desarrollar, la actividad que se vaya a plantear y casi siempre tratamos de hacer al final una socialización de las actividades una socialización de lo que se hizo, pues en nuestro colegio se busca hacer una coevaluación pero más que una nota que se le asigna al otro, que me asigne, es como decir que le damos esto que es el compañero veamos este dibujo qué les pareció, cómo se sintieron, qué les gustó, no les gustó, para ir midiendo ¿cierto? porque a veces hacemos nuestras planeaciones desde lo que el maestro piensa que el chico necesita o desde lo que piensa que él quiere pero a veces sus intereses y sus necesidades van por otro lado y quizá por eso a veces no conectamos y no motivamos a nuestros estudiantes, hablando más que todo en la parte inicial que es creo lo que ustedes más están enfocados, trabajamos las dimensiones que ahora pues ya se está replanteando por los DBA hacia otro tipo de nombres que tienen estas dimensiones y básicamente se trabaja en cuatro aspectos fundamentales que son el arte, la literatura, el juego y la ciencia o la exploración, a partir de esto pues se plantean las actividades, nosotros tenemos solamente un grado de preescolar, entonces para él es un poco frustrante porque en lo privado pues están desde más chiquitos desarrollando muchas más habilidades, entonces nos toca como condensar todo a ese grado entonces se trata de desarrollar mucho la motricidad fina, la motricidad gruesa, la imaginación y que empiezan ellos como también a generar procesos de pre matemática y pre español donde de manera no tan cuadrículada, ellos puedan querer narrar cosas y querer hacer conteos, reconocer colores, formas, figuras, entonces pues digamos que eso es lo que se vive en los diferentes momentos buscando hacer pues trabajo más corporal más de reconocimiento de sí mismo, de su ambiente, de su familia, en grado en grado cero que es el que yo manejo, en ese caso pues nosotros tenemos espacios para comer, espacios para jugar, espacios para realizar actividades y espacios de juego libre que también nos parece fundamental en el proceso de socialización, entonces eso pues sería como un día un día normal en el aula.

S.C: ¿Profe ya que mencionas lo de las edades has tenido como experiencia en educación inicial como en un jardín por ejemplo un jardín infantil?

P.S: Cuando hice prácticas de la universidad nosotros pasamos por todos los espacios formales y no formales de educación, entonces yo tuve la oportunidad de trabajar, bueno, trabajar entre comillas de hacer prácticas en un jardín del das que son los del distrito con niños bien chiquitos porque pues ahorita ha tenido con de cuatro y cinco años pero de jardín tuve mis prácticas y en ese momento allá nos tocaba ayudar a alimentarlos y nos aterraba porque pues digamos éramos las practicantes las que vamos con todo el amor, pero ellas están viviendo un día a día bien complejo no tienen niños para alimentar y que todos coman caliente, que todos coman rápido que todos vuelvan al aula entonces a mí me aterraba por ejemplo ver como prácticamente se les embutía la comida a los chiquiticos y yo cuando no era mamá yo creo que ahorita me aterraría o tal vez comprendería otras cosas, no sé, pero en ese momento para nosotros como practicantes era terrible ver que ellos no pudieran pues comer como a su tiempo o algo así sino que se les embutía la comida y les decían como no acumule y les apretaban los cachetes para que no guardan la comida y les embutían la comida ese momento de comer, me parece que es muy importante en un niño de primera infancia y su contacto consigo mismo con el entorno y con la comida me parece que debe ser fundamental entonces en esta práctica nos frustró un poco eso porque nosotros queríamos hacer otras prácticas frente a la comida pero las cuidadoras que estaban encargadas de darles de comer tenían unas rutinas bastante autoritarias y digamos que les mezclaban la comida y el niño decía no mezcles no es el arroz con tal cosa decían eso va para el mismo lado un bombón les daban la comida así entonces pues cuando eso vimos que en esos jardines se manejaba eso era complicado para nosotros y el otro hecho era que no se podían ensuciar entonces es un rollo porque el día que íbamos nosotras íbamos a ver seres vivos y nos íbamos por allá a buscar marranitos y lombrices un día la profesora estaba aterrada, la profesora del grado en el que yo hacía práctica porque cuando se dio cuenta en el descanso había llovido mucho sus días y

los niños estaban llenos de lombrices que les salían de los dedos y estaban felices, ellos están felices cogiendo a marranitos, cogiendo lombrices, el otro llegaba le provocaba comerse la suciedad y la profe era no pero cómo se van a volver, es que las mamás es que cómo pueden coger esos bichos, pues a la profe no le gustaban las lombrices entonces como que nosotras éramos ya que, no importa, lo importante es que los niños lo disfrutaran y pero pues si empieza uno a chocar como con esas cosas, esas reglas que hasta donde realmente en la infancia deben ir esas normas no, como cuando la mamá pelea porque el niño sale untado de pintura pero no se imagina cuánto disfruto ese chico untándose, cuánto fue significativo para untar esos colores crear un paisaje o crear un monstruo crear algo con pintura entonces yo si digo que es fundamental que los sentidos sientan, valga la redundancia, en esa primera infancia, es decir en ese jardín yo veía esto y pues en la universidad tenían un lema y es que no les vamos a enseñar a ser maestros y sino que les vamos a mostrar lo que no se debe hacer, explicar lo que no se debe hacer con ese cuento nos enredaron y pues bueno con ese cuento fuimos a las prácticas, entonces decíamos ya no íbamos a ver tanto que se hacía sino que no queríamos hacer nosotros en el aula y esas cosas que yo vi en jardín yo decía esos ya a todos los ven como fulanito en otro jardín que tuve prácticas también ya que me acuerdo los dormían a todos a la misma hora tuvieran o no tuvieran sueño, entonces era como las actividades hasta tal hora, comen a tal hora a tal hora se les da agua de panela con leche y todos duermen y es un cuentico y tal y todos duermen y yo decía y el que no tiene el sueño y el que no, porque no hay otra opción que el que no quiera dormir esa hora puede ser otra cosa, además yo después cuando fui mamá, yo decía juepucha los duermen toda la tarde se duermen como desde la 1 hasta las 4 cuando llega esa pobre madre a recogerlos no se imagina que tiene tanta energía ese niño Y va a llegar a la casa justo cuando ella necesita hacer sus labores y que él esté tranquilo y él va a estar con toda la energía full porque los han dormido toda la tarde y es que el niño que no se dormía fingía y al fin le cogían sueño porque pues de tanto silencio, de tanta cosa pues se dormía mientras tanto la maestra del jardín hacía planeaciones llenaba un poco de formatos que le pedían en bienestar, alistaba cosas para el otro día, alistaban los delantales una cantidad de cosas que obviamente era lógica, la rutina, pero a mí me asombraba eso toca comer así no tenga hambre y toca dormir así no tenga sueño y no se unte y no explore yo decía juepucha cuando van a ser niños estos niños también habían cosas muy significativas que aprendí en esas prácticas y es que no debemos caer en el activismo que uno a veces dice vamos a colorear la naranja pero no sabemos por qué vamos a colorear la naranja sino por llenar tiempo y espacio, sino la maestra me enseñaba que si yo estoy explicando el color naranja entonces vamos a colorear una fruta, vamos a comernos la fruta que sea de ese color vamos a cantar la canción de esto porque eso le ayuda al niño a reforzar su entorno natural el concepto que yo como adulto tengo claro y quiero que el aprenda entonces en esos jardines aprendí mucho eso también muchas cosas se hacían porque eran algunas eran madres comunitarias entonces para ellas era difícil también la apertura de su mente para muchas cosas, entonces querían que estuvieran quietos callados, no griten, no boten, no hagan entonces también siento que hay que trabajar en eso nosotros para ver estos ejemplos ¿no?, ellas ya eran madres, ya eran señoras mayores entonces pues era difícil para ellas concebir otras estrategias pedagógicas frente al cuidado de los chiquitos, ellos sentían que el niño saliera sin rasguños, sin mugre, sin nada, así era perfecto, era su día perfecto pero si el niño salía sucio o salía digamos que no se ha comido todo, tal cosa, era frustrante para ellos entonces hay que evaluar en esa primera infancia que sería pues lo realmente lo importante para mirarlo en ese sentido en eso a mí las prácticas me enseñaron mucho más que la cátedra en la universidad realmente

S.C: Muchas gracias profe, bueno profe entonces ahora nos gustaría que nos narraras digamos la que **Consideras ha sido como tu mejor actividad o esa propuesta que has realizado con un grupo y que no la has olvidado y que nos cuentes ¿por qué?**

P.S: Bueno realmente me gustaría hablarles de mi club de lectura, me gustaría hablarles de proyectos que he hecho con ellos como los mochileros viajando por Colombia, y todo eso, pero una actividad que me conmovió y que nunca lo olvido, es con los más chiquitos un día que yo les tenía mi planeación de seres vivos yo iba a hablar de los seres vivos, lo seres no vivos, su clasificación, sus ciclos de vida, etcétera ; entonces yo empecé mi actividad haciendo unas preguntas, pues que me llevaran a conocer sus saberes previos, entonces yo les pregunté si tenían mascotas, qué seres vivos tienen a su alrededor y pues todo iba muy bien entonces empezaron a hablar de un perro de no sé qué, de ta ta hasta que un niño empezó a llorar, entonces todos quedamos como ¿qué pasó?, entonces nos dijo que es que su perrito había muerto hacía poco y que su perrito era muy importante, entonces yo decía como sí pero no nos salgamos del tema, mi mente decía cómo no nos salgamos del tema, porque son los seres vivos, pues no entonces vamos a empezar a encadenarlo hacia este lado y el chiquito nunca en su casa había podido expresar eso que sentía entonces empezó a contarnos que el perrito era su única compañía, porque él estaba muy solo en su casa, sus papás salían, él tenía hermanos pero ya muy grandes, él era como el más chiquito, después de eso y empezó a contar acerca de eso y eso desencadenó en que otra niña ya no se acordara de su perro sino que se acordara de su abuelo, su abuelo que había muerto y que ella no entendía y que nadie le había hablado de la muerte, y entonces de un momento a otro todos empezaron a hablar de las cosas que les dolían, de las cosas que los ponía tristes y que nunca habían hablado con nadie, para mí fue ese día, pues no sé no se cumplió nada la planeación, pero para mí fue emocionante poder ver, terminamos hablando de lo que significaba la muerte, de las mascotas, del amor, de la familia, incluso también había niños que hablaba de que no podían ,bueno que unos no habían conocido a sus abuelos, otros su mamá les decía que nunca se quedaran solos con su abuelo, había como una parte ahí también del abuso y de las cosas ese día afloraron muchas cosas, esos niños se sintieron en un espacio de confianza, para contar, entonces yo sentía que era importante que ellos narraran eso que les pasaba y que nadie había escuchado y empezaron a contarlo y ahí pues lloramos reímos, nos abrazamos, sentíamos como que se sintieron como liberados, salieron a comer como usted nos pasó el tiempo y siento que a veces nosotros como maestros nos frustramos si la planeación no sale (mala conexión) Y mi objetivo de clases es este en que logren esto y que registren ,esto y que acaben la guía pero hasta donde nos detenemos a veces a escuchar al otro, que tiene que decir el otro, como padres también que yo me cuestionaba luego, cuando ya fui madre, yo decía a veces, fallece un ser querido, a veces pasan cosas en la familia, divorcios, cosas fuertes y los padres asumen y toman decisiones pero casi nunca escuchamos o damos explicación, o cuenta de lo que pasa con nuestros niños y luego ellos se acordaban de cosas que lo retomé también para trabajar desde ética y valores y desde el componente ya de ser humano de quién soy, de todo esto y trate de cómo eso que se habló ese día tomarlo, para otras actividades que sentí que se necesitaban con los chicos, que se podían trabajar transversalmente, desde otras áreas entonces pienso que fue significativo para mí por eso obviamente, hemos hecho proyectos de artes cosas así que me han llenado mucho el corazón, pero eso quiere decir que ellos pudieron manifestar eso que entre ellos se cómo que así no fuera mi amigo, el que me cae mal, pero sentir esa empatía por el otro, a mí me pareció maravilloso ese día.

