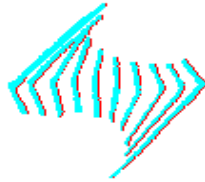




Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL**

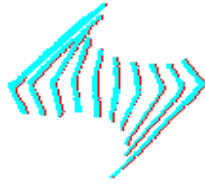
**EL NIÑO. UNA CONFIGURACIÓN TEÓRICA SUBJETIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA
UPEL-IPB**

**Autor: Francis González
Tutor: Mercedes Salazar**

Barquisimeto, Julio de 2019



Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL**

**EL NIÑO. UNA CONFIGURACIÓN TEÓRICA SUBJETIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA
UPEL-IPB**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor (a) en Educación

**Autor: Francis González
Tutor: Mercedes Salazar**

Barquisimeto, Julio de 2019



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta De Evaluación De Tesis Doctoral

El día 12 de julio de 2019, se constituyó en la sede del Doctorado en Educación de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado, la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre" y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el Jurado designado para conocer la presentación y discusión pública de la Tesis Doctoral intitulada: "EL NIÑO. UNA CONFIGURACIÓN TEÓRICA SUBJETIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UPEL-IPB", presentado por el ciudadano (a): Francis González Pérez, titular de la Cédula de Identidad N° 12.402634.

Cumplidas las formalidades legales correspondientes y realizadas en el Acto Académico, el Jurado procedió a emitir el siguiente veredicto: **Aprobado**, como resultado de evaluación de la referida Tesis.

<p><i>Maria Teresa Herrera</i> Dra. Maria Teresa Herrera C.I. 3.858558.</p>		<p><i>Joly Cecilia Pérez</i> Dra. Joly Cecilia Pérez C.I. 7.395970.</p>
<p><i>Ana Hilda Castellón</i> Dra. Ana Hilda Castellón C.I. 13.088432.</p>		<p><i>Milda Urbica</i> Dra. Milda Urbica C.I. 3.867834</p>
<p><i>Mercedes Valentina Salazar</i> Dra. Mercedes Valentina Salazar. (Tutor) C.I. 6.034247.</p>		

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL**

**EL NIÑO. UNA CONFIGURACIÓN TEÓRICA SUBJETIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA
UPEL-IPB**

Por: Francis González

Tesis Doctoral aprobada, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Barquisimeto a los _____ días del mes de _____ de _____

Dra. María Teresa Herrera (J)
C.I 3.858.558

Dra. Ana Hilda Castellón (J)
C.I 13.088.432

Dra. Mercedes V. Salazar (T)
C.I 6.034.247

Dra. Jely Pérez (J)
C.I 7.395.970

Dra. Nilda Urrieta (J)
C.I 3.867.834

DEDICATORIA

Al Niño Dios, que alegra nuestra vida y bendice nuestro andar perenne.

Al Niño interior, al mío, al tuyo, al nuestro.

A los Niños Venezolanos:

A los que tienen cobijo y amor del cálido brazo de sus padres.

A los que permanecen en las calles caminando sin horizonte, sin propósito y con el alma descalza.

A los que se quedaron con la esperanza y sueños intactos.

A los que se fueron con ganas de logros y calidad de vida.

A los que se mantiene luchando por su salud y a los que se les apagó la voz en la espera.

A los que dibujan aún de colores, a los que ven figuras de nube en el cielo y cantan solos con una sonrisa.

A cada niño del mundo, que merece la oportunidad de ser feliz y de descubrir quién es.

En especial, al niño que engendré y crié con el mayor amor que una madre puede prodigar, porque me enseñaste de forma intangible el poema de Andrés Eloy Blanco:

Cuando se tiene un hijo, se tiene al hijo de la casa y al de la calle entera...

Cuando se tiene un hijo se tienen tantos niños

que la calle se llena

y la plaza y el puente

y el mercado y la iglesia

y es nuestro cualquier niño cuando cruza la calle

y el coche lo atropella

y cuando se asoma al balcón

y cuando se arrima a la alberca;

y cuando un niño grita, no sabemos

si lo nuestro es el grito o es el niño,

y si le sangran y se queja,

por el momento no sabríamos

si el ¡ay! es suyo o si la sangre es nuestra.

Cuando se tiene un hijo, se tiene el mundo adentro y el corazón afuera.

AGRADECIMIENTO

A Dios, mi Señor.

A cada una de las almas nobles y amorosas
que me acompañan en mi experiencia de vida,
pues he sido y soy una persona muy feliz.

Gracias a todos.

Les amo.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	xii
MOMENTO I.....	16
ABRIR LOS OJOS AL MUNDO.....	16
Percepciones desencadenantes del ámbito de estudio	16
Propósitos de la Investigación	27
Valor de la Investigación.....	28
MOMENTO II.....	30
EL ENCUENTRO CON LOS OTROS.....	30
Vinculación con investigaciones previas.....	30
Vinculación con el Referencial Teórico	35
<i>Evolución Histórica del Concepto de Niño</i>	35
<i>El Niño en el Pensamiento Pedagógico</i>	43
<i>Episteme sobre el Niño en la Educación Inicial Venezolana</i>	47
<i>Concepciones acerca del Niño en el Recorrido Formativo de la Especialidad de Educación Inicial en la UPEL-IPB</i>	54
MOMENTO III.....	60
EXPLORACIÓN DEL CAMINO METODOLÓGICO.....	60
Apoyo Paradigmático.....	60
Deslizamiento hacia la subjetividad: Reconocimiento del sujeto persona	62
Caminando hacia los planos del conocimiento	64
<i>Plano Ontológico</i>	65
<i>Plano Epistemológico</i>	66
<i>Plano Metodológico</i>	70
Legitimidad de la Investigación.....	78

MOMENTO IV	82
DESCUBRIMIENTO DE LA PALABRA	82
Temas fenomenológicos emergentes	82
Descripciones temáticas y sus transformaciones lingüísticas	85
<i>Tema fenomenológico emergente: Concepción Existencial sobre el Niño</i>	85
<i>Tema fenomenológico emergente: Comprensión pedagógica sobre el niño de Educación Inicial</i>	104
<i>Tema Fenomenológico: La Familia, mundo primario del niño</i>	132
<i>Tema Fenomenológico: Experiencia social de ser niño</i>	144
MOMENTO V.....	155
AUTONOMÍA DE LOS TEMAS	155
Hallazgos para una configuración teórica subjetiva.....	155
<i>El Niño vivido: germen de nuestra cosmovisión</i>	156
<i>La belleza ontológica del niño</i>	160
<i>El niño de Educación Inicial: ser en formación. La formación del ser</i>	168
<i>Ser niño de Educación Inicial es una experiencia de vida con transiciones, cualidades y vivencias educativas</i>	179
<i>Sublimación pedagógica del niño</i>	188
<i>El Niño: ser convocante del amor pedagógico</i>	195
<i>La familia es el cofre del tesoro</i>	202
<i>El Niño en sociedad: un ser despojado</i>	211
MOMENTO VI	217
CONCIENCIA DEL SER	218
REFERENCIAS	223
ANEXOS.....	236
ANEXO A	237
Análisis macrotemático y microtemático	237

LISTA DE CUADROS

CUADRO	p.p
1 Métodos y actividades metodológicas de la investigación fenomenológica hermenéutica	80
2 Matriz de descubrimiento de los temas	84
3 Matriz de expresiones subjetivas de las versionantes relacionadas al tema fenomenológico emergente: Concepción existencial sobre el niño	86
4 Matriz de expresiones subjetivas de las versionantes relacionadas al tema fenomenológico emergente: Concepción Pedagógicas acerca del niño de Educación Inicial	105
5 Matriz de expresiones subjetivas de las versionantes relacionadas al tema fenomenológico emergente: la familia, mundo primario del niño	132
6 Matriz de expresiones subjetivas relacionadas al tema fenomenológico emergente: La experiencia social de ser niño	145

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		p.p
1	Evolución histórica del concepto de niño.....	38
2	El Niño en el pensamiento pedagógico.....	44
3	Método fenomenológico hermenéutico según Van Manen (2003).....	72
4	Síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente “Concepción existencial sobre el niño” y sus descripciones temáticas.....	104
5	Síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente “Comprensión pedagógica acerca del niño de Educación Inicial” y sus descripciones temáticas.....	131
6	Síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente: La familia, mundo primario del niño, y sus descripciones temáticas.....	144
7	Síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente "Experiencia social de ser niño” y sus descripciones temáticas.....	153
8	Integración subjetiva de los temas fenomenológicos emergentes acerca del niño.....	154
9	Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: El niño, germen de nuestra cosmovisión.....	160
10	Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: Belleza ontológica del niño.....	167
11	Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: El niño de Educación Inicial, ser en formación. La formación de un ser.....	178
12	Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: Ser niño de Educación Inicial es una experiencia de vida con transiciones, cualidades y vivencias educativas.....	187
13	Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico emergente: Sublimación pedagógica del niño.....	195
14	Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico emergente: El	

	niño, ser convocante de amor pedagógico.....	202
15	Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: La Familia es el cofre del tesoro.....	211
16	Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: El niño en sociedad: un ser despojado.....	216
17	Configuración teórica subjetiva acerca del niño.....	217

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL**

Línea de Investigación: Saber Pedagógico del profesional Docente en Educación Infantil

**EL NIÑO. UNA CONFIGURACIÓN TEÓRICA SUBJETIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA
UPEL-IPB**

Autor: Francis González

Tutor: Mercedes Salazar

Fecha: Julio 2019

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito generar una configuración teórica subjetiva acerca del niño a partir de las concepciones y significados emergentes de los discursos de las estudiantes de Educación Inicial de la UPEL-IPB. En este sentido, asumí una postura cualitativa en la investigación por lo cual existe una valoración integral de las voces de quienes fungieron como versionantes del estudio, en tanto sujetos cognoscentes que sienten, perciben, interpretan la realidad de manera particular. El apoyo paradigmático estuvo signado por su carácter Interpretativo, una epistemología fenomenológica, la subjetividad como fundamento ontológico y el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen, quien fue el principal aliado heurístico del recorrido. De allí, que seleccioné como técnica de recolección de información la entrevista a profundidad con las cinco versionantes referidas para luego a partir de los métodos de reducción propuestos por el autor (filosóficos, filológicos y compatibles) realizar la reflexión macrotemática y microtemática respectiva que permitiera la emergencia de temas fenomenológicos con sus descripciones y cualidades temáticas. Así, pude configurar temas fenomenológicos autónomos y profundos en un movimiento recursivo permanente por lo que se evidenció entre otros hallazgos cómo el niño que hemos vivido es el *germen de nuestra cosmovisión*, no solo recuerdo o vivencia sino parte del ser que somos. Así mismo, la *belleza ontológica del niño* es la expresión de su bondad, verdad y autenticidad pues vive en permanente actitud fenomenológica, siempre volcado a los objetos. La Educación Inicial aparece como experiencia de vida que requiere ser repensada y asumida tomando en cuenta el ser existencial del niño, su propio ser.

Descriptores: niño, educación inicial, subjetividad.

INTRODUCCIÓN

“Cuando se habla del niño los ánimos se apaciguan;
toda la humanidad comparte la profunda emoción
que emana del niño”
María Montessori

El niño casi siempre causa fascinación en quienes le rodean. Ellos comparten con nosotros los escenarios, familiares, educativos y sociales y los asumimos en nuestra cotidianidad a veces con emoción, como dice la admirada doctora Montessori o a veces con desdén. Sin embargo en la inquietud que me ocupa, la figura del niño comienza a ser una pregunta sin responder, para la cual requiero posicionarme en actitud fenomenológica de apertura y encontrarme con las versiones de primer orden en las voces de mis estudiantes de Educación Inicial en el escenario de mi vida profesional: la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Como tutora de la práctica profesional, convivo con las estudiantes en dicho escenario y descubro frecuentemente subjetividades que trascienden su discurso y se reflejan en su actuar con los niños de Educación Inicial. Pero ¿cómo acercarme a estas subjetividades desde una mirada comprensiva, sin prejuicios y poniendo entre paréntesis las concepciones teóricas que poseo sobre ellos? Es así como presento este cuerpo de conocimientos subjetivos e idiográficos en forma de tesis doctoral, producto de un camino heurístico cualitativo y una perspectiva fenomenológica, contentivo de las concepciones y significados que mis estudiantes de práctica profesional poseen acerca del niño y que requirió asumir desde el primer momento una actitud de epojé, tanto heurística, como hermenéutica y metodológica.

Construir desde la esfera de la subjetividad de mis estudiantes, es dejar que las cosas hablen y valorar sus vivencias como un Otro que tiene algo para ser contado; no para ser corregido o evaluado, sino para reconocerlo en su totalidad como portador de saberes

integrados pues lo que ha experimentado y su propia formación se mezclan como parte de la vida misma.

Al respecto, presento esta tesis doctoral organizada en seis momentos, cónsonos con las disposiciones normativas académicas de manera de dar forma a la configuración teórica subjetiva acerca del niño que poseen las estudiantes de la especialidad. Para ello, me he valido de una metáfora a lo largo del recorrido investigativo referente al desarrollo sensible de un niño y que he usado como referente para asignar los títulos alegóricos al mismo.

El primer momento lleva por título *Abrir los ojos al mundo*, y alude al descubrimiento de la realidad emergente y de las voces de las versionantes en actitud prerreflexiva las cuales convocaron en mí una inquietud investigativa que pude también reflexionar con otras ideas que el contexto teórico han surgido para explicitar ese llamado heurístico que me convoca.

Por otra parte, el segundo momento denominado *El encuentro con los otros* hace mención a todos los aliados epistémicos y teóricos que presentan argumentos de interés para esta investigación. Destaco en primer lugar, la vinculación con otros investigadores, los cuales me ayudaron no solo a ver su experiencia investigativa y sus hallazgos con relación al niño, sino también a encontrar mi propio horizonte en la indagación. Asimismo, he explicitado aspectos teóricos relevantes que emergen del análisis histórico que he realizado acerca de la concepción histórica del niño, su presencia en el pensamiento pedagógico, la Episteme que fundamenta su educación en el nivel inicial, las concepciones propias del escenario de estudio (UPEL-IPB) y la descripción teórica de las configuraciones subjetivas.

El tercer momento, le he denominado "*Exploración del Camino Metodológico*" y refiere las vías, recursos y decisiones procedimentales que se han considerado acordes a los propósitos de la investigación. Desde esta perspectiva, se describe el apoyo paradigmático interpretativo como faro orientador del proceso, luego un deslizamiento hacia la subjetividad para puntualizar el reconocimiento del sujeto-persona que versiona sobre el fenómeno y los planos ontológico, epistemológico y metodológico del conocimiento que argumentan el proceso heurístico asumido por la investigadora. Así, se describe también la

legitimidad que permite mayor plenitud en las descripciones interpretativas y que garantice el rigor metodológico propio de una investigación.

Por otro lado, el momento cuatro o *Descubrimiento de la palabra*, versa acerca de las concepciones y significados emergentes de los discursos de las versionantes, en forma de temas fenomenológicos, los mismos se han presentado con sus descripciones temáticas y transformaciones lingüísticas respectivas. En este sentido, las versionantes con total disposición y entrega han permitido utilizar su voz para configurar las subjetividades alrededor de la figura del niño, hecho dignificante para ambos.

En el momento cinco *Autonomía de los temas*, se ha desarrollado una teorización sensible acerca del niño, en la cual se han organizado los hallazgos en temas fenomenológicos profundos, producto de la reflexión y la construcción de nuevas relaciones conceptuales para comprender el fenómeno del niño y presentar una configuración teórica comprensiva. Dichos temas se han nombrado de la siguiente manera: *El niño vivido, germen de nuestra cosmovisión; Belleza ontológica del niño; El Niño de Educación Inicial: Un ser en formación, la formación de un ser; Ser niño de Educación Inicial es una experiencia de vida con transiciones, cualidades y vivencias; El Niño: ser convocante de amor pedagógico; Sublimación pedagógica del niño; La familia es el cofre del tesoro y El Niño en sociedad: un ser despojado.*

Finalmente, el momento cinco *Conciencia del ser*, contiene las reflexiones de mi caminar heurístico y de los hallazgos presentados. Estas reflexiones representan mi compromiso con la condición humana, conmigo misma y con esos seres que continuamente aparecen en nuestra vida para ser formados, y que nos hacen trascender pues en ellos descubrimos el valor de la existencia humana a través del acto de educar.

MOMENTO I

ABRIR LOS OJOS AL MUNDO

Percepciones desencadenantes del ámbito de estudio

¿Qué no puede ser un niño?
Pregunta orientadora de la
versionante Yahisky García

Al inicio de la vida una cálida oscuridad reinante arropa al ser que se gesta en el vientre materno. Nueve meses son necesarios para que salga de este ambiente protector y emprenda el camino que le llevará a uno de los procesos de desarrollo más extraordinario del mundo viviente pues se conforma como persona junto a otros seres. Al llegar, no solo el llanto del niño marca su presencia, sino un acto que consolida su verdadera apertura al nuevo ambiente que le rodea: abre sus ojos al mundo para por fin encontrarse con él y con quienes le esperan.

De allí, que como investigadora cualitativa tengo la posibilidad de *abrir los ojos al mundo* para intencionalmente dirigir la mirada hacia el niño, un ser que me inquieta y hace preguntar por la existencia inicial del ser humano, pues siempre se es niño en el principio de la vida; momento que constituye las primeras edades del ciclo vital en el cual concurren los procesos más significativos de la persona por cuanto allí se establecen simultáneamente las bases de la personalidad y la forma de ser-existir en el escenario que le corresponda.

Siendo el niño, el ser central de esta búsqueda es importante dilucidar el término para adentrarnos en su significado. El término niño proviene de la expresión latina *ninno* que significa que tiene pocos años de edad. Autores como Calarco (2006) manifiestan que

“niño” es el producto de una subjetivación (tiempo de niñez) en el cual interviene una representación social que es la infancia. Jurídicamente, la condición universal de ser niño contemplada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) es ser menor de dieciocho años. Por su parte en nuestro contexto, la legislación venezolana define al niño como toda persona menor de 12 años, separándolo legalmente del adolescente que tendría entre 12 a 18 años (Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, LOPNNA; 2007).

Estas diferencias al referirse al niño en términos de edad, dan cuenta de distintas perspectivas para su definición, por lo que puedo afirmar que no existe una cosmovisión única respecto a la noción de niño; cosmovisión entendida como la mirada de conjunto y las convicciones acerca del mundo que nos permite orientarnos en el (Ferrer, 1981). Con esta idea coinciden Alvarado y Patiño (2013), quienes sostienen que aunque las sociedades presentan concepciones formales sobre el niño no existe una sola manera de definirlo puesto se distinguen diferentes subjetivaciones personales y sociales e incluso un tratamiento local del concepto de niño como sujeto, ser humano y de la infancia como categoría social. Sobre esto, afirman García y Gallego (2011) lo siguiente:

Hablar de niño es mucho más que ocuparse de un grupo humano que se encuentra en una franja de edad determinada. También trasciende el hecho de referirse al objeto del estudio de una disciplina específica. Niño-niña, en tantos conceptos anclados a una estructura mayor –seres humanos-, llevan implícitos la complejidad para su abordaje. (p.18).

De allí, puede inferirse que el concepto niño es multidimensional y requiere ampliar las perspectivas de estudio y la mirada como ser humano con características propias. Argumenta Ugas (2013) que la mirada es “la intencionalidad del que ve, el sentido de lo visto” (p.42) y lo mirado lo que se ve, en este caso el niño, cuya concepción pudiera estar demarcada por el grupo etéreo al que pertenece, el tratamiento disciplinar que se le confiere, su ser-hacer de niño particular, los propósitos de las instituciones sociales que lo atienden (familia y escuela principalmente), además de las significaciones personales y prácticas que circulan en torno a él.

La anterior afirmación, me lleva a ubicar la perspectiva de estudio en el escenario pedagógico y cómo en este se concibe al niño, dado que es en el nivel de Educación Inicial en el cual se atiende a los niños de 0 a 6 años; nivel en el que ha transcurrido mi vida profesional desde hace 17 años, como maestra y ahora como docente universitaria de la especialidad en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), específicamente en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB). Desde mi experiencia, concibo al niño el sujeto primigenio del desarrollo de la persona, no solo es la primera etapa de vida (niñez) sino que es el ser de los primeros años que despliega su existencia de una forma espontánea y particular con una razón propia y una emocionalidad empática expresada de manera natural hacia el mundo, con una impronta propia de los escenarios sociales y culturales en los que se encuentra.

En este sentido, la existencia del niño me convoca y conmueve emocionalmente como persona y profesional al sentir que configurarlo como una persona que transita un proceso educativo es una acción humanizadora de mi labor docente, es comprenderlo como sujeto sobre el cual gira la atención y educación del nivel, es darle visibilidad y valoración al niño a través de las voces de las versionantes estudiantes de la especialidad con quienes comparto los espacios de la Práctica Profesional como tutora de la Fase.

En correspondencia con lo expresado, las estudiantes han vivenciado situaciones de aprendizaje integradoras de la Práctica Profesional correspondiente al último semestre de la formación académica al abordar directamente la realidad educativa en los centros de educación inicial a través del desarrollo de procesos de evaluación, planificación y ejecución de actividades con y para los niños de manera que puedan identificarse y sensibilizarse con la profesión docente, aunado a los conocimientos teóricos, heurísticos y pedagógico-didácticos recibidos a lo largo de su trayecto formativo. Dicha idea, se conjuga con lo afirmado por Gil (2017), quien sostiene la importancia de procurar una formación relevante, pertinente y capaz de comprender la esencia de la educación infantil y a los sujetos involucrados en el proceso, tanto el docente en formación como el niño en una relación dialéctica básica de entendimiento.

Por consiguiente, a lo largo del proceso de acompañamiento pedagógico que llevo a cabo como tutora de la práctica realizo visitas a las aulas para observar su quehacer docente con los niños de educación inicial y luego propiciar entrevistas personales como espacios de autoevaluación, comprensión y reflexión de la práctica que me han permitido percibir las concepciones de las estudiantes acerca del niño, la sensibilidad y amor que expresan por ellos a través de las palabras, los gestos e incluso en su emocionalidad personal al narrar las situaciones pedagógicas que viven en su práctica. La comprensión del niño que configuran las estudiantes, se convierte entonces en el motor de mi búsqueda pues es la manera de develar como su visión de mundo se relaciona con las concepciones y significados que tienen sobre el niño y me atrevo a afirmar movilizan su hacer pedagógico hacia ellos.

Al respecto, es pertinente presentar la interrogante que hizo la versionante Yahisky García en uno de nuestros encuentros pedagógicos cotidianos: “*Profe, ¿qué no puede ser un niño?*” Esta sola expresión, me hizo reflexionar sobre la apertura que como investigadora debía tener hacia el niño en tanto fenómeno y la necesidad de no delimitar la búsqueda de su ser-hacer-existir de manera lineal y teórica sino que a través de la escucha y disposición hacia las interpretaciones de primer orden de las versionantes poder develar al niño en sus infinitas posibilidades.

En concordancia con esta aseveración, Rincón (2010) sostiene:

Con relación a las disciplinas y saberes expertos construidos en la modernidad, en la actualidad estos no dan cuenta de la complejidad de las dimensiones ontológica, social y cultural de los niños (...) Aunque todos son niños y niñas, cada uno tiene formas particulares de transitar la infancia, de configurar su subjetividad y vivir la experiencia infantil (p.5).

Se desprende de esta idea, que cada niño tiene una característica de unicidad como persona y que los saberes disciplinares construidos acerca del mismo no pueden solo explicar su desarrollo, escolaridad y conductas, sino que se requiere lograr una mayor comprensión de su proceso vital como ser biopsicosocial y sujeto humano desde los diferentes marcos interpretativos disciplinares, las subjetividades sociales que arropan su existencia y las concepciones subjetivas que declaran quienes le atienden, educan y cuidan, en este caso, las estudiantes de Educación Inicial de la UPEL IPB. Cabe agregar, que en las

palabras de la autora se evidencia una diferenciación entre el niño y la niña que es congruente con la perspectiva de género propuesta en la actualidad la cual asegura Miranda (2012) apunta a distinguir los roles sociales y diferencias sexuales entre hombres y mujeres, reivindicando sus derechos y sin homogeneizarlos.

El argumento descrito, se relaciona con lo planteado por el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación y Deportes, 2005) que describe a “los niños y niñas, como sujetos de derecho, desde una perspectiva de género” (p.17); diferenciación que se hace a lo largo de todo el documento y que forma parte de las ideas educativas propias de la especialidad de Educación Inicial en el IPB pero que sin embargo no se evidencia en las interacciones dialógicas informales que se realizan con las estudiantes de la especialidad, quienes utilizan el término niño para señalar ambos géneros.

Inicialmente, quiero destacar la expresión de Deila Martínez quien al abordar la concepción de niño sugiere que *“es la inocencia y la pureza real del ser humano, son seres delicados, que no tienen rencor... y que para mi representan a Jesús”*. Es evidente que para la versionante el concepto de niño está ligado primeramente a la idea de inocencia y pureza como características naturales de su ser, el niño le representa la expresión más elevada de la bondad en el ser humano y luego está unido a sus propios valores espirituales expresados en una figura que para ella es la divinidad en la que cree.

La visión de Deila sobre el niño como ser inocente, puede relacionarse con las ideas de Rousseau quien a través de su obra *El Emilio* (1762/2000), visibiliza al niño en la edad moderna y configura un sujeto bueno e inocente por naturaleza a quien llama el inocente niño con un amable instinto que debe ser respetado en su condición de niño al cual debe darse ampliamente la libertad que merece. De allí sostiene *“La humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia posee también el suyo en el orden de la vida humana; es indispensable considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño”* (p.64).

Sin embargo, otra particularidad resalta en la versión de Deila como estudiante de la especialidad de Educación Inicial al preguntarle sobre su concepción de niño evidencia que no hace una teorización disciplinar acerca del mismo, sino que emerge de manera natural y espontánea una idea de niño que parece estar unida a su experiencia y sentir, a una

representación más profunda que trasciende el concepto niño desde la formalidad de la disciplina pedagógica, un concepto propio aprehendido e interiorizado con un significado más elevado para sí que invita a ser develado heurísticamente.

En este sentido, Zimmermann (2004) sugiere que existen conocimientos espontáneos en las docentes y estudiantes en formación que se mantienen a pesar de la instrucción y formación dada en forma de nociones que como sujetos cognoscentes utilizan en contextos pragmáticos. Coincido con el autor, en que estas concepciones o conocimientos espontáneos no pueden ser tratados como “teorías incorrectas” sino como construcciones y reconstrucciones personales no separadas del conocimiento disciplinar.

De este modo, surge la tesis central del presente estudio referida a cómo cada estudiante configura ideas sobre el niño desde un entramado subjetivo muy particular en cada una de ellas, aún cuando su formación académica tiene una matriz epistémica, pedagógica y metodológica común. Es decir, sostengo que el concepto niño se concibe y significa a través de quien lo ve, de su cosmovisión y experiencia personal de vida en este caso de la subjetividad de las estudiantes de educación inicial de la UPEL IPB.

Considerando lo anterior, al dar la palabra a Naftalí Méndez con la intención de conocer el significado del niño específicamente en Educación Inicial ella expresa lo siguiente:

Significa el primer contacto con la escuela, como explicarlo (piensa), el primer ser humano que inicia en la educación...Incluso llega muy pequeño porque el niño maternal llega muchas veces de meses a las manos de la maestra, donde no necesita una enseñanza académica sino el contacto humano para su atención integral.

Lo testimoniado, me permite inferir que existe una visión del niño escolarizado que transita inicialmente el proceso educativo propuesto para él, desde edades muy tempranas en la etapa definida como maternal; etapa que Naftalí enfatiza de manera distintiva como un momento de atención integral hacia el niño, de contacto con la maestra que toma formas corporales y afectivas si comienza el nivel desde meses de edad, es decir, *llega a sus manos*.

El nivel de Educación Inicial en Venezuela abarca desde los 0 a 6 años, edades vitales en la conformación de la personalidad cuyo horizonte es contribuir con el desarrollo y

aprendizaje infantil desde una óptica de sujeto con derechos y garantías, y al mismo tiempo considerar sus necesidades, intereses, potencialidades y su contexto social cultural como lo declara el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación y Deportes, 2005). En el nivel se contemplan dos etapas de atención educativa: maternal (0 a 3 años) y preescolar (3 a 6 años), la primera como plantea Naftalí, con un enfoque de atención integral desde la gestación enfocado al contacto y vínculos con la familia y los adultos significativos, entre ellos la maestra y la etapa preescolar enfocado en propiciar experiencias de aprendizaje significativo para encarar la escolarización con el siguiente nivel: Educación Primaria.

Vale mencionar, que la etapa maternal se configura curricularmente desde el año 2005 en nuestro país incorporando al niño de 0 a 3 años al sistema educativo formal. Hasta ese momento, los niños de estas edades se encontraban invisibilizados en el proceso educativo formal pues eran atendidos en Hogares de Cuidado desde la llamada Atención No Convencional en programas dirigidos a los niños con menos recursos y excluidos del sistema educativo. Por otra parte, en el escenario mundial la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) en el Informe de Políticas “Educación de niños y niñas de 0 a 3 años” (2008), se describen diferentes investigaciones realizadas desde las neurociencias las cuales han concluido que el medio externo influye notablemente en el desarrollo de las neuronas del bebé y que la participación de niños de 3 años en programas educativos de calidad crea las bases para que se convierta en un adulto exitoso.

Desde el punto de vista de la formación académica en el IPB, la etapa maternal como constructo teórico se ha ido incorporando progresivamente en los cursos administrados y en las prácticas por parte de las docentes que laboran en la especialidad pues es un área que se consideraba desasistida en el abordaje de las estudiantes que en ocasiones manifestaban su poca preparación para atender niños en edades de 0 a 3 años. Tal situación ha cambiado pues desde hace 3 años aproximadamente y en consenso con el equipo profesional de la especialidad, se han implementado prácticas pedagógicas tanto en la etapa maternal como en la preescolar por lo que las estudiantes mantienen contacto pedagógico con los niños en ambas etapas.

Hecha esta consideración y al continuar profundizando en las versiones de las estudiantes sobre el sentir hacia el niño de educación inicial, Naftalí también expone una expresión de alto contenido emocional: *“Algo que respiro (suspiro) y es como cuando uno está enamorado y ves a esa persona y se te hace un vacío en el estómago, cuando veo a un niño siento eso, amor”*. Ante esta poderosa versión, me pregunto ¿qué otras sensibilidades y subjetividades acerca del niño reinan en la interioridad de las estudiantes? ¿Cómo se produce este alto grado de involucramiento físico, cognitivo y emocional que percibo en la estudiante?

Intuyo una valoración implícita hacia el niño, cónsona con la perspectiva de nuestra especialidad en el IPB, pero a su vez la trasciende a espacios particulares de significación en cada estudiante, pues el sentir amor por el niño presenta horizontes más amplios en la relación niño-estudiante que el solo hecho de atender integralmente el proceso de desarrollo del niño. Incluso, trasciende la posición asumida por el Ministerio de Educación y Deportes (ob.cit) en el documento Currículo de Educación Inicial en el que se concibe al niño como el atendido en el rango de edad 0 a 6 años, un ser humano, ser social y sujeto de derecho, singular en su personalidad y con potencialidades que han de ser respetadas en su unicidad para lograr su desarrollo integral.

A la luz de mi experiencia, considero importante que la estudiante respete y ame al niño en su condición de persona y logre una sinergia entre su ser- hacer docente y el ser-hacer del niño a través de una relación positiva y de confianza con los niños que atiende. Ante esta realidad, es pertinente presentar la idea del filósofo hindú Krishnamurti (2007) quien afirma:

En nuestra relación con los niños...no estamos tratando con artefactos mecánicos, fáciles de reparar, sino con seres vivos, que son impresionables...sensibles, afectuosos; y para relacionarnos con ellos tenemos que contar con una comprensión inmensa, con la fuerza de la paciencia y el amor (p.30).

En este sentido, y en conformidad con el perfil de egreso de nuestra estudiante en el IPB destaco que su sensibilidad e integridad ha de ser clave en la “mirada” hacia el niño, de manera que la experiencia pedagógica vivida abra nuevas posibilidades de comprensión de

quien es el niño desde las concepciones teóricas y significados personales, emocionales y motivacionales que orientan las acciones de la estudiante hacia él, en su formación y en su futuro desempeño profesional. Al respecto, presumo una afinidad teórica con lo expuesto por Moscovici (1979) “Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (p. 39).

Al continuar la exploración del mundo personal de las estudiantes, la versión de Esly añade otra arista al ámbito de estudio pues comenta acerca de la vivencia de ser niño en la actual situación país:

No los dejamos ser niños ahora, los enfermamos con nuestros miedos, con nuestra escasez, con nuestra falta de transporte, con la situación del país, entonces los niños en vez de estar hablando y jugando libremente están presenciando la cola porque van y la hacen también con sus padres. En el aula juegan a hacer una cola para la harina, es decir, los cargamos a ellos con nuestros problemas, deberíamos dejarlos como niño. Su trabajo es jugar y divertirse, aprender, claro no están exentos de las cosas que suceden y de la realidad pero no los puedo cargar con mis problemas.

Sus palabras, parecen destacar la pérdida de la infancia como trayecto temporal de vida por parte del niño venezolano ante la crisis económica y social que se presenta y ocupa sus espacios físicos y de juego, consideración que hace Esly no solo acerca de la cotidianidad de su vida en comunidad sino en sus vivencias dentro de las aulas en las que se desenvuelve como docente y pasante en su práctica pedagógica. Sugiere la versionante que los adultos significativos probablemente ocupados en los problemas que los agobian no distinguen la oposición de estos hechos ante el ejercicio pleno de los derechos del niño, de cómo le afecta negativamente en la manera en que representa al mundo puesto que *las colas*, la escasez, los miedos de los padres, la falta de transporte entre otros son las experiencias normalizadas en la vida social que experimentan los niños en su día a día.

Cabe mencionar, la contradicción de mencionado con lo expuesto en la Carta Magna de la Nación, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 78 que contempla la protección del niño bajo los organismos y leyes gubernamentales: “los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la

legislación, órganos y tribunales especializados” en respeto de las leyes de la nación, la Convención Internacional y demás tratados internacionales.

Asimismo, la experiencia actual del niño venezolano que menciona Esly como de crisis económica y social de incertidumbre, escasez y conflictos se deslinda de lo establecido en la LOPNNA (2007) en el artículo N° 1 que aduce debe garantizarse el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías y en el artículo existiendo un principio de corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad en la defensa de los derechos del infante y ante cualquier situación pues siempre debe privar el interés superior del niño.

Lo anterior queda sustentado por Alvarado (2009) al expresar:

Los niños, niñas y jóvenes son seres con cuerpo, sensibilidad, afectos, inteligencia, capaces de valorar y juzgar y de actuar frente al mundo; el sujeto de la diferencia de lo individual se convierte en un sujeto de lo social y lo colectivo en la medida que se hace consciente del potencial de transformación que posee cuando se une con otros para actuar en una sociedad fuertemente fragmentada, desigual e inequitativa profundamente regulada en sus dimensiones formales y jurídicas, pero sensiblemente desregulada en sus sentidos y prácticas sociales con fracturas estructurales difíciles de sanar y con perversos procesos de naturalización de estas condiciones (p. 15).

Con base a este planteamiento, he de considerar que en nuestro contexto la concepción jurídica del niño como sujeto de derecho se enfrenta a una dura realidad llena de contradicciones en el que se percibe desprotegido y vulnerable y en el que sus tiempos infantiles se ven opacados por la crisis de la vida adulta. Concepción alejada además, de una categoría que ha sido utilizada por los gobiernos acerca del niño como salvaguarda del futuro pues al invertir socialmente en la protección y educación del niño se invierte tácitamente en el desarrollo económico de un país, es decir, la infancia se visiona como eje fundamental del crecimiento económico, social y cultural de una nación (Romero, 2009).

Si bien el niño desde la perspectiva disciplinar y jurídica posee características apreciadas como comunes en una única categoría social, también lo es que cada persona significa al niño de manera distinta, afirmación que me atrevo a realizar en vista de la multiplicidad de configuraciones subjetivas que generan las versionantes cuya impronta particular está

impregnada de sus historias personales, saberes y valores de las estudiantes pues de acuerdo a lo expresado por Salazar (2012) “el docente interioriza a lo largo de su historia personal y escolar un número determinado de conocimientos, competencias, creencias, valores, entre otros, que estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás, las cuales utilizan en su práctica profesional.” (p.13).

A partir de esta aseveración la configuración elaborada por la estudiante, puede entenderse a través de lo expresado por Capote (1998) como proceso y producto de su subjetividad, que resulta de los contenidos psicológicos del mundo interno de las personas desde una compleja síntesis de la dimensión cognitiva y emocional de las mismas, es decir, la configuración que hace la estudiante del niño es subjetiva en su constitución y forma parte del mismo producto, como elaboraciones personales que conforman el saber en forma de concepciones y significados desde el sentir que le genera el niño.

Existe así, una recursividad de origen en los procesos internos de construcción de las estudiantes en el que éstas forjan concepciones o representaciones y la carga afectiva sobre el niño, subjetivaciones que buscan finalmente la comprensión del otro sujeto. Este camino personal y profesional permite una forma de ser con el niño, incluso un sendero interno pues ser niño es también ser lo que ya se ha sido, entonces configuramos un sujeto ya vivido y reconocemos lo que se siente ser él, porque todos hemos sido niños.

Este sendero heurístico que como investigadora educativa y social emprendo lo hago desde una visión humanística que puede darle una visibilización al niño a través de las voces de mis estudiantes devolviéndole la centralidad que le corresponde, con la esperanza de hacer un aporte en la renovación de su dignidad como sujeto y persona. Una centralidad en la persona reconocida como sujeto valioso tanto las estudiantes que aportan sus saberes, ideas y conocimientos y un niño que merece ser comprendido; es la vía indagatoria desde un nuevo humanismo como lo expresa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011) “la creación de un clima impregnado hacia la sensibilidad hacia el Otro, de un sentimiento de pertenencia y de una comprensión mutua (p. 2)”.

El rumbo de esta investigación reposará finalmente en la comprensión de las subjetivaciones sobre el niño de educación inicial, visiones subjetivas de las estudiantes de manera de abrir nuevos horizontes en el estudio del niño, nuevos caminos de empatía hacia este como ser humano educable, no en vano la escritora y música barquisimetana Rosario Anzola (1999) que ha dedicado textos y canciones al niño asumiendo una postura desde el mismo, escribió: “demuéstrame con tu actitud que los problemas, los riesgos, los cambios y las incertidumbres también son parte de la felicidad” (p.81).

A partir de las percepciones desencadenantes en el ámbito de estudio es menester preguntarse desde un posicionamiento fenomenológico: ¿Cuáles son las concepciones de las estudiantes de educación inicial de la UPEL-IPB acerca del niño?, ¿Cuáles son los significados acerca del niño que emergen de las versiones de las estudiantes de educación inicial de la UPEL-IPB?, ¿De qué manera puede configurarse al niño desde la óptica de las estudiantes de educación inicial de la UPEL-IPB?

Dichas interrogantes abren un sinfín de posibilidades como bien plantea Gadamer (1975) que permitan dilucidar la pregunta fenomenológica de fondo ¿Qué es un niño? , pregunta que siempre ha movido mi existencia de maestra, madre y persona.

Propósitos de la Investigación

-Describir las concepciones acerca del niño desde la perspectiva de las estudiantes de educación inicial de la UPEL-IPB

-Interpretar los significados tienen las estudiantes de educación inicial de la UPEL-IPB respecto al niño.

-Generar una configuración teórica subjetiva acerca del niño desde la perspectiva de las estudiantes de educación inicial de la UPEL-IPB.

Valor de la Investigación

Configurar como objeto de estudio al niño, plantea retos importantes en la ruta para la construcción teórica que se inicia, pues es la configuración de un sujeto -el niño- por otro sujeto -las estudiantes- que a su vez, tienen como motivación principal el bienestar integral y educativo del primero. Las implicaciones éticas y humanas de esta perspectiva se refieren a la significación que como humanos tenemos para nosotros mismos y para los demás, a la búsqueda del sentido en lo que vivimos, en lo que hacemos y en cómo nos encontramos con el otro, no sin antes revisar nuestras propias percepciones y reflexionando sobre nuestro pensar, sentir y actuar, sea cual sea el escenario de acción particular. Al respecto, May (2001) manifiesta

En eso estamos como humanidad, buscando nuevos horizontes, nuevas razones para vivir, un significado más amplio, un “todo” que integre la multiplicidad de nuestras vidas en una esfera más abarcante que nos haga sentir que ésta cobra rumbo, pulso, que tras los múltiples latidos hay un solo corazón (p.26).

Esta idea cobra profunda significación en esta investigación pues se valorizan las ideas, razones, emociones y vivencias de las estudiantes como sujetos de conocimiento y como seres humanos que pueden *mejorar-se* y *transformar-se* durante el proceso de elaboración de sentidos propios sobre el niño y obviamente a éstos también en la experiencia pedagógica vivida, en un acto de amor y encuentro único en los escenarios escolares.

Desde la perspectiva educativa, conocer y comprender la configuración que acerca del niño elaboran las estudiantes amplía el horizonte mismo de la concepción formal y teórica en la cual se han formado dentro del seno de la Universidad, permitiéndome reflexionar como docente universitaria sobre la importancia de las subjetividades que producen las estudiantes porque ellas pueden ser expresadas de forma inconsciente en sus haceres personales y requerimos darle valor a su existencia. Asimismo, los hallazgos pudieran emerger como una teoría sustantiva que se encuentre dialógicamente con las teorías formales acerca del niño para enriquecer las prácticas llevadas a cabo en nuestra institución.

Una consideración de importancia radica en el carácter idiográfico del estudio pues enfoca su mirada a lo particular de las producciones de los sujetos (estudiantes) en el escenario de la UPEL-IPB develando las configuraciones que poseen acerca del niño. En este sentido, reconocer las concepciones y significados que le asignan las estudiantes a los niños como seres humanos puede orientarnos, acerca de los contenidos subjetivos que enmarcan su actitud al atender pedagógicamente a los niños, ya que como estudiantes de la especialidad de Educación Inicial de la UPEL-IPB se aspira que mantengan una actitud afectiva y ética en su desempeño docente que se evidencie en el buen trato al niño para favorecer su desarrollo integral.

De esta manera, se visibiliza a las estudiantes como productoras de conocimientos y significados y al niño de Educación Inicial como un actor educativo y social que merece el reconocimiento como ser con una existencia propia. Asimismo, el interés investigativo parte desde una óptica humanística dentro de la perspectiva cualitativa en investigación, en el cual asumo lo cualitativo como un modo de pensar la pedagogía, develar las versiones, ver al niño como persona y generar un cuerpo teórico comprensivo que de valía a su mundo sensible. Vale mencionar que es notorio la escasa indagatoria encontrada acerca del tema en el contexto local, lo que lejos de ser un obstáculo es una motivación personal para ser más acuciosa y creativa en el camino.

Por su parte, la ruta investigativa es fenomenológica pues pretende llegar a la comprensión de las subjetividades que proveen las versionantes y que son valoradas en su integralidad, en actitud de escucha y apertura constante. Finalmente, la Línea de Investigación donde se inserta este estudio es: *Saber Pedagógico del Profesional Docente en Educación Infantil* por cuanto proporcionará elementos de reflexión y configuración comprensiva sobre el niño desde la visión de las estudiantes de Educación Inicial de la UPEL-IPB lo cual aportará a su vez conocimientos sustantivos de las mismas como docentes en formación sobre su pensar, sentir y convivir con el niño del nivel.

MOMENTO II

EL ENCUENTRO CON LOS OTROS

Vinculación con investigaciones previas

Encontrarnos con otros en nuestro mundo vital es una tarea profundamente humana. Aún con nuestra unicidad y nuestra impronta personal, requerimos dirigir la mirada y la escucha hacia las otras personas que pueden aportar y acompañar el proceso que decidimos emprender. El otro, siempre es necesario. Es así, como a partir de mi intención investigativa percibo diferentes abordajes disciplinares y heurísticos que permiten comprender al niño como ser humano, un ser en el mundo.

Los hallazgos y tejidos teóricos encontrados actúan como aportes vinculados al presente trabajo doctoral, desde una visión humanística con para develar la pregunta fenomenológica ¿Qué es un niño? en este caso, desde la perspectiva de otros investigadores en el escenario internacional y nacional. Debo acotar, que la producción de conocimientos en el primer escenario ha sido prolífero desde el eje temático niño-infancia y la concepción que los docentes tienen sobre él; no así en el contexto nacional en el que existen múltiples investigaciones sobre la didáctica infantil pero pocas en relación a la figura del niño como categoría temático central; aspecto tal que le confiere importancia a este estudio.

En el contexto internacional, reseño la investigación desarrollada por Guzmán (2007) *Concepciones de infancia que tienen los Educadores del Nivel Inicial en Chía* cuyo propósito central fue indagar acerca de las concepciones de infancia que tienen las madres comunitarias, las educadoras de los jardines infantiles y las profesoras de transición en este municipio ubicado en Colombia. En este sentido, el paradigma utilizado es el Interpretativo desde la perspectiva cualitativa aludiendo la importancia epistémica de revelar el sentido de las prácticas en el nivel por parte de las docentes y las concepciones explícitas que acerca

del niño sostienen. De allí que el abordaje metodológico puede inferirse como fenomenológico a través de la técnica de la entrevista seleccionando a docentes y madres cuidadoras con edades de entre 24 y 45 años a las cuales se les aplicaron cuestionarios semi estructurados individuales cuyas respuestas se procesaron a través de matrices de análisis para la mejor comprensión del objeto de estudio.

La referida investigación fundamentada teóricamente en el trabajo sobre concepciones de Zimmerman y Gerstenhaber (2000), plantea hallazgos significativos en cuanto a la concepción de un niño desvalido que requiere protección y afecto y de un adulto que pueda organizarle su vida y formarlo en las normas, hábitos y rutinas de las cuales depende su éxito en la vida adulta según los testimonios. Concluye la investigadora que no puede hablarse de una sola infancia entre las educadoras de educación inicial quienes solo coincidieron en dos aspectos conceptuales: (1) al niño se le educa para el futuro y (2) la culminación de la infancia se produce con el tránsito del niño a primer grado. Alude la autora a las tensiones que quedan pendientes en materia de las concepciones como: expresar la diferencia de géneros y no solo de “alumnos” o “niños” y la calidad de vida que deben tener como sujetos de derecho.

El estudio presentado contribuye a mi proyecto doctoral dada la postura común de develar y comprender al niño desde diferentes escenarios y miradas, valorando las concepciones en este caso de las educadoras del nivel inicial; el cual también refiero en este trabajo desde la óptica de las docentes en formación de mi especialidad. Se abre además la posibilidad de encontrar nuevas tensiones y desafíos en mis hallazgos como en la investigación mencionada, situación que motiva aún más la búsqueda.

Por otro lado y de fecha más reciente, refiero el artículo de las autoras Caldo, Graziano, Martinchuck y Ramos (2012) titulado “*La Infancia en las Representaciones de los Maestros y las Maestras*” que aborda los avances emergentes de la investigación del mismo nombre cuyos propósito es indagar acerca de las representaciones sociales (RS) que sobre la infancia tienen los maestros y maestras estudiantes de las carreras de educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de la República Argentina en las modalidades presencial y virtual pertenecientes a la Cohorte 2009-2010.

Metodológicamente, las autoras fundamentaron el estudio en técnicas cualitativas y cuantitativas utilizando para la obtención de los datos: cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas y el registro de observaciones de clases, procesados a través del método comparativo de Strauss y Glasser utilizando un conjunto de procedimientos para desarrollar teoría inductivamente de los datos empíricos. De esta manera, las Representaciones Sociales de Moscovici y Jodelet constituyen los ejes teóricos sobre la cual se fundamenta el estudio, desde un enfoque procesual cuyas conclusiones se orientaron a configurar dos (2) núcleos de representacionales emergentes: la naturalización y la idealización de la infancia en los que se ha descontextualizado conceptual y empíricamente al niño, homogeneizándolo en una categoría única y abstracta sin considerar el género o la cultura; además de confinarse conceptualmente al niño al campo de la biología, pediatría y psicología.

La investigación presentada proporciona ideas orientadoras en cuanto a la manera en que las educadoras asumen la visión de niño, relegado a una etapa de vida y no a las condiciones personales y sociales de vida que lo reivindica como ser humano elaborando representaciones que le dan sentido, aceptando la necesidad de profundizar sobre las mismas para comprender el ser-hacer de las docentes en formación.

Para concluir el escenario internacional, señalo un estudio denominado *La Construcción de la Infancia de Origen Amazigh en la escuela: Estudio de Caso en la Ciudad de Melilla*, presentado como tesis doctoral Molina (2013) en la Universidad de Granada. Impacta por la riqueza de las narraciones acerca del proceso investigativo dentro del enfoque cualitativo y la especificidad en el tratamiento de la infancia desde el punto de vista pedagógico: el surgimiento de la escuela y marcos de interpretación hegemónicos y psicólogos que perduran en el acto educativo y con los cuales se abordan concepciones acerca del niño y por ende su relación con él, sin desligar los elementos histórico-sociales que los fundamentan.

Al contextualizar su estudio, la autora refiere una población *amazigh* poco escolarizada, con vidas complejas, excluida socialmente, que buscan su identidad como un pueblo al que se ve como musulmán/ árabe con tradición lingüística propia y que hasta hace 25 años se le

concedió la nacionalidad española, sin que esto significase mejoras profundas en su calidad de vida o cambios en los estigmas que se le atribuyen. De allí, que la autora siendo docente de niños de 3 a 6 años de edad del centro educativo se interesa en la vida en la escuela desde el alumnado ampliando su búsqueda a conversar también con otros docentes y algunas familias, un proceso que le tomó cuatro (4) años de trabajo consolidar y se convirtió metodológicamente en un estudio de caso.

El diario de campo como instrumento principal de investigación y la observación participante y no participante le permitió desde una concepción narrativa de los hallazgos (categorías emergentes), presentar un niño como *alumno*, que quiere y necesita participar de forma autónoma, *niños amazigh* que participan de sus propios lenguajes y juegos que no se ajustan a la mirada de los adultos que lo rodean, especialmente de las maestras pues estas difieren en gran medida de los sentires del niño, incluso la autora lo presenta como la *existencia de modos autoritarios en la escuela* asumidas con naturalidad como parte de la relación con el niño y de sistemas de etiquetas en la relación con los infantes *bueno, malo, bebé*. Asimismo, las maestras expresan como un problema crítico las dificultades curriculares por la lengua materna del alumnado *amazigh* (tradición oral), el desconocimiento del castellano y la tradición escrita propia de la institución escolar lo que conlleva a la indiferencia o situaciones estresantes en el quehacer docente para mejera la situación presentada.

La tesis doctoral mencionada se vincula a mi proyecto investigativo al presentar una mirada al niño con gran valor idiográfico y metodológico, que busca interpretar los modos en los que actores educativos construyen la infancia, en especial las docentes a través de una postura paradigmática interpretativa en el que se narra las vivencias de la investigadora y el tejido de significados que emerge sobre el niño para visibilizarlo a través del camino científico social por ser de un sector menos favorecido y silenciado. El estudio tiene como valor añadido, la posición humanística de la investigadora quien finalmente intenciona su accionar a la reivindicación del niño amazigh en al ámbito familiar, escolar y social.

Por otra parte, en el contexto nacional Liccioni (2007) presenta una tesis doctoral titulada *Los Niños como Protagonistas de sus Escenarios de Formación* a través de una

Investigación Cualitativa desde un enfoque etnográfico que pretende comprender las condiciones y estilos de vida que promueven los comportamientos e integridad bio-psico-social del niño venezolano en sus espacios de formación: familia y escuela. Dicha comprensión se realizó desde la voz de los niños y niñas de 6 a 8 años quienes fungieron de actores sociales a través de testimonios recogidos utilizando la técnica de la observación participante y entrevistas e instrumentos como registros, grabaciones, fotografías.

Las reflexiones conclusivas de la investigación dan cuenta de una multiplicidad de concepciones, experiencias, significados y prácticas que se tejen alrededor de la figura del niño desde las sensaciones que ofrecen los escenarios familia y escuela construyendo el bagaje individual y colectivo del mismo en una fusión de términos biológicos y culturales. Es así, como el continuum familia-escuela favorece su formación integral y puede aprender a convivir configurando los espacios y a participar desde su subjetividad y acervo cultural. Es importante para la autora comprender que existen otras situaciones educativas en la comunidad que no son parte del mundo escolar ni familiar, pero las últimas siguen siendo las más relevantes. Asimismo, se destaca que en la escuela existen pocos espacios que permitan al niño autocorregirse ofreciendo experiencias en muchos casos limitadas y un aprendizaje descontextualizado.

En este sentido, el aporte para mi investigación radica en el acercamiento geográfico contextual que permite mayor comprensión sobre el niño nuestro -el venezolano- y la reivindicación de la voz infantil en el escenario investigativo, aspecto interesante pues actúa como una representación en sí misma del niño como sujeto de participación social. Agregó, que la investigación presentada fortalece mi trabajo en función de los referentes teóricos, históricos, legales, educativos y sociales por la cual ha transitado la niñez venezolana como macrocontexto de estudio.

Finalmente, el trabajo doctoral propuesto por Rodríguez (2010) *Aproximación Teórico Práctica en base a la concepción ontoepistemológica del niño y niña en el nivel de educación inicial* de carácter cualitativo bajo el paradigma interpretativo tuvo como propósito develar las concepciones con las que los docentes guían sus acciones como condición fundamental para su racionalidad y científicidad. Por ello, la investigadora

seleccionó nueve (9) docentes en ejercicio del nivel de educación inicial utilizando como técnicas de recolección de la información: la entrevista y la asociación de palabras; ambas como favorecedoras de la espontaneidad en la situación de intercambio con las informantes.

Las reflexiones del estudio giran en torno a la coincidencia conceptual entre las versiones dadas en cuanto a las categorías ser humano, formación pedagógica, currículo de educación inicial, desarrollo integral y proceso reflexivo. Según las docentes es un ser único, diferenciado aunque con características similares a otros, sin embargo, subyace en su praxis pedagógica acciones que carecen de intencionalidad ya que evidencian un escaso compromiso para tomar en cuenta las necesidades e intereses de los niños de educación inicial. Asimismo, la investigadora sostiene que las docentes presentan deficiencias en la internalización de la didáctica propia del nivel inicial, haciendo énfasis en proyectos normativos y no educativos dentro del aula, lo que las aleja de la esencia de su formación profesional y de la visión pedagógica social crítica que caracteriza el modelo pedagógico actual.

La tesis doctoral presentada, me ha permitido reflexionar acerca de mi propia intención investigativa y comprender el alcance de mi trabajo, pues pretendo ubicarme en una perspectiva fenomenológica que valore las concepciones de las estudiantes sin limitarla al marco teórico de la especialidad, ni a los modelos pedagógicos que subyacen en él. En este sentido, no busco develar ideas correctas o incorrectas, sino hacer una configuración subjetiva que incluya las vivencias, ideas, significados, emocionalidad y el sentido que proveen las estudiantes al niño de educación inicial.

Vinculación con el Referencial Teórico

Evolución Histórica del Concepto de Niño

La trayectoria histórica del concepto de niño ha estado sumergida en las situaciones contextuales de las épocas y en consecuencia del tratamiento psicosocial que se le ha otorgado por parte del pensamiento y cotidianidades adultas. He de considerar, que su concepción ha transitado por períodos de invisibilización y negación de la persona-niño,

hasta ser un sujeto, a mi modo de ver, hipervisibilizado en un mundo actual lleno de información, contrainformación y sobreinformación dependiendo de las intenciones subjetivas y prácticas de quienes concibamos el fenómeno.

Es así como en 1973 se realiza el primer estudio histórico sobre la infancia en la obra: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, un clásico del francés Philippe Ariès en el que expone el transitar social de la concepción infantil a lo largo de los siglos, a partir de la iconografía medieval mostrando lo invisible de una infancia siempre sumida en las tensiones entre disciplina y severidad y cuidado y amor.

Por otra parte, De Mause (1982) quien critica la obra de Ariès, -considerando que presenta vacíos históricos- propone una historia de la infancia desde los modelos de crianza en diferentes épocas. Plantea el autor que en la Antigüedad los adultos en especial los padres se relacionaban con los hijos de forma hostil, llevándolos a formas terribles de maltrato, infanticidio y abandono; deviniendo luego en lo que llama Calarco (ob.cit) reacciones de exigencia propias de la modernidad en la que los niños debían complacer a sus padres, eran educados como si fueran una tabla rasa, solo para ser moldeados según el interés familiar y una tercera relación con el niño más empática en épocas recientes en la que se se reconocen y satisfacen las necesidades del niño.

Entre otros autores, que realizan un estudio de la evolución conceptual del niño, se encuentran Gelis (1988) quien cuestiona los posicionamientos históricos de los autores mencionados y sostiene que el interés e indiferencia coexisten en una misma sociedad dando lugar a diferentes concepciones acerca del niño en una época. Igualmente, Pollock (1993) desde una visión crítica sobre los primeros trabajos duda de las ideas propuestas por Ariès y de Mause, así como del recorrido metodológico utilizado para dichos estudios, proponiendo desde un enfoque sociobiológico que siempre los padres han optado por el cuidado y protección de los niños como parte de su herencia biológica. A juicio de González (2011) la generalidad de estos trabajos se refiere a la niñez europea y norteamericana de clases altas, lo que impide una extrapolación del concepto niño a otras sociedades.

Considerando lo planteado, y a partir de otras lecturas argumentativas sugiero abordar el concepto de niño desde períodos históricos de los cuales emergen categorías claves no homogéneas pero sí orientadoras en torno a las cuales giran la presencialidad del niño y el tratamiento desde diferentes actores sociales. Me planteo entonces los siguientes períodos: Período de invisibilización del niño (hasta el siglo X aproximadamente); Período de transición (siglo XV al XVII), Período de Visibilización/Presencia (siglo XVIII y XIX), Período de Afirmación (SigloXX) y actualmente Período de Preeminencia del Niño (Siglo XXI).



Gráfico 1. Evolución histórica del concepto de niño.

Inicialmente, denomino al *Período de Invisibilización del Niño* el que se produce a través de la negación de este como persona y data de las civilizaciones greca y romana hasta el siglo X aproximadamente. En este período aparece el niño como proyecto de adulto, vulnerable, sin razón pero sometido a la voluntad de la familia, incluso de ser separado definitivamente de la misma si no reunía las características físicas para integrarse a la sociedad. De allí, que prácticas como el fajamiento de alguna parte del cuerpo del niño para mejorar su postura o el abandono de niños eran cotidianas en ambas sociedades, lo que generaba altas tasas de mortalidad infantil. Luego, filósofos como San Agustín en el siglo VI continuaron representando al niño como débil físico, aunque con una característica distintiva: la inocencia.

Al llegar la Edad Media (siglo V a X) se prefiere entregar a los niños a los monasterios para recibir la llamada “Educación Monástica” intentando de acuerdo a González (ob.cit) conservar la pureza de la infancia y superar la fragilidad aparente en una especie de ofrenda Divina. En variados casos, al niño se le separaba de los padres para ser amamantados por la nodriza hasta los 18 meses y dábese primacía al varón por ser el heredero de la valorada ascendencia familiar. Se prefiere a lo largo de este período ausentar al niño de la vida social en cuanto sea posible y negar su condición como persona, siempre sometido al yugo adulto sobretodo al del patriarca familiar.

Ante la realidad descrita emerge lo que llamo *Período de transición del concepto de niño (siglo XV al XVII)* pues aún la figura del niño se encontraba intermedia entre el abandono, la ausencia social y la visión moralista con la que se iniciaba el respeto al niño. Al respecto, Liccioni (2007) expone que en el siglo XVII aún no se distinguía la vida del niño y la del adulto, e incluso se consideraban de poco valor a merced de los designios de su padre del cual era propiedad.

Sin embargo, paralelamente existía una visión del niño como inocente y puro que se reflejaba en escritos como el de Erasmo de Rotterdam. El autor en su obra *De Civilitate Morum Puerilium* (2006) argumenta la sencillez y nobleza del niño en una sociedad que actúa como pervertidora del mismo (Trabajo original publicado en 1530), dando importancia a la denominada Educación Doméstica que se produce a través de la crianza

por parte de las madres y de la lactancia que se le brinda al niño, ya que la la leche se creía era sangre blanqueada.

Desde esta perspectiva, se comienza un movimiento e intervención social liderada por la iglesia en la que se producen acciones para proteger al niño indefenso, y abandonado, además de la promoción de la lactancia materna como práctica de crianza clave en el establecimiento de vínculos con el niño. Asimismo, se refuerza como bien plantea González (ob.cit). la “promoción de modelos ideológicos de la niñez: el Niño Cristo, la Infancia de los Santos y el Niño Prodigio” (p.37). De allí surge la magnificación de la figura del Niño Dios y de la maternidad de la Virgen María como modelos de relación madre e hijo, que perdurará hasta nuestros días sobretodo en la cultura latinoamericana.

Posteriormente, el *Período de Visibilización de la figura del niño* (siglo XVIII y XIX) emerge para dar significación a la dignidad infantil derivada del pensamiento Ilustrado de la época que se relacionaba al ideario de la revolución francesa y la reivindicación de la figura del hombre (ser humano) , sus derechos y potencialidades. Esta visión se concreta en la obra *El Emilio* de Jean Jaccques Rosseau (ob.cit) en la que se valora al niño, sus necesidades físicas y psicológicas y las posibilidades de ser educado aunque con una visión muy patriarcal aún, pues el Emilio es un niño varón. Ciertamente, esta obra marca un antes y un después en el concepto de niño que aún se evidencia en la sociedad occidental y que gira en torno a un niño como el ser bueno e inocente por excelencia. Vale acotar, que aún persisten actitudes opuestas a esta concepción pero cada vez la dignificación del niño va logrando obtener más espacios y el niño es más apreciado.

En este período surgen además otros promotores de la figura infantil como Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1852), entre otros, quienes con base al pensamiento rosseauiano desarrollan ideas educativas sobre el niño. Es así, como a partir del ideal filosófico de la época la infancia en el contexto global comienza a tener una nueva configuración, un reconocimiento social producto de los cambios en el orden civilizatorio: racionalidad de las ciencias, economía capitalista, desarrollo industrial y de las políticas sociales de los Estados. Como lo afirma Liccioni (ob.cit), esto repercute en los nuevos valores familiares, el afecto, las atenciones a la infancia surgiendo una nueva preocupación

de la clase social emergente: la burguesía, que manifiesta una gran esperanza en los hijos como clave del porvenir.

El niño moderno se configura entonces como un ser desprotegido, inocente y frágil que requiere de atención adulta y de educación para lo cual tiene una familia y luego surgirá la escuela. Ambas instituciones familia y escuela se convierten en una fuente de protección, de necesaria formación ciudadana desde el orden, la obediencia y en la cual la óptica del adulto es la posición hegemónica con la cual se interpreta y aborda la infancia. Expone Calarco (2006):

El niño moderno era un niño disciplinado y dócil que aceptaba ese ideal potencial y aprendía de acuerdo con los moldes establecidos. Vivía en su mundo de niño, con sus propios intereses y actividades ya que la división por edades era estricta y colocaba una frontera infranqueable entre el mundo infantil y el del adulto. Una de las actividades más importantes de la modernidad fue educar y cuidar a los niños ya que en ellos se depositaba el ideal de progreso y futuro. La infancia se constituyó en una especie de moratoria social, en un tiempo de preparación y espera (p. 5).

Según estas aseveraciones, la modernidad aparece como la época de visibilización del niño desde una mirada adultocéntrica en la que las instituciones sociales deciden que se debe o no hacer en relación al niño y la experiencia de serlo, y además se profundizan las diferencias entre los hijos de las clases sociales predominantes y clases trabajadoras. Se da gran importancia a la crianza dentro del hogar y al hecho escolar como parte de la vida infantil procurando diferentes maneras pedagógicas de atenderlo, disminuyendo el castigo físico por castigos más psicológicos, mismos que en palabras de González (ob.cit) serían: las tarjetas ofensivas, encierros en lugares oscuros, disminución de las muestras de afecto, entre otras prácticas. Debe acotarse, que aún se produce el abandono de niños y son frecuentes prácticas de insalubridad que producen cifras alarmantes de mortalidad infantil lo que conlleva a la fundación de más instituciones caritativas en pro de la atención primaria del niño enfermo, anormal y abandonado.

En consecuencia, se requiere proteger al infante y aparece lo que a mi juicio es un *Período de Afirmación del concepto de Niño* (Siglo XX), en el cual se incrementan las políticas mundiales y leyes para la infancia de carácter proteccionista. Además, se

profundiza en este período los diferentes estudios científicos dirigidos al conocimiento y redescubrimiento del niño en sus dimensión biopsicosocial, desde una perspectiva adultocéntrica que delimita y dirige el ser del niño. De acuerdo a Liccioni (2007) se inicia a principios de siglo con la búsqueda de alternativas más humanitarias y educativas en países como E.E.U.U y Bélgica en cuanto a instituciones que cuidan a los niños en situación de abandono.

Sin embargo, la llegada de la Primera Guerra Mundial al escenario global y las condiciones de vida infantiles que generó una acción de la Cruz Roja Internacional para atender a los niños en tiempos de guerra en el año de 1920 y posteriormente en el año 1924 se realiza la Declaración de Ginebra de los Derechos del Niño por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) para ser firmada en 1959. Dicha declaración presentaba diez principios fundamentales y universales en el tratamiento y protección a la niñez. Luego de años de discusión la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) se convirtió en el documento internacional más ratificado de la historia de la humanidad en la cual se adscribieron más de 187 países y representó un cambio radical en la forma en la que se venía atendiendo, educando, representando la infancia global.

En palabras de Alzate (2003) los niños/as no solo tienen que ser protegidos, atendidos, sino que tienen derechos civiles y políticos de acuerdo a lo expresado en la Convención, lo que significa una incorporación distinta a las concepciones y representaciones sociales de la infancia es decir, tenemos ahora una infancia “ciudadana, política, social e histórica” como visión contemporánea; el niño finalmente se convierte en un *sujeto de derechos*.

Estos cambios han desencadenado progresivamente un *Período de Preeminencia del Niño* (Siglo XXI), el cual considero se presenta como expresión de un niño supercompetente cuya cotidianidad gira ya no desde la imposición y disciplina del adulto sino un sujeto que es capaz de conformar el mundo adulto desde su propio hacer, transgrediendo los cánones o caracterizaciones de lo que es ser un niño. El concepto niño se vuelve caleidoscópico pues ahora es un sujeto que puede desarrollar capacidades y habilidades incluso de forma superior a algunos adultos, un niño expuesto y sobreexpuesto a los medios de comunicación de masas y a las redes sociales, en las que su vida dejó de ser

privada para convertirse en interés público. Al respecto, Casas (2010) argumenta que la publicidad de los medios de comunicación -mass media- incita a los niños y niñas a comportarse como mayores, lo que llaman Alzate y Gómez (2013) adultización de la infancia.

En este orden de ideas, se conjuga el sujeto de derechos del período anterior con este nuevo enfoque de valoración de la figura del niño como centro de atención del hogar. Ante esta realidad los padres parecen estar confusos al educarlos pues tiene un poder en la dinámica familiar (que antes no tenía); un niño que puede decidir con base en sus gustos y preferencias cotidianas y que puede además realizar multiplicidad de tareas extracurriculares en horarios complejos y tiempos exigentes incluso para un adulto pues ya no solo la escuela satisface la formación académica, se requiere en esta nueva visión que el niño demuestre competencias en el área deportiva, musical, artística, científica u otro campo del saber; un niño no solo desarrollado de manera multidimensional como persona (físico, emocional, cognitivo) sino formado en tareas multidisciplinarias: aprende idiomas, practica deportes, asiste a actividades de “nivelación escolar”, toca algún instrumento, entre otros.

Las ideas precedentes se conjugan con lo expuesto por Morán y Cruz (2011) sobre la vida cotidiana del niño, sus tiempos escolares y derechos, los cuales transita además en una escuela que “precisa modificar sus formas organizativas espaciales y temporales que se nos muestran como intocables” (p.88), pues son *Extensos* a lo largo de la vida del niño, *Intensos* por la cantidad de horas que se le prodigan y *Decisivos* de acuerdo a las acreditaciones que generan al niño para su vida futura. Desde esta perspectiva, la exigencia social al niño se produce en todas las instancias sociales, modificando no solo el concepto de niño sino la experiencia infantil en sí misma lo que requiere que volvamos a preguntarnos ¿Quién es el niño? y ¿Qué es ser niño? en nuestro aquí y ahora.

Finalmente, los períodos presentados constituyen no más que una subjetivación personal que me permitió hacer una síntesis cognitiva del transcurrir histórico de la conceptualización de la figura del niño y que además visiono como una forma de vehicular la comprensión de escenarios globales que aunque no son normativos para

nuestros espacios ideográficos, son fuente orientadora de algunos pensamientos y actitudes hacia el niño que parecieran mantenerse hasta nuestros días.

El Niño en el Pensamiento Pedagógico

La concepción del niño a lo largo de la historia está indeclinablemente relacionada con las ideas pedagógicas como refiere Gadotti (2003): no solo como conocimiento teórico sino como una posición o actitud que penetra la práctica pedagógica de forma discontinua, no lineal que contienen el pronunciamiento de los diferentes precursores, promotores y teóricos de la educación infantil o inicial que de acuerdo al mismo autor “se procesa, con las ideas y fenómenos de forma dialéctica, con crisis, contradicciones y fases que no se anulan ni se repiten” (p.3).

En este sentido, la pregunta acerca de quién es el niño como sujeto que aprende es respondida a través de un proceso heurístico pedagógico en el que se descubre paralelamente la esencia humana del mismo niño, así, la concepción de niño y “estudiante” separadas como objeto de estudio se fusionan desde mi perspectiva en un actuar permanente y recursivo, no excluyente, digno de analizar y comprender. Las ideas y concepciones personales de los diferentes autores proporcionan entonces una matriz filosófica y epistémica de saberes sobre el niño que aunque se mantienen vigentes también están en elaboración y reelaboración permanente debido a la infinitud del pensamiento y a la capacidad cognoscente del ser humano.

Al respecto, la postura personal de cada autor aunque aporta elementos interesantes al asunto de la infancia, devela a su vez las vivencias e ideas propias de cada uno de ellos, lo que imprime una huella única e irrepetible a la concepción pedagógica del niño desde el recorrido vital de sus autores como Erasmo de Rotterdam, Comenio, precursores como: Rousseau y Pestalozzi y los promotores: Froebel, Hermanas Agazzi, Montessori y Decroly, quienes fungen como los pioneros en el reconocimiento del niño como ser humano-aprendiz en la educación infantil, como puede observarse en el siguiente gráfico:



Gráfico 2. El Niño en el pensamiento pedagógico.

Inicialmente, Erasmo de Rotterdam (1467-1538) con su obra *De Civilitate morum puerilium* (ob.cit) concibe un niño inocente y sencillo a quien la sociedad es capaz de pervertir, dando importancia a que la madre sea su educadora principal asignándole la denominación de Educación Doméstica a este proceso, generando una maternización y

feminización de la formación del niño que fundamentó los escritos posteriores de otros pensadores.

Seguidamente, Comenio (1592-1670) precursor de la pedagogía a través de su *Didáctica Magna* en 1630 considera al niño tabla rasa que acumula conocimientos bajo la autoridad del maestro quien lo orienta a la obediencia y el conocimiento a través de los sentidos y palabras. Ambos pensadores servirán de punto de partida para la configuración de nuevas ideas sobre el niño sujeto/objeto en la disciplina pedagógica.

Por otro lado, Jean Jacob Rousseau (1712-1778) y Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) como precursores esenciales de la infancia, compartieron una visión sobre el niño que ha permeado el pensar y actuar cotidiano y pedagógico hacia la infancia y que se fundamenta en la concepción de un niño libre y espontáneo que requiere un ambiente que lo ayude a desarrollarse sin restricciones, a expresar su curiosidad y creatividad por encima de objetivos preestablecidos o sistemas de trato cruel en su proceso educativo. Dichas ideas pedagógicas, apuntan a la creación de un movimiento denominado *Escuela Nueva* que contribuyó a enriquecer la concepción del niño en el ámbito mundial aportando además representaciones particulares desde la propia visión de cada promotor, autor e investigador de la infancia.

En este orden de ideas, Froebel (1782-1852) desde Alemania y siguiendo el trabajo de Pestalozzi, hizo igual énfasis en la libertad y espontaneidad del niño, e imprime una imagen filosófica-religiosa a la niñez, un niño espiritual. En su obra *La Educación del Hombre* (1826) “que el niño se nos presente como una garantía viviente de la presencia, de la bondad y del amor de Dios”(p. 7), además de que el niño al vivir en una verdadera unidad de vida en la familia y fortalecida por la escuela, no habrá nada que pueda interponerse o afectarlo de algún modo negativo.; a esto le llama la base de un sentimiento religioso (Peralta, 2003). También Froebel, apunta la importancia del contacto con la naturaleza que debe propiciar en el jardín de niños o kindergarden, un niño que participe activamente en el espacio exterior, plantando flores o vegetales que deseen en una zona personal dentro del mismo.

En esta línea dentro de la Escuela Nueva, las Hermanas Agazzi (Rosa y Carolina) en Italia a finales del siglo XIX principios del XX, como pedagogas conciben un niño cívico y ético que a partir de su germen vital para crecer sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno pueda llegar a ser un buen ciudadano respetando su individualidad en el proceso educativo. Las hermanas dan especial atención a la formación del niño desde sus actividades cotidianas, desde la vida práctica para que enfrente con éxito y al niño vulnerable producto de la pobreza y la guerra que requería un esfuerzo por educarlo por las condiciones de la época por lo que creyeron en la creatividad del niño al jugar con juegos sencillos que fueran accesibles para el programa Agazziano.

Por otra parte, la médico y educadora italiana María Montessori (1870-1952) por la naturaleza profesional presenta un plan para educar a los niños deficientes que requerían sitios dedicados a atenderlos especialmente, a lo que referiría años más tarde: “Intuí que el problema de sus deficiencias era menos de orden médico que pedagógico” (Montessori, citada por Peralta, 2008; p.85). Esta visibilidad y respeto hacia el niño y el entendimiento de que en muchas ocasiones estaba mal diagnosticado, hizo que a través de su programa con niños especiales fuera exitoso y que incluso llegaran a aprobar los exámenes de los niños normales.

Entendió Montessori, que el niño tiene capacidad para aprender pues según la autora “El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros” (citado por Ferrerós, 2014). Por esta razón, formula su pedagogía científica para educar a los niños, aunque no de corte radicalmente positivista, puesto creía en la interioridad del niño incluso desde el punto de vista espiritual. Plantea la doctora Montessori que el niño es una esponja, puede aprender todo lo que le presente pero requiere una organización del proceso educativo para que pueda lograrlo por lo que propone un ambiente específico, actividades de la vida práctica, de desarrollo, de lectura escritura, música entre otros; todo con el fin de que el niño se desarrolle respetando sus necesidades.

Con inquietudes similares, el belga Ovidio Decroly (1871-1932) médico y estudioso de la psicología se posiciona en un enfoque biopsicológico del niño y no sensorial de los procesos de aprendizaje tomando en cuenta no solo sus necesidades sino también sus

intereses, es decir un niño dotado de funciones mentales. Menciona Peralta (ob.cit) que Decroly resalta el juego del niño como principio primordial de su propuesta creando un programa para atender las posibilidades físicas y psíquicas de un niño que puede percibir, pensar y crear a través de la observación, atención y asociación de lo que existe en su realidad; pensamientos que aún hoy son de gran apoyo en la pedagogía infantil contemporánea.

Respecto a la perspectiva esgrimida por los autores mencionados se evidencia la presencialidad del niño como ser humano en las propuestas educativas, su actividad, el respeto, la libertad, su unicidad, espontaneidad y las necesidades e intereses que tiene en su modo de ser y vivir, reivindicando al niño a una categoría humana y social que hasta ese momento no había sido considerada y que lo legitima entre nosotros, deuda que siempre se le tendrá a estos grandes pensadores de la infancia, y a los cuales se suman luego Piaget, Vygotsky y otros teóricos que aportaron ideas más recientes sobre la figura del niño.

Considerando los apuntes cognitivos presentados se devela que el sujeto infantil emerge de una casi invisibilidad pedagógica hasta convertirse en la razón de la pedagogía, puesto que se cree actualmente que los procesos más complejos del aprendizaje a nivel cerebral ocurren en los primeros años de vida, lo que ha producido una preocupación por la infancia y la atención y educación que se le provee a fin de garantizar una formación de calidad que impacte en su bienestar y en su futuro.

Episteme sobre el Niño en la Educación Inicial Venezolana

Las ideas de los precursores y promotores de la educación infantil mundial llegaron a Venezuela adoptando formas particulares en el quehacer pedagógico nacional que fueron plasmadas en los documentos educativos de la originalmente denominada *Educación Preescolar*, conocida hoy día como *Educación Inicial*. Al respecto, presentaré los que considero claves para comprender la visión de niño que ha prevalecido en el contexto educativo venezolano:

1. *Programa de Educación Preescolar del año 1969*, organizado por áreas académicas centrando su propuesta en los objetivos diseñados para que el niño adquiriera “seguridad, experiencia y capacidad para incorporarse en la forma más natural al proceso sistemático de los niveles de enseñanza posteriores” (p.10). Como se observa, los objetivos persiguen una preparación previa a los próximos niveles educativos para lo cual el niño debe mostrar capacidades que le permitan su consecución escolar, de allí que se le denomine niño preescolar.

Justo es decir, que es el primer documento oficial para la educación infantil que se promulgó en el país y que ciertamente enfocó sus esfuerzos en la adquisición de conocimientos que los prepararan para hacer su entrada escolar a los próximos niveles educativos, incluso se observa a lo largo del discurso el término alumno para referirse a los niños, el mismo que se utilizaba en Primaria y para enunciar los objetivos de grado por área académica que siempre debían ser de la siguiente manera: “al terminar el año escolar los alumnos deben ser capaces según sus intereses, experiencias previas y nivel de madurez de...” (p. 13).

Asimismo, se distinguen objetivos específicos de las áreas académicas (Lengua y Literatura, Ciencia y Matemática, Estudios Sociales, Artes Plásticas, Educación Física y Educación Musical) expresados en forma de conducta para que los niños logren los “patrones de comportamiento allí señalados” (p.14). Estas ideas revelan una idea de niño como receptor de los conocimientos que enseña la *maestra* (término del documento), que debe llegar a un nivel de adquisición de capacidades, habilidades y destrezas demostrados a través de las acciones que realiza en el aula las cuales debían ser observadas por la docente de manera frecuente y sin lugar a dudas sobre el desempeño.

Sin embargo, en el mismo texto se refiere de manera contradictoria un niño activo que a través de actividades que posibiliten el aprendizaje pueda cubrir sus necesidades e intereses que lo convierta en “una persona espontánea, creadora, con confianza en sí mismo, respetuoso, solidario y con amor a la naturaleza, a sus semejantes...” (p.11). Se destaca el hecho de que se inicia un reconocimiento pedagógico del niño como persona y se

busca atender sus necesidades e intereses tomando en cuenta su edad y características, aspecto tal que constituye un avance significativo en la educación infantil en el país.

2. *Modelo Normativo y Operativo de la Educación Preescolar de 1989*. El primero como documento base del nivel, contentivo de los referentes filosóficos, psicológicos y legales del mismo y el segundo, reflejado en la Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares cuyo valor didáctico es inconmesurable pues desglosa exhaustivamente el desarrollo y aprendizaje del niño de 4 a 6 años y el quehacer docente pertinente para su atención pedagógica.

Se concibe en dicho modelo a un niño constructor y centro del aprendizaje desde una visión psicológica de su desarrollo, separadas en áreas física, psicomotora, cognitiva, socioemocional y lenguaje que consideran las etapas evolutivas del infante y su diferenciación en torno a características, necesidades e intereses; por lo tanto el niño merece respeto como persona. Este modelo se denomina “centrado en el niño” y enfatiza la motivación intrínseca, los procesos y no los contenidos o productos, el autodescubrimiento y la estructura educativa en contra del *laissez faire* que se estaba ensayando en algunas áreas educativas nacionales.

3. *Hacia el “Nuevo Currículum”*. Refleja las orientaciones pedagógicas para los docentes del nivel preescolar en consonancia con el Modelo Normativo y la Guía Práctica de Actividades de 1989. En este sentido, el documento es innovador en cuanto a su discurso pues está redactado en primera persona del plural y dirigida directamente a la maestra o docente (términos que se utilizan indistintamente), por ejemplo: “en la redacción hemos sustituido el usted por el tú, lo cual facilitará nuestra relación y hará más amena la lectura.” (p. 16).

Se deja entrever la concepción de un niño “como el centro de un proceso siempre cambiante, fluido, que le ayude a llegar a ser” (p.5) tanto así, que define al niño no de forma teórica, sino desde las voces de otros niños y adultos que se relacionan con su educación (maestros, padres, psicopedagogos), incluso invitan al docente a construir su propia concepción acerca del niño.

Una de las voces descritas en la sección ¿Cómo vemos al niño?, es la de Jonald de 4 años quien define al niño como “uno que hace ñeñe, el que está en el parque” (p.19) aludiendo al lenguaje de los otros niños y a su forma de jugar; así como Teira psicopedagoga de profesión que expresó “un ser que está en proceso de formación, un ser en evolución, una gota de rocío” (p.19), entre otras definiciones. El niño pues, es el nodo central del documento que contempla tres partes con secciones como: el niño y su espacio, el niño y su tiempo, el niño y su música, el niño y su relación con los adultos, el niño y su evaluación, entre otros; es decir, toda la propuesta gira en torno a él.

Entre los aspectos relevantes abordados considero que la satisfacción de las necesidades e intereses del niño es la meta primordial del proceso educativo que se describe, además la importancia de que sea querido, seguro y confiado, un niño que sea respetado y que aprenda activamente. Resalta, la necesidad de que este aprendizaje se lleve a cabo en un ambiente de mayor libertad de la que se había planteado en el programa de 1977, un espacio en el que tenga la capacidad de decidir en cada situación de aprendizaje y que encuentra en el descubrimiento una forma de aprender a través de la manipulación y exploración directa de los objetos.

4. *Currículo de Educación Inicial 2005*. Cónsono con el humanismo social y en el cual se concibe al niño y a la niña desde los 0 a 6 años como seres humanos, sujetos de derecho con un potencial de desarrollo y ritmos-estilos de aprendizaje individuales caracterizados “por su curiosidad, su sensibilidad, su espontaneidad y una permanente observación, exploración e investigación de su ambiente” (p.23).

Desde una perspectiva humanística y holística, vislumbro en el documento citado como orientador de la práctica educativa, tres (3) ámbitos comprensivos en relación a la concepción del niño. Dichos ámbitos comprensivos los defino como un conjunto de apreciaciones teóricas que integran una visión acerca del niño. A saber: (1) El niño en su integralidad como persona y ser social; (2) el niño como sujeto de derecho y (3) el niño como sujeto de atención educativa. El primer ámbito comprensivo es inherente al niño como ser humano, los otros dos, dependen de elementos normativos y disciplinares y son externos a su individualidad pero inexorablemente son catalizadores de su existencia.

En relación con el primer ámbito, en el Currículo de Educación Inicial (2005) se sostiene que el niño (0 a 6 años) posee un desarrollo individual con características personales y potenciales que les permiten avanzar en sus procesos madurativos y de crecimiento para conducirlo hasta las próximas etapas del ciclo vital; asimismo construye lazos afectivos y sociales con su familia, como primer escenario de vida y de manera progresiva con otras personas de su comunidad. Como sujeto capaz de aprender, el niño tiene un ritmo propio, es curioso, sensible y está en permanente exploración del ambiente en el que va construyendo sus conocimientos con mediación de la cultura y los adultos significativos que le rodean.

Vale mencionar, que la visión de un niño que en pleno desarrollo y capaz de aprender ha cambiado vertiginosamente en los últimos años, puesto que inicialmente se había establecido un desarrollo lineal, por etapas sucesivas con base en los aportes de la psicología a través de cambios observables y medibles y a los que invariablemente respondían los niños de manera universal, para luego incorporar una visión más dialéctica e integradora en la que el niño se desarrolla de manera diferenciada en una organización permanente de avances y retrocesos funcionales.

De igual manera, el niño como sujeto capaz de aprender construye individualmente sus conocimientos logrando mayor complejidad y diversidad de sus estructuras mentales con apoyo y mediación del entorno social; aludiendo a lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) al plantear que el desarrollo y aprendizaje del niño se ven fomentados por su interacción con los seres humanos y “ la experiencia del niño en sus primeros años de existencia...sienta las bases de su aprendizaje ulterior” (p.12).

Ahora bien, el segundo ámbito comprensivo que percibo refiere un niño sujeto de derecho, contemplado en la legislación venezolana para asegurar que sea respetado en su condición de ciudadano y de un Estado garante de los derechos universalmente consagrados para la niñez, por ello, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) artículo 78 se declara explícitamente al niño como sujeto de derecho y como protegidos de toda la legislación de la nación. Asimismo, en la LOPNNA (2007) se establece en el

artículo N° 1 que debe garantizarse el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías “a través de la protección integral que el Estado, la sociedad y a familia deben brindarles desde el momento de su concepción” tomando en consideración vital el interés superior del niño.

Por último, el tercer ámbito comprensivo que percibo contempla que el niño sea ubicado en el nivel inicial desde dos características: los grupos etarios o edades atendidas y por el escenario físico donde se produce dicha atención de acuerdo a lo estipulado en el Currículo de Educación Inicial por el Ministerio de Educación y Deportes (MED, 2005).

El primero se relaciona con las etapas Maternal (0 a 3 años) y Preescolar (3-6 años) y el segundo al tipo de atención: Atención Convencional (Centros de Educación Inicial institucionalizados) y Atención No Convencional (en Simoncitos Comunitarios o espacios comunitarios y familiares); ambos fundamentados de acuerdo en la necesidad de atender a los niños desde la diversidad cultural y social los diferentes contextos y comunidades siempre con la participación de la familia como primer escenario de socialización. Debo destacar, que aparece por primera vez la atención No Convencional junto a la Convencional en un documento oficial educativo del nivel, igualando su importancia para la atención y educación del niño de 0 a 6 años.

Se considera además el sentido ecológico del desarrollo infantil, pues todo lo que lo rodea lo afecta a modo de Bronfrenbrenner (MED, ob,cit) dando primacía a la relación familia-niño-escuela y al entorno cultural que contribuye con la socialización del niño y la niña (se diferencian categorialmente en el texto). En este diseño curricular se muestra un niño como ser social con condiciones biológicas de desarrollo y condiciones socioculturales y un aprendizaje para toda la vida, que construye su conocimiento al interactuar con el ambiente donde se desenvuelve.

Asimismo, un aspecto emergente del currículo 2005 es la perspectiva de género que busca la valoración tanto del niño como de la niña como sujetos diferenciados y que poseen características particulares y construyen roles sociales propios. De allí, que el discurso de dicho documento presente los términos niños y niñas de forma explícita y separada.

Debo hacer mención, de que el currículo 2005 es la base epistémica en la formación de las estudiantes de la especialidad de Educación Inicial en la UPEL IPB pues como docentes en este contexto idiográfico hemos considerado en nuestras reflexiones dialógicas que la fundamentación filosófica pedagógica y psicológica es de gran relevancia teórica y constituye una guía valiosa y actualizada para que las estudiantes relacionen sus saberes y sus prácticas en el quehacer docente.

5. *Proyecto Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Con la aparición en el 2009 de la Ley Orgánica de Educación, el Estado venezolano realiza una propuesta educativa que condensa en los distintos niveles el énfasis en la “refundación de la República” (p.11), que significa la profundización de un proceso histórico-social que tiene años de gestación a partir de la Constitución de 1999. Obviamente, esta transformación basada en la interrelación escuela-familia y comunidad, interculturalidad, el trabajo liberador y el contexto, adiciona a la concepción del niño como ser social la “formación del nuevo republicano y la nueva republicana, con autonomía creadora, transformadora y con ideas revolucionarias; así como una actitud emprendedora para poner en práctica nuevas y originales soluciones en la transformación endógena del contexto social-comunitario” (p.16).

Dicha connotación, acerca al niño a un papel activo y transformador y que puede ser incorporado a la vida político-social como ente de cambio, que comparte sus experiencias y saberes con los otros, es en definitiva un papel de ciudadano y ciudadana e incluso defensor y defensora del país, como se menciona en el documento a lo largo de la lectura.

Estas ideas en el documento base del diseño curricular, se mantienen en el tomo dedicado a la Educación Inicial Bolivariana (como la denomina) aunado a ideas descritas en el documento 2005, diferenciándolo por la presentación de objetivos propios para cada etapa educativa dentro del nivel: maternal y preescolar. Se evidencia que los aspectos de la formación sensorial, socioemocional y comunicativo expresiva son las metas específicas para los niños de 0 a 3 años y para los niños de 3 a 6 años el fortalecimiento de las “potencialidades, habilidades y destrezas de los niños y las niñas...a fin de que puedan integrarse con éxito a la Educación Primaria Bolivariana” (p.16).

En las prácticas pedagógicas que acompañé como docente de la especialidad de Educación Inicial en la UPEL IPB he podido constatar que tanto el currículo 2005 como el currículo 2007 son utilizadas por las docentes del nivel, pues los lineamientos operativos de parte de la Zona Educativa son variados y no siempre se establecen acuerdos para la implementación de las acciones en el aula, además desde su origen el documento 2007 ha generado incertidumbre y críticas por su escasa fundamentación epistémica que obstaculiza la comprensión de los procesos propiamente pedagógicos que ocurren en el sistema educativo, así como la falta de una gaceta oficial que le de validez legal al documento.

Sin embargo, como se ha mencionado en la especialidad se ha consensuado la utilización del currículo 2005 por sus fundamentos epistemológicos y la calidad pedagógica didáctica que describe con mayor precisión el quehacer docente y la necesaria actividad del niño para lograr aprendizajes significativos para la vida.

Concepciones acerca del Niño en el Recorrido Formativo de la Especialidad de Educación Inicial en la UPEL-IPB

Como se ha mencionado, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) en la especialidad de Educación Inicial es el espacio idiográfico en el cual se desarrolla esta investigación, al mismo tiempo es el escenario que me acoge como docente e investigadora así como a las estudiantes versionantes que la han elegido como su casa de formación profesional.

Dado que el interés es comprender e interpretar la configuración subjetiva acerca del niño es menester indicar que desde mi percepción en el recorrido formativo de las estudiantes cuya duración es de 10 semestres, se conjugan las concepciones teóricas que han sido producidas en diferentes campos disciplinares y las vivencias particulares que cada una de ellas posee producto de sus experiencias aúlicas de práctica profesional y el contexto social cotidiano al que pertenecen.

En este sentido, infiero que el marco teórico en la especialidad se encuentra impregnado por la psicología de la cual se han heredado las pautas evolutivas que se continúan

utilizando como referente de las conductas infantiles de un niño con desarrollo regular y sano; así como el tratamiento especial de cada uno de los autores que con sus teorías de desarrollo han hecho aportes importantes al complejo mundo infantil, Piaget, Bruner y Ausubel desde la psicología cognitiva, Freud y Erickson con la corriente psicodinámica, Bandura desde el aprendizaje social, Vigotsky con el enfoque sociocultural y Bronfenbrenner con la perspectiva ecológica.

Dichos aportes se ven reflejados en asignaturas como: desarrollo y concepción del niño, desarrollo psicomotor, desarrollo cognoscitivo, desarrollo de lenguaje, desarrollo socioemocional se consideran claves para el entendimiento del niño en la especialidad y constituyen los cursos de prelación o requisitos para avanzar en el trayecto formativo, entre otras relacionadas al aspecto didáctico que debe conocer la estudiante antes de entrar en la práctica profesional avanzada del 9° semestre (Ensayo Didáctico) y del 10° semestre (Fase de Integración Docencia Administración) y que utiliza como referente curricular el documento del Ministerio de Educación y Deportes 2005.

De acuerdo a lo expuesto, en la fundamentación de la especialidad se considera que como futuros docentes deben atender integralmente el proceso de desarrollo del niño brindando apoyo pedagógico, “para lo cual aplicará técnicas y procedimientos adecuados al proceso didáctico, cultivando la sensibilidad para lograr cambios sociales positivos en los niños y en los familiares” (Documento Educación Preescolar, UPEL s.f; p.1).

Como docente cuya acción se dirige al cumplimiento de este noble propósito, reconozco que las estudiantes experimentan una dinámica formativa que no incluye exclusivamente las concepciones teóricas que se promueven en la especialidad sino que cada una crea y recrea su cosmovisión como docente y persona desde sus trayectorias vitales y subjetividades, aspecto tal que insisto es de interés en la investigación que se presenta.

Configuraciones subjetivas

Existe un entramado cognitivo-afectivo particular en cada persona que es capaz de expresar y significar. Es lo que González (1997) denomina configuraciones subjetivas y define como “formaciones psicológicas complejas que caracterizan las formas más estables de sentidos subjetivos” (p.40).

Puntualiza el autor mencionado que las configuraciones no están definidas por contenidos universales ni inamovibles y que se relacionan con la vida misma del sujeto, son producto y proceso de la subjetividad que da estabilidad a la manera de ver la realidad permitiendo que exista un equilibrio interno que articule todas las formaciones psicológicas en el individuo. Las configuraciones subjetivas que elabore una persona sobre el mundo no son de ninguna manera un elemento estático en su psiquis, sino que permanecen en constante desarrollo de acuerdo a las experiencias, constructos mentales y emociones y en palabras de Capote (1998) sirven para “asumir determinada posición ante la vida o ante alguno de los acontecimientos que así lo demanden” (p.22).

Esta expresión psicológica está conformada por diversas formaciones que permiten a la persona interactuar con la realidad, entre ellas las concepciones y significados. Las concepciones se entienden según De Vecchi y Giordan en texto de Zimmerman y Gerstenhaber (2000) como:

proceso personal, por lo cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología...Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad (p.125).

La idea desarrollada por los autores, coinciden con lo esgrimido en páginas anteriores acerca de como cualquier individuo en este caso las estudiantes de educación inicial construyen y reconstruyen a lo largo de su formación la concepción que poseen acerca del niño, es decir, elaboran su propia estructura conceptual en las que incorporan las informaciones y conocimiento formal asimilado y el conocimiento cotidiano producto de sus experiencias. Vinculado a esta idea, los autores arguyen que las concepciones son

también formas arraigadas de pensamiento en la mente de cada sujeto que se articulan con la realidad y son construidas a partir de sus experiencias sensoriales (percepciones), sociales (en entornos socioculturales) y analógicas (producto de la enseñanza).

Desde esta perspectiva, De Vecchi y Giordan (1995) argumentan que las concepciones presentan unas nociones esenciales que aclaran su naturaleza: (a) corresponde con una estructura mental subyacente, lo que implica la actividad mental del individuo y la forma en la que puede construir su sistema referencial conceptual sobre el mundo, visión que se va transformando en cada experiencia de vida en la red relacional que posee con los otros; (b) es un modelo explicativo-representativo de su realidad y (c) tiene una génesis individual y social, pues como sujetos cognoscentes somos capaces de generar conceptos y significados propios hacia el mundo pero también como sujetos sociales éstos se crean y recrean continuamente en las relaciones que establecen cotidianamente.

Como todo proceso psicológico, las concepciones se convierten en proceso y producto, constituyente y constituido que se dinamiza en el actuar humano desde su capacidad de producción propia como parte del consenso social que establece inconscientemente para equilibrar su permanencia y presencialidad en el contexto correspondiente.

En razón de lo expuesto, Bruner (1991) sostiene:

He intentado mostrar cómo las vidas y los Yoes que construimos son el resultado de este proceso de construcción de significados. Pero también he intentado dejar claro que los Yoes no son núcleos aislados de conciencia encerrados en nuestras cabezas, sino que se encuentran “distribuidos” de forma interpersonal. Ni tampoco los Yoes surgen desarraigados en respuesta sólo al presente; también toman significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión (p.133).

Considerando la idea de Bruner, las concepciones no están desarticuladas con las significaciones que emergen al unísono pues en ella se integran de forma inseparable lo cognitivo-simbólico-emocional originado en diferentes procesos develados en el compromiso del sujeto con la experiencia vivida y cómo se implica en las relaciones con otros. De allí, las palabras de González (1999) “las emociones y significaciones producidas

en este proceso, en el curso de la acción del sujeto, pasan a ser un momento constituyente de la personalidad y no una simple expresión de ella” (p.133).

Lo esbozado, me permite expresar que la subjetividad propia del ser humano aparece como síntesis de la manera en la que visiona el mundo en su carácter único y personal sin dejar a un lado el lugar que ocupa en su entorno social. Para comprender la subjetividad es necesario aproximarse a las instancias psíquicas que alojan los contenidos personales descubiertas por Freud (1981) al referir un nivel consciente del individuo relacionado a lo que es capaz de darse cuenta en cada experiencia de vida, es el nivel realista, que interviene de manera inmediata entre el entorno y “yo”; el nivel consciente se asocia con el preconscious que sería el momento anterior a hacerse consciente de la situación.

Mención especial tiene el inconsciente como instancia psíquica, pues es allí donde el ser humano aloja todos los contenidos que de alguna manera se guardan como orientadores y referentes de la personalidad, tales como imágenes representacionales, traumas, miedos y deseos que permanecen ocultos de la consciencia. Cloninger (2003) manifiesta “el *inconsciente* se refiere a los procesos mentales de los cuales la persona no se da cuenta. Tal material permanece en el inconsciente, ya que hacerlo consciente produciría mucha ansiedad” (p.37).

Freud (ob.cit) argumentaba que esos recuerdos eran reprimidos y protegían al consciente de los episodios traumáticos vividos por el individuo mayormente en su infancia. Aunque representa una visión controversial de un ser humano signado por los problemas, interesa resaltar de Freud y su perspectiva psicoanalítica la existencia de entidades en nuestra mente que alojan nuestras representaciones del mundo y sus significados que determinan las motivaciones experimentadas ante la vida.

En este sentido, Jung (1995) aporta la idea de que el “Sí mismo” o la personalidad integrada logra un sistema de compensación entre el consciente y el inconsciente para equilibrar las energías psíquicas a través de símbolos que permiten representar la realidad pero solo una parte de ella porque la percepción acerca de las cosas siempre es parcial. Al respecto, sostiene que estos símbolos y sus significados se encuentran en el individuo como

arquetipos en los que confluyen sus pensamientos, emociones, normas heredados del inconsciente colectivo que moviliza lo universalmente humano.

Si bien es cierto, que es un concepto controversial, más por el argumento de que el arquetipo es heredado, coincido con Cloninger (2003) en que sería más aceptable su posición simbólica en la mente humana como heredada culturalmente o representada por el contexto sociocultural que vista como heredada genéticamente. Incluso el tema de como el ser humano representa o concibe el mundo ha llevado a diferentes autores a desarrollar diferentes perspectivas que pudieran acercarse a esta concepción, a saber: Representaciones Sociales (Moscovici), Imaginario Social (Castoriadis) y Subjetividad Social (González).

Lo planteado abre un escenario de posibilidades en cuanto al carácter subjetivo de las concepciones y significados de las estudiantes, el cual he asumido en esta investigación como configuraciones diferenciadas por el trayecto vivido de cada una, expresado a través de sus conocimientos, emociones, sensibilidades y vivencias de las cuales emanará una riqueza productiva única e irrepetible que no niega la manifestación de trazos cognitivo-emocionales similares como forma de consensuar la realidad social dentro de nosotros, pero que busca resaltar al sujeto cognoscente y persona que elabora construcciones propias que aportan referentes a su existir y al mundo social, que espera por ellas para continuar el movimiento recursivo que se pliega y repliega constantemente.

MOMENTO III

EXPLORACIÓN DEL CAMINO METODOLÓGICO

Apoyo Paradigmático

Caminar por primera vez, es para un niño un logro asombroso. Con esta nueva habilidad madurativa, comienza a ver el mundo desde una perspectiva diferente después de emprender una lucha física contra la fuerza de la gravedad. Pero lo logra, y así puede explorar el entorno utilizando distintos apoyos materiales y humanos para consolidar su estabilidad en el andar.

Así mismo, como investigadora y teniendo en cuenta los propósitos que movilizan mi caminar he recurrido a diferentes apoyos metodológicos que se afilian a mis intenciones y que se fundamentan en el Paradigma Interpretativo pues considero que la comprensión e interpretación de la experiencia orientan la heurística investigativa, que como sostienen Guba y Lincoln (1994) representa la subjetividad e intersubjetividad que permite conocer y comprender las realidades humanas en las que cada hallazgo está mediado por los valores inherentes a las personas involucradas. De allí, que la subjetividad como esfera gestante de las concepciones humanas está presente en todo acto de conocimiento y las acciones que desplegamos.

El ser humano como sujeto cognoscente produce una infinitud de construcciones y reconstrucciones en el drama vital de su existencia a través de sus ideas, vivencias, experiencias, significados y sentidos acerca del mundo de la vida en la cual tiene una presencia única e irrepitible. Este entramado cognitivo-emocional que pertenece a los recónditos lugares de su conciencia, puede ser expresado a través del lenguaje en todas sus formas con la autoridad de la primera persona cuyas narraciones y versiones actúan como aportes para la comprensión de la realidad.

En este propósito, acceder a esta producción de intelecciones personales es posible al asumir un enfoque cualitativo que permite la descripción, interpretación y generación de una configuración teórica subjetiva acerca del niño desde la perspectiva de las estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto; propósitos tales que han acompañado este recorrido desde la génesis de la investigación.

En tal sentido, Taylor y Bodgan (1994) manifiestan que la visión cualitativa de los fenómenos es un “ir hacia la gente” en los escenarios donde se desenvuelven y a los que tienen acceso a través de la experiencia misma, dándole además, carácter legitimante a los relatos encontrados que le permitan obtener credibilidad en los hallazgos. Por su parte, Pérez (1998) plantea que la investigación cualitativa consiste en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresados por ellos mismos.” (p. 46). Dicha idea, dignifica el aspecto humano en la construcción y reconstrucción del conocimiento y el papel del investigador cualitativo, por lo que Piñero y Rivera (2013) señalan la importancia de éste al recrear, analizar y comprender las significaciones del fenómeno de estudio por parte de las versionantes.

Vinculado a lo anterior, es preciso señalar que concibo la investigación cualitativa como un proceso emergente, abierto y no lineal en el que como investigadora se toman decisiones y se articulan recursivamente para comprender el sentido de las palabras de las estudiantes, y así descubrir su esencia en tanto concepciones y significados propios sobre el niño desde su mundo personal y subjetivo.

Deslizamiento hacia la subjetividad: Reconocimiento del sujeto persona

*Usted existe como un todo,
con todos sus sentimientos
Carl Rogers*

Todo sujeto elabora y reelabora continuamente su realidad en un primer nivel de operaciones psíquicas con las cuales se reafirma como persona única y al mismo tiempo social, demostrando su esencia de ser en un mundo en el que vive y actúa. Su existencia y la forma en la que se despliega en dicha realidad, amerita que en el proceso de investigación que llevamos a cabo podamos develar y dar relevancia a la significación comprensiva de los informantes o versionantes, sin permitir que se pierda al sujeto mismo, pues como expresa Jodelet (2008) toda representación del mundo es siempre de alguien y tienen una función expresiva; en este sentido arguye la importancia de acceder a los significados producidos por los sujetos y “examinar como tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo” (p.52).

Coincido con la autora mencionada, en la necesidad de un giro subjetivo para acercarse a las representaciones o concepciones de cada persona pues en las ciencias sociales se observa la marcada tendencia por el estudio del sujeto como actor social que comienza a ser determinado o hablado por la realidad circundante fuera de él sólo como reflejo, y que considera en menor medida la matriz personal subjetiva de valores, percepciones, creencias y pensamientos. Asimismo, González (1997) expresa que lo ocurrido en la mayoría de estudios representa un olvido que elimina importancia que debe darse a la “capacidad que el hombre tiene para conocer la realidad a través de sus recursos subjetivos” (p.43).

La subjetividad, en versión de Capote (1998) es un componente constitutivo de la realidad que incluye la existencia corporal-física y el mundo interior de las personas que se organiza y reorganiza como referente de su comportamiento, es decir, la subjetividad le pertenece a las personas vistas de manera integral y holística. En este aspecto, es vital resaltar que la subjetividad debe reivindicarse como espacio personal del marco

interpretativo de los sujetos que amerita una mirada comprensiva a la luz del ser “situado en el mundo...por su cuerpo, como lo establece la fenomenología” (Jodelet, ob.cit, p. 52).

Lejos de asumir una posición solipista del sujeto, lo que propongo en este camino indagatorio es asumir la subjetividad de las estudiantes de la especialidad de Educación Inicial de la UPEL-IPB como horizonte de búsqueda, como esfera que he decidido analizar, no como negación de lo intersubjetivo (espacio interpretativo co-construido de los sujetos), sino el posicionamiento en el cual me sitúo intencionalmente para develar el fenómeno de estudio, en este caso la configuración subjetiva acerca del niño que cada una de ellas elabora, la cual no es única ni demostrable sino legitimada a través de su propia voz.

Desde esta perspectiva, reconozco a las estudiantes como sujetos cognoscentes que aportan y construyen su realidad y ser personas auténticas que se humanizan y transforman a lo largo de toda la vida haciendo uso de sus capacidades y potencialidades biopsicosociales en un proceso denominado por Lonergan (1999) como autoconstrucción de la propia persona.

Al respecto, aparece ante mí cada estudiante como sujeto-persona que piensa, actúa, siente y existe integralmente dejando en la experiencia humana su propia impronta que circula y recircula dentro y fuera de él, sin perder el eje al cual está unido inmanentemente: el sí mismo. En palabras de Gurdián (2007) el trasfondo existencial del sujeto “es el modo propio y particular que yo tengo COMO PERSONA para asignar significados a las cosas, es la capacidad y forma que tengo YO-PERSONA para simbolizar la realidad” (p. 114).

Cada persona experimenta el mundo desde sus propios recursos internos que le permiten acceder a él de manera diferenciada y única; un mundo en el que percibe, concibe y siente sus vivencias de manera fenoménica por cuanto la experiencia es irreductible a lo físico, más bien es polimórfica a nivel de consciencia. En tal sentido, Lonergan (ob.cit) sostiene que el sujeto humano tiene la capacidad de preguntarse por el sentido y valor de su propia existencia; es su propia experiencia como sujeto que se manifiesta como la realidad más inmediata. Ésta se le presenta a través de la autopresencia es decir, al darse cuenta que se da cuenta. He allí, los sujetos humanos son seres conscientes que operan la realidad al mismo tiempo que la piensan.

En el recorrido investigativo que se propone, las estudiantes en tanto sujetos-personas son dignas de reconocimiento en el mundo vivido que despliegan su existencia a través de sus propias dimensiones como sujeto las cuales les conducen a vivir la experiencia humana. Son personas integrales que aman, piensan, se asombran, sienten miedo y aprenden constantemente; en fin, que vienen a mí con la expresión subjetiva de su ser para develar sus concepciones y significados acerca del niño. Una subjetividad que no corrompe la presencia y reconocimiento de los otros, sino que aporta contenidos individuales y compartidos al mundo sin perder la identidad que poseen como sujetos; vistos, no como una persona más en el conglomerado social sino una persona con una experiencia compleja de vida que posee representaciones y emociones de manera consciente e inconsciente, legítimas en su singularidad para ser expresadas y valoradas a través de la investigación. *Es el reconocimiento del sujeto-persona.*

Caminando hacia los planos del conocimiento

La construcción intencionada de conocimiento en la investigación, requiere distinguir de forma articulada y coherente los diferentes planos del conocimiento que configuran la matriz paradigmática del proceso. Refiere Ugas (2011) que “los planos son dimensiones eco-cognitivas que constituyen bloques espacio-temporales diversos, conformados por acontecimientos que, a su vez, los conforman” (p.22).

A lo anterior, hay que añadir lo expuesto por Piñero y Rivera (ob.cit), quienes resaltan que en cada uno de los planos como perspectivas que argumentan el mismo acto de conocer, emergen valoraciones propias del investigador cualitativo y flujos relacionales acerca de la realidad social concebida (plano ontológico), la relación que establece el investigador con el investigado en cuanto a la producción de conocimiento (plano epistemológico) y las vías técnicas y procedimentales para obtenerlo (plano metodológico).

Plano Ontológico

Con relación al plano ontológico asumo que la realidad es creada y recreada por la persona en el escenario humano, realidad de encuentros y desencuentros, presencias y ausencias significadas por ella. Este argumento es también referenciado por Sandoval (2002) al manifestar que la realidad epistémica depende “para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (p. 28).

En este sentido, la subjetividad es un referente ontológico como una dimensión más de la realidad en el mundo interno de las versionantes, la cual produce una gama de construcciones conceptuales y significados personales que le permiten luego consensuar el mundo con otros dentro de la subjetividad social, y aprehenderlo para sí, en un proceso continuo de transformación interna en cada operación intelectual, como individuo.

Por lo tanto, suscribo la idea de que la subjetividad es realidad que se produce como un espacio propio del sujeto, y que se complementa en el espacio social, obviamente sin perder su status de esfera gestante de la cosmovisión personal. Así, González (ob.cit) señala “el individuo no es un reflejo de lo social, pero permite su conocimiento. Ese individuo no es un reflejo, precisamente por su constitución subjetiva...” (p.45). Es esta aseveración, la que pretendo destacar en mi recorrido investigativo, pues interesa comprender la simbolización de las estudiantes de Educación Inicial referente a sus concepciones y significados sobre el niño, en una vuelta al sujeto, valorando su mundo pensado y vivido.

Las versiones de las estudiantes, expresarán toda la riqueza dinámica de su producción acerca del niño al cual representan debido a que lo viven en su cotidianidad como personas en formación de la especialidad de Educación Inicial, tanto en espacios humanos sociales como pedagógicos configurando permanentemente sus ideas, valores y prácticas que dan significado al niño para sí desde su trayectoria personal de vida. Al respecto, Salazar (2012) expresa “el docente interioriza a lo largo de su historia personal y escolar un número determinado de conocimientos, competencias, creencias, valores, entre otros, que

estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás, las cuales utilizan en su práctica profesional” (p.13).

Plano Epistemológico

En el estudio presentado, cada estudiante es considerada un sujeto cognoscente que produce significados a través de la interacción con los otros y su particular interpretación del mundo. La construcción del conocimiento se produce entonces a partir de la interpretación y comprensión de las vivencias y experiencias de los sujetos en conexión con su mundo interno lleno de ideas, intereses, creencias, significados; pues cada una de ellas en nuestro recorrido investigativo es una versionante de la realidad con una historia personal, familiar y social que impregna la manera de ver la vida.

En concordancia con estas apreciaciones, declaro que la matriz epistémica que moviliza mi andar es de *Orientación Fenomenológica* la cual desde la óptica de Sandoval (ob.cit) propone como alternativas de análisis “las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia” (p.31).

El mundo interno pensado, vivido y experimentado por las estudiantes de Educación Inicial del IPB se convierte en la fuente de conocimiento de este estudio que se despliega y repliega a partir de las producciones cognitivas-afectivas de las mismas, pues todo fenómeno de vida es aprehendido por ellas subjetivamente. Las estudiantes en tanto versionantes de la investigación, son productoras de conocimientos y sentidos sobre el niño con el cual conviven y comparten en su cotidianidad en el ámbito personal y pedagógico, incluso desde el niño que ya ha sido vivido por cada una de ellas.

Suscribo las ideas de González (ob.cit) como aliado en el plano epistemológico a través de tres aspectos implicados en este estudio cualitativo. En primer lugar, el conocimiento es una producción *constructivista- interpretativa* del ser humano, en la que no se puede aprehender linealmente la realidad sino que se devela una parte de ella a partir de nuestras interpretaciones y del horizonte en el cual nos ubiquemos para acceder a ella. De allí, que

como investigadora asumí la intuición y la reflexión como procesos intelectivos para describir y clarificar las experiencias tal cual como son vividas por los sujetos.

Husserl (1962), principal exponente de la fenomenología sugiere que la experiencia originaria que está dentro del sujeto y sus estados de conciencia puede verse a través de la intuición del otro, tal como este manifiesta:

Este verles a los demás las vivencias, propio de la intrafección es, sin duda, un acto de intuición, en que se da algo pero ya no un acto en que se dé algo *originariamente*. Del prójimo y su vida psíquica se tiene, sin duda, conciencia como "estando ahí él mismo" y estando ahí a una con su cuerpo, pero no como se tiene conciencia de este último, como algo que se da originariamente (p.18).

Lo anteriormente expuesto, legitima la posibilidad de ver un fenómeno a través de la mirada de otra persona, en un acto intuitivo de segundo orden, ya no originario, pero aún posible al asumir la actitud fenomenológica como investigadora. Para ello, requiero poner fuera de juego mi actitud natural o la forma en la que concibo previamente el objeto de conocimiento, a través de la *epojé* o actitud de desprendimiento y de apertura para buscar el sentido de las cosas.

Posicionarme ante el fenómeno a través de la *epojé* propuesta por Husserl es una forma de comprender al mundo, es una actitud que no niega la historicidad del ser, pero debe deslastrarse en la medida de lo posible de todo prejuicio en el tratamiento del fenómeno. Si como investigadora no hago ese paréntesis para escuchar al otro, me estaré adentrando solo en mi propio pensamiento.

La *Significación de la singularidad* como segundo aspecto epistémico, es un nivel legítimo de la producción del conocimiento valorable en la investigación cualitativa, porque la información que produce es única y pertinente en el caso o situación estudiada, la cual es imposible de aprehender con una visión instrumental de la misma. Por el contrario, es la vivencia y el relato de las estudiantes de educación inicial un acto legítimo de conocimiento pues hay una significación amplia e infinita en "el valor teórico de la subjetividad en el estudio del hombre, la cultura y la sociedad" (González, ob.cit; p.31).

La unicidad e infinitud del pensamiento del ser humano, es posible a través de los actos o niveles de conciencia de cada persona que emana de las dimensiones de su ser. La consciencia de acuerdo a Lonergan (ob.cit) es una estructura dinámica e intencional que todos compartimos y que refieren operaciones recurrentes, progresivas e interrelacionadas que le permiten al sujeto asimilar lo conocido o alcanzado, en una manera siempre permeable que le permite seguir progresando.

Por lo tanto, ese intento continuo por conocer del ser humano, impregna mi propia búsqueda como investigadora en la comprensión de las versionantes, en ambos casos como personas que manifiestan diferentes niveles de conciencia según Lonergan (ob.cit) para: sentir-percibir-evocar (nivel empírico); preguntar-relacionar-interpretar (nivel intelectual); reflexionar-comprender (nivel de razonabilidad) y comprometernos-trascender (nivel de responsabilidad y libertad).

Esta percepción de los niveles de conciencia, me permitió abordar el fenómeno con mayor profundidad y orientar el camino procedimental desde la perspectiva de que ambos (investigador-versionantes) somos seres humanos cognoscentes con una integralidad biológica, corporal, emocional y psicológica de la cual no podemos desprendernos y su presencia es inmanente en cada uno de nosotros en tanto sujetos. Coincido además con Rogers (1992), quien sostiene que en la relación con el investigado o informante clave no se puede correr el riesgo de perder las cualidades personales pues poseen un inmenso valor para el estudio, debe respetarse al otro como sujeto persona relevante para quehacer científico, es él quien al fin y al cabo condensa las versiones de la experiencia a significar.

En tercer lugar, ubico la *Comprensión de la Investigación como un proceso de Comunicación*, es decir, como vía para que afloren las subjetividades de las estudiantes a través del encuentro que se propicia para ello, enfatizando que los actos de escucha y diálogo son vías legítimas para acceder a sus versiones, en tanto, producir conocimiento en el espacio que se les brinda para expresar concepciones y significaciones acerca del niño de Educación Inicial. En este sentido, me identifico con la idea Rogeriana que resalta el uso de la comprensión y el diálogo sincero y auténtico como formas directas de acceder a la experiencia del otro, expone el autor:

He llegado a comprender que ganar la confianza del otro no exige una rígida estabilidad, sino que supone ser sincero y auténtico. He escogido el término “coherente” para describir la manera de ser que me gustaría lograr. Esto significa que debo poder advertir cualquier sentimiento o actitud que experimento en cada momento. Cuando esta condición se cumple, soy una persona unificada o integrada, y por consiguiente ser tal como soy en lo profundo de mí mismo. Esta es la realidad que inspira confianza a los demás (p. 28)

Percibo en lo mencionado, que como investigadores podemos acceder al mundo del otro a través de la expresión de sus vivencias, siempre y cuando la comunicación que se propicie sea de calidez, respetuosa y de aceptación. En este particular, pienso debo hacer uso de la epojé Husserliana para no hacer juicios de valor de lo expresado por las estudiantes, es decir, poner entre paréntesis mis prejuicios cuya naturaleza puede generar *obstáculos epistemológicos* (Bachelard, 2000) que pudieran impedir acceder a su mundo y hacer la experiencia vivida inteligible en el proceso de investigación. Por ello, es apropiado facilitar un espacio de encuentro confiable y de escucha comprensiva con el versionante y estar alerta ante cualquier idea o prejuicio que impida el avance de la investigación o del camino metodológico propuesto.

Los tres aspectos del conocimiento mencionados (carácter interpretativo, singular y comunicativo), caracterizan la posición epistémica de la investigación pues se relacionan con la forma de conocer, la relación investigador e investigado y el conocimiento que se genera dentro del enfoque cualitativo-interpretativo. Aquí, comprender las concepciones y significados que tienen las estudiantes de Educación Inicial sobre el niño lleva a interesarme por la experiencia inmediata de ellas desde una subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, en el que se valora el modo de pensar, de percibir y experimentar la vivencia, recuperando al propio investigador como sujeto cognoscente en el curso de la investigación, proceso heurístico creativo de producción de conocimientos.

Plano Metodológico

Elucidar las concepciones y significados de las versionantes del estudio, requiere la descripción fenomenológica que a través de un texto dé cuenta de la interpretación emergente acerca de la esencia del niño. Por ello, el camino metodológico a elegir orienta la búsqueda hacia las formas, procedimientos y técnicas que mejor capturen y evoquen lo que aún no aparece ante nuestros ojos como investigadores, o como bien plantea Merleau-Ponty (2010) es la manera en que lo invisible da significación a lo visible.

La asunción del *método fenomenológico hermenéutico*, es pues la tarea decisoria clave para aproximarnos a la configuración subjetiva de las estudiantes que fungen como versionantes del estudio, dado que al haber establecido relaciones cotidianas y pedagógicas con los niños poseen una variedad de experiencias invaluable que merecen ser develadas y comprendidas en el sentido humano.

En palabras de Husserl (1962) la fenomenología se ocupa de “la conciencia con todas las formas de vivencias, actos y correlatos de los actos” (p. 8), es al mismo tiempo una invitación a la búsqueda de los conocimientos esenciales, aquellos que provienen de la experiencia originaria de los sujetos, al intuir y percibir de forma natural la realidad, significa el “volver a las cosas mismas”. No obstante, Van Mannen (2003) señala que la fenomenología por una parte, describe el mundo vivido y por otra realiza una mediación descriptiva de lo que se expresa en forma simbólica, es también una interpretación de la interpretación originaria.

Resulta oportuno destacar otro planteamiento del autor:

En algunas ocasiones, el término “fenomenología” se utiliza también cuando se destaca la función descriptiva, y el término “hermenéutica” se aplica cuando se hace especial hincapié en la interpretación, pero en realidad lo más frecuente es que ambos se utilicen en forma indistinta (p.44).

En este sentido, el método fenomenológico hermenéutico asumido nos permite ampliar la mera descripción de los fenómenos, al develarlos para luego apropiarse del significado de la experiencia vivida, pues el modo de ser de la existencia es por naturaleza comprensivo e

interpretativo, como afirmaría Heidegger (1997), y es a través de la palabra, de la escucha y del diálogo que podemos acceder a ella, de acuerdo a Gadamer (1998).

Por ello, es necesario descubrir el poder del silencio, pues los investigadores cualitativos deben permitir que las cosas hablen para que el fenómeno sea develado. Así, se asume un *silencio literal* que ha permitido dejar hablar a las versionantes y al mismo tiempo en la escritura del texto fenomenológico utilizar un discurso que sea evocativo y quede abierto a seguir reinterpretándolo. Asimismo, *el silencio epistemológico* hace callar en cierto modo al investigador y éste pueda solicitar de otros autores y textos lo que con sus palabras no puede describir. Por último, *el silencio ontológico* brinda al investigador los momentos de quietud reflexiva para pensar sobre aquello que le interpela del fenómeno y lo que interesa de las vivencias y comprender lo que pasa.

Es de apreciar que la investigación pedagógica, es fenomenológica hermenéutica según Van Manen (ob.cit), quien arguye que la pedagogía requiere sensibilidad fenomenológica hacia lo vivido, pero además necesita de la hermenéutica para otorgar ese significado y sentido interpretativo al fenómeno. Pero ¿cómo acceder a las subjetividades de los versionantes? , ¿Cómo hacer comprensibles e inteligibles los significados emergentes?

Para responder estas interrogantes que contemplan la dimensión procedimental, asumí las orientaciones de Van Mannen (ob.cit) pues me sentí plenamente identificada con su discurso y propuesta investigativa impregnada de una perspectiva pedagógica que comparto y vivo en mi quehacer diario. Así, pude transitar tres fases (3) que interactúan de manera dinámica y recursiva, y que contienen actividades esenciales para constituir el camino fenomenológico hermenéutico; actividades cuya naturaleza flexible me guiaron hacia el pensar-sentir-vivir de las estudiantes acerca del niño y así lograr la descripción e interpretación del fenómeno. En el siguiente gráfico se evidencia el método utilizado según el autor mencionado con adaptaciones de la investigadora:

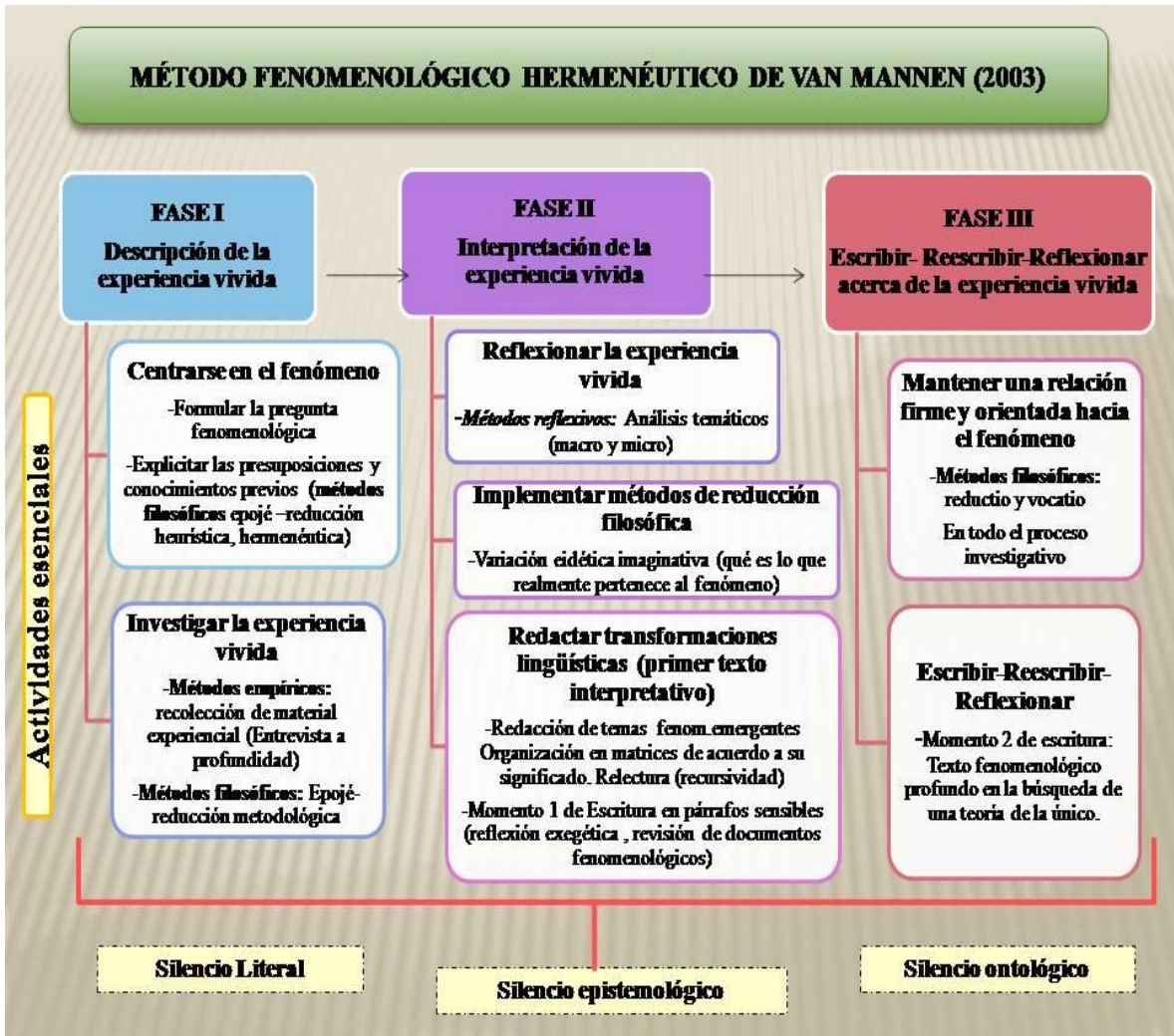


Gráfico 3. Método fenomenológico hermenéutico según Van Manen (2003).
Elaboración propia.

Fase I: Descripción de la experiencia vivida

-Actividad esencial: Centrarse en el fenómeno a través de la intuición, para una comprensión inicial de ese algo que deseo investigar, al advertir durante mi cotidianidad profesional la multiplicidad de sentidos y concepciones que se entretienen acerca del niño que, siendo el sujeto objeto de la pedagogía, me conmueve e inquieta en el sentido de su

humanidad. La producción subjetiva de las estudiantes en forma de discurso también me genera un compromiso personal para dar voz e importancia a sus apreciaciones.

Formulo entonces la pregunta fenomenológica que moviliza mi búsqueda ¿Qué es un niño? y en consecuencia, ¿Qué significa el niño para la estudiante? , porque al no referir directamente un constructo pedagógico normativo, entonces los significados profundos oscilan entre distintas fuentes internas de su subjetividad, los cuales merecen ser develados para comprender la esencia del niño, centro de nuestra especialidad de educación inicial.

En ese elucubrar desencadenante de la investigación, indagué otras fuentes que pudieran enriquecer la ruta, las ideas iniciales y mi capital cultural a fin de ampliar el horizonte temático central, es decir, lo que define Van Mannen (ob.cit) como *explicitar las presuposiciones y conocimientos previos*. Igualmente, sirve para detener las concepciones previas y dogmas y mantenerlos a raya.

En consecuencia, asumí la *epojé* husserliana como mi disposición intencional a para poner fuera de juego todo juicio previo, es decir, asumir la actitud fenomenológica y obviar la actitud natural en la que nos encontramos en la vida cotidiana. En este sentido, la *epojé-reducción heurística* me mantuvo con asombro y motivada a la búsqueda de lo que consideré el fenómeno a estudiar (el niño) aún cuando pudiera verse como algo cotidiano, y la *epojé-reducción hermenéutica* al explicitar en los momentos anteriores las ideas previas que tenía al respecto y también las de otros teóricos y autores acerca del niño.

-Actividad esencial: Investigar la experiencia vivida a través de la recolección de material experiencial que me llevara a la exploración profunda del mundo interno de las estudiantes. Este momento se fundamenta en la utilización de métodos filosóficos como la *epojé-reducción metodológica* que suspenda la linealidad del camino heurístico y permita al investigador crear y recrear técnicas investigativas, y métodos empíricos, descritos por Van Mannen (ob.cit) como los dirigidos a recolectar la experiencia vivida y de una orientación claramente descriptiva.

Primeramente, se realizó la **selección de las versionantes** protagonistas de este estudio de manera intencional entre mis estudiantes cursantes de la Fase de Integración Docencia Administración (FIDA) de la especialidad de Educación Inicial cuyo escenario idiográfico

es el Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa (IPB) perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Así, elegí cinco (5) estudiantes que cursan el décimo semestre en la especialidad y se encuentran asignadas a la sección OPE02 en el lapso académico II-2017, de la cual fui la facilitadora. Los informantes o versionantes de una investigación en palabras de Piñero y Rivera (2013), son los sujetos portadores de valor que motivan la búsqueda y construcción intelectual del investigador, serían los individuos cuya información relevante se vincula a la aproximación teórica final que se quiere lograr. Por ello, las versionantes fueron primeramente informadas y consultadas acerca de su participación en la investigación. Con disposición y compromiso, expresaron su satisfacción por ser tomadas en cuenta para la investigación y por la temática a ser abordada. Asimismo, las versionantes manifestaron su acuerdo en la utilización completa de sus nombres en la investigación, a saber:

- **Naftalí Méndez.** Estudiante del décimo semestre de la especialidad de Educación Inicial UPEL-IPB. Se describe felizmente casada y con sentido de pertenencia a su especialidad, por lo que su meta primordial es continuar estudios de postgrado en el Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa.

- **Yahisky García.** Estudiante del décimo semestre de la especialidad de Educación Inicial UPEL-IPB. Soltera. Técnico Superior en Enfermería. Orgullosa de haber ayudado a criar a sus hermanos. Asiste a la iglesia cristiana y colabora en las actividades relacionadas con atención de niños.

- **Deila Martínez.** Estudiante del décimo semestre de la especialidad de Educación Inicial UPEL-IPB. Felizmente casada. Madre de una hija: Victoria. Se considera una persona amada por sus padres y esposo.

- **Esly Coronado.** Estudiante del décimo semestre de la especialidad de Educación Inicial UPEL-IPB. Madre dos hijas con muchos sueños. Asiste a la iglesia cristiana con su familia y orienta grupos.

- **María Carrasco.** Estudiante del décimo semestre de la especialidad de Educación Inicial UPEL-IPB. Es la hija menor en su familia. Amante de la música, talento que descubrió en la universidad.

Posteriormente, implementé la *entrevista a profundidad* como técnica para recolectar la información pues consideré era la más acorde con la intencionalidad del estudio para acceder al campo cognitivo-emocional de las estudiantes. Según Taylor y Bodgan (ob.cit) dicha técnica de recolección de información requiere encuentros cara a cara del investigador con los informantes para comprender su perspectiva sobre la vivencia que se pretende contar.

Martínez (2007), resalta la importancia de este instrumento técnico al que da gran relevancia por el significado del diálogo entre los seres humanos como posibilidad de conocer al otro y la estructura de su personalidad, la cual va emergiendo a medida que se profundiza la conversación y contiene un contexto de modos de comunicación de amplia riqueza. La entrevista en este estudio, se convirtió en un espacio para contactar y acceder el mundo interno de las versionantes, los sentidos que otorgan al niño y un conjunto de percepciones y sentires que le dan significado a la manera en que lo conciben, de allí se realizaron grabaciones de audio para respetar la fidelidad de las versiones.

Así mismo, la naturaleza fenomenológica de este estudio, me condujo a asumir de manera empática y respetuosa la producción de mis interlocutoras en cada entrevista, mismas que se desarrollaron entre amplias ideas, risas, lágrimas y diferentes emociones que emergieron en ellas tal cual como las sintieran en el momento. Observé, que no intentaron ajustar sus ideas a algún patrón intelectual específico sino que las narraciones se fueron dando de manera libre en la medida que implementé una actitud inspirada a través la lectura de Rogers (1992), esto es: el dejar hablar al otro para descubrir su esencia como persona.

La entrevista como espacio humano y legítimo permitiría a mis estudiantes/versionantes ese “placer de ser uno mismo” (Rogers, 1992, p.46). Al mismo tiempo la producción de conocimiento en el que se encuentran sus subjetividades, de manera de establecer una red de significados que resulten en una descripción fenomenológica profunda acerca del niño. Con miras a lograr que la información recolectada en las narraciones de las versionantes se produjera en un espacio de confianza dialógica, encuentro fue consensuado con cada una y se estableció previamente el tiempo para ello, entre 50 y 60 minutos aproximadamente. Sin embargo, en cada entrevista dada la franqueza, ambiente empático, y la escucha como

actitud fundamental entre investigadora y las estudiantes hubo un lapso de extensión incluso de 35 minutos en los cuales afloraron ideas, experiencias personales y algunas emociones exponiendo el lado más humano y sensible de cada una de ellas.

Fase II: Interpretación de la experiencia vivida

-Actividad esencial: Reflexionar la experiencia vivida. Como bien plantea Husserl (1962) “la vivencia vivida realmente en cada paso se da, al caer bajo la mirada reflexiva, como realmente vivida, como existiendo ahora”, así que la reflexión permite aprehender realmente las esencias del fenómeno al dirigirse hacia ellas. En este sentido, busqué las estructuras o temas centrales que emergieran del discurso de las estudiantes para comprenderlos de modo reflexivo y al ver su poder fenomenológico, hice descripciones también fenomenológicas. Básicamente, se trata de utilizar el análisis temático como método reflexivo que busca captar el significado de las versiones dadas y que han sido transcritas en protocolos que facilitan el aislamiento de los temas.

Desde esta perspectiva, el método reflexivo de Van Manen (ob.cit) es el camino procedimental para la **interpretación y el análisis de la información** provista por las versionantes. De allí, que en la búsqueda significados y al leer las entrevistas realicé dos tipos de reflexión: la *Reflexión Macrotemática* en la que atendí cada entrevista desde un punto de vista integral en una aproximación holística haciendo la lectura como un todo, y resaltando las frases poderosas de cada versionante y que capturan significados fundamentales en el texto. Surgen entonces los macrotemas o *temas fenomenológicos emergentes*, como los denominé (macrotemas).

Luego, releí los textos haciendo la denominada *Reflexión Microtemática* y subrayé las frases que destacaban línea por línea del texto utilizando un sistema de cromatización, referido por Piñero y Rivera (2013) como un proceso útil que permite reconocer con colores las unidades de significado construidas progresivamente por el investigador. La reflexión microtemática responde a la interrogante: ¿Qué frase o frases parecen particularmente esenciales o reveladoras sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo? (aproximación selectiva) y luego, ¿qué revelan el grupo de frases

seleccionadas? (aproximación detallada). Esta apreciación me llevó a develar *descripciones temáticas* dentro de cada tema fenomenológico y a su vez *cualidades temáticas* como las expresiones más reducidas de significado, respectivamente.

Me inclino a buscar aspectos temáticos como noción sensible del significado, pues como plantea Van Mannen (ob. cit) el tema no se encuentra en determinado punto del texto sino es intransitivo, “describe un aspecto de la estructura de la experiencia vivida” (p. 105), el tema aprehende la estructura de la experiencia con base en el sentido propio que le confiere el versionante y la hermeneusis que realizo como investigadora.

Vale mencionar que en esta actividad se le dio una valoración especial a la anécdota como recurso metodológico de las ciencias humanas ya que posee nociones o cualidades que de otra forma se pueden escapar en el proceso de interpretación. La anécdota es una historia particular y de especial significado para quien da su testimonio, además que le ayuda a hacer comprensible lo que dice.

-Actividad esencial: Implementar métodos de reducción filosófica. En este sentido, se trata de poner entre paréntesis las descripciones temáticas y sus cualidades temáticas emergentes y preguntarse si están relacionadas de manera aparente o real con el fenómeno estudiado, según Van Mannen (ob.cit) “sin las cuales el fenómeno no podría ser lo que es” (p. 125). El autor denomina a este *método de variación eidética o imaginativa libre*.

-Actividad esencial: Redactar transformaciones lingüísticas y un primer texto interpretativo. Esta actividad consistió en la redacción de los temas emergentes y su organización en las matrices correspondientes para la escritura posterior de los párrafos sensibles. Las transformaciones lingüísticas se fueron enriqueciendo con las ideas que iban surgiendo en mi reflexión, las cuales registré en borradores que luego utilicé para la escritura del texto fenomenológico interpretativo. Este texto, es contenido de las transformaciones lingüísticas descritas en párrafos sensibles para profundizar en las versiones de las estudiantes, junto a la perspectiva de otros autores y documentos fenomenológicos (reflexión exegética comparativa), y de la mía propia (Momento IV de la investigación).

Fase III: Escribir-Reescribir-Reflexionar acerca de la experiencia vivida

-Actividad esencial: Mantener una relación firme y orientada hacia el fenómeno. En este sentido, asumí dos métodos filosóficos durante todo el proceso investigativo: la *reductio* o epojé (Husserl) para explicitar las concepciones teóricas acerca del niño y luego ponerlas entre paréntesis de manera que solo fueran un referente pero no guiaran la heurística del trabajo. El segundo método filosófico fenomenológico es la *vocatio*, o el permitir que las cosas hablen reflexionando sobre ellas para luego, escribir un texto sensible que revele los significados acerca del niño, como lo sienten y experimentan las versionantes.

-Actividad esencial: Escribir-reescribir-reflexionar. El texto fenomenológico de esta actividad constituye una búsqueda hacia la teorización sensible acerca del fenómeno abordado. Según Van Mannen (ob.cit) escribir y reflexionar, buscan producir un texto firme, orientado de riqueza y profundidad que muestra equilibrio entre las partes y el todo de lo investigado y lograr una configuración teórica subjetiva que represente la esencia de los hallazgos, los cuales se muestran en el Momento V de la investigación.

Legitimidad de la Investigación

Una investigación cualitativa fundamentada en el método fenomenológico-hermenéutico conduce al investigador a senderos de la experiencia humana que por otras vías científicas sería difícil acceder. Sostiene Van Manen (ob. cit), que las ciencias humanas buscan su precisión en las descripciones interpretativas que exijan plenitud y totalidad de los detalles al explorar los significados presentes en el texto.

En este sentido, Gurdíán (2003) manifiesta que la legitimidad y calidad en una investigación cualitativa debe garantizarse a través del rigor metodológico con que se realiza, por lo que se hace necesario establecer unos criterios que den cuenta de la racionalidad fenomenológica que permite “aportar significados a nuestra conciencia

reflexiva” (Van Manen, ob.cit, p.36). Por ello, en esta investigación se seleccionaron los siguientes criterios:

a) *Credibilidad investigativa*, la cual se logra desde dos vías: la primera, cuando los informantes o versionantes se muestran conformes con los testimonios presentados y la interpretación realizada por el investigador, lo que genera confianza acerca de las concepciones, significados y sentidos conferidos en el estudio. La segunda, producto del proceso metodológico reflexivo de la investigación cuyas preguntas orientadoras permiten mantener la credibilidad fenomenológica del estudio según Van Manen (2014, p.350).

-¿El estudio realizado se basa en una pregunta fenomenológica? Y, ¿cómo es este fenómeno experimentado?

- ¿El estudio está fundamentado en bibliografía fenomenológica primaria y académica más que en fuentes secundarias o terciarias?

- ¿El estudio evita legitimarse a sí mismo con criterios de validación derivados de otras fuentes metodológicas que no pertenecen a la fenomenología?

Un elemento que decidí incorporar y que no se precisa dentro del método de Van Mannen (ob. cit) es el conjunto subjetivo de sus producciones como: concepciones, significados y sentidos, y no solo las experiencias vividas, pues todas enriquecen el proceso descriptivo e interpretativo que devela la profundidad del fenómeno del niño, como su esencia. Esta decisión, se fundamentó en el método filosófico de la *epojé* para evitar infra o sobrevalorar los testimonios, sino mantener fielmente sus palabras y evitar sesgos interpretativos.

b) *Calidad de la investigación*, en la que concurren diferentes criterios que se evidencian en el texto fenomenológico descrito, el cual es orientado, profundo y desborda una riqueza de significados que al fin y al cabo describen ¿qué es un niño? en el intento de aprehender su esencia por los lados o perspectivas emergentes del propio discurso de las estudiantes. Nuestro autor, propone siete criterios para evaluar la calidad de una investigación fenomenológica, citados en Arriagada (2016):

1. Profundidad interpretativa, relacionada con la visión reflexiva que ofrece el texto, más allá de las apariencias o lo que se da por sentado en la vida cotidiana.

2. *Riqueza descriptiva*, la cual contiene el texto material y las experiencias de primer orden.

3. *Cuestionamiento heurístico*, el texto induce a cuestionarse, a mirar con asombro, contemplar los fenómenos en horizontes sensibles.

4. *Rigor distintivo*, se produce a partir del cuestionamiento y permite mantener un hilo conductor propio del fenómeno estudiado.

5. *Significado profundo y dirigido* el texto nos habla, dialoga con nosotros como personas que sienten, piensan, aman, reflexionan, nuestro texto se conecta en este caso, con el ser niño, significados que se dirigen a nuestro ser personas, mujeres, madres, padres, maestros.

6. *Despertar experiencial*, relacionado con la manera en la que nos conectamos con la experiencia pre-reflexiva a través del lenguaje vocativo (hace presente los nombres de los sujetos involucrados o personas concretas) y evocativo (recuerdos, sensaciones).

7. *Epifanía inceptual*, responde a una aparición intuitiva de valores y ética con la vida misma a través de la lectura del texto acerca de las subjetividades sobre el niño.

c) Utilización de métodos propios de la investigación fenomenológica hermenéutica con sus respectivas actividades metodológicas durante todo el proceso heurístico. En este sentido, y basado en Van Manen (2011) se seleccionaron métodos filosóficos, filológicos y los compatibles con las ciencias sociales para lograr la comprensión fenomenológica de los testimonios a modo de subjetividades de los versionantes, y como un criterio más de la legitimidad de esta investigación, a saber:

Cuadro 1. Métodos y actividades metodológicas de la investigación fenomenológica hermenéutica.

Método seleccionado	Actividad metodológica	Propósito en la investigación
Métodos filosóficos	Epojé- reducción heurística “admiración”	Dejar a un lado dogmas y prejuicios para cuestionar lo cotidiano en actitud de asombro y admiración. Es una actividad transversal en el proceso investigativo, impregna el hacer del investigador.

	Epoje-reducción hermenéutica “apertura”	Dejar a un lado dogmas y prejuicios, ponerlos entre paréntesis en actitud de apertura hacia el fenómeno. No es ignorarlos, al contrario se explicitan todos los supuestos previos para luego ponerlos en paréntesis.
	Reducción eidética o variación imaginativa libre	Buscar la esencialidad del tema, es decir, preguntarse si las cualidades emergentes realmente pertenecen al fenómeno o no ¿continúa siendo el fenómeno el mismo si se cambia el tema en nuestra imaginación?
Métodos filológicos	La vocatio	Acercarse a la escritura fenomenológica dejando que las cosas hablen por sí mismas (en este caso el discurso). Es ir más allá de significados cognitivos, es expresar el sentir del otro a través de la palabra escrita.
Métodos compatibles entre las ciencias sociales	Métodos empíricos Métodos reflexivos	Recoger el material experiencial (entrevista a profundidad) *Descubrimiento de los temas fenomenológicos, las descripciones temáticas y sus cualidades temáticas *Reflexión exegética comparativa.

Nota: Basado en los textos de Van Mannen (2003; 2011; 2014).

Vale considerar, que en la metodología fenomenológica hermenéutica según la postura asumida y respaldada por Van Manen (2003) *no se producen generalizaciones* de los hallazgos, por cuanto se busca describir-interpretar las versiones singulares de nuestros informantes. Así mismo, la *saturación de temas* es impensable y no apropiada para la investigación fenomenológica, debido a que no se está buscando patrones discursivos o categorías que se repitan en el grupo de personas que versionan sobre el niño, además de la misma riqueza productiva que cada uno posee. De allí, las interrogantes que orientan la credibilidad investigativa y los criterios que contempla la calidad de la investigación abordan el fenómeno en su esencia y singularidad, expresado en un texto fenomenológico hermenéutico profundo, evocativo y de amplio sentido existencial, propósito de este abordaje investigativo.

MOMENTO IV

DESCUBRIMIENTO DE LA PALABRA

Temas fenomenológicos emergentes

*El ser humano es una persona que “significa”, es decir,
que da significado a las “cosas” del mundo y deriva
significado de ellas*

Van Manen

El lenguaje es una conquista para el niño. Cuando descubre la palabra en su propia voz la utiliza incesantemente para comunicarse, para decir, nombrar y construir el mundo. De este modo, descubrir las palabras de quien versiona en esta investigación, también es una conquista, una sin terminar, que devela en este caso los temas fenomenológicos emergentes, pues como plantea Gadamer (1993) “El lenguaje tampoco se agota en la conciencia del hablante y es en esto también más que un comportamiento subjetivo” (p. 6). Adentrarnos en la voz de las estudiantes para descubrir el significado de lo dicho, conlleva a una reflexión auténtica sobre los modos en que cada una de ellas concibe y da sentido a la experiencia de ser niño, pues como en toda investigación fenomenológica se busca luego “transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia” (Van Mannen, 2003; p.56). Así, la aprehensión de significados devela temas fenomenológicos que pueden ser orientadores de la pregunta esencial ¿Qué significa ser niño? expresados a través de las vivencias, emociones, conceptos y sentidos de cada versionante desde su propia forma de ser y existir.

Los temas que emergen de las expresiones de las estudiantes a partir de la entrevista a profundidad, pueden definirse de acuerdo al autor citado como construcciones nocionales que permiten captar las esencias del fenómeno, no en forma de categorías objetivas o generalizaciones sino, como nudos en los entramados de nuestra experiencia que pueden

hilarse con otras experiencias vividas y tienen un poder fenomenológico significativo. Para ello, como sujeto cognoscente hice un movimiento de volcarme hacia las palabras de las versionantes de manera intencional consciente para descubrir el valor hermenéutico de sus expresiones y de sí mismas como seres existenciales.

Las estructuras de significado que se develan en el proceso investigativo en forma de frases en el discurso al ser transformadas en temas, permitirían al mismo tiempo dejar ver las esencias del fenómeno estudiado, o palabras de Husserl (1962) “lo que se encuentra en el ser autárquico de un individuo constituyendo lo que él es” (p.20). De esta manera, lo que inicialmente era un misterio del fenómeno comenzó a aparecer ante mí de manera inteligible para delinearlo a través del texto fenomenológico, como en efecto hice posteriormente. Al respecto, la cita de Van Mannen (ob.cit) fue una expresión poderosa para mí al plantear:

Debemos buscar una puerta de acceso a las dimensiones vitales de la vida y darnos cuenta de que los significados que hacemos salir a la superficie desde las profundidades de los océanos ya han perdido el estremecimiento natural de su existencia inalterada (p.72).

Comprendo que traer ante mi presencia la experiencia de las estudiantes como versionantes de primer orden, se convierte en una vivencia que continúa reconfigurándose de diversos modos en su conciencia, pero que como investigadora busco plasmar a modo de reflexión fenomenológica hermenéutica en un texto que al fin y al cabo siempre se verá superado por los significados infinitos de lo expresado, pero que intenta aprehender la esencia del niño como el ser humano que merece nuestra atención pedagógica y la reflexión acerca de su existencia. En este sentido, “la pretensión de la hermenéutica es y seguirá siendo el integrar en la unidad de la interpretación lingüística del mundo lo que aparece como incomprensible o como *comprendible* no para todos, sino para iniciados” (Gadamer, 1998; p.248-249)

Las ideas poderosas de cada estudiante en forma de expresiones subjetivas son entonces el punto de partida para realizar las transformaciones lingüísticas que dan relevancia su

aporte personal, y, permiten la descripción y reflexión temática de las mismas. En palabras de Martínez (2004), se busca reconocer una Gestalt o estructura medular que de sentido a fenómenos que creemos desconectados, asumiendo la infinitud del pensamiento humano y de las posibilidades que pudieran configurar dicho fenómeno.

Por lo tanto y en una actitud de apertura hacia lo dicho, inferí la existencia de los temas fenomenológicos emergentes presentados a través de una matriz de descubrimiento con el sistema de cromatización ya utilizado en la reflexión macrotemática y microtemática con la aproximación holística, selectiva y detallada de las frases seleccionadas. La matriz contiene los siguientes temas fenomenológicos emergentes: Concepción existencial sobre el niño (color fucsia), Comprensión pedagógica acerca del niño de educación inicial (color verde), la Familia, mundo vital primario del niño (color azul) y la experiencia social de ser niño (color amarillo).

Cuadro 2. Matriz de descubrimiento de los temas

TEMAS FENOMENOLÓGICOS EMERGENTES	Descripciones temáticas
Concepción Existencial acerca del Niño	<ul style="list-style-type: none"> * Ser Niño: La experiencia primigenia entre el amor y el juego * El niño, esencia de belleza y nobleza humana * El niño como ser espiritual. Entre lo divino y lo genuino <ul style="list-style-type: none"> * La semilla resiliente *El Niño Interior-El Niño vivido
Comprensión Pedagógica acerca del Niño de Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> *El niño: una persona en formación <ul style="list-style-type: none"> * Las enseñanzas de un niño *Un Niño en dos etapas: Maternal y Preescolar <ul style="list-style-type: none"> *El artista natural * Conexión existencial del niño con el mundo pedagógico
La Familia, mundo primario del niño	<ul style="list-style-type: none"> * La familia: base de la formación del niño * Sentirse acompañado-sentirse abandonado: la presencia de los padres <ul style="list-style-type: none"> *Conexión familia-escuela



A continuación, se redactan las descripciones temáticas y sus transformaciones lingüísticas que representan el momento cognitivo reflexivo propio de la investigación cualitativa para hacer inteligible la experiencia vivida y el mundo interno del sujeto. En este proceso me sumerjo en las expresiones subjetivas, los temas fenomenológicos, descripciones y sus cualidades temáticas y utilizo la escritura fenomenológica para dar presencia al pensamiento y concretar la hermeneusis testimonial de las voces de las versionantes, con la ayuda de la reflexión exegética que me permiten otros autores y de la mía propia.

Es de hacer notar, que con la intención de lograr mayor comprensión de las transformaciones lingüísticas realizadas se elaboró para cada tema fenomenológico emergente una síntesis gráfica contentiva de las descripciones y sus cualidades temáticas. En este sentido, fue valiosa la utilización de una iconografía propia acerca del niño que acompañara la síntesis gráfica para provocar un despertar experiencial que otorgue mayor calidad a la investigación y se conecte con los significados profundos que quieren transmitirse con el texto. La iconografía seleccionada, está conformada por imágenes artísticas representativas del niño en diferentes contextos y momentos históricos e incluso alguna experiencia personal como maestra del nivel al inicio de mi vida profesional.

Descripciones temáticas y sus transformaciones lingüísticas

Tema fenomenológico emergente: Concepción Existencial sobre el Niño

Todo ser humano posee un mundo de vida complejo lleno de experiencias y realidades propias de la vida cotidiana cada una con cualidades vivenciales particulares. Tal como manifiesta Van Manen (2003) en dichas experiencias conviven nuestros sentimientos,

creencias, conceptos y actitudes frente al mundo, que nos hace sostener también una posición existencial. Entre el niño y el adulto la brecha puede ser incluso más grande pues los niños tienen un modo de ser particular que nos intriga y maravilla en el sentido humano.

Entonces, al interrogar a las versionantes acerca de ¿qué es un niño? emergen expresiones subjetivas que dan cuenta de las descripciones y cualidades temáticas del primer tema fenomenológico emergente: *La concepción existencial acerca del niño*, lo cual responde de manera subyacente a ¿Cómo es el modo de ser niño? ¿Qué perciben de él? ¿Qué cualidades impregnan su mundo vital? Las descripciones temáticas emergentes de este tema son: (a) Ser Niño: La experiencia primigenia entre el amor y el juego, (b) Ser de belleza y bondad, (c) El niño: un ser espiritual, (d) Capacidad resiliente del niño y (e) El niño interior- El niño vivido; tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Matriz de expresiones subjetivas de las versionantes relacionadas al tema fenomenológico emergente: Concepción existencial sobre el niño.

Descripciones temáticas	Cualidades temáticas	Expresiones subjetivas de las versionantes
<ul style="list-style-type: none"> ● Ser Niño: la experiencia primigenia de amor y juego 	<ul style="list-style-type: none"> *La experiencia primigenia 	<p>NM-V1: Lo primero que nos encontramos y lo que somos al llegar aquí, el primer contacto con la vida. *Es la muestra de cómo comienza la vida YG-V2: La vida inicial. *Es el reflejo de cómo se puede transformar una persona *¿Qué no puede ser un niño?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> *El juego como modo existencial de su ser 	<p>NM-V1: ahora entiendo que el niño aprende es así a través del juego, es el medio para dar las mejores enseñanzas, el niño es un ser que juega. DM-V3: Para mí un niño es la inocencia, el juego, la magia. MC-V5: Es un ser especial y único porque aunque un niño tenga hambre siempre va a querer jugar, aunque un niño sea maltratado siempre va a querer jugar, entonces el juego forma parte de él y de su aprender.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> *El amor como forma de expresión natural 	<p>EC-V4: tú vas y le dices algo lo regañas , le llamas la atención y el niño después va con todo el amor del mundo y te abraza MC-V5: un niño siempre va a querer que lo abracen, lo besen, le canten, jugar, entonces de su estado de ánimo también el va tomando como lo que más le guste.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● El niño, esencia de belleza y 	<ul style="list-style-type: none"> *Todos los niños son bellos 	<p>NM-V1: Es un pedacito de lo más bello, hermoso y grande que puede haber como seres humanos (...)* La esencia de la verdadera la grandeza del ser humano está concentrado en ese medio metro de persona que es un niño, está allí, esta toda esa pureza. DM-V3: Para mi ningún niño es feo todos son hermosos, todos son bellos</p>

<p>nobleza humana</p>	<p>*Inocencia y nobleza moral</p>	<p>YG-V2: El niño es una vida hermosa que está llena de energía y vitalidad que siempre está dispuesto a aprender y experimentar.</p> <p>NM-V1: Es el ser más noble de la sociedad. * El niño es lo que su ambiente le va dando, no podemos catalogarlo como bueno o malo, el está aprendiendo va a mostrar lo que él ha aprendido. YG-V2: ellos no saben lo que es bueno y malo *No hay niño malo. Ellos son inocentes, no conocen el concepto de maldad, es para ellos una gracia. Uno les va diciendo: eso no se hace, eso es malo, pero ellos no conocen el significado. La maldad se las enseña uno. DM-V3: Es la inocencia y la pureza real del ser humano, son seres delicados, que no tienen rencor. * para mí ninguno se porta mal EC-V4: El niño es un ser maravilloso especial y sincero en todos los aspectos nunca a decir mentiras siempre va a hablar con la verdad y el mejor de los cariños * El niño no guarda rencor son tan espontáneos dicen las cosas sin pensar y ni siquiera se ponen bravos. *Si nosotros pudiéramos ser más como ellos y tener menos malicia sería un mundo mejor para todos. MC-V5: Todos los niños son buenos.</p>
<p>● El niño como ser espiritual. Entre lo divino y lo genuino</p>	<p>*Reflejo de la Divinidad</p> <p>*Existencia espiritual</p>	<p>NM-V1: Es ese pedacito de ser que te muestra lo más noble que es el ser creador que es Dios. DM-V3: Cuando yo veo a un niño yo diría (muy buena la comparación) que es como ver a Jesús, que él es toda nobleza, todo amor, toda ternura, y por eso no puedes hacerle daño a un niño. *Es algo muy puro y muy lindo que Dios nos regala. *Para mí representan a Dios.</p> <p>YG-V2: El es una vida y un milagro. EC-V4: La espiritualidad no es misticismo no es algo inalcanzable ni un ser superior. La espiritualidad está relacionada con ser genuinos, entregados y puros. Así son los niños.</p>
<p>● La semilla resiliente</p>	<p>*Resiliencia innata</p> <p>*Resiliencia espiritual</p>	<p>NM-V1: un niño es capaz de amar, de aprender, capaz de movilizarse, de adaptarse a los cambios, de crear resistencia de una forma increíble y de si hay problemas en su casa sobreponerse y buscar una solución agradable y tierna.</p> <p>EC-V4: Enseñándoles a ellos que si pueden porque Dios está con ellos y le ha dado la sabiduría para entender eso que queremos que aprenda así sea simple, cuando ellos vayan a otras situaciones van a poder sacar de ahí la fuerza para poder superar otros retos y metas que se le presentan en la vida.</p>
<p>● El niño interior- El niño vivido</p>	<p>*Vivencias de la infancia</p>	<p>NM-V1: Creo que eso parte de mi infancia...cuando yo pienso en un niño, enseguida pienso en mi infancia, lo que viví con mi mamá, mi papá mis abuelos, o sea como me trataron y como me hicieron ver la vida. Para mí los mejores recuerdos están en mi infancia. Crecí en el hogar de mi abuela materna no teníamos casa hasta los seis años, mis juegos eran con el barro pase por todas las profesiones en el juego de niña enfermera, maestra, doctora, todo y mi mamá era mi compañera de juegos, no tenía primos pequeños...mi papá se encargaba de contarme cuentos en sus piernas sentado, mi abuela la consentidora eterna yo vivía con ella, mi abuela paterna que murió era la desastrosa, la primera era vegetariana, comía super sano pero la paterna me daba teteros con azúcar, helados, comía a la hora que quisiera y lo que quisiera, crecí en dos ambientes. YG-V2: Crié a mis hermanos, soy la mayor de seis hermanos. La única que criaron de manera diferente, pero la única que crió también. Para mí un niño</p>

	<p>*Papel de la sabiduría materna</p>	<p>lo es todo. En cualquier edad. Mi hermana tiene veintiún años y para mí es una niña; que fue la que yo empecé a criar (la cuarta). Mi mamá trabajaba. Mi papá trabajaba y yo los cuidaba. Somos seis. Y yo los cuidaba a toditos. Mi abuela también ayudó a criarlos y mi abuela es cristiana siempre iba a una iglesia y yo siempre he trabajado con niños dentro de la iglesia: planes vacacionales, servicios especiales.</p> <p>DM-V3: Yo soy la niña feliz yo tuve a mi mamá y a mi papá le voy a decir algo cuando yo era niña hay una imagen que no se me borra de la mente fue cuando mi mamá mi papá se separaron porque fue muy fuerte para mí y en realidad es lo único negativo que tengo de mi infancia Pero del resto tuve un padre presente y una madre presente y siempre tuve una guía y una luz que era mi tía que murió que siempre me ayudó me orientó y que me enseñó algo muy importante para mí que es Dios.</p> <p>EC-V4: Creo que muchas de esas inseguridades que he superado después de grande es por esos vacíos y tantos cambios y choques emocionales de niña</p> <p>*Tengo que decir que mi infancia fue bella, mi infancia...(lloro- sonrisa-lloro)...bueno yo no soy de aquí, yo nací en el Estado Portuguesa y de allí nos mudamos para Puerto La Cruz lo que yo recuerdo de mi infancia allá es que mi papá eran bastante pobres (pausa) por decirlo de alguna manera, pero nunca nos faltó nada. Mis papás hicieron todo lo posible para que nunca nos diéramos cuenta de que faltaba algo y bueno...mi tiempo en Puerto La Cruz fue lo máximo, fueron los mejores años de mi vida. A los 11 años nos mudamos para Maracay, yo pasaba para 5to grado y el cambio fue traumático fue horrible, terrible,...yo soy la tercera de cinco, yo en Puerto La Cruz no recuerdo nunca haber faltado a clases, que me trataran mal en la escuela jamás pero cuando yo llegué a Maracay (llanto profundo), el cambio fue horrible, otra gente...(llanto)yo me enteré ya grande que para mi hermana fue igual de difícil, no lo sabía...después de allí nos mudamos para acá y yo pasaba para 5to año. Eso para mí fue lo peor. creo que eso incidió en mi carácter porque yo me cerré mucho y a muchas cosas.</p> <p>MC-V5: Yo vivía frustrada debajo de una mesa cuando yo estaba en preescolar no sé era muy tímida, yo era de las que no salía de mi casa a menos de que me obligaran o por necesidad. Yo soy la menor, a mí todo me daba miedo yo dormía con mi mamá, mi mamá me cargó a pesar de que yo caminé a los 10 meses, pero era que lloraba por todo, yo me la pasaba era llorando...en preescolar, primero, segundo, tercero en todos los grados lloré (risas) hasta en el liceo. Entonces yo no tengo recuerdos del preescolar, nada. Incluso el recuerdo que tengo de primer grado es que la maestra, la profe pues me sacó del salón y me dijo que yo era muy grande para estar en primer grado y me llevó al salón de quinto, yo veía todo grande, pero yo era muy grande, muy alta, gorda, de todo pues y mi recuerdo era que yo era tímida, de verdad no tengo más recuerdos.</p> <p>NM-V1: Mi mamá se encargó de educarme en la iglesia adventista...ahora que veo a través de mis estudios, me doy cuenta que mi mamá fue demasiado sabia, yo me sé todos los cuentos de literatura infantil clásica narrados por mi mamá, y mi mamá es una experta narradora a pesar de que es enfermera, dos profesiones distintas.</p>
--	---------------------------------------	--

Ser Niño: La experiencia primigenia entre el amor y el juego

*La infancia...se identifica con la vida como iniciación
La infancia es nacimiento y alumbramiento
Eduardo Bustelo*

Al nacer, el ser humano aparece en el mundo como un niño, es la primera expresión de la existencia, el ser original. En este sentido, Naftalí Méndez define al niño como “*lo primero que nos encontramos y lo que somos al llegar aquí, el primer contacto con la vida*” y Yahisky García lo define como “*la vida inicial*”. Heidegger (1997) afirma que somos sujetos arrojados que somos en el mundo (*Dasein*) entonces podría pensarse que nuestra primera forma de facticidad es como niños.

Pero, no es solo un ser que existe en los primeros años, es más que un momento temporal, “*es el reflejo de cómo se puede transformar una persona*” como agrega la versionante. Esta idea, sugiere el carácter dinámico de la existencia infantil, que es persona en tiempo presente pero que se va transformando hacia su propio potencial personal, que amplía y libera su condición natural de ser. La interrogante formulada por YG “*¿Qué no puede ser un niño?*”, propone además que el niño vive un mundo de posibilidades infinitas de ser niño, lo que coincide con la afirmación de Kohan (2009) acerca de la infancia “no es cuestión de medida, de tamaño, de cantidad sino que es un estado de principio, un inicio perpetuo, una percepción sin antecedentes de aquello que nos hace ser lo que somos. Es una fuerza vital, un estilo” (p. 6).

La presencia y existencia del niño desde la perspectiva de las versionantes, parecen además tener dos cualidades distintivas que lo convierten en alguien excepcional: el amor y el juego. En principio, Esly Coronado expresa “*tú vas y le dices algo lo regañas, le llamas la atención y el niño después va con todo el amor del mundo y te abraza*”, es decir, a pesar de la actitud adulta de reprender a un niño por algún comportamiento, aparece la actitud del niño de disposición para amar aunque haya sido disciplinado por el adulto significativo.

Es ese estado amoroso que el niño experimenta, que lo hace capaz de darse sin ninguna condición a los otros a través de diferentes expresiones, por ejemplo un abrazo, como expresa Esly, pues para él es la forma cálida corporal de sentir y ofrecer el amor a otra

persona. En palabras de Fromm (2014): *“El amor es una actividad, no un afecto pasivo, es un estar continuado no un súbito arranque...amar es fundamentalmente dar no recibir”* (p.31).

María Carrasco por su parte, confirma dicha versión y añade: *“un niño siempre va a querer que lo abracen, lo besen, le canten, jugar”*, entonces el no sólo ama naturalmente sino que quiere vivir en un ambiente donde se sienta amado a través de otras expresiones, amado *siempre* que significa en todas las ocasiones temporalmente posible. Asimismo, el juego, ya no se refleja como una simple actividad infantil sino que en palabras de María asume el juego como una forma existencial de ser y de ser amado, que hace al niño especial y único porque según sus propias palabras: *“aunque un niño tenga hambre siempre va a querer jugar, aunque un niño sea maltratado siempre va a querer jugar, entonces el juego forma parte de él y de su aprender”*.

Cobra sentido, comprender al juego como una actividad natural en el niño que le permite expresarse y relacionarse con los otros, puente de conexión entre su ser y su hacer para liberarse de situaciones contraproducentes para él como el maltrato o el hambre. Entonces, el niño posee una actitud lúdica como parte de su personalidad, hecho que interpreta Dinello (2004) como una predisposición del ser frente a la vida con goce, disfrute y placer que no se reduce a la actividad del juego. Al respecto, Deila (DM) manifiesta: *“un niño es inocencia, el juego, la magia”*, así que no solo juega, él mismo es juego al vivirlo como forma de ser; y *“magia”* que puede interpretarse a través de su capacidad extraordinaria de imaginar y experimentar, en ese constante asombro por todo lo que le rodea.

Coincidente con ello, Lonergan (1992) propone que la dimensión lúdica estética es parte del ser humano y permite la autoconstrucción del sujeto que involucra al yo-tú en cada experiencia que se torna simbólica y busca comunicar la interpretación del mundo. Naftalí (NM) argumenta al respecto: *“ahora entiendo que el niño aprende es así a través del juego, es el medio para dar las mejores enseñanzas, el niño es un ser que juega”*. Esta versión lleva a pensar que el juego también es un medio para que el niño aprenda y para que el adulto ofrezca enseñanzas significativas en su vida, pero es la espontaneidad lúdica del ser

niño lo que puede distinguirlo del adulto como una actividad que emana de su propia vivencia como persona en tiempo presente, no en lo que puede ser sino es lo que ya es.

Las apreciaciones descritas acerca del niño como ser primigenio de amor y juego, me recuerdan las palabras de Montessori (1982) quien afirma que todo lo que el niño hace las efectúa a través del amor, porque el niño observa el mundo, lo absorbe y lo construye amando, él posee un “intelecto de amor” (p.88). Entonces, el juego y el amor son la expresión de la forma de ser del niño, son su actitud permanente para interactuar con el mundo. Continúa la pedagoga Montessori (ob.cit):

¿No es característica del amor aquella sensibilidad que hace ver cosas que los demás no perciben? ¿Cómo registrar particularidades que los demás no saben apreciar, y descubrir cualidades especiales que parecen ocultas y que sólo el amor puede descubrir? Por eso la inteligencia del niño absorbe amando y no indiferentemente; el amor le hace ver lo invisible. Esta absorción ardiente, activa, minuciosa y constante del amor, es una característica de la infancia (p.88).

El juego y el estado amoroso del niño constituyen entonces su ser y hacer natural, aquello con lo que enfrenta al mundo, sin un tiempo que lo limite, salvo el que los adultos han creado para él. Como expresa nuestra autora, el niño es capaz de percibir cualidades en los objetos y en los otros, que no son visibles a simple vista, a través de su actividad, de ver detalladamente el mundo, lo cual parte de su forma de ser amorosa.

El niño, esencia de belleza y nobleza humana

¿Qué es lo bello en sí mismo?
Sócrates

La pregunta de Sócrates acerca de la belleza marca uno de los primeros debates filosóficos acerca de su significado. La Real Academia Española (2012) por ejemplo, la define como una “cualidad de bello” y como una “persona o cosa notable por su hermosura”, lo que enfoca el análisis en un asunto físico y de apariencia de las personas o de los objetos.

Sin embargo, Deila hace una afirmación que aunque pudiera parecer simple me hace percibir que existe una belleza inmanente en el niño, una característica esencial que se produce más allá de las apariencias, pues ella sostiene *“todos son hermosos, todos son bellos”*. La reiteración del determinante *todos* no excluye a ningún niño, agrupa a todos los niños sin distinguir características físicas, psicológicas, contexto o procedencia, es más no refiere una belleza física descriptible.

¿Es posible que un grupo humano pueda ser distinguido en su totalidad como bellos? Naftalí de forma anacrónica responde al preguntarle sobre cómo concibe al niño lo siguiente:

Es un pedacito de lo más bello, hermoso y grande que puede haber como seres humanos (...) La esencia de la verdadera grandeza del ser humano está concentrado en ese medio metro de persona que es un niño, está allí, está toda esa pureza.

La expresión, sugiere que el niño posee una belleza radical que le hace ser grande en su humanidad, como ser que resalta por su hermosura inagotable, una grandeza que irradia a quienes están alrededor. De allí, que *“irradia energía y vitalidad (...) siempre está dispuesto a aprender y experimentar”* según Yahisky. Adicionalmente, a partir de otras versiones subjetivas se suma otra cualidad que nutre su belleza: su inocencia y nobleza moral. De nuevo, la generalización acerca del niño como grupo humano lo convierte en: *“El ser más noble de la sociedad”* (Naftalí) y en consecuencia *“Todos los niños son buenos”* (María). De acuerdo a Yahisky esto ocurre porque:

“Ellos no saben lo que es bueno y malo. No hay niño malo. Ellos son inocentes, no conocen el concepto de maldad, es para ellos una gracia. Uno les va diciendo: eso no se hace, eso es malo, pero ellos no conocen el significado”.

De manera que la bondad e inocencia natural en el niño aunada a *“su delicadeza”* (Deila), sintetiza su belleza interior, caracterizada por un alto sentido ético-moral y expresado a través de su sinceridad porque *“nunca a decir mentiras siempre va a hablar con la verdad y el mejor de los cariños”* (Esly). Es la honestidad inmanente del niño, una

parte de su personalidad que les permite razonar el mundo de manera distinta al adulto, porque para ellos la verdad es el estado natural de las cosas, es como deben ser.

Para dar fuerza a estas ideas, cito las palabras clásicas de Platón quien sostiene “la potencia del bien se ha refugiado en la naturaleza de lo bello” (Filebo, 65 A) Entonces, la belleza del niño se percibe en su presencia ya que “*no guardan rencor (...) dicen las cosas sin pensar y ni siquiera se ponen bravos*” (Esly). Considero que las ideas presentadas coinciden con la definición de belleza que hace Barraca (2004):

La belleza implicaría, la vinculación singularísima que se da entre lo bueno, lo verdadero y lo uno; consiste en la armonía de su conjunción, dado que éstos convergen al cabo en un punto. De manera que la belleza no sólo es buena, verdadera y unitaria, de algún modo; sino que, también, en su más alto sentido y alcance, la Belleza es el Bien, es la Verdad, y es la Unidad. He aquí la belleza propiamente metafísica, una innominada dimensión del ser mismo, aquella que conectamos desde esta reflexión con la persona (s.n).

Por ello, un niño no necesita mentir con la intención deliberada de hacer daño, cada niño se da desde su propia experiencia de amor y goza estar con los demás. Pero en el camino, a veces, el ambiente concebido como lo físico y como clima moral emocional puede no favorecerlo, de allí que “*el niño es lo que su ambiente le va dando, no podemos catalogarlo como bueno o malo, el está aprendiendo, va a mostrar lo que él ha aprendido* (Naftalí); *la maldad se las enseña uno* (Yahisky).

Es evidente, que Naftalí complementa los argumentos realizados al afirmar que la inocencia natural del niño, ese bien que le caracteriza, no puede ser juzgado desde la óptica adulta de bueno ni malo, no puede ser acusado en modo alguno, pues finalmente, es el ambiente, la sociedad y el adulto que la habita que oscurecen o empañan esa bondad innata a través de lo que le enseñan. La idea de la sociedad que pervierte al niño en su bondad e inocencia natural proviene de Rosseau (1762), una sociedad que en gran medida lo coarta con su ideología moral y le impone una forma de pensar que va en contra de su naturaleza infantil.

Aunque con diferencias de contexto, pienso que las ideas del autor siguen vigentes hasta nuestros días como lo expresan Naftalí y Yahisky pues la lógica adulta competitiva y voraz

que priva nuestras interacciones, son enseñadas a los niños en forma consciente e inconsciente por los adultos significativos con los cuales conviven, poco a poco se les despoja de la inocencia inicial.

Las reflexivas palabras de Esly resumen estos planteamientos: *“Si nosotros pudiéramos ser más como ellos y tener menos malicia sería un mundo mejor para todos”*. Desde esta perspectiva, el niño es el mejor modelo ético moral que podemos imitar, intentar ser como ellos es ser mejores personas que no actúan solo por deber sino que ser buenos con los otros es su esencia intrínseca.

El niño como ser espiritual. Entre lo divino y lo genuino

*Tocar al niño, es tocar el punto más delicado y vital
donde todo puede decidirse y renovarse, donde todo está lleno de vida,
donde se hallan encerrados los secretos del alma*

María Montessori

La espiritualidad es una dimensión de la persona humana que según Chacón (2015) recorre nuestro ser, lo anima y trasciende, por lo tanto se vive desde la propia realidad interior. Ante esta apreciación, parece ineludible que cada ser humano experimenta una espiritualidad personal y que ve el mundo de esta perspectiva que lo conecta con los otros seres y da sentido a quien es.

Al respecto, dos versionantes apuntan a describir lo que parece ser una concepción del niño como reflejo de la divinidad desde su propia experiencia espiritual:

-Naftalí: *“ese pedacito de ser que te muestra lo más noble que es el ser creador que es Dios”*

-Deila: *“Cuando yo veo a un niño yo diría (muy buena la comparación) que es como ver a Jesús, que él es toda nobleza, todo amor, toda ternura, y por eso no puedes hacerle daño a un niño (...) Es algo muy puro y muy lindo que Dios nos regala (...) Para mí representan a Dios”*.

Se evidencia en ambos testimonios, que el niño es la más alta representación del ser que consideran supremo, del ser creador cuya perfección simboliza la nobleza máxima y los

más puros valores universales, pero al mismo tiempo el niño es otorgado por Dios al mundo como regalo. Froebel en su obra *La Educación del Hombre* (2013) sostiene “que el niño se nos presente como una garantía viviente de la presencia, de la bondad y del amor de Dios” (p.7).

Pero, ser reflejo de divinidad como interpreto en las versiones ofrecidas ¿qué significa en realidad? Adler (2004) manifiesta que el concepto de divinidad contiene la suprema sublimación del ideal humano, es el mayor acercamiento a la perfección anhelada por las personas que nos lleva al sentimiento de comunidad “meta íntima y definitiva de la evolución” (p. 169). Esly complementa esta idea al expresar: “*La espiritualidad no es misticismo, no es algo inalcanzable ni un ser superior. La espiritualidad está relacionada con ser genuinos, entregados y puros. Así son los niños*”. En este sentido, la espiritualidad del niño puede percibirse debido a su entrega y forma honesta de ser en el mundo; independientemente de las razones religiosas, los niños ya son seres espirituales que habitan entre nosotros. Tal como argumenta Frankl (1949), el ser humano es un ser nuevo al que le compete básicamente tener dignidad, es un ser que resulta de la interacción de tres niveles de existencia: lo físico, psíquico y espiritual, pero esta última permanece en el inconsciente, siempre callada en una mismidad que no puede objetivarse pero se expresa a medida que el individuo va tomando consciencia de sí y de cuanto afecta al mundo.

Por otro lado, Chimpén y Oviedo (2012) siguiendo las ideas de Anandarajah y Hight afirman que la espiritualidad no es una dimensión humana, sino una compleja y multidimensional parte de la experiencia humana que contiene aspectos cognitivos, emocionales y conductuales. Siguiendo a los autores, puede decirse que el niño como ser espiritual maneja una emocionalidad expresiva que busca hacer empatía con los demás, un estado amoroso, una interioridad que se da con un compromiso natural y en constante armonía interior que se manifiesta en lo que hace, en sus acciones y conductas de entrega al otro. Sin embargo, y aún cuando en el aspecto cognitivo el niño comienza a representar el mundo mentalmente, su pensamiento no le permite enfocar varios aspectos al mismo tiempo de eso que quiere conocer, ni hacer reflexiones abstractas sobre el mundo. Entonces,

al igual que con su actitud amorosa hacia el mundo, vive una actitud espiritual natural que se encuentra por encima de la razón adulta y revela lo extraordinario de su ser.

Consecuente a lo expresado, Yahisky refiere que cada niño *“es una vida y un milagro”*, la vida como la manifestación somática de existencia y al mismo tiempo expresión del milagro obrado por aquello que nos trasciende, ese algo que está más allá de cada uno de nosotros. Desde mi propia subjetividad, me permito establecer una conexión entre la representación del niño como una vida y un milagro de Yahisky y lo dicho por Deila: el niño como regalo divino. El niño como persona, viene al mundo siendo él mismo, no el otro que tuvo la posibilidad de ser por la concepción orgánica entre su padre y madre. Este ser único e irreplicable, tuvo la oportunidad de nacer y crecer con interioridad propia, allí está el carácter milagroso de su existencia; *“la persona es sustancia, no un accidente de otra, existe en sí y, por tanto, para sí”* (Díaz, 2004; p.50).

La semilla resiliente

*Pienso que todos tenemos la semilla de la resiliencia;
De cómo sea regada dependerá su buen crecimiento
Palabras de un adolescente, 1994*

Históricamente, al niño se le ha visto como un ser desvalido, vulnerable y sin capacidad de enfrentarse al mundo. De hecho, el término Infancia con el que se agrupa socialmente a los niños proviene del latín *infantia* y alude a los que no tienen voz. Por su parte, Casas (2006) expresa que existe la representación de los niños como los *“aún no”*, es decir, los que todavía no son capaces, competentes, responsables en contraposición con los *“ya-sí”* que son los adultos siempre representados de manera superior en función a los niños.

No obstante, las palabras de Naftalí apuntan a otro horizonte conceptual al expresar: *“un niño es capaz de amar, de aprender, capaz de movilizarse, de adaptarse a los cambios, de crear resistencia de una forma increíble y de si hay problemas en su casa sobreponerse y buscar una solución agradable y tierna”*. Se percibe que la mirada de Naftalí se produce no desde las limitaciones del niño, sino desde las capacidades y potencialidades que éste posee, de lo que puede hacer para *adaptarse y sobreponerse*, incluso lo que puede aportar

como solución. Coincido con la versionante, en tanto un niño ve los problemas como una situación siempre solucionable, basta con preguntarle y el siempre tendrá una respuesta así no sea la más lógica en la visión del adulto, pues el niño lo hace desde una visión de amor que busca una alternativa *agradable y tierna*. Esta capacidad de resistir la adversidad y enfrentar el mundo es definida por algunos autores como resiliencia, misma que debe ser promovida por los adultos para maximizar el bienestar del niño en tres niveles de acción, según Grotberg (1995): el soporte social, las habilidades y la fortaleza interna.

Valdría preguntarse, si es una capacidad que puede desarrollarse o es metafóricamente como plantea el adolescente en el epígrafe, *una semilla que puede regarse*. Entonces ¿qué habría que hacer? Grotberg desde un enfoque psicológico propone potenciar la autoestima del niño, su autonomía, confianza y competencia social a través de la verbalización de las siguientes expresiones “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy” y “Yo puedo” y con base en ellas, los adultos significativos aumenten experiencias positivas para que el niño se apropie de ello. Pero, otra idea emerge en la versionante Esly:

“Enseñándoles a ellos que sí pueden porque Dios está con ellos y le ha dado la sabiduría para entender eso que queremos que aprenda así sea simple, cuando ellos vayan a otras situaciones van a poder sacar de ahí la fuerza para poder superar otros retos y metas que se le presentan en la vida”

Estaríamos frente a una capacidad del niño de ser resiliente a través del apoyo espiritual que como adultos ofrecemos y de cómo se le puede enseñar que un ser trascendente le otorga *sabiduría* para poder hacer frente a los obstáculos y retos cotidianos, para transferir los conocimientos aprendidos *in situ*. Aunque se percibe el carácter religioso de la expresión de Esly, es esta fe propia de cada persona y grupo familiar que al ser enseñada en el niño puede prevenir, minimizar o aliviar las consecuencias negativas de la situación vivida como bien expone Pargament (1997), además la religiosidad promueve en el individuo la capacidad de afrontamiento a través de sus creencias religiosas, aunque no es la única vía de acceso al desarrollo espiritual.

El Niño Interior: El Niño Vivido

*¿Cómo conocer alguna vez a un niño? Para conocerlo tengo que esperar
a que se deteriore, y recién entonces estará a mi alcance.
Allá está él, un punto en el infinito.*
Clarice Lispector

Como adultos podemos sentir que al crecer algo perdimos, que nuestra niñez fue la época más feliz o no de nuestra vida, siempre lejana en el tiempo y accesible en el recuerdo; como dice Jung (1995) “cuando algo se evade de nuestra consciencia no cesa de existir” (p.32). Es así, como las conversaciones con las versionantes, tuvieron un matiz emocional significativo ya que de manera espontánea todas en su momento comenzaron a conectarse con su infancia al evocar recuerdos de la misma. De allí que Naftalí en sus primeras impresiones durante la entrevista expresa:

Cuando yo pienso en un niño, enseguida pienso en mi infancia, lo que viví con mi mamá, mi papá, mis abuelos, o sea como me trataron y como me hicieron ver la vida. Crecí en el hogar de mi abuela materna no teníamos casa hasta los seis años, mis juegos eran con el barro pase por todas las profesiones en el juego de niña enfermera, maestra, doctora, todo; mi mamá era mi compañera de juegos, no tenía primos pequeños. Mi papá se encargaba de contarme cuentos en sus piernas sentado, mi abuela la consentidora eterna yo vivía con ella, mi abuela paterna que murió era la desastrosa, la primera era vegetariana, comía super sano pero la paterna me daba teteros con azúcar, helados, comía a la hora que quisiera y lo que quisiera, crecí en dos ambientes(...).

Naftalí evoca su experiencia en el seno familiar como una niña cuidada y amada, por el grupo familiar. La cercanía de su padre y madre a través de los cuentos infantiles, los juegos con su madre y las abuelas *consentidoras* marcan su relato, contado además con profunda emoción y con una gestualidad que evidenciaba el disfrute del recuerdo.

Según Maioli (2006) las relaciones padres e hijos se establecen en un lugar: el corazón, la mente, los gestos, pensamientos, en los movimientos profundos del corazón; y quedan como huellas imborrables en nuestra intimidad interior, “bajo el umbral de la consciencia” (Jung, 1995; p. 22) o como menciona Naftalí *como me trataron y como me hicieron ver la vida*. Es esa capacidad de tratar bien al otro y hacerle tener una vida hermosa lo que

caracteriza el entorno parental cuando asume la responsabilidad de criar y de procurar lo mejor para ese otro que es el hijo.

Yahisky, por su lado revela lo siguiente:

