



Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia *

Competencies in Emotional Education of Teachers Who Serve Early Childhood

Liliana María Gómez-Cardona¹ 
Beatriz Arias-Vanegas² 

Para citar este artículo: Gómez-Cardona, L.M., y Arias-Vanegas, B. (2023). Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia. *Infancias Imágenes*, 22(2), 150-161. <https://doi.org/10.14483/16579089.21248>

Recibido: 11 de septiembre de 2023.

Aprobado: 18 de octubre de 2023.

Resumen

150

La educación emocional (EE) es un elemento fundamental de la educación integral. En este sentido, es necesario poner la mirada sobre las prácticas educativas que realizan los maestros y maestras, particularmente de aquellos que atienden primera infancia, bajo la consideración de que aquellos aprendizajes que se instauran en los primeros años son más duraderos y estables. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se pregunta: ¿Cómo son las competencias de la Educación Emocional (EE) en las prácticas educativas de las maestras que atienden primera infancia en los Centros de Desarrollo de la corporación (PAN)? Con el fin de responder la pregunta se desarrolló una investigación etnográfica entorno a la Educación Emocional (EE), con la cual se pudo describir y posteriormente analizar las prácticas educativas de las maestras participantes. El análisis de la información permitió concluir que las competencias emocionales se encuentran presentes en las prácticas educativas; sin embargo, es necesario

poner la mirada sobre el desarrollo de programas y actividades que potencien el desarrollo emocional de los maestros y maestras para que estos, a su vez, empleen estrategias adecuadas de manejo de su propia emocionalidad y puedan realizar un acompañamiento de (EE) más adecuado en la población que acompañan.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, educación de la primera infancia, educación, niño en edad preescolar

Abstract

Emotional education is a fundamental element of comprehensive education. In this regard, it is necessary to focus on the educational practices carried out by teachers, particularly those who work with early childhood, considering that the learning experiences established in the early years tend to be more lasting and stable. Taking this into account, the present research raises the question: "What are the emotional education competencies in the educational practices

* Investigación realizada como requisito para optar el título de Doctora en Ciencias Humanas con Énfasis en Educación. Universidad Nacional del Rosario, Argentina; cuyo proceso se desarrolló ente los años 2017 a 2022.

1 Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura, Medellín Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad San Buenaventura Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura Coordinadora del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Lasallista de Caldas, Antioquia. Correo electrónico: lilimagoster@gmail.com

2 Posdoctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Doctora en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Especialista en Gerencia Educativa. CEIPA. Licenciada en Didáctica y dificultades del Aprendizaje escolar. CEIPA. Docente Fundación Universitaria María Cano. Correo electrónico: betyarv@gmail.com

of the teachers who work with early childhood in “Los Centros de Desarrollo de la Corporación PAN?” To answer this question, ethnographic research was conducted to describe and subsequently analyze the educational practices of the participating teachers regarding emotional education. The analysis of the information allowed us to conclude that emotional competencies are present in educational practices; however, there is a need to focus on the development of programs and activities that enhance the emotional development of teachers. This, in turn, will equip them with appropriate strategies for managing their own emotions and enable them to provide more effective emotional education support to the population they serve.

Keywords: Early childhood education, Preschool children, Education, Socio-emotional learning

Introducción

La educación tiene un carácter social que tiene efectos fundantes en los individuos, se constituye en el proceso mediador de la cultura y, como tal, cumple una función socializadora y a la vez constitutiva de subjetividad; no obstante, la intencionalidad formativa de la educación se define en sus finalidades, especialmente aquellas orientadas a la construcción de ciudadanos (Fullat, 1987). En Colombia la educación inicial y preescolar tienen como principio la formación integral, superando las antiguas disputas sobre la primacía de lo académico y los contenidos frente al desarrollo personal, a fin de enfocarse en una visión multidimensional o una concepción holística del ser humano.

Dicha perspectiva busca que la educación promueva el pleno desarrollo de la personalidad y que actúe como mecanismo que potencie los cambios profundos, que como sociedad requerimos y que nos permite lograr justicia social y equidad a través de la formación de ciudadanos comprometidos, no solo con asuntos que faciliten el desarrollo económico sino que también nos comprometan con un desarrollo social y personal desde posturas éticas que nos lleven a actuar en consonancia con un mundo más sostenible (Contreras-Sánchez *et al.*, 2023).

En esta línea, diferentes organizaciones como la UNESCO consideran:

El aprendizaje como un continuo a lo largo de la vida —desde el nacimiento hasta la muerte— y a lo ancho de la vida —en entornos de aprendizaje formales, no-formales e informales—. Esto implica reconocer que hay aprendizaje dentro y fuera de las aulas y que toda edad es buena para aprender. (UNESCO, 2020, p.5)

A pesar de ello, diversas investigaciones han demostrado que los aprendizajes más significativos y perdurables suelen ocurrir en la primera infancia, y que sus efectos inciden en las condiciones futuras, tanto de manera individual como en una alta tasa de retorno social (UNICEF, 2020). Lo anterior ha llevado a que se prioricen las intervenciones en primera infancia, como se muestra en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), donde se contempla en el objetivo 4, meta 4.2: “que a 2030 se asegure que todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y en la educación preescolar de calidad” (UNESCO, 2017, p. 12)

Según UNICEF, algunos de los elementos a tener en cuenta para la atención con calidad en los programas de atención a la primera infancia propenden por que se potencien las oportunidades individuales y que, a su vez, estas favorezcan e impacten de manera positiva el desarrollo de las comunidades; por ello es necesario incluir variables entre las que se consideran familia y comunidad, docentes y directivos:

Familia y comunidades: asegurar que las familias participen activamente en los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus niños; colaborar con las comunidades y fortalecer las prácticas de crianza que promueven el desarrollo infantil temprano desde el hogar.

Docentes y directivos: garantizar que el personal docente y administrativo tenga las competencias esenciales, y cuente con las oportunidades de crecimiento, capacitación y apoyo que son necesarias para promover el desarrollo y aprendizaje temprano de los niños.

De acuerdo con lo anterior, es crucial comprender el papel activo de los diferentes actores que participan en el proceso educativo de la primera infancia: por un lado, los niños como sujetos de

derechos con un potencial de desarrollo que se despliega a través de la formación. Adicionalmente, los padres, quienes tienen la responsabilidad de proporcionar los cuidados básicos y establecer vínculos sociales que influyan en el desarrollo emocional y social; y por otro lado y bajo la consideración de que en las condiciones actuales (generadas por asuntos como la globalización y el capitalismo), los niños ingresan a lugares de cuidado más temprano, lo que significa que las escuelas y los maestros pasan a compartir con las familias el papel esencial como agentes de cuidado y desarrollo emocional.

En este sentido, es importante destacar que, aunque los cuidadores primarios siguen siendo primordialmente los padres, los maestros que acompañan a los niños en la primera infancia ocupan un lugar crucial en su formación y cuidado, por lo que sus interacciones deben ser congruentes con las demandas de la sociedad actual, respondiendo a la necesidad de acompañar a los niños desde una perspectiva de formación integral.

Comprender qué pasa en esas interacciones de cuidado en las condiciones singulares a nivel emocional de cada agente educativo; en el impacto sobre esas interacciones y la formación emocional de los niños; en la conciencia y control que tienen de sus emociones; exige un acercamiento a la cultura que se vive en el escenario de la educación inicial, no en el rol del etnógrafo francés que llega a observar la cultura desde los esquemas de su propia cultura, sino como el etnógrafo que se deja cautivar y se llena de asombro de manera permanente y en cada situación. Así pues, la etnografía que se construyó en este escenario permitió a la investigadora identificarse entre los sujetos de investigación, haciéndose partícipe de la cultura que envuelve la educación inicial, sus tiempos, relaciones, emociones que atravesaron en todo momento cada participante.

Si bien este ejercicio etnográfico se focaliza en el maestro de primera infancia como actor fundamental en la atención integral, bajo la idea de que los maestros desde su singularidad y subjetividad son modelos de observación constante por parte de los niños, sus formas de actuación generan acciones a favor de la educación y formación en todos los ámbitos, incluyendo el adecuado manejo emocional (Cabello *et al.*, 2010). Por ello es perentorio

que los maestros desarrollen sus competencias emocionales y que sean conscientes de cómo su propia emocionalidad impacta en la relación con los niños, ya que estos observan y aprenden diferentes formas de interactuar con el mundo a través de los modelos que les rodean, adicionalmente las habilidades emocionales que emplee el docente son esenciales para manejar situaciones en el aula, así como fomentar relaciones empáticas con y entre los niños que atienden (Costa *et al.*, 2021).

Considerando lo anterior, la presente investigación se centró en el maestro de primera infancia, en la forma en que sus prácticas educativas dan cuenta de las competencias emocionales que han desarrollado a lo largo de su vida y cómo puede potenciarlas a través de la educación emocional (EE en adelante), la cual según Bisquerra y Grup de Recerca (2000) se entiende como:

Un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 241)

La EE ayudará a los maestros en su relación con los niños y con sus pares y en la práctica cotidiana de su emocionalidad; así mismo, los niños aprenderán y se desarrollarán de forma más efectiva tras vivenciar una conexión emocional en el trato de sus maestros y en la relación que se establece entre ellos. De esta manera, considerar la presencia del componente emocional en las prácticas educativas es fundamental, ya que no solo regula el estado emocional del maestro, sino que, además, se transmite en los niños, ya sea a través de actividades curriculares o actividades cotidianas modelando su expresión y manejo emocional.

En esta dirección, la presente investigación se propuso como objetivo comprender las competencias de EE presentes en las prácticas educativas de las maestras que trabajan con niños en la primera

infancia en los Centros de Desarrollo de la Corporación PAN (PAN de aquí en adelante); para lo cual fue necesario identificar y posteriormente analizar las competencias de la EE presentes en las prácticas educativas de los docentes de PAN.

Metodología

El presente trabajo fue realizado desde una metodología etnográfica, la cual reconoce la producción de conocimiento a través de una manera particular de acercamiento y comprensión a diferentes realidades socioculturales (Remorini, 2013). Es a través del trabajo de campo y desde la metodología propiamente dicha, que el educador etnógrafo hace posible un conocimiento del “otro” anclado en su experiencia personal, es un aprendizaje experiencial que devela las complejas interrelaciones entre los diversos componentes que integran lo que llamamos “modo de vida en la cultura de la escuela”, constituyéndose en la experiencia fundamental.

En consonancia con lo anterior, la educación como práctica social tiene una función socializadora del individuo, la cual enfatiza en la concepción de que el desarrollo de los niños depende de las interacciones que estos entablan con su entorno inmediato, en la que intervienen sus cuidadores y las actividades en las que participan. En consecuencia, la importancia dada a la cultura desde una perspectiva holística reconoce el valor heurístico de los estudios etnográficos (Remorini, 2013).

En este trabajo se caracterizan algunos ejes y modos de abordaje que se destacan en la producción etnografía de los agentes educativos y la EE en la primera infancia sobre la pregunta: ¿Cómo son las competencias de la EE en las prácticas educativas de las maestras que atienden primera infancia en PAN? Este tipo de investigación se hace con el fin de comprender las interacciones en el entorno de la educación inicial o de primera infancia en situaciones educativas de la cotidianidad, facilitando el estudio de prácticas educativas desde la voz de sus actores, permitiendo al investigador interpretar los elementos recopilados (Quispe, 2022).

Participantes

Los datos fueron recolectados en PAN, fundación privada sin ánimo de lucro. Esta organización

cuenta con diferentes sedes dentro del territorio Antioqueño y presta atención integral a niños y adolescentes (Corporación PAN, 2020). La investigación se desarrolló específicamente en cuatro de los centros PAN: Miraflores, Centro, Pinar y Tricentenario, que estaban en funcionamiento en la ciudad de Medellín al momento de llevar a cabo la investigación.

Dentro de cada uno de estos centros, se seleccionó una maestra que voluntariamente aceptó participar en el proceso de reconocimiento en el aula, después de haber sido informada sobre los objetivos de la investigación. Además de las observaciones realizadas dentro del aula, se llevaron indagaciones fuera de ella lo que implicó hacer referencia a prácticas que tenían lugar en otros espacios y con otros miembros del personal de la institución.

Adicionalmente, se organizaron grupos focales que contaron con la participación de 30 maestros de las instituciones PAN ubicadas en el suroeste antioqueño. También se involucraron otros profesionales y agentes educativos del Programa en el estudio.

Esta selección diversa de participantes permitió obtener una perspectiva completa y representativa de las competencias de EE, en las prácticas educativas de los maestros que trabajan con niños en la primera infancia en los centros PAN.

Procedimiento e instrumentos para la recolección de información

El procedimiento de esta investigación se fundamentó, como ya se mencionó, en la etnografía educativa, no solo como metodología sino como un ejercicio investigativo que, a partir de la propuesta de Aracelly de Tezanos (1981), sugiere abordar la investigación como un proceso de producción de conocimiento, y consistió en realizar un estudio *in situ* para comprender y describir la cultura escolar, centrándose en el tema específico de las prácticas educativas en EE. El proceso de recolección de información incluyó las siguientes técnicas:

Observación participante: se realizaron observaciones directas en el entorno escolar, específicamente en el aula, para registrar las prácticas educativas de las maestras en relación con la EE.

Entrevistas semiestructuradas: se llevaron a cabo entrevistas con las maestras seleccionadas

para la observación, así como con otros agentes educativos y profesionales del programa, para obtener sus perspectivas y enfoques sobre la EE y sus competencias en este campo.

Grupos focales: se organizaron grupos focales en los que participaron 30 maestros de las instituciones de PAN ubicadas en el suroeste antioqueño, junto con otros agentes educativos del Programa. Estos grupos permitieron discutir y compartir experiencias relacionadas con la EE.

Para el inicio del trabajo se propuso un sistema categorial preliminar (Tabla 1), el cual surge del referente teórico de competencias emocionales planteadas en la EE por Bisquerra:

Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, estas se establecen como categorías de primer orden. Los elementos que constituyen a cada una de ellas se plantean como categorías de segundo nivel. Posteriormente se realiza un análisis de ambas categorías determinando una guía de elementos a observar que orientó el trabajo de campo en las visitas. (Bisquerra, 2003)

Una vez recopilados los datos, se procedió al análisis utilizando un enfoque de triangulación entre los datos obtenidos en la observación, las entrevistas y los grupos focales. Los datos se sistematizaron

Tabla 1. Categorías de primer y segundo orden

| Categorías de primer orden Competencias emocionales | Categorías de segundo orden |
|--|---|
| Conciencia emocional | Toma de conciencia de las propias emociones |
| | Dar nombre a las emociones |
| | Comprensión de las emociones de los demás |
| | Toma conciencia entre la interacción de emoción, cognición y comportamiento |
| Regulación emocional | Expresión emocional apropiada |
| | Regulación de emociones y sentimientos |
| | Habilidades de afrontamiento |
| | Competencia para autogenerar emociones positivas |
| Autonomía emocional | Autoestima |
| | Automotivación |
| | Actitud positiva |
| | Responsabilidad |
| | Análisis crítico de normas sociales |
| | Resiliencia |
| Inteligencia interpersonal | Autoeficacia emocional |
| | Dominar las habilidades sociales básicas |
| | Respeto por los demás |
| | Comunicación receptiva |
| | Comunicación expresiva |
| | Compartir emociones |
| | Comportamiento prosocial y cooperación |
| Asertividad | |
| Habilidades de vida para el bienestar | Identificación de problemas |
| | Fijar objetivos adaptativos |
| | Solución de conflictos |
| | Negociación |
| | Bienestar subjetivo |
| | Fluir |

Fuente: elaboración propia.

y categorizaron para identificar patrones y tendencias en las competencias de EE. A lo largo del proceso, las categorías iniciales fueron refinadas y modificadas a medida que se obtuvieron más datos y se realizó un análisis más profundo, dando paso a las categorías de codificación abierta, las cuales se agruparon permitiendo que emergieran nuevas categorías.

categorías resultantes del análisis se utilizaron para interpretar y dar significado a los hallazgos encontrados, en relación con las competencias de EE en las prácticas educativas de los maestros en los centros PAN. Estas categorías se presentan en la Tabla 2.

Resultados

Los resultados de la presente investigación se derivaron del proceso de descripción, análisis y comprensión de los datos recopilados. Como resultado de este proceso, se han identificado y desarrollado cinco categorías emergentes relevantes en relación con las competencias de EE en las prácticas educativas de los maestros en los centros PAN, las cuales se presenta a continuación.

El afecto como elemento mediador en la comprensión del estado emocional del niño

La acción educativa de estos maestros se encuentra mediada por un acto introspectivo que se orienta por la sensación de sentirse guía de los niños, saben que sus actos tienen implicaciones directas e inmediatas sobre la vida emocional de los pequeños que acompañan y reconocen que la escuela es el lugar propicio, donde el niño aprende a relacionarse y a regular sus emociones (Costa et al., 2021), entonces tratan de sobreponerse a sus sentimientos y de expresarlos de manera mesurada.

Yo logro reconocer mis emociones algo, digamos que puedo conocer algunas y uno es consciente de ellas y aprende cómo, no a cambiarlas, si no cómo manejarlas y exteriorizarlas de diferentes maneras, porque como yo las exprese va a influir sobre mis pequeños, pero yo creo que es más organismo oculto que realmente lo que uno logra manejar. (Grupo focal, Participante 1)

Yo creo que en este trabajo los niños captan todo, nosotras llegamos angustiadas los niños también se pueden angustiar entonces tenemos que dejar un poquito eso atrás. (Maestra 3)

Tabla 2. Categorización abierta y emergente

| Categorías de codificación abierta | Categorías de codificación emergentes |
|--|--|
| 1. Vulneración del niño | 1. Desplazamiento de la infancia y deshumanización del servicio |
| 2. Exigencias administrativas | |
| 3. La familia: abandono infantil | 2. Bienestar de los niños y las niñas |
| 4. Sensación de felicidad producida por los niños | |
| 5. Trato con los niños y buenas relaciones | |
| 6. Entender las emociones de los niños | |
| 7. Construcción de vínculos | |
| 8. Vulneración del niño | 3. El cuidado un asunto ético |
| 9. Compromiso y responsabilidad | |
| 10. Reforzamiento en el trabajo de los niños | |
| 11. Construcción de vínculos | 4. El afecto como elemento mediador en la comprensión del estado emocional del niño. |
| 12. Entender las emociones de los niños | |
| 13. Reconocimiento de las emociones propias | |
| 14. Regulación emocional | |
| 15. Importancia del trabajo: reconocimiento de la familia y la institución | 5. Empoderamiento del maestro |
| 16. Liderazgo, iniciativa, cambio y adaptación | |
| 17. Comunicación | |

Fuente: elaboración propia.

Las docentes de PAN expresan que el reconocer sus emociones ayuda como ejercicio de autorreconocimiento y se constituye en el primer paso para la gestión de estas. Se dota de sentido a la emoción, ya no es ella por sí sola, es lo que esa maestra puede hacer con ella para sí y para los niños que acompaña. En el caso de PAN, los espacios de compartir comunitario se reconocen como los momentos para tramitar algunas de esas situaciones y de esas emociones, como lo menciona la Maestra 2:

Cuando salgo a desayunar o cuando estamos en la hora del almuerzo, hablar con mis compañeros, reírnos juntos, entristecernos juntos y compartir como me siento me ayuda mucho, no es lo único, seguramente lo que más me ayuda en entender cómo me siento, es la reflexión, pero poder ponerlo a circular con mis compañeros es muy beneficioso en muchas ocasiones.

Las docentes tratan de hacer comprensible para sí mismos su vivencia emocional con el propósito de darle manejo a sus emociones, neutralizando algunas de ellas como la tristeza y la rabia con el fin de que los niños que atienden no las puedan percibir. Entonces, a las emociones se les asignan categorías, por un lado, las buenas, las que deben conocer los niños, las que se pueden mostrar (alegría); y, por otro lado, aquellas que no deben ser expuestas, lo que es congruente con Castro-Paniagua *et al.*, (2023), quienes manifiestan que las emociones negativas se entienden como conductas inadecuadas que se deben controlar, ya que interfieren en los hábitos saludables.

Se trata de un discurso que neutraliza la cercanía de experiencias asumidas como negativas y que socialmente no son bien vistas, es así que la posibilidad que da el propio reconocimiento de las emociones se vuelve adaptativo. Las docentes de PAN logran nombrar sus emociones, darles un sentido, sobre todo cuando se trata de la relación con los niños atendidos:

Yo pienso que tener conciencia emocional es como poder reconocer mis propias emociones es saber que estoy sintiendo, aunque a veces eso no es tan rápido uno se demora un rato en poder decir si eso es

rabia o es tristeza, y después viene lo que uno hace con esa rabia y esa tristeza, como las maneja sobre todo frente a los niños del centro para que ellos no se vean afectados con las emociones de uno. (Grupo focal, Participante 23)

Empero, en este reconocimiento de las emociones solo una primera parte tiene que ver las las emociones propias y como estas permean no solo el lugar de trabajo sino que también se llevan a casa. Cuando se logra reconocer cómo se está emocionalmente, no las relaciones al interior del centro se pueden regular, se facilita el llegar a casa y poner en palabras la tristeza, la alegría, el encanto, el desencanto, producto de una jornada de trabajo que desde lo humano involucra los sujetos, es una labor que, como ya se dijo, se emprende con el ser.

Otro elemento a considerar es el de las emociones ajenas, el cual requiere una alta sensibilidad para hacerse uno con el otro, interpretar sus gestos y su cuerpo y hacer lectura de signos de angustia, dolor, alegría, entre otros, y que poco a poco se manifiestan, (inicialmente como procesos biológicos) con unas manos sudorosas, un temblor en la mirada, ojos caídos y cansados, cuerpo doblado, pero que van diciendo de sí, de su realidad, de su cotidianidad y de su forma de ser y estar en el mundo:

Yo siento personalmente que los niños también me generan mucha felicidad yo crecí en un ambiente donde no tuve casi expresiones de afecto por parte de mis abuelitos cercanos entonces yo fui una persona muy seca, no daba un beso porque así fue mi construcción de vida y yo empecé a trabajar en la modalidad familiar y esos niños a mí me despertaron toda esa parte afectuosa que había guardada en mí, y yo ya poder tener esa capacidad de abrazarlos y llamarlos amor porque yo ni con mi esposo le digo amor, entonces ellos me despiertan a mí toda esa afectividad y me parece hermoso, de hecho cuando estoy en la oficina y estoy muy estresada me voy para un salón los cargo los abrazo me encantan todos, yo soy feliz al lado de esos niños. (Grupo focal, Participante 3)

Comprender las emociones del otro requiere de nuestra disposición empática, es un aprendizaje que se construye con el tiempo y que se facilita con

la cercanía. Podría decirse entonces que las maestras de PAN sienten una gran sensibilidad ante las emociones de los niños que acompañan, logrando por lo general un reconocimiento de su emocionalidad, tanto por los mecanismos biológicos con los que nos encontramos dotados, como por las predisposiciones personales que favorecen tal vínculo, como la elección de una profesión, un estilo de vida, una vocación. Entre más empática es la relación con un sujeto, más se facilita el establecimiento del vínculo, la comprensión de este y la posibilidad de acompañar de una manera más eficaz.

Bienestar de los niños

El sentido de la felicidad indudablemente se encuentra anclado al sentimiento de autorrealización personal, familiar y laboral que un sujeto desarrolle en su vida. En este sentido la EE se constituye en un aliado importante que nos permite ser congruentes entre las formas que tenemos de pensar, sentir y actuar en nuestra cotidianidad. La elección de una profesión o un oficio tiene un tinte importante en ese estado de bienestar que se espera alcanzar, más cuando esta labor implica el acompañar la construcción de sujetos que se permean constantemente de nuestras acciones y de nuestras maneras de enfrentar el mundo.

El acompañar al otro desde esta perspectiva implica el disfrute de la labor cotidiana que se desempeña, entendiendo que los momentos de desilusión, frustración y desesperanza hacen parte de la vida misma, pero que no pueden constituirse en el continuo en el cual se transita:

No pues, en relación a como me siento con los niños, me generan mucha alegría, es una satisfacción muy grande, vuelvo y te menciono como el ver todos los cambios, ver como los niños llegan acá y como salen a un final de año, todo ese proceso para mí es muy satisfactorio, me da mucha alegría recibirlos, mirar cómo llegan todos los días, mirar esas caritas que lo miran a uno como a la expectativa de hoy que va a pasar conmigo, hoy como voy a estar, entonces me llena de mucha satisfacción de mucha alegría y es como el motor y la motivación, es el todo, es el eje fundamental para la profesión que ejerzo. (Maestra 2)

Como ya se ha mencionado, las docentes de primera infancia son uno de los actores encargados de acompañar a las nuevas generaciones, de allí la importancia que la labor desempeñada genere niveles de satisfacción que le permitan lidiar con las vicisitudes de la labor misma y de la cotidianidad, proyectando así en los niños que acompaña una sensación de bienestar (Colomo, 2015).

Lo anterior requiere que este trabajo sobre el crecimiento interior y reconstruya una identidad acorde con el proyecto de vida elegido, encontrando en su práctica los elementos que le hagan recordar y reconciliarse con aquello que por vocación (no por obligación) le condujo a tomar esa decisión profesional. Ha de tener en cuenta que su elección va más allá del ejercicio técnico de un oficio, que tienen que ver con acciones que orientan desde lo humano y que apalancan el desarrollo de la personalidad de los niños que han decidido acompañar.

En relación a los agentes de PAN, estos manifiestan una sensación de bienestar y felicidad motivada por el trabajo con primera infancia, labor que se constituye en si misma una razón de felicidad.

Existe de fondo un compromiso con el otro, una apuesta por dar lo mejor de sí, para que aquellos actos asociados al proceso formativo tengan una respuesta efectiva en la generación de experiencias positivas de vida en doble vía: para la maestra en primera instancia y por supuesto para el niño o la niña beneficiarios de dicha intervención:

Lo mejor del trabajo es esa alegría con la que uno entra en contacto con los niños, el llegar y verlos todos los días, el ver todos los avances y progresos que van teniendo, ese contacto con ellos, el recibir un abrazo, el recibir una palabra significativa, el saber que estamos contribuyendo a su vida, eso va más allá como de la labor, eso es un compromiso de vida con ellos y con nuestra profesión. (Maestra 2)

Puede verse que estas maestras transitan entre estos estados que a veces abordan sus prácticas desde perspectivas positivas, y que a veces cuando no media la reflexión y se da de una forma autónoma, se inclinan hacia los lados más negativos, de aquí la importancia de hacerse cargo de su EE.

Desplazamiento de la infancia y deshumanización del servicio

Dentro de los retos de estas docentes se encuentra transformar realidades; es así que no solo están para acompañar, para educar, para formar, etc., deben además contener en la cotidianidad en las realidades de una niñez que crece en medio del conflicto, en medio de nuevas dinámicas sociales y familiares marcadas por hogares uniparentales, familias extensas, padres negligentes en el cuidado, padres adolescentes, por limitados recursos económicos que disminuyen posibilidades de bienestar (PAN, 2015). Este panorama implica que las maestras aborden en la cotidianidad de su quehacer acciones de protección, de autocuidado, acciones que brinden herramientas que en momentos determinados se conviertan en estrategias de vida, pero que vayan más allá de la naturalización de la violencia como un modo de convivencia y que de forma contraria ayude a preservar el bienestar físico y emocional.

158 A pesar de ello, son agentes que se enfrentan a la frustración, a la indiferencia de cuidadores que solo dan lo asistencial, pero que tienen grandes carencias desde lo afectivo:

Quando los niños están como vulnerados, uno se siente muy mal, eso me pone en un punto emocional muy complejo porque ese no es el mejor punto en el que uno quisiera acompañarlos, son niños que traen como lo de la casa, son niños violentos, son niños tristes, son niños y niñas como solos... son niños que a veces son tan vulnerados, que lo único que tienen es lo que acá hagamos por ellos.

En cuanto a lo institucional, vale la pena mencionar que las exigencias administrativas en algunas ocasiones anulan la capacidad creativa de las docentes, ubicándolas en un escenario donde el desarrollo de su labor se convierte en una actividad instrumental al servicio de las tecnocracias establecidas por terceros, que pueden no saber nada de educación. Como afirma García (2010): "Al interiorizar los modelos centrados en el deber-ser y deber-hacer, las prácticas educativas adquieren un sentido práctico, mecánico e instrumental" (p. 110).

Se desdibuja entonces la posibilidad de liderazgo, de compromiso de innovación e iniciativa, por lo que es necesario que su labor de acompañar se cargue de nuevos sentidos, donde las maestras hagan uso de su emocionalidad para sobreponerse a estas exigencias y que, desde las posturas que ellas consideran en algunos casos adversas al proceso de acompañamiento, afloren nuevas formas de confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad, liderazgo, en las que el impulso hacia el logro sea más fuerte que esa sensación derrotista de una labor sin sentido, entendiendo que el optimismo debe ser el valor que les permita persistir a pesar de los obstáculos encontrados.

Es necesario entonces visibilizar ante los organismos de dirección del programa y los directivos gubernamentales que legislan estas apuestas formativas de primera infancia, que la apuesta debe ser realmente centrada en el niño y que si bien deben establecer mecanismos para garantizar la correcta prestación del servicio, estas no deben comprometer los recursos con los que se cuenta para acompañar con calidad. Sería una lástima que tras las inversiones hechas en los programas de atención integral, los niños perciban a sus cuidadores como poco sensibles e indiferentes ante las emociones del grupo atendido y de los niños que lo conforman.

El cuidado, un asunto ético

El cuidado ético dentro de los centros que atienden primera infancia debe propender por generar estrategias de estrategias que les permitan al niño enriquecer sus potenciales a través de actividades donde puedan ganar en desarrollo y autonomía. Es necesario posibilitar la relación empática de las maestras, esa posibilidad de reconocer el ritmo del otro, el deseo de que los niños se crezcan de manera autónoma y en congruencia con las demandas personales; sin embargo, aparece la tensión del quehacer impuesto que puede enmascarse en la necesidad de cumplir con ritmos institucionales tras la urgencia de poner norma, límites y crear hábitos. Aquí donde el asunto del cuidado ético se debate entre el deber ser y las necesidades personales orientadas por los propios ritmos:

Por lo general se sucede mucho que hay que mostrarles las actividades precisamente por el tiempo porque estamos muy concentrados haciendo una actividad, pero hay que cortarla porque hay que hacer otra actividad, otro procedimiento, hay que ir por ejemplo al comedor y a veces me gustaría darles un poco más de tiempo, no tener que cumplir con horarios tan rígidos y establecidos. (Maestra 1)

Lo anterior implica que dispongan de todas sus capacidades profesionales, técnicas y humanas para que aporten al proceso de formación integral y apoyen desde su hacer, su saber y su ser, al momento de vida de los niños que se le encargan. Implica además una actitud constante de autoobservación, de evaluación, de mejora con el fin de perfeccionar sus prácticas educativas y las intervenciones que desde allí se realizan.

Entonces, la responsabilidad se entiende como cuidado y atención, el cuidado ético de la infancia tiene que ver con la responsabilidad social que se encarga a quienes participan en esta interacción. Alvarado *et al.*, citados por Patiño y Orozco (2014), plantean que ampliar la visión ética en el cuidado de los niños implica ampliarlo en términos comunitarios, es decir, en términos políticos.

Con la ampliación del círculo ético, estos autores hacen referencia a una ética del cuidado que trasciende los espacios de la vida privada y cotidiana de las personas y sus relaciones más cercanas, asumiendo la responsabilidad y el cuidado frente a la sociedad en general, especialmente frente a las personas que se encuentran en mayores condiciones de vulnerabilidad, desprotección, exclusión y pobreza. Este concepto implica ampliar el círculo de personas cuyas vidas importan y por quienes se está dispuesto a jugarse la existencia. Los lazos afectivos trascienden, en este sentido, el contacto con las personas cercanas, importando el otro a partir de su humanidad (Ramos, 2020).

Como parte de su labor responsable y comprometida, PAN abre espacios de reflexión familiar con el fin de que entiendan la importancia de los niños, tanto sus directivas como docentes tienen buena disposición para atender a las familias, los centros educativos cuentan con personal psicosocial que apoya la labor de las maestras, bajo el

convencimiento que la formación integral y que el apoyo de estos es parte fundamental en el proceso de construcción de ciudadanos y ciudadanas que sirvan a la sociedad.

Empoderamiento del agente educativo

El panorama de formarse hoy como maestro no goza del “reconocimiento social” ni el “estatus” de otras profesiones; a pesar de ello, sus responsabilidades y su quehacer están cargadas de una misión que da sentido a la vida y que debe expresarse concretamente en su vinculación con la comunidad y con sus estudiantes, con una vocación de servicio a la sociedad. Así, las docentes que atienden primera infancia no están lejos de esta realidad, su tarea de acompañar a los más chicos es una tarea que se emprende a pesar de las dificultades, con todo lo que se es.

Esta labor social, aunque desvalorada, tiene sus frutos. La recompensa está en las generaciones formadas, en la construcción de ciudad, en el aporte para la superación de condiciones desfavorables, en menos niños vulnerados y más niños reconocidos, escuchados y dignificados. Pero las ganancias no solamente son a este nivel, los docentes de PAN narran que poco a poco han ido ganando el reconocimiento de aquellas familias a quienes acompañan, poseen un lugar importante en sus centros y sobre todo su labor y sus logros les sirven para reconocerse a sí mismo como participantes de la anhelada transformación social. Ante la pregunta de ¿Para quién es importante tu trabajo? la primera respuesta que emerge de las docentes, es que es importante para ellas porque fue su elección, porque es su proyecto de vida, porque es la apuesta que les da la posibilidad de subsistencia desde lo económico y las dignifica en lo social y en lo personal.

El reto sigue siendo inmenso, el trabajo apenas da pequeños frutos, aún siguen existiendo niños invisibles, voces no escuchadas, malos tratos físicos, psíquicos y sexuales, adultos negligentes e incluso prácticas deshumanizadas con ellos. Existen aquellas familias que les cuesta reconocer la labor de la docente y del centro, que amenazan, que intimidan y que desconocen los aportes de estos a las vidas de los niños, de la familia y de la comunidad en general. Sin embargo, es todo un desafío trabajar con esas familias, mostrar alternativas negociadas para su

malestar, contenerlas con el buen trato. Las docentes dan cuenta de sentirse reconocidas, en muchas ocasiones acompañados y respaldados por las familias, tarea no tan fácil, pero que han ido logrando de manera paulatina y gracias a su dedicada labor y al reconocimiento que PAN como institución ha logrado.

Mi trabajo es muy importante primero para mí, porque me gustan los niños, trabajo con ellos, porque uno necesita el dinero, pero no es solo eso. Trabajo en esto pues porque creo que puedo aportar a la parte afectiva, ellos necesitan que alguien se preocupe por ellos, que estén en otro espacio, de todas maneras hay muchos niños que viven en espacios muy reducidos y aquí los niños pueden tener la oportunidad de estar en un parque, de estar en un salón, de compartir con otros niños, lo disfruto mucho. (Maestra 4)

En cuanto al liderazgo y la creatividad del maestro, vale la pena mencionar que cada uno de los centros visitados permitió evidenciar prácticas tradicionales centradas en dirigir la formación del estudiante en el sentido de dar forma, así como prácticas creativas e innovadoras que generan una transformación en el sujeto atendido. La actitud y la práctica educativa que las docentes asume en los centros PAN, se basa lógicamente en las orientaciones dadas por el centro, por los lineamientos gubernamentales propuestos, pero se hacen diferentes dependiendo de las expectativas personales, por las decisiones orientadas desde sus aprendizajes y, por supuesto, por lo que se es como sujeto. En suma, es así que el manejo emocional interviene de manera directa en la forma en que se relaciona ese agente con los niños beneficiarios del servicio y con el resto de personal del centro.

Conclusiones

Esta investigación ha proporcionado una comprensión profunda de las prácticas educativas de las docentes que atienden a la primera infancia en los centros PAN, en el contexto de la EE. A través de la identificación y análisis de las competencias emocionales se han alcanzado los objetivos planteados:

Identificación de competencias emocionales: se ha confirmado que las cinco competencias emocionales propuestas están presentes en las maestras de PAN. Algunas de estas competencias son

más evidentes y sólidas que otras; empero, todas las docentes reconocen la importancia de conocer y gestionar sus propias emociones como un paso fundamental hacia la práctica de la EE.

Desarrollo intuitivo de las competencias emocionales: a pesar de que el desarrollo de estas competencias ocurre de manera intuitiva y no siempre consciente, las docentes las aplican de forma natural en su labor. Su convicción en el impacto positivo que tienen en el futuro de las nuevas generaciones las impulsa a educar con afecto, abrazar, contener y acompañar. No obstante, es necesario reflexionar y educar sobre el afecto para mejorar estas prácticas.

Retos en un contexto sociocultural difícil: las docentes enfrentan desafíos en un contexto sociocultural que tiende a priorizar reacciones inmediatas y descuida el reconocimiento de las emociones ajenas. Además, las tareas administrativas a menudo compiten con la atención personalizada a los niños, lo que puede llevar a prácticas inadecuadas de EE. Estas condiciones deberían ser consideradas por los organismos de dirección y legisladores para garantizar una atención de calidad.

La educación del afecto: es fundamental que las docentes se involucren en un proceso de EE constante. Esto les proporcionará herramientas para lidiar mejor con los desafíos cotidianos, establecer relaciones más empáticas y mejorar la calidad de su trabajo. También se destaca la importancia de mantener espacios para el trámite de las emociones y la expresión emocional tanto para las docentes como para los niños.

Dar voz a los docentes: esta investigación enfatiza la importancia de escuchar y reconocer las voces de los docentes. Sus experiencias, vivencias y percepciones son esenciales para comprender y mejorar el proceso educativo. Los docentes son actores fundamentales en la educación integral y su participación activa es clave para un enfoque efectivo en la EE.

En resumen, esta investigación subraya la necesidad de seguir trabajando en la formación de docentes en el ámbito de la EE y de crear entornos que promuevan el desarrollo emocional, tanto de los docentes como de los niños. Además, enfatiza la importancia de escuchar y valorar la voz de los docentes como agentes fundamentales en el proceso educativo de la primera infancia.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa, RIE*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A., y Arévalo-Quijano, J. C. (2023). Inteligencia emocional: asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14391>
- Colomo, E. (2015). ¿Cómo se educa para ser feliz? El papel del maestro en el desarrollo del alumno. *Cuestiones Pedagógicas*, 24, 59-74.
- Corporación PAN. (2015). *Informe de Gestión*. Autor.
- Corporación PAN. (2020). *Informe de Gestión 2020-Transformando vidas a través del afecto*. Autor.
- Contreras-Sánchez, N. E., Ropa-Carrión, B. y Alama-Flores, M. (2023). Educación integral holística: Un reto pendiente en el sistema educativo peruano. *Revista Andina de Educación*, 6. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.1>
- Costa, C., Palma, X., y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47, 219-233. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219_
- De Tezanos de Mañana, A. (1981). La escuela primaria: una perspectiva etnográfica. *Revista Colombiana de Educación*, 8. https://doi.org/10.17227/01203916.5062_
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad-Educacion-Inicial-ALC.pdf>
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación. *Concepto y límites*, 11, 5-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.445>
- García, M. D. (2010). El educador como agente de formación. *Tiempo de Educar*, 11(21), 107-133.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa/PDF/373632spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación 2030. Guía*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Patiño, J. y Orozco, M. (2014). Promoción del desarrollo infantil desde la ética del cuidado en la familia y en los centros de atención. *Temas de Educación*, 20, 11-26.
- Quispe, R. (2022). Investigación etnográfica propuesta para desarrollar la competencia investigativa en estudiantes universitarios. *Revista de investigación científica*, 4(1), 161-176. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.185>
- Ramos, D. G. (2020). La acogida de la vulnerabilidad de la infancia: la responsabilidad ética-pedagógica en la escuela. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046220195>
- Remorini, C. (2013). Los estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: Contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva*, 3(31), 810-840. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p811>