A.M: Profe es muy hermoso eso que nos cuentas. **¿Cuál han sido como ese mayor reto para ti de una escuela rural y como digamos si es de ese contexto rural interviene también en tus planeaciones?**

P.S: Claro pues es que hay muchos retos, no es lo que les decía el comienzo tenemos diferencia con un colegio privado, que tienen poquitos niños por aula son del mismo nivel y tú puedes dedicarle tiempo entonces, mi mayor reto es poder por ejemplo en mis planeaciones, hacer uso de algo que se llama el diseño universal de aprendizaje, que es como me centro en el niño que tiene dificultad o me centro no solamente en este grupo y hago tres tableros y acá está preescolar está primero, está segundo, sino que uno de los mayores retos es mirar como articulo esos conocimientos que deben saber ellos, para que yo no tenga que dar tres clases en cada hora diferentes, sino que una misma actividad con diferente grado de profundidad me sirva para esos tres grados, sobre todo sin violentarle el proceso a los más chiquitos, porque generalmente tengo primero que tengo que enseñarle a leer y escribir tengo que enseñarle los números, tienen que manejar reglón, o bien que en primero, suma y el de segundo tiene que salir multiplicando, tiene que tener una buena redacción, tiene que tener la cantidad de cosas, tienen que ya conocer más cosas a nivel de sociales y ya de otras cosas como hidrografía pero están mis niños que acaban de llegar al colegio y que tienen cuatro y cinco años y que no saben coger el lápiz y que tienen que entender cómo son las rutinas del colegio y entender que las onces se comen a tal hora, y que para ir al baño tengo que pedir permiso, y que porque me tengo que quedar en el puesto, si en mi casa hacía lo que quería , y jugaba cuando quería hacer lo que quería. Entonces, siento que uno de los mayores retos es poder respetar el proceso de cada uno, poder planear de una manera tal que las actividades se me ajusten a los conceptos que deben aprender, con los conocimientos que pueden adquirir en cada uno de estos momentos y esos procesos además porque ustedes lo deben saber chicas, (mala conexión) llega a grado primero el niño que viene de un jardín, llega a grado primero un niño que viene conmigo en transición, llega a grado primero niño que nunca ha estudiado, pero que por la edad tocó dejarlo primero y llegó a primero el niño con necesidades educativas especiales, o está en primero el niño que ha repetido varias veces, porque tiene un problema que nadie le ha identificado, entonces a eso le sumamos que lo multiplicamos por tres entonces digamos que en mi caso ese es un reto, pero esos retos también se vuelven posibilidad en el momento en que somos rurales, no tenemos el estigma de un colegio privado que está la rectora encima diciéndonos y por qué a tal hora hizo tal cosa porque tanto tiempo con la plastilina y los papás están exigiendo que ta ta ta, no, entonces aprovechamos esa ruralidad para salir al espacio para disfrutar de las zonas verdes, para aprender de lo que ellos saben qué es su comunidad, pues son sus animales, ordenó sus vacas, sus cosas aprovechamos esos elementos que sí tenemos para aprender a partir de ahí, entonces siento que los retos son esos, pero creo que también todos los docentes en algún momento en su aula tienen que respetar esos procesos, muy individuales porque a veces cogemos la tabla rasa y es que pasó con 5.9 y es que son de 6 y hasta donde también eso es otro reto, como evalúo los procesos sin meterle tanto corazón, que todo vale, pero también respetando el proceso y exigiéndole a mis estudiantes, y poniéndole objetivos claros, si este es uno a veces está con eso porque entonces los compañeros le dicen es que yo sí exijo, es que conmigo si pierden, es que entonces uno pues no es que conmigo yo le regale el año, lo que pasa es que yo miro cómo empezó qué objetivos tenemos y pues a todos no los puede evaluar igual porque todos no llegaron igual, de ahí la importancia de hacer un diagnóstico al inicio o sea que tú conozcas al grupo no pero al inicio del año hacer un buen diagnóstico, el cual no se mide con una prueba escrita, sino con una semana o más en la que tú realmente hagas varias actividades, que te ayudan a conocer cómo les gusta aprender a los niños, es que me extiende mucho perdón, por eso pero ustedes saben que hay muchos ritmos y muchas formas de aprender a niños que son más visuales, hay niños que son más kinestésico, otros que son más auditivos, hay niños que traen dificultades del año anterior, hay niños que van súper avanzados, hay niños que tienen apoyo en casa, hay niños que no y todo eso hay que mirarlo al iniciar, sí ,y que al finalizar cada cierto corte que uno hace pues uno sea muy juicioso ojalá yo no soy tan juiciosa escribiendo, pero que uno sea juicioso, por lo menos tomando ciertos apuntes acerca de bueno, este chico inició con ta ta ta, cómo vamos respecto a esto sobre todo los casos más notorios y como grupo pues uno ponerse objetivos y contárselos a ellos, sobre todo hay algo que se llama efecto Pigmalión y es que tú actúas dependiendo de lo que el otro espere de ti, si yo le digo a los papás a los compañeros a los mismos niños: No este curso que me tocó si no, no, no, no, es que ustedes como son así es que como ustedes son terribles, es que como no pues eso van a hacer ellos, pero si yo digo no es que ustedes son los mejores de este colegio es que ustedes pueden es que ustedes es que nuestro curso, tiene que ser el mejor pues ellos van a creer y se van a subir al bus y van a hacer las cosas, eso pues, suena utópico, color de rosa, pero se puede lograr, habrá momento en que uno se frustra, y se sienta mediocre y otros que se sienta guau, de cómo me gusta esto que hago, o habrá días en que uno dice ¡ay!, porque no estoy sentada detrás de un computador allá, así no me complico, peleando con papás, peleando con chicos pero entiendo que estamos aquí, siendo docentes en la pedagogía, es porque somos diferentes y vemos a los chicos como sujeto sociales, y como personas y como seres que valen la pena y que no importa un estigma por un estrato social, un etnia, nada, sino que hay allí un gran potencial, y depende de nosotras que ellos puedan explorar eso que tienen, o que sientan que simplemente por donde nacieron o por donde están donde están ya no hay nada que hacer, la educación es el camino, ese es el reto.

AC: **¿Promueves actividades con tu grupo en las cuales se evidencie, esté presente, se trabaje o se viva el cuidado? y si pudieras describir si promueves estas actividades, como un poco describirlas.**

P.S: Bueno, yo siento que así como habíamos hablado de las diferentes dimensiones, que ahora ya se clasifican de otra forma, siento que el cuidado a veces, como les decía en el jardín, se veía más desde el que coman, que la talla y el peso, que otra cosa y si incluso también hace parte; siento que el cuidado es, debe ser integral, es decir si yo veo como les digo al niño como un sujeto de derechos, yo lo debo ver desde todas sus dimensiones, entonces qué siente, qué piensa, qué quiere, qué necesita, pero esa necesidad por ejemplo yo lo veo con mis hijas, no es solamente como algunos padres dicen: no le falta nada porque tiene una cama, porque tiene comida, porque va al colegio, pero le falta autoestima, le falta empatía, le falta atención, que muchas veces muchos niños se sienten muy solos porque no hay quien los escuche... (Inaudible) porque el cuidado debe ser visto desde todas las áreas en la familia y en el colegio, porque a veces como maestros pues nos enfocamos en la parte cognitiva, si bien desarrollamos una parte corporal porque queremos que hagan ejercicio, que desarrollen su motricidad, que tal cosa, pero así no son... (Inaudible), de que el ser que está ahí escuchándonos, él está ahí mirando nuestro ejemplo, de que el ser que está ahí está necesitando a veces una sonrisa viniendo de cosas tristes y que necesitan otra cosa que... (Inaudible)... tener una mirada, habla con sus expresiones y a veces como maestros estamos muy enfocados solo en lo cognitivo, olvidamos esa parte de ellos que nos habla y siento que es muy importante que ellos exploren ese cuidado por el otro, ¿sí?, porque a veces entendemos el medio ambiente

como la naturaleza y el medio ambiente es si crezco en un ambiente de gritos o crezco en un ambiente de palabras amables, o a veces en su casa y en el colegio también, el autoritarismo, el sentir que el niño no tiene un criterio y siento que hay un cuidado cuando escucho, cuando escucho su opinión (inaudible)... no saben nada, que es el colmo que piensa que los niños no opinan, pero aún hay gente así, hay padres así o hay adultos así que no tienen en cuenta si existe una falsa democracia familiar, entonces obviamente hay decisiones que las deben tomar los padres, obviamente hay decisiones que las deben tomar los maestros, pero qué importante sería también escucharlos, involucrarlos en las decisiones que tomamos. El cuidado debe ser también enseñarles a los niños sino lo han hecho en su casa, enseñarles de autocuidado... (Inaudible), que es la base para la empatía y para el respeto por el otro porque casi siempre nos enfocamos en los valores éticos, pero... (inaudible), no pegues, no hagas, pero pocas veces hablamos del reconocerse, el valorarse, valorar la diferencia, valorar la diversidad. Nosotros en ciencias tenemos acá un proyecto de pequeños científicos que es donde los niños deben coger un espejo y mirarse para trabajar sus sentidos, entonces, qué bonito que el cuidado empiece por el autocuidado y luego si ya yo me puedo cuidar, hago el cuidado del otro. Entonces pues para decir esto pues, realmente yo trato de evidenciarlo en mi trabajo no solamente enfocándome en la parte cognitiva, sino mirando el sujeto social, el ser, la persona que está ahí, la persona con emociones, sentimientos, y, lo que les digo, muchas veces el niño que viene a mí a darme un abrazo, a decirme cosas, eh, me satisface más que el que se saca un 10 y yo sé que todo es importante, es decir hay que buscar un equilibrio del cuidado en el que se le dé a los niños las herramientas académicas pero que también se les de las herramientas para defenderse, si alguien le agrede cualquiera de sus posibilidades... (inaudible), valiosos, importantes que pueden lograr todo lo que quieran, quitarles quizá muchos estigmas y muchas cosas que los papás les han marcado. En la escuela yo encuentro que muchos papás y yo también me incluyo, a veces uno quiere que su hijo sea obediente, y el buen estudiante es aquel que obedece, que si le digo siéntese, se sienta, y que es juicioso, quieto, bien peinado, bien puesto, pero hasta dónde eso no beneficia a la diversidad y al colectivo, entonces hay que permitir en ese cuidado, no agredir al que es diferente, no agredir al que, al que tiene otras manifestaciones, porque pues quedaríamos con una cantidad de ovejitas que nos hagan caso y que no haya crítica; queremos una educación crítica pero hagan caso, entonces como la ambigüedad que hay en nuestro escudo que dice orden y libertad, entonces, juepucha, o es orden o es libertad, pero eso como que a la vez como que es complejo, o sea es bien, bien, bien complejo esa dualidad.

Entonces es eso, ¿no?, el cuidado siento que es un equilibrio donde... (Inaudible), como una persona con necesidades, con inquietudes... (Inaudible), y el cuidado en todas sus áreas, enseñar que se lave las manos, que se laven los dientes, es importante. Enseñar a que se quieran, quererse, si se trabaja desde adentro, desde el ser, pues también va a irradiar quererse, quererme peinar, yo les digo a ellos: si yo me quiero, cuido mis dientes, si yo me quiero, cuido mi cabello, si yo me quiero, cuido lo que digo, cuido lo que veo, cuido lo que escucho, cuido lo que hago. Entonces siento que ese cuidado también nos toca ahí poder ampliar frente a muchas cosas, a mí por ejemplo me gusta mucho el tema sobre la equidad de género y yo soy en mis discursos con ellos, o sea, no es que usted es niña, entonces siéntese no sé cómo, porque usted es niña tal, no. O sea, si eso te hace daño es si... (inaudible), si es niño o es niña, siento que también ese cuidado debe ir en cuanto a los estereotipos y en cuanto al señalamiento a los niños y a las niñas, entonces el niño no llora, el niño es macho, fuerte, pega, hace, tatán y yo lo valido, y si la niña entonces si es así, ya no lo válido porque es niña. Entonces también como maestra estamos dados al cuidado de ese aspecto porque pues el patriarcado ha hecho que a las mujeres nos acondicionen a muchas cosas, que cuando crecemos son difíciles de reeducar, son difíciles de quitar de nuestras creencias y por eso, eh, pues bueno, estamos en deuda con muchas mujeres que quizá ya pasaron su ciclo de vida sin conocer muchas cosas, juzgándose por muchas cosas, aguantando muchas cosas, entonces es el cuidado para mí, también incluye esa equidad de género y ese cuidado... (inaudible), por sus cualidades, por su diversidad. Y bueno, porque son la primera infancia entonces lo que hagamos allí, va a dejar huellas demasiado fuertes, demasiado grandes para toda su vida, sea para bien o sea para mal, entonces hay que tener mucho tacto y mucho cuidado con lo que hacemos con ellos y con lo que les mostramos del mundo a ellos porque sus creencias van a estar muy a partir de sus padres y de sus maestras y maestros, que pues como pueden ver la mayoría, casi el 98% de maestros de educación inicial son mujeres, porque pues a mí me molestaba en la universidad, decían: es que usted está estudiando para ser buena mamá, las de pedagogía éramos las que estudiábamos para ser buenas madres y los inteligentes eran los del frente que estudiaban ingeniería. Entonces como eso, bueno sí somos las del cuidado pero también hay muchos hombres que pueden dar cuidado y que pueden ser, eh, uhm... mi hija cuando estuvo en el jardín tuvo un profesor hombre cuando tenía tres años, y algunas mamás escandalizaban, cómo el profesor de tres años iba a ir a llevarlos al baño, que como el profesor iba a llevar a niñas de 3 años, no sé qué, pero a muchas niñas que en ese momento no tenían una figura paterna, les sirvió muchísimo y era un maestro, un buen maestro y un hombre comprometido con su labor, entonces hay que empezar a romper estos estigmas y estas cosas que nos hacen daño.

A.M: Pensando en todo lo que has dicho yo quisiera como preguntarte: ¿para ti hay como alguna diferencia en eso del cuidado dependiendo de las edades? o crees que, consideras que, todos deberían ser como ¿el cuidado debería ser igual para todos o sientes como esa diferencia y por las edades, sientes que algunos necesitan más cuidado que otros o pues consideras, que debe ser como igual?

P.S: Pues mira, siento que a veces, eh, cometemos el error de pensar que porque los niños ya crecieron ya deben hacer ciertas cosas y les exigimos cosas sin habérselas enseñado, es decir, un niño que no tenga un buen auto concepto y un autocuidado correcto en sus primeros años puede llegar a tercer o cuarto de primaria y no tenerlos, no tener unos buenos hábitos, no tener un cuidado de sí mismo, un buen auto concepto porque no lo han creado en él y porque no le han acompañado en ese proceso, pero a veces: usted ya tiene diez años, usted es de cuarto, usted por qué. Ya no lo hacemos con ese amor y cuidado de enseñar, sino que exigimos, juzgamos, ush pero es que ese niño si es sucio, ush pero es que ese niño todos los días trae un informe tal cosa. Pero, siento que es importante abrir esos espacios de reflexión tanto con padres como con niños para decir, no importa la edad que tenga, hay que acompañarlos. Obviamente, no vas a acompañarlo en la misma manera, en la misma forma que los chiquitos, pero sí hay que acompañarlos. Eso lo digo mucho a los estudiantes cuando terminan quinto y van para bachillerato, y le digo a los papás, ahí tienen que cuidarlos y acompañarlos y escucharlos, porque piensan que ya es grande, ya es grande, él ya va al pueblo solo, él ya hace tal cosa, él ya tiene su celular, él ya. Pero, hombre estamos solos en el sentido en que ahora vamos a hacer los chiquitos del bachillerato, que vamos a tener nuevos retos, que nuestro cuerpo está cambiando, que hay muchas cosas que nos están sucediendo, pero a veces los papitos cometemos el error de pensar que cuando son de preescolar eso la mamá lo lleva peinadito, le arregla la camisa, le limpia el zapato antes de entrar; pero cuando ya está en tercer o cuarto, ay mire a ver cómo se va, mire a ver cómo arregla su uniforme, es que

usted ya es grande, usted tiene que hacer. Pero, soltamos un poco de cierta manera, entonces, obviamente hay que buscar la autonomía en los niños, ¿no?, porque a veces como padres queremos hacerles todo y entonces llegan a ciertas edades y no saben hacer nada por sí mismos porque pues no los hemos dejado, entonces a veces queremos que hagan las cosas perfectas y como no las hacen perfectas, entonces venga yo se lo hago, venga yo lo visto, venga yo lo baño, venga yo lo peino, venga yo le hago, venga yo hablo por usted, si le preguntan algo yo contesto, entonces no; hay que acompañarlos y en cada edad tienen ciertas necesidades en sus cambios físicos, en sus cambios emocionales y siento que el cuidado debería ser, o sea, continuo, ¿por qué al adolescente le da tan duro? porque llega un momento en que le exigen como grande, uhhh, pero en ciertas cosas lo siguen viendo como niño para tomar decisiones, pero todavía están como en ese, sí, en esta locura, entonces juepucha, entonces qué hago, entonces ahí la crisis existencial tan fuerte. Entonces, obviamente como padres, como maestros, debemos cuidar y acompañar y dar esa confianza y abrir esos espacios para hablar de eso, de qué necesito, de qué necesita el estudiante, de qué le está pasando, de lo que está viviendo; porque en cada etapa tendrá problemas o tendrá dificultades o dudas o preguntas o inquietudes, o cosas que le generan conflicto consigo mismo y si nunca las hablamos, pues, para ellos sí va a ser un problema grave, para ellos sí van a sentir que están frustrados, que nadie los entiende y quizá, tomen decisiones que no son las correctas y quizá otros los aíslen porque ellos no tienen, ehh, como las condiciones correctas para estar en una comunidad, ya sea por su forma de hablar, por su forma de actuar, por si, por conductas que los otros ven como negativas pero nunca se detienen a mirar qué hay detrás de esas conductas negativas que a veces juzgamos, sobre todo en los niños más grandes. Entonces sí, el acompañamiento debe ser continuo y pues de acuerdo a la edad, no, de acuerdo a las necesidades de cada uno.

S.C: Gracias profe. Para ya ir finalizando, ya lo has venido diciendo, ¿cómo definirías el cuidado en la educación infantil?

P.S: Específicamente infantil, siento que el cuidado, como les decía, debe ser holístico, debe ser integral, debe ser desde todas las dimensiones, no solamente enfocarnos en unas o en otras, así seamos maestras y así no tengamos tanta incidencia en casa, si podemos hacer equipo con los padres y trabajar desde el aula todas las dimensiones del ser humano, porque ellos requieren trabajar como personas, es decir, no los veamos solamente como el estudiante que tiene que llenar un cuaderno, va más encaminado a que ellos puedan explorar, puedan auto identificarse, si, conocerse y poder entender su entorno, en el cual están empezando a abrirse a un mundo que a veces se muestra hostil, que a veces se muestra, pues como, bien complejo, entonces es como acompañar, en el cuidado es acompañar a que ellos empiecen a conocer este nuevo mundo que se les abre, estas nuevas posibilidades de la mejor manera, cuidándoles sus emociones, su parte física, eh, su autoconcepto, su autoestima y creo que desde allí, si formamos sujetos sociales muy seguros, que se conozcan y que bueno, en ese conocernos estamos toda la vida, pero que sepan qué me gusta, qué límite debo poner, que aprendan a decir lo que piensan, lo que sienten, a expresar y que aprendan de alguna manera también a conocerse en sus emociones, qué me molesta, qué no me molesta, qué me gusta, qué me hace sentir triste, qué me hace sentir feliz, de qué manera aprendo mejor, qué me gusta para aprender; siento que ese cuidado debe ser integral y debe ser fomentado en todos los espacios en que el niño o la niña interactúe.

SC: Profe. Pues te queríamos preguntar no sé si viste que al final decía como que podías traer un dibujo, una fotografía, una planeación. No sé si tú lo trajiste y pues que nos lograras contar de lo que lo que trajiste

P.S: Bueno pues, yo traje carta, a mí me encantan los regalos que mis estudiantes me hacen... Salomé con su nombre y yo guardo, o sea, desde las prácticas yo guardo como tesoros las cartas que los niños hacían porque me hacían unos dibujos, una vez me hizo un niño un dibujo y era un cuadrado y un paisaje, y yo veía el cuadrado, entonces yo no sabía qué decirle, sí, si... pues para no chocar sus emociones, yo le dije: ¡Ay, está precioso el paisaje!, y entonces él me dijo: ¿y el perro? y yo, ¿el perro?, yo decía: no veo ningún perro, la voy a embarrar, dónde está el perro, ¿será esta nube que tiene forma de perro?, yo le decía como buscando el perro por todas partes, pero él me dice: no, es que mira, eso que está acá es la casa del perro, ahorita no lo ves porque el perro está adentro, pero en el próximo dibujo que te haga, te voy a hacer el perro afuera. Entonces yo era como feliz, exactamente un día te llegan y dicen, en mi casa pensé en ti y te hice esto. Entonces para mí eso significa un amor tan sincero, tan bonito, entonces traje esto que es un collar que me hizo Salomé con sus letras, lo hizo ella misma, me parece muy valioso y una carta, una carta que me hizo una alumna mía, como hablando del cuidado: “Gracias maestra por ser una mujer de gran valor que cuida sus estudiantes con mucho amor”. Entonces esto para mí es muy valioso. Claro, pude haber traído una planeación y nos hubiéramos podido sentar a hablar de pedagogía, de planeaciones, de la importancia de, si quieren lo hacemos en otro momento, pero a mí lo que me llena de emoción con mis alumnos es esto. Y ellos también me cuidan a mí y también me enseñan a mí, si yo un día llego con dolor de cabeza o algo, ellos: “Shh, shito que a la profe le duele la cabeza”, y cosas así y ellos también... (inaudible) ellos todo el día: ¿hoy qué te pasa profe?... (Inaudible) u hoy tal cosa. Entonces es ver que no eres tú acá y ellos acá, no, porque estamos en una relación tan recíproca que no, no tiene como un código para decir no es que la maestra es está y el niño responde así, no; simplemente, cuando tú das ese cuidado, cuando tú das ese valor agregado a tu trabajo, también lo recibes y generalmente, cuando eres duro con un niño, ese niño no va a ser duro contigo pero sí va a cerrar la posibilidad de conocer quién es ese niño, y quizás, les recuerdo que tenga... (Inaudible). Me imagino que en algún momento también he hecho eso con algún estudiante porque somos humanos además de ser maestras, y hay cosas que quizás nos recuerdan cosas de nosotros mismos y nos hacen como que, oye por qué eres así tantantán desordenado en esto. Quizás es lo que más juzgamos de nosotros en nuestra infancia, quizá es lo que juzgamos en nosotros y cuando lo vemos en otros queremos como que no lo hagan, ¡no lo haga, no haga esto porque le va a ir mal en la vida si hace esto! Entonces uno se hace hincapié en eso que quiere corregir del otro porque lo ve en uno mismo, porque es el reflejo de uno. Entonces ahí le toca a uno respirar, decir, bueno, él es un niño, él es un ser humano, yo tengo, yo soy su maestra, yo no puedo entrar a chocar porque pues obviamente hay días difíciles y hay niños que por sus historias o por su vida o por su carácter, no van a llevársela con nosotros tan bien, cierto; pero lo importante es decir, yo soy el adulto aquí, yo soy el adulto aquí y soy la persona que tengo que garantizar que él va a aprender y va a tener unos mínimos, cierto, y que yo no, si todo el mundo lo estigmatiza, yo no voy a hacer uno más, que lo señale, que le genere conflicto. Entonces, a veces cuesta porque es el chico que te pone en problemas con el rector, con los papás, sí, y los hay y así tú tengas todo el amor del mundo, hay chicos que son así con la maestra, con la mamá, con mucha gente por su historia de vida y qué bonito una darse la oportunidad de decir, bueno, este no es el que me trae regalos; yo tuve una compañera a quien le echaron un bicho en el salón, la compañera, a mí no me ha pasado afortunadamente, pero encontraron una serpiente de estas jardineras y la profe a lo que más le tenía pavor era las serpientes, y la profe pues es ya una señora muy señora y entonces el niño, y regañaba al niño todo el tiempo y es que fulano, y es que y en la fila todo el tiempo era contra él, contra él. Pues le ha sabido poner la, la esta, creo que ya muerta obviamente, pero ahí cerca del escritorio, cuando ella

llegó casi le da un infarto, eso casi sacan al chico del colegio, mejor dicho. Yo decía, qué hay detrás de eso, o sea, qué hay detrás de ese acto, cuánta tristeza en ese niño, cuánto rencor, cuántas cosas ha tenido que callarse para que vaya a ser eso, porque uno no hace eso, yo fui niña pícara, yo no hago eso porque sí, yo hago eso porque hay algo adentro mío que, que me genera eso. Entonces obviamente es decirles que hay que recordar que somos las maestras, que somos las adultas y que así no tengamos empatía con todos y con todas, sí hay que dar nuestro mejor esfuerzo y a veces hay que darnos la posibilidad de conocer su historia de vida antes de juzgar y estigmatizar; hay muchos elementos. A mí me gusta mucho el arte entonces hay muchos elementos del arte que para mí son como los títeres, como muchas cosas que me permiten con los niños disfrutar y aprender al tiempo, entonces pues acá podría quedarme mostrándoles muchas cosas.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Trabajo de Grado: “Construcciones y características del cuidado en educación infantil: miradas desde el saber experiencial de dos maestras”.	Tipo de entrevistado: Profesora de la Institución Educativa Valle de Tenjo Sede Guangatá.
--	---

TRANSCRIPCIÓN 2 ENTREVISTA

Nombre de la entrevistada: Sandra Yolanda Gómez Panqueva	Género: Femenino.	Duración total: 1 hora y 11 minutos.
	Fecha: 15/02/2022	

Entrevistaron: Dalia Rodríguez, Angélica Melo, Ana Castañeda, Angie Cacante y Sofia Caballero.	Transcribieron: Ana Castañeda y Sofia Caballero.
---	--

Condiciones generales de la entrevista:
Entrevista presencial realizada en la Institución Educativa Valle de Tenjo Sede Guangatá.
Grabada con dispositivos digitales como portátil y teléfono celular.

Siglas de identificación:	
P.S: Profesora Sandra	D.R: Dalia Rodríguez
A.M: Angélica Melo	A.C: Ana Castañeda
S.C: Sofia Caballero	

A.C: Bueno profe, tú la entrevista pasada mencionabas que tuviste la oportunidad de trabajar tanto en el sector privado como en el sector público, nos gustaría saber si *¿encuentras diferencias en estos sectores en las maneras de asumir el cuidado?*

P.S: Decirles que sí se evidencia una brecha y más que todo en los imaginarios, tanto de docentes como de padres de familia e incluso en los niños frente a su propio concepto y a su autocuidado. Entonces pues para nadie es un secreto que en ocasiones el sector público es sinónimo de desaseo, de piojos, de baños sucios, de paredes rayadas, de muchas cosas; mientras que el sector privado ¿qué pasa? le vende como negocio la educación al padre de familia y el padre de familia sea poco o mucho que pague, exige y ese exigir no es tanto porque son los derechos de mis hijos, sino porque yo pago, y entonces en esa medida los rectores, los dueños que lo ven también de una forma mercantil y de empresa, como empresa, porque así nos lo dan a entender a los maestros cuando estamos en lo privado: esto es una empresa, el cliente es el padre de familia, el niño pues tiene que ser nuestro producto final en la educación.

Entonces se ve de esta manera la educación, y la mayoría de rectores no lo hacen por una... la mayoría, no puedo generalizar, pero no se nota una evidencia de que quiero servir a la comunidad sino de que quiero, pues lucrarme de un servicio, es un servicio más, que en ese orden de ideas pues la maestra del colegio privado tiene que tener a los niños limpios, tiene que entregarlos limpios, tiene que cuidarlos que nadie les pegue porque es un problema y estos papás demandan, estos papás sí revisan a sus hijos todas las noches y saben si los golpearon, si no, les revisan muchas cosas.

Además, también los traen en otras condiciones al colegio, les suplen muchas necesidades que en el sector público no vemos suplidas, entonces, si lo vemos desde allí puede ser positivo y negativo en el sentido de que los imaginarios también del maestro cuando está en el sector privado es, a mí me pueden echar en cualquier momento, a mí un problema con un papá me genera que el rector ya el otro año no me llame, que, el puesto lo que hablamos de pronto fuera de entrevista es que en este sector la estabilidad no es tan constante, entonces el maestro tiene que cuidar el puesto, tiene que cuidar todo, entonces cuida el niño no sé si porque les nazca o no, hay unos maestros súper entregados a su labor, y realmente lo hacen porque ven a estos niños en formación como sujetos de derechos y como personas que merecen un buen trato. Pero, hay otros que también lo hacen además de eso, por una presión, porque el supervisor, el rector, todo el mundo está sobre ellos diciendo, no podemos dejar que esta familia se nos vaya del colegio, por cosas de lucrarse.

Evidentemente, tenemos maestros muy calificados en el sector privado, algunos también... perdón, en el sector público, en el sector privado lo que les decía ahorita, de pronto si uno no ha terminado la licenciatura lo contratan pero pues bajo un sueldo más... mucho más mínimo, el colegio privado realmente no es que pague muy bien en la mayoría de los casos, hay colegios grandes, muy buenos, bilingües, todo esto que sí, pero digamos que la mayoría de colegios pequeños, acá del municipio por ejemplo, les paga muy poco a sus maestras, entonces ellas lo hacen pero no lo hacen como por ese amor del cuidado, sino porque realmente pues hay que cuidar digamos el puesto.

Pero también hay maestras en el sector privado que se muestran muy entregadas a su labor, sobre todo en la primera infancia, que los niños pequeños que lleguen que aprendan a dejar el pañal, o sea todo eso implica realmente que haya un valor agregado en lo público y en lo privado, entonces puedo decir que a veces se da más por el tema económico y de los estratos y de muchos temas, pero creo que en los dos el punto de encuentro sí es que la mayoría de maestras, además casi un 99 % somos mujeres, sí generamos un cuidado hacia los niños, hacia protegerlos físicamente, emocionalmente, acompañarles en su proceso de desarrollo, que me parece fundamental, en sus etapas y además de alguna manera acompañar a las familias, que siento que también es un tipo de cuidado, acompañar a las familias en las pautas de crianza, si el niño está enfermo, varios temas de cuidado que sí son un punto de encuentro entre la educación, sea cual sea, sea en un hogar infantil de bienestar, sea en un colegio privado o un colegio público.

Lo que a mí me preocupa, esto si me cuestiona, es porque lo hacemos en un espacio y no en el otro, es decir, por qué los niños del colegio público se sienten menos inteligentes que el niño del colegio privado, por qué el niño del colegio público siente que el hijo de su jefe el dueño de la finca, puede ser médico, puede ser tal cosa, puede ser lo que quiera pero él no, entonces, qué le hemos dado a los imaginarios, de qué los hemos construido, que ellos también, ya su autoconcepto, su autoestima, ya están demasiado limitados y de allí también el cuidado, entonces obviamente las familias del colegio público... hay unas familias muy organizadas, pero hay familias que aún emergen en ellos el imaginario de que pobreza es igual a suciedad, es igual a decir que las cosas... que cualquier cosa vale, ¿sí? y el trato por ejemplo es algo bien complejo, y yo sé que se da en todos los niveles, pero en el nivel público es más normal ver niños sucios, ver niños que hablan con groserías, ver niños que se agreden, que se gritan, y además porque digamos que también los colegios públicos tenemos gran cantidad de estudiantes, acá en este momento pues tenemos unas aulas que yo digo bien manejables, muy bien, pero tengo colegios cercanos que tienen 45 niños en una sola aula, ahorita en pandemia estudiantes que no tienen para un tapabocas, que van con un tapabocas sucio, que no tienen un buen aseo, entonces yo pienso que ese tema del cuidado debe ser cambiado desde los imaginarios, y decir que no es normal que un baño de un colegio público esté vuelto nada, ósea eso no es normal, eso hay que mirar de dónde viene, si es como los hábitos de los niños en casa, si es la mirada del agente público, de que tiene que garantizar servicios también para las escuelas.

Ahorita que volvimos de pandemia, nosotros decíamos, me imagino que los funcionarios públicos podaron el pasto, van a pintar la escuela con todos los recursos que se ahorraron, para que los niños al llegar a la escuela retornen a un ambiente saludable, no solamente en cuanto al COVID, sino saludable porque yo veo una pared limpia, un baño limpio, tengo material para trabajar, tengo una silla adecuada, tengo... ¿sí?, llego a mi escuela y está pintada, como muchos niños regresan en el sector privado y encontraron las huellitas pintadas con colores, sus sillitas señalizadas, el gel por todo lado, con alcohol, todo limpio perfecto, pero acá les tocó a los niños llegar ellos mismos a limpiar sus puestos, la maestra también.

Entonces, pero como es lo público ¿qué pasa? lo público somos todos. Pero hemos perdido ese sentido de que lo público somos todos, de que los impuestos también los paga usted al hacer mercado, entonces sentimos que, como que gracias que nos den y además hay cosas que si están muy arraigadas en las familias, entiendo perfectamente las dinámicas de las familias, tenemos varias familias que la mamá es cabeza de hogar, o el papá es cabeza de hogar, también se da mucho, pero siento que es eso porque también tengo familias muy organizadas, y a veces tienen solo un mínimo, porque le pagan al señor en la finca, a la señora no le paga sino que le dicen que les dan la vivienda y ellos por la vivienda entonces viven con un mínimo, una mamá, papá y tres o dos, los niños que sean, y son niños que llegan impecables acá a su colegio, son niñas que traen sus onces, claro no es un Bon Yurt con un brownie, no, es un tarrito de chocolisto y una arepuela, pero para mí está perfecto.

Entonces son niños que evidencian el cuidado en su casa, y que ellos mismos se cuidan, usan su tapabocas, así sea un tapabocas de tela que les toca lavar y reutilizar, no importa si tocó reciclar un cuaderno del año pasado, pero traen su cuaderno limpio, ordenado, entonces siento que el cuidado también va muy ligado con el imaginario que manejemos, porque puede que al mismo niño... tenemos estas dos familias, a este niño se le da un kit escolar al comienzo, a este también, éste que tiene como entendido ciertas dinámicas de familia, unos hábitos saludables, tu kit le funciona todo el año, consigue sus colores, tiene organizado, y su mentalidad es de que voy a cuidar; la otra familia entonces a como eso nos lo regalaron, entonces lo puede votar, lo puede dañar, o puede... entonces a veces no sé, si esto ya no se va por el cuidado sino por el sentido de pobreza y de necesidad, pero siento que es, ¿Cómo asumo yo esas pautas crianza con mis hijos? Y ¿Qué espero de mis hijos? Yo tengo acá niñas y estudiantes que tienen bajos recursos pero me dicen, yo quiero ir a la universidad profe, y yo no sé cómo hacer pero si voy a ir, y yo quiero ir, y yo aquí les hablo mucho de eso, de sus sueños, de sus proyecto de vida, su autoestima, y hay niños que uno encuentra que realmente en su casa les han trabajado eso, entonces uno les dice, haga una lista de sus cualidades, haga una lista de sus cosas por mejorar y tengo niños que eso llenan, “y yo soy esto”, porque atrás de eso hay una familia que está cuidando a ese niño y le está diciendo, te tengo todas tus cosas para que te bañes, te arregles, te motivo porque tú eres importante y les cuido ese proyecto también a ellos... como hay niños que ponen una sola cosa, y es el ejemplo que puso la profe y nada más, entonces ni siquiera se conocen, ni creen en ellos, ni saben que van a poder hacer o qué no, simplemente en casa se refuerzan tanto que nosotros somos pobres, que nosotros no podemos, no tenemos, que yo no estudié, que su proyecto de vida está demasiado pobre y ni siquiera ellos se ven a sí mismos.

Cuando un estudiante no se ve a sí mismo difícilmente se cuida, difícilmente cuida a otros, o a veces hasta es más fácil para él cuidar a otros porque es evidente que mi amigo necesita, pero yo no, yo me olvido de mí mismo, ¿sí? y cuando un niño no se reconoce a sí mismo, le cuesta eso, cuidarse, dar al otro, identificarse, decir qué cosas son buenas en él mismo porque no se reconoce, entonces yo siento que hace falta es que los papás reconozcan a estos niños, qué necesidades tienen, pero no solamente tener ropa, el desayuno, sino que realmente el cuidado vaya un poco más allá, hacia la parte emocional, porque vemos niños que les falta eso, conocerse, y en ese sentido tener ese autocuidado, yo les hablo mucho de qué, pues ya están los de acá ya pueden bañarse solos, ya pueden tender su cama, ya pueden lavar su ropa, entonces, yo les digo listo, hay una parte en que uno puede culpar a los papás de uno y decir cuando uno es adulto que empieza a hacerse sus análisis y ¿cierto? Y decir es que no me cuidaron en esto, es que me pasó tal cosa, o estuvieron ausentes en tal cosa y uno

entiende que cualquier padre de familia cometemos errores y siempre van a ver algunos vacíos que dejamos, por más que intentemos, a veces por mucho, a veces por poco, porque hay papás que acá sobreprotegen, todo les quieren hacer, ¿entonces qué les va a faltar a estos chicos a futuro? , pues, autonomía, saber tomar decisiones, siempre van a depender de que otros les tomen decisiones; pero ¿y al que no?, al que no le hacen el desayuno, y al que le toca cuidar al hermano, y al que le toca mirar cómo se las arregla y tiene un problema y le faltó el material pero sí le digo mi mamá, mi mamá está sin plata, están peleando con mi papá por plata... hay un abandono.

Entonces yo les decía a ellos, hay un momento en que ustedes dependen de sus papás, nacen, necesitan de alguien que les cambien pañal, tienen que bañarlos, pero ustedes ya están en un momento en el que ustedes ya pueden hacer cosas por sí mismos, pero si ellos no se conciben como que eso es quererse, esto es importante, entonces ese cuidado tiene que ir desde ahí, desde el autoestima, porque cuando los niños tienen autoestima obviamente más chiquitos en primera infancia aún son muy dependientes de sus papás, si uno ve un niño pequeño sucio obviamente no le va a decir al niño, sino que ahí hay un adulto que no, aún en los míos (en los niños) pues también obviamente hay garantías de que los despierten temprano, de que les den sus cosas, que sus elementos estén limpios, pero siento que si desde chiquitos se acostumbran a eso, a este autocuidado, esa autoestima, pues obviamente ellos también van a exigir cuidado, porque yo tengo acá estudiantes que si alguien les viene a hablar feo pero ellos con el límite, qué pena, sí pero por favor no me diga eso, no me llame por ese nombre que no me gusta, o profe prefiero hacerlo así, cuando tenemos el restaurante escolar que a veces nos toca persuadirlos de que coman verduras y ensaladas, y ellos a veces botan la comida, y empezamos a hablarles y hablarles, a decirles que prueben al menos un poco, no sé qué, y hay niños que cuando les hablan de mala manera frente a la comida ellos dicen, profe pero es que en mi casa no me obligan, esto no me gusta, profe pero esto sí me gusta y me lo como, entonces como empezar a analizar todas esas prácticas porque no puede ser que el cuidado sea algo autoritario, porque entonces ya deja de ser cuidado, o sea pienso que cuando se cae en el autoritarismo, aunque tú quieres que tu hijo coma sano pero tienes que pegarle para que coma, entonces ¿qué cuidado es ese?, preferible que no coma, y que cuando tenga hambre coma, le guardo y coma, y no que esto se genere un conflicto, porque emocionalmente estoy relacionando la comida con esto que me está pasando, entonces quizá eso me traiga problemas más adelante.

Entonces, a veces como padres nos angustiamos porque no están comiendo, porque no están rindiendo en el colegio y entramos es a ser autoritarios y habría que ver hasta donde esa línea delgada de la autoridad y el cuidado, hasta donde son amigables y hasta dónde no... pero yo como raro me estoy extendiendo mucho (risas)... pero los puntos en común son esos, siempre van a necesitar el cuidado y siento que las maestras y los hombres que también son maestros de primaria, que son muy pocos, también lo hacen pero como en menor medida, quizá porque culturalmente nos han enseñado que la mujer es la maternal. Yo me acuerdo cuando estaba en la Universidad Distrital, arriba estaban unos de ingeniería y estaban las de biología y las que estudian para ser madres, que éramos las de pedagogía infantil, pero no, no funciona, a mí no me enseñaron a ser madre, me tocó aprender en el camino (risas)... pero sí siento que pues eso, también nosotras como mujeres tenemos esa sensibilidad, entonces pues de alguna manera es la cultura, pero de otra forma también creo que está en nosotras ese cuidado del otro y que los profes que lo hacen también lo hacen a su manera, los profes de Educación Física, de Artes, de muchas cosas también aportan a este cuidado pero pues de otra manera, nosotras somos más maternas, por decirlo así, que se amarren los zapatos, que estén bien vestidos, que coman, que no boten la comida, que no se agreden, que se hablen bien.

Digamos que ya en esta etapa que yo tengo. Cuando he tenido los niños chiquitos que en el privado trabajé fue con preescolar, allí pues había que mirar cómo enseñarle a ellos desde limpiarse las nalgas bien, cepillarse bien, no comerse la crema de dientes, comer, masticar en niños que ni siquiera masticaban porque no comían la fruta entera sino que le picaban la fruta todos los días, y nunca supieron lo que era morder una manzana hasta que llegaron más grandes, de hecho un día una mordió una manzana y se le cayó un diente que tenía flojo y eso fue el acabos, y yo le dije no pues qué chévere, y ella lo veía terrible que por comer manzanas era que se caían los dientes, traté de explicarle que no pero ella sentía eso, yo le decía que ella ya tenía el diente flojo pero ella decía que no, por comer manzanas que mi mamá siempre me las pica y no la picó y bueno, cosas así.

Pero siento que eso, lo que hablamos la vez pasada... el cuidado debe ser también de las emociones, últimamente hemos visto cómo la falta de inteligencia emocional y de saber resolver conflictos y de saber tomar decisiones es fundamental y de hacer parte del cuidado, al igual que ver si el niño tiene la talla y el peso si tiene el desarrollo motriz, o sea hay muchas cosas del cuidado que son integrales y en eso pues lo que les digo, los imaginarios juegan una gran importancia... yo llegué acá de tener transición cinco años, cuando llegué al transición de acá los niños no debían ver letras, no debían ver casi que números y yo venía de un colegio donde tocaba sacarlos leyendo, escribiendo en letra cursiva, sumando, restando, tomando el dictado, a primero tenían que llegar así, yo llegué y dije bueno pues, y eran grupos de 33 niños.

El primer año que yo tuve ese transición me cargaba todos los cuadernos y los traía al siguiente día, y cosas así porque en clase era desgastante, súper desgastante, entonces yo decía bueno puedo decir ah no acá es diferente, más fácil y me relajo, pero si yo sé que los chicos a esta edad necesitan pero pues tampoco sin forzarlos, que se trate como de jugarle a eso, y a decirles a los papás... lo primero que hice en la primera reunión de padres pues si les dije, padres de familia que acá afuera no diga Liceo Campestre Guangatá no quiere decir que este no sea un colegio de calidad, que la calidad la hacemos nosotros, ¿sí? y tenemos sillas que son parecidas a las de allá y paredes y hasta mejores espacios, campos, zonas verdes, que yo me acuerdo cuando trabajaba que nos tocaba hacer una concesión con una cancha de fútbol para llevar los niños a descanso y volvernos a venir por la calle.

Yo les decía tenemos todo ¿qué nos falta? cambiar el chip y pensar que ellos son seres humanos maravillosos que pueden hacer todo lo que ustedes esperan de ellos, pero si ustedes esperan poco pues van a hacer poco, los papás si profe pero... es difícil cambiar imaginarios, es difícil pero creo que ya los padres han ido mejorando más en eso, la mayoría de padres ya tienen un nivel educativo mucho más alto que antes, eso también ha hecho que digamos en la medida en que las mamás se quieren superar a estudiar, digan que debieron hacerlo desde pequeños y quieren ayudar a que sus hijos e hijas también mejoren eso, entonces básicamente eso y ya.

A.M: A mí me gustaría preguntarte **¿qué caracteriza ese cuidado por ser mujer?** ¿Qué crees? Así sea culturalmente, que te lo hubieran enseñado o como tú lo veas, entonces que nos cuenten un poco de eso... **y si también nos quieres contar cómo has visto a tus compañeros hombres, colegas profes también cuidando...**

P. S: (inaudible)... digamos que yo soy, me la juego por creer en la equidad de los géneros y decir que el rol de la mujer debe ser significado y el de los maestros también, porque casi siempre se piensa que la maestra debe ser maestra inicial y el maestro hombre debe ser de las ciencias y de la física pura y de la matemática ¿por qué? porque culturalmente pues el

patriarcado se ha encargado de decir eso, que las mujeres somos las que debemos cuidar, por eso entonces nos dicen la mujer la maestra y en mi semestre, de mi carrera, éramos no sé muchas mujeres que terminamos la carrera como treinta y algo, y eran tres hombres, uno iba a ser cura y desistió de ser cura y se metió a la educación, y otro compañero era pues normalito, y el otro era como un poquito animalista entre las causas de los animales y las causas perdidas y él quería ser era trabajador social pero no sé por cosas de la vida llegó a la pedagogía infantil, los tres terminaron pero entonces era curioso cuando iban a prácticas y siempre les querían asignar, los profes les asignaban los niños grandes, eso por un lado, y obviamente habían cosas que ellos opinaban en clase.

Nosotras las mujeres decíamos o sea pero... porque digamos una de mujer, no sé el caso de ustedes, yo tuve muy cerca la crianza de mis cuatro sobrinas cuando yo estaba en la universidad, lo que yo aprendía lo veía en ellas, oiga sí el garabatero, ah esto, ah sí, las prácticas en proyectos de inglés, la guía y todo, entonces ellas eran también mi conejillo de indias cuando yo hacía prácticas en la casa que me tocaba hacer proyectos de inglés, ¡ahora repitan esto! Y yo era grábeles y esto, aplíquele la guía. Entonces ese fue mi primer trabajo, entonces yo tuve eso, yo decía en clase ¡No, esto no es así! Porque las niñas y los niños a tal edad ya hacen tal cosa, los hombres como ah, ¿sí? Entonces yo les decía ¿ustedes no tienen sobrinos, no tienen hermanos? Entonces ellos decían, sí, pero pues yo no los cuido, obviamente porque en la casa usted no va a decirle al primo: cuídeme la niña, sino que usted le dice a la prima ¿sí? Entonces culturalmente el cuidado y la confianza están más depositados en la mujer.

Yo tuve a mi hija en un jardín que se llama Estrellitas, que queda allí afuera, y hubo un año en que llegó un profesor hombre y yo que vengo de la educación y de todo esto, y yo hablé con el profe que además uno siente como las vibra, entonces yo decía este profe es un bacán y ¡qué chévere que haya un hombre! porque yo también quiero que las niñas vean un profe hombre que les enseña, un profe hombre que limpia pañales, que todo, eso es buenísimo para su imaginario y a mí me fascinaba. Además, porque el profe me generaba confianza, y la directora del jardín todo el tiempo estaba allí, y la directora les dijo en el primer discurso de padres: y no me abran los ojos que él es el profe Daniel y él va a limpiar nalgas igual que yo, y él va a limpiar mocos y él los va a llevar al baño y si algún día toca bañarles la cola porque se poposeó, pues lo va a hacer. No sé si tengan problema con eso, pero eso es lo que hay y eso es lo que va a ser, y dejemos la cosa porque es que aquí hemos satanizado a los hombres con los cuidados y con no sé qué, entonces quieren que los esposos ayuden pero cuidado tienen un profesor niño porque ya lo juzgamos. Entonces ella nos habló así, y yo por dentro igual no tenía problema con eso, yo dije ¡bien! pero lo que sí me refiero es a que a la mujer digamos por su sensibilidad, por culturalmente lo que nos han hecho aprender, tenemos más este don del cuidado, no quiere decir que los hombres no, porque hay padres que son maravillosos con sus hijos, hay tíos que son súper amorosos y generosos con sus sobrinos, hay gente que trabaja en docencia por ejemplo en educación física o en arte que son espectaculares con los niños, pero lo que me refiero es que no es soñado culturalmente para el chico salir de once y decir voy a ser profesor de preescolar, en cambio, una gran cantidad de mujeres sí decidimos la docencia, yo quería ser psicóloga, quería ser actriz y quería hacer docencia, entonces una sí lo ve como dentro de sus posibilidades pero culturalmente ¿sí? el profesor, el chico si acaso yo tengo un compañero que es profesor de física y yo decía a ver, ¿usted por qué estudió física? Y él decía: no, porque yo era bueno para física, y yo decía bueno, si yo fuera un profesor yo sería de matemáticas, física, no voy a ser ni siquiera de primaria, voy a ser tal cosa.

Entonces pues el imaginario que manejamos frente a las cosas obviamente son cosas difíciles de cambiar y lo que les digo, a mí me encantaría que cambiaron un poco, porque quizá los chicos se volverían más prácticos si tuvieran hombres, más hombres acá, porque las mujeres a veces somos... no complicadas, pero un poco más detalladas para algunas cosas, que quizá cuando viene el profesor de educación física o venía el profe de bádminton él les decía, no vamos hacer esto y vamos hacer aquello, les desarrollaba otras cosas. Entonces sería genial que tuviéramos más interacción de hombres y mujeres también en primaria y preescolar, no solamente en bachillerato, ya cuando llegan con más cosas... y el cuidado lo que les decía, eso es más cultural pero sí lo que les digo, una mamá no va a llegar tranquila a dejar a su bebé, su niña de dos años con un profesor de preescolar, así todo el mundo esté ahí y no solamente por el hecho de que vaya a pasar algo malo (entre comillas), sino porque no confían, la va a dejar caer, no va a estar pendiente, no le va a cambiar el pañal a tiempo, o sea cantidad de cosas. Las mamás me dicen: está como enfermita, y yo les digo que voy a estar pendiente, le voy a poner pañitos, y ellas se van tranquilas o sea realmente es eso, culturalmente está dado el rol de esa manera y quizás si yo llego y le digo a alguien que soy profesora de preescolar y que le voy a arreglar el televisor no creo que confíen mucho en mí tampoco, o sea el tema es cultural, y lo que les digo, ganaríamos mucho... me encanta por ejemplo que venga el profe de literatura que les hace muchas cosas, que les narra y les cuenta y ellos ven que también la figura masculina y ciertas cosas de los hombres que los caracterizan es chévere y es interesante aprender.

En un aula como la tuya (multigrado), generas acciones relacionadas con el cuidado de los niños entre sí (considerando las diferencias de edades), ¿podrías darnos un ejemplo?

P.S: Pues digamos que eso se evidencia más cuando son el otro grupo que son preescolar, primero y segundo, ya que los más chiquitos requieren más apoyo, o sea el chiquito necesita que le amarren los zapatos, que le ayuden a bajar algo, que no se puede quitar la correa para ir al baño, que... entonces cuando tengo los chiquitos es más eso, acompañamiento de este tipo de cosas, le pongo a los grandes a que le enseñen a los pequeños amarrarse los zapatos, hago plan padrino que es que se sienten en la mesa uno de un grado superior con uno menor y entonces se le acompaña, le acompaña solamente, hace su trabajo pero hay momentos ¿no? no toda la clase pero sí hay momentos en que si hacemos plan padrinos mágicos, quiere decir que los grandes le ayudan porque hay que hacer una instrucción de un plegado o algo así, y el grande le va ayudar al pequeño, no le va a hacer.

En desarrollo y en pedagogía se habla de la zona de desarrollo próximo y eso no solamente es a nivel cognitivo pedagógico, esa zona de desarrollo próximo es una riqueza del multigrado. Yo veo que el de 5º está haciendo campaña política y el otro año me va a tocar a mí y estoy en el mismo salón y yo ya vi como lo hicieron, entonces el otro año yo ya sé cómo es la cuestión, yo (inaudible) las dinámicas que hay, con los cambios que hay, muchas cosas de ellos que les sirven ver a los más grandes, sobre todo eso, de los más pequeños hacia los más grandes como esa zona de desarrollo próximo y de jalonamiento que les sirve mucho. Este año tengo una estudiante de 12 años que tiene discapacidad cognitiva bastante profunda, entonces ella no sabe leer, no sabe escribir, le cuesta seguir indicaciones de comandos y ¿qué he notado? que yo trato siempre que los chicos entre ellos se ayuden mucho, trabajo colaborativo, que los que ya saben muy bien dividir se sienten con los que no para resolver la guía, para que ellos paso a paso vayan mirando dónde es que tienen la duda y si a la profe no le entendieron de pronto al compañero sí. Con la niña se ha dado y casi que naturalmente, que yo solamente les comenté que ella pues era una niña de inclusión, que pues la

trataran normal, pero que en lo que pudieran colaborarle pues que le colaboraran y ellos lo han hecho, por ejemplo, en educación física pasa un compañerito los obstáculos, normal, va a pasar ella y ¡por la derecha! Ayudémosle, o sea como un trabajo de cooperación en lo que no puede.

Acá tenemos los niños de 3º que tenían vacíos muy grandes en la parte de lectoescritura porque estuvieron en pandemia casi dos años, que era el momento crucial en el que aprenden a leer y escribir, a manejar renglón, a manejar espacios, ¿qué pasó? Llegaron acá y nos toca casi que un segundo y un primero avanzado, segundo en tercero, sin embargo los textos que tienen son de tercero, los procesos que tengo que ver me toca nivelarlos, entonces las niñas de quinto con las niñas de primero, entonces yo las dejo ahí y les digo, pueden leer, pueden usar calculín, pero ellas no lo van a querer hacer. Entonces yo les digo pueden ayudarle a un compañerito de tercero, entonces ellos ya saben que lo que van a hacer es dictarles, no copiarles, ya si son las 12:30 y llegaron los papás toca copiar la tarea en lugar de yo venga uno por uno y le escribo, las niñas de quinto le ayudan a los de tercero a copiar la tarea y ya, no copiarles los cosas de conceptos, pero sí la tarea. Si hay que hacer un cuadro o mapa conceptual las niñas de quinto hacen el suyo y le ayudan a hacer los cuadritos y a explicarle al niño cómo hacer sus cuadritos y lo acompañan, y le dejan que haga unos cuadritos solo, y ellos hacen otros y escriba acá y les van explicando.

Tareas sencillas que ellas pueden hacer y que le pueden ayudar a reforzar sus conocimientos y ayudar al otro. En este sentido, ellos no pelean con las niñas porque ellos sienten que ellas me ayudan, son protectoras, entonces ellos son amables con ellas, hasta les gastan cosas, hablan bien de ellas, las defienden si alguien les va a hacer algo. Entonces digamos que en general como esa relación de empatía con el otro, las grandes no se burlan de los chiquitos, no los molestan porque sienten como que dependen de nosotras, son chiquitos, pobrecitos, pues no pobrecitos pero eso sienten ellas, como que les ayudamos y tratamos de ayudarnos entre nosotros. Acá tengo varias niñas de inclusión y se ha logrado que haya tolerancia, que haya apoyo y que haya empatía con ellas, porque otros años hemos tenido... tuvimos una niña de inclusión pero ella era un poco agresiva y en ese sentido la rechazaban, socialmente era difícil, entonces digamos que el multigrado permite que los niños de inclusión puedan ver temas de otros grados y que les ayude a reforzar sus conceptos, sin necesidad de decirle: usted toca regresarlo a tercero porque no pudo, no, porque ella está escuchando los conceptos que yo le doy a tercero, entonces de alguna manera vuelve y refuerza, o yo le digo, mira te voy a regalar una guía de tercero para que en casa sigas viendo este tema que tienes flojo, ya está en quinto, no tiene el tema, pero como con tercero lo estoy viendo entonces se ayudan, se acompañan, los grandes son pues muy pendientes de los pequeños pero también hay chicos pequeños muy organizados, que en ocasiones le pueden ayudar a los otros prestándoles algo, ayudándoles en los deportes, se apoyan, se ayudan mucho.

Digamos que el multigrado permite esto, por ejemplo ahorita que nos toca hacer nivelación por la pandemia es muy chévere, porque es un tema nuevo para tercero pero necesitaba reforzárselo a cuarto y quinto porque van a empezar a ver fracciones, o porque van a empezar a ver un tema que requiere ese barrido otra vez, entonces lo que yo digo es ustedes pongan atención y ustedes hagan la ejercitación y repasamos para todos, para ellos es nuevo, lo están viendo hasta ahora, hagan su ejercitación, y para ellos es un recorderis pero yo no tengo problema porque los papás no van a decir, usted por qué se devuelve, por qué está viendo este tema, no, paramos ahí lo nuestro, vamos hacer un paréntesis, vemos lo de tercero, nos movemos para acá, los de tercero ganan porque van escuchando también cosas de los de quinto o hacen actividades con el de quinto con los de cuarto y digamos que lo que les digo, ya viendo más puntualmente el cuidado pues eso hace parte del cuidado, es decir, emocionalmente cuidarse entre ellos y decir fulano le dijo tal cosa al otro, que hoy estábamos justo hablando de eso, porque se metió un caso por ahí. Ayudarse porque estos pequeños que no pueden subir la silla, entonces los grandes: usted barra y yo le ayudo a subir las sillas, usted haga tal cosa que yo le ayudo con otra, en deportes salen todos juntos, entonces con la profe Jennifer decimos, en lugar de que los grandes aquí los chiquitos acá y que pierdan todos, se mezclan, y entonces ahí tienen la necesidad de ayudar al otro a que logre el objetivo porque hace parte de mi equipo, y estamos trabajando mucho en la parte de trabajo en equipo, para todo, para que coman bien, para que se laven las manos a la hora que es, para que hagan sus tareas, para que se traten bien y la empatía, para que se pongan en el lugar de los otros y se ayuden, en lugar de pelearse y burlarse... a veces sí lo hacen, ¡es inevitable! (risas).

AC: En la entrevista hablaste de las prácticas universitarias ¿encontraste en ellas elementos para pensar la relación cuidado – educación? ¿Cuáles?

P.S: Bueno, es que tuvimos varias prácticas universitarias porque nosotros teníamos que estar en plazas de mercado, en fundaciones, en jardines, en colegios de primaria, todo pues en estratos bajos, la verdad nos mandaban por ser universidad pública, me imagino, tuve compañeras que fueron a Altos de Cazucá, a mí no me correspondió allá, estuve en la Perseverancia donde venden chicha, muy buena (risas), en la fundación, y entendí que a veces la gente enfoca el cuidado hacia las necesidades básicas y sienten que eso es suficiente, es decir, cuando yo hice prácticas en fundaciones ellos querían nutrirlos porque sentían que en su casa no comían bien, querían digamos que se bañaran, que llegaran bañados para comer tal cosa y eso es importante, muy importante, sí, porque cuando no hay necesidades básicas cubiertas de alimentación, nutrición, del cuidado etcétera, pues obviamente lo de ahí para arriba pues ya no aparece... pero sí me di cuenta que por el afán de cubrir eso la parte emocional, la parte de cuidado del otro, del sentir, del ser, quiero hacer esto, pero no, ustedes aquí reciben gratis la comida, tal cosa, entonces se deja abandonado, de lado.

Entonces había una fundación de índole como religioso, qué hacían refuerzo escolar y daban comida y pues como que ese era su enfoque ¿no? o sea que lleven la tarea y que coman, pero había niños con problemáticas bien fuertes que de pronto no daba el tiempo para eso, para hablar. A veces el cuidado del otro también es escuchar, un abrazo, cómo te sientes hoy, y siento que en eso hay un poco de carencia, hablaba con un compañero del distrito que me dijo que llegó a ser director de 11 ahorita y a la semana le dicen que un estudiante de él ha sido retirado porque Bienestar Familiar lo mandó a terapia psiquiátrica, que ellos no sabían que el niño llevaba un año sin dormir bien, llevaba un año con ansiedad y tendencias agresivas hacia otros y hacia sí mismo, conflictos familiares graves... ellos sólo sabían que era un niño repitente, y yo veía eso en mis prácticas. Llegaba uno a un aula de clase y la profesora le daba... yo digo que uno no debería ni dar un diagnóstico de quiénes son sus niños, uno debería dejar que el otro conozca a los niños y hay cosas que sí son importantes decir, al niño que tiene una medicación, tal niño tiene un diagnóstico por tal cosa, cosas que sí sean necesarios, pero no mi punto de vista porque de pronto ensucio esa imagen que puede el niño darle a esta nueva persona, y quizá ante mis ojos sea el necio, el patán, pero quizá esta nueva persona sea una nueva oportunidad y ante él sea el niño creativo o sea el niño y entonces yo llegaba por ejemplo, en un aula que tuvimos prácticas en una institución que quedaba por la Candelaria, y la profesora cansada de pronto quizá ya: no, este curso es tal

cosa... fulano lleva tres segundos y él nunca aprendió a leer pero tocó pasarlo a segundo porque tatata... está fulano que es de lo más no sé qué, nunca cumple, nunca hace, el otro... o sea el estigma se los ponemos y de ahí no los sacamos, pero ¿cuándo nos preguntamos qué hay detrás de ese niño que no trae tareas? ¿Qué hay detrás del niño que repitió el año? Mi amigo del distrito me decía, nosotros solamente cuando hablábamos en consejo académico, de coordinadores decíamos: no, este chico grave conmigo, grave conmigo también grave conmigo, conmigo no presentó trabajos, conmigo... pero es repitente de 11 ¿quién repite 11 en esta época? Cuando les llega... entonces a algunos profes les dará igual, otros se sacudieron: este muchacho tiene un problema familiar grave, le toca asumir cosas, tiene conflictos graves, la ansiedad, no duerme, es obvio ¿quién va a funcionar así en un colegio? en un colegio donde estás con tu mente en otro lugar y te están hablando del lanzamiento parabólico. Entonces el cuidado, claro y los papás caemos en eso, el cuidado no es solamente las necesidades básicas, sino que ese cuidado debe ir más enfocado hacia allá, porque digamos que eso lo que la pandemia me dejó a mí, por eso me enfoco tanto hacia allá porque yo no era así... ahora yo digo, no digo felicidad en el mal sentido de que todo es felicidad y todo va a estar bien y soy el mejor, no, pero una felicidad entendida como un bienestar, un bienestar de que los niños duerman tranquilos, porque no tienen nada que les haga daño, nada que los agrede en su casa, que van a ir a su escuela donde van a estar tranquilos, ¿sí? se presentan problemas cuando tenemos ocho años nos parece terrible que se nos haya perdido un cuaderno, que esas sean las cosas que nos preocupen y no que me preocupe que el padrastro me va a tocar, que en mi casa no hay para el mercado...

Acá hay una niña, estos días que hablaba con la psicóloga, no tiene tanto problema de aprendizaje, la niña no se halla a sí misma porque una hermanastra un día se la encontró y le dijo, no usted no es hija de mi papá y era mentira, se lo dijo porque tenían roces. Entonces la niña todo el tiempo ha pensado eso y no se concentra y no se concentra no porque tengan problemas de atención como pensábamos nosotros, no se concentra porque está todo el tiempo pensando en su problema, entonces yo siento que eso sí es muy necesario en el cuidado. Obviamente es como esa pirámide... que estén cubiertas las necesidades básicas pero que entre esas necesidades básicas esté el cuidado de las emociones, del ser, del ser humano y el sujeto que está ahí inmerso y siento que las prácticas a uno le dan mucha riqueza, porque tú estás como un observador de alguna manera, y tienes la posibilidad de no estar tan subjetivamente en el proceso, entonces tú ahí antes de estar inmerso como maestro puedes decir: sí, esa práctica no, o esta práctica qué chévere, me encantaría hacerla y muchas cosas que yo aprendí de mis prácticas me enseñaron mucho más que la universidad, y las replicó aún y me acuerdo de esas personas, como una profesora de Colombia aprende, de Colombia Viva del Diana Turbay, que tenía una niña con epilepsia... ella le enseñaba las vocales esta semana, digamos, le daba un ataque de epilepsia y ella al día siguiente no se acordaba de nada, pero ella volvía y le enseñaba y como veía que de cierta forma aprendía más rápido pues de esa forma lo hacía, y yo decía otra persona la pondría a hacer otra cosa, se rendiría, coloree solamente en la esquina del salón, pero ella volvía y hacía a sabiendas de que la otra semana le iba a dar otro ataque, porque la niña iba a sufrir ataques todo el tiempo, pero yo creo que ella en el fondo decía: algo en el fondo le debe quedar y algo voy a hacer y seguía, y yo decía, esas son las personas que realmente a uno le enseñan pedagogía y que le enseñan amor por su profesión. Entonces, yo siento que las prácticas te enseñan, más que qué hacer, qué no hacer.

DR: Se destacó en la primera entrevista una reflexión muy interesante respecto a la enseñanza en educación infantil ¿consideras que existe una relación entre enseñanza y cuidado?

P.S: Yo siento que lo que decíamos cuidar al otro es respetarlo y reconocer quien es, en la medida en que tú hagas prácticas significativas serán significativas en la manera en que tú reconozcas al otro, si yo cuido a mis estudiantes y los reconozco, lo que yo planeo para enseñarlas debe ir en coherencia con sus intereses, con sus gustos, con su ritmo de aprendizaje, siento que digamos que en las primeras etapas los papás son quienes cuidan y brindan muchas cosas, ya cuando llegan a nosotros los maestros, obviamente ya el niño hace varias cosas solo, come solo a no ser que tengamos a los más chiquititos pero digamos que en mi experiencia que yo tuve fue como los niños más grandecitos ya pues lo que le digo hay que amarrar los zapatos de que este, que lo otro, pero ellos tienen unos saberes que traen y ellos no hablan mucho ni demandan mucho, pero sí requieren que uno lo reconozca, en la medida en que tú cuidas de cómo le hablas al niño, de qué le gusta, tengas en cuenta eso que ellos saben de su casa, entonces yo siento que eso es un respeto y es un cuidado y en la medida en que tú involucras a tus prácticas pedagógicas van a ser significativas, porque si hablamos ya enfocando entonces a la pedagogía del aprendizaje significativo, allí vemos como a Oswell nos dice que hay que tomar lo que el chico trae, en este caso pues llegan de su casa, ¿cierto?, del contexto materno, llegan y traen muchas cosas ricas y además tienen una impronta en la que quieren hacer, quieren aprender, quieren como recibir muchas cosas, si yo no tengo en cuenta eso que él trae, cómo comen en su casa, qué les gusta, cómo se hablan en su casa, al niño por qué nombre le gusta que le hablen, ¿sí?, yo tenía una niña que se llama María Juanita Urdaneta Linares y un día, yo pesaba que ella se llamaba Juana, pero que todo el mundo le decía Juanita y un día yo le dije, estaba molestando, entonces le dije Juana Urdaneta hágame el favor se sienta, -qué pena profesora, pero yo no me llamo Juana, yo me llamo Juanita, Juanita Urdaneta Linares, así me puso mi mamá y así me llaman en mi casa. Y dije, “Ay, tan bella”. Juanita Urdaneta Linares, entonces ella – ahora sí.

Entonces yo siento que a veces, lo que les decía, el autoritarismo, de todos estos temas del cuidado, que va más allá de lo físico, es este cuidado por el sentir del otro, si uno de maestro llega en esa postura, es que se callan, ¿por qué? porque soy el maestro, porque tienen que estar quietos, alineadas, tatata, yo acá los tengo en filas, pero yo soy feliz manteniéndolos de otra manera, pero si uno dice, son personas como yo, me enseñan cosas a diario, voy a hablar con el niño y no hablo acá, pero charlemos, hoy me gustó eso de que la psicóloga vino, yo le llevé una silla de estas a ella y una silla de madera a los niños, - bueno profe, prefiero una de madera porque quedamos a la misma altura. Y el sentir eso, pero a veces olvidamos eso porque nuestro ego nos juega malas pasadas, y sentimos, soy grande, si usted molesta lo grito, le hablo así, esto es lo que hay que aprender y de esta manera, cuando tengo el sentido del cuidado y de la vocación de enseñar, entonces, yo pienso en lo valioso que ellos traen, no es lo que les falta sino lo valioso que traen, cuando uno empieza a hablar de un tema y empiezan a irse por otros temas, lo que les decía la vez pasada, uno puede decir como maestro, no, se callan, dejan de hablar de eso, o aprovechar esa riqueza que están hablando, porque es que ya más grandes no hablan tanto. Y hablemos y que chévere que es el discurso y aprendamos unos de los otros, y lleguemos a cosas chéveres, entonces yo siento que el aprendizaje significativo, es a partir del reconocimiento del otro y cuando reconozco al otro, lo cuido.

Yo les hablaba en clase de religión, iniciamos, amarás a tu prójimo como a ti mismo, y yo les decía, usted no puede amar a otro, si usted no se ama a sí mismo, pues como te amas a ti mismo, pero si no te amas, entonces al otro tampoco, menos. Entonces, va como por ese lado ¿no? sentir como me hubiera gustado que me tratara a mí, mi maestra, qué cosas sí hicieron

que yo echaba mi mamá, - es que ustedes no valoran, es que yo estoy cansada- qué de eso me quedó a mí, de todo lo que me dijo mi mamá, si funcionaba o no, o yo por qué me estoy me estoy desgastando con el mismo discurso si esto no va para ningún lado, mejor nos sentamos, nos tomamos algo las tres, cocinamos algo y charlamos, y chicas si ven que si se puede, entonces a uno le pasa lo mismo de maestro. Uno tiene las voces estas de sus maestros, cuando uno estudió, la de otros maestros de la universidad, y tiene su vocecita interior que le habla, entonces, yo pienso que hay que mezclar todas esas y ser coherente, no porque yo fui educado así, hay que llegar el cuaderno y hay que ser limpio, pero es que es no lo que quiero hacer, pero pienso que en la vida, y en el quehacer docente hay que ser un poco coherentes, buscar un poco, buscar, es difícil, entre lo que uno quiere hacer y lo que haces, porque a veces uno quiere hacer, pero los papás, pero los directivos, pero... pero démonos la oportunidad, o sea lo que hay que ser muy juicioso y saber y ponerle argumentos de por qué lo voy a hacer, porque si no terminamos acá todos los días chévere, todos los días no traigamos uniforme, no soy tan coherente con lo que yo pienso y qué aprendieron y para dónde avanzaron y qué hicieron, no, mientras que tenga esto para los padres, para mis directivos, te diga sí hoy tuvieron un taller, porque quisieron untarse con leche condensada y gelatina, y leyeron un libro, y cantaron una canción. Entonces los papás podrían decir -por qué hicieron eso, perdieron una hora de clase, pero sí yo con el profesor de literatura me siento y les digo mire es que los sentidos, es que leer, es que la riqueza de tal cosa, entonces el papá no me puede decir nada, pero yo tengo que tener claro, así como el papá sabe por qué regaña al hijo, sabe por qué lo deja ir a esta fiesta y a esta no, el maestro ha de saber para dónde va y chévere que surjan cosas de las dinámicas, que no estaban planeadas, pero si tengo que tener un rumbo, y ese rumbo no puede basarse sólo en lo que piensa el maestro, o en lo que diga el currículo, tiene que basarse en el contexto de los niños, en la realidad de los niños, en el interés de los niños, en las pasiones de los niños y sé que a la mayoría les gusta pintar y los pongo solamente a bailar y todos odian bailar, pues mire.

Lo primero es hacer un diagnóstico, qué necesitan los niños, porque ahí si como dijeron, se murió la plantita por echarle mucha agua, y resulta que era de clima, no si, no necesitaba agua, era un cactus. Si yo no sé quiénes son mis estudiantes, no sé cómo cuidarlos, porque no sé quiénes son y qué necesitan, es qué es importante escucharlos y pensar qué necesitan, pero además leerlos porque es que muchas veces ellos no me van a decir lo que necesitan, porque no son conscientes de lo que necesitan, pero yo como adulta, si debo leer eso, qué necesitan académicamente, qué necesitan socialmente, la niña que no tiene amigos, el niño que es agresivo, que necesita para hacer ese cuidado, cuando ya está ese cuidado, yo sé que los niños también responden mucho mejor al aprendizaje, porque estarán dadas unas condiciones que se necesitan para el aprendizaje. Yo una vez tuve un problema acá, y el rector me decía - Sandra usted es inteligente emocional, es inteligente en muchos aspectos, hágase la vida amable- Yo le dije, sí jefe yo realmente eso fue lo que hice, pensé ese es mi trabajo, soy, acá, mi propia jefe, yo dispongo de los espacios, de los tiempos, como por qué yo misma me voy a dañar mi bienestar, entonces yo debo hacer para mí, para mis estudiantes, para la comunidad, pero especialmente para mis estudiantes y para mí en este nicho, que las cosas sean agradables y que funcione para ellos y para mí, porque es que el cuidado no es solamente para ellos, es también para mí, porque es que si yo tengo un aula donde pelean, donde se agreden, donde generan problema todo el tiempo, donde yo no los escucho, sino que soy autoritaria, un día ese autoritarismo explota y se me devuelve a mí, porque entonces el estudiante me contestó mal y yo caí en el mismo juego, y caemos en un problema, porque van a venir mamás a dar quejas, porque todo el tiempo mi salón genera conflicto, problemas. Entonces, hay que buscar ese cuidado de los estudiantes y de uno mismo como maestro y eso se logra en eso, en la empatía, en el cuidado del otro, en todos los sentidos, y siendo con ellos muy reflexivos frente a lo que compartimos tantas horas al día, yo les decía ustedes viven acá media vida, hagámosla feliz y aprendamos y hagamos muchas cosas chéveres y no nos compliquemos y cumplamos con lo que nos toca, y yo les hablo mucho de que hay tiempo para todo, el tiempo para jugar, para aprender, hay tiempo para ver, entonces que ellos entiendan eso y siento que cuando un niño, lo que hablábamos ahorita, si aparte de sus cosas básicas tiene una red de apoyo emocional, se siente feliz de venir a su aula sintiéndose aceptado, y bien con sus compañeros pues va a tener como unas condiciones más agradables para aprender.

Luego de terminar con las preguntas preparadas llegó este momento de cierre.

D.R: Se realiza una pregunta relacionada con los imaginarios frente al cuidado que la maestra ha podido identificar. Sin embargo, la pregunta no se entiende claramente en su totalidad.

D.R: Se realiza una pregunta relacionada con los imaginarios frente al cuidado que la maestra ha podido identificar. Sin embargo, la pregunta no se entiende claramente en su totalidad.

P.S: Los imaginarios del cuidado pienso que son una herencia que traemos culturalmente, socialmente, los padres, el imaginario de ellos es que los niños estén juiciosos, entendiéndolo el juicioso como que no se pegue, no se agredan, los padres exigen de la institución que se cumplan los horarios, que las normas, que el cuidado, es como que el otro no me le pegue al mío, que el otro no me diga nada al mío, que cuándo va a empezar el restaurante escolar, que este gobierno nos tiene que dar la alimentación escolar, entonces está un poco desde allí, en las casas en la mayoría siento que si hay unos buenos hábitos, se les ha enfatizado mucho y el cuidado va más hacia eso, hacia lo físico, hacia las necesidades básicas, y vuelvo a caer en lo mismo... algunas familias de acá se reajustan, por decirlo de alguna manera, se recomponen y el niño no se enteró sino hasta que ya se recompuso y no se habló del tema, como unos duelos que quedan inconclusos, por eso siento que el cuidado no está desde el que sientes... “¿cómo te fue en el colegio? -bien, gracias. Ah, bueno”... entonces el imaginario del padre es que: le compré la lista de útiles, le mandé la plata del aseo, fui allá y le ayudé a pintar su salón, o sea, ¿qué más quiere? Fui a la reunión de padres, ¿qué más quiere? ... quiero que me conozcas papá, quiero que sepas lo que me pone triste, lo que me pone feliz, quiero que me involucres en las decisiones de mi casa, quiero que me expliques por qué estas decisiones se tomaron, quiero que me digas por qué no les importa lo que opine y pelean y pelean delante de mí, este tipo de cosas ellos las viven.

Tengo un niño que llenó la hoja de datos y puso, no puse el dato de mi papá porque mi papá no responde por nosotros y mi papá no existe, esas eran las palabras de la mamá cuando vino acá a matricular, no traje los papeles del papá porque el papá no responde... y él no existe. Los chicos repiten el discurso de los papás, pero no entienden qué pasa ahí y se quedan con la idea de que mi papá no respondió por mí, mi papá no me quiere, mi papá no existe, yo no existo para mi papá debe ser que hice algo malo por eso mi papá se fue la casa, y eso nadie se los resuelve, nadie les explica qué pasó, las familias, como les digo, se vuelven a asumir y los chicos entienden pues que su mamá o su papá tiene una nueva pareja pero lo entienden porque llegó y empiezan a salir, otras cosas, pero no hay ese charlar sobre las cosas, preguntarles y yo sé que no tenemos que preguntarles todos a nuestros hijos, te parece si cambiamos

de tal cosa, qué opinas tú, podemos hacer una votación, no, pero sí una participación más activa en las cosas que pasan porque a veces pensamos que porque nuestros hijos son pequeños ellos no opinan, su opinión no importa.

Yo me acuerdo una vez que mis papás estaban peleando por un arreglo de un tubo, y que cómo vamos a hacer para el arreglo del tubo, que es que no se puede esto y aquello, entonces yo les dije, ¿por qué no ponemos mientras tanto un registro, yo no sé qué? Ay no, usted no sabe de esto, qué va a saber, mejor vaya y juegue un rato con su prima y siguieron... y volví yo con voz más fuerte, pero por qué no va a servir un registro si es que para el agua y luego lo quitan, se puede suspender, lo quitan, ponen una unión en el tubo y ya nunca hubo registro, ¡Listo! ... oiga, sí ¿no? Pues yo sí ya había pensado lo del registro y no sé qué... (Risas).

Entonces el imaginario de los papás es que la alimentación todo eso es el cuidado y obviamente, yo puedo pegarle a mi hijo, pero nadie más puede pegarle a mi hijo, y yo puedo hablarle feo, pero nadie vaya a hablarle feo a mi hijo porque se las ve conmigo, no... Entonces siento que los imaginarios son esos. Incluso hay padres de familia que tienen muy malos hábitos con sus hijos, no les están dando hábitos saludables de comida, ni de bañarse, ni organizarse y lo que les digo, como vamos para la escuela eso no pasa nada y yo les he hecho mucho énfasis en esto porque el rechazo del otro, no querer participar en tal cosa de educación física porque huelo mal, porque me rechazan, porque mis onces, qué es lo que llevo de onces, y yo no estoy pidiendo que traigan cosas de paquetes, estoy pidiendo es que haya esa atención y ese cuidado en cuanto a lo que se les empaca, en qué se les empaca y acá la mayoría pues siento que si tienen unas buenas pautas pero hay algunas familias que si bajan, pero el cuidado es eso, que tengan comida, que estén bien, que estén en esto, pero no va más allá y los niños pues obviamente replican muchas cosas de lo que los adultos también dicen y hacen, los niños acá siento que han aprendido mucho sobre el respeto, sobre tratarse bien y en eso me brindan a mi bienestar, porque digamos que yo no tengo un aula que digamos esté con problemas de oído porque todo el tiempo están hablando duro, porque el conflicto, porque me contestaron mal, porque me botaron una puerta como otros años que de pronto se han tenido casos de estudiantes que están así.

En los últimos años yo no he evidenciado eso y en este grupo menos, son niños que me hacen cartas todos los días, me traen una fruta, me dicen hoy amaneciste tal cosa, también me dicen ¡Uy profe! Como que saliste de afán (risas) pero ellos también lo leen a uno todo el tiempo, si uno viene con qué cara viene hoy, como vino vestido hoy, se maquilló o no se maquilló, ellos todo el tiempo lo leen a uno y hay días donde yo digo: no chicos, tengo dolor de cabeza, entonces seguimos trabajando al rato (inaudible) ellos yo siento que son muy de imitación y por eso qué chévere que pudiéramos tener otras prácticas porque en la medida en que yo les muestro cómo se hace... yo puedo botar acá un discurso de tres horas hablando de la empatía y ¡no al autoritarismo, vamos por la democracia!, pero si luego llego y siéntese, ¿por qué? Porque yo lo digo, pues entonces es lo más incoherente. Entonces siento que de alguna manera me han permitido y por su forma de ser, que yo les dé como ese cariño y lo recibo de ellos todo el tiempo, o sea recibir cariño y en ese sentido tenemos una relación como que yo no quiero crearles males, yo quiero que aprendan, busco las estrategias y me motivan a hacer más cosas, por ello me motivan a gestionar cosas y yo a ellos, entonces ellos no quieren faltar con una tarea, ellos quieren mandar el audio, mandar no sé qué, entonces es chévere porque sentimos como esa necesidad de no crearle mal al otro.

Entonces en eso va implícito el cuidado, profe no tranquila yo organizo, yo barro, yo hago y el otro colabora, la otra cuida al otro, yo le aviso... profe vamos a hacer la fila aquí porque está haciendo mucho sol, profe tranquila yo hago esto, cosas así, que no siempre se evidencia, no siempre uno como maestro recibe eso. Hay docentes que salen con estrés laboral porque realmente lo que encuentran en sus aulas no es muy agradable, no sé si siempre depende de lo que uno da o refleja, también es que hay cursos difíciles, espacios bien difíciles y contextos difíciles, pero yo siento que humanizar la educación es muy importante porque si lo vemos, como lo que les decía de mi compañero del distrito, es un niño repitente, es un niño que no entregó vida, si lo veo como una cifra, como un número, es difícil que él me entregue otra cosa, pero si lo veo más allá de matemáticas, sociales, no sé qué, y veo al ser humano que hay, miro sus potenciales, miro sus talentos, miro lo que le gusta, cómo se siente... quizá él frente al aprendizaje responda mejor, porque tengo ganas de hacerlo, tengo ganas de aprender, pero cuando no ahí no hay quien entre, ni el mejor pedagogo (risas).

PROTOCOLO DE PREGUNTAS EXPLORATORIAS

Tiempo estimado: 1 hora

Con el propósito de reconocer los saberes que se han construido en su quehacer pedagógico y cotidiano, especialmente en lo referido al cuidado, compartimos las preguntas que orientarán la entrevista exploratoria:

1. Cómo llegó a ser maestra...
- Empecemos por, ¿qué te motivó a estudiar o elegir ser maestra como proyecto de vida?
 1. Narración de un día cotidiano.
 - Cuéntenos cómo es un día cotidiano en tu aula
 - Nárranos la que consideras la mejor actividad, propuesta en el aula que has realizado con tu grupo ¿por qué?
 1. Alrededor del cuidado.

¿Promueves actividades con tu grupo en las cuales se evidencie, esté presente, se trabaje, se viva el cuidado? ¿Podrías describirla?

Para finalizar, ¿cómo definirías el cuidado en la Educación infantil?

Nota: Luego de leer las preguntas, las invitamos a llevar a la entrevista un elemento que pueda enriquecer sus respuestas (fotografía, dibujo, juguete, planeación, diario de campo...).

PROTOCOLO DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Sandra Gómez:

Tuviste la oportunidad de trabajar en el sector educativo privado y público. ¿Podrías ampliar si encuentras en estos sectores diferencias en las maneras de asumir el cuidado?

- En un aula como la tuya (multigrado), generas acciones relacionadas con el cuidado de los niños entre sí (considerando las diferencias de edades), ¿podrías darnos un ejemplo?
- En la entrevista hablas de las prácticas universitarias ¿encontraste en ellas elementos para pensar la relación cuidado – educación?, ¿cuáles?
- Se destacó en la primera entrevista una reflexión muy interesante respecto a la enseñanza en educación infantil ¿consideras que existe una relación entre enseñanza y cuidado

Balbanera Beltrán:

En relación con la experiencia como madre comunitaria en el ICBF y el proceso de profesionalización ¿Qué aprendizajes, lecciones (...) resalta de este tránsito como un asunto que ha ido resignificando?

- ¿Podría profundizar en la relación mujer – maestra - cuidado?
- ¿Podría ampliar en qué consistían los momentos pedagógicos?, ¿cuáles y cómo considera se relacionan con el cuidado?
- ¿Considera que el reconocimiento que desde la localidad se realizó para participar en una convocatoria distrital potenció el reconocimiento del saber de la maestra en educación inicial?
- ¿Considera que el respaldo institucional de la SDIS incide en las maneras de pensar y agenciar el cuidado?, ¿por qué?
- ¿Podrías ampliar la idea referida en la primera entrevista, relacionada con “porque siempre se está diciendo eso, que el niño ya es, ya sabe y ya puede, no, el niño no puede, el niño no puede, entonces tiene uno que ser muy sensible desde ese cuidado” (esto es muy importante por cuanto hay en la maestra mucha claridad frente a la precocidad)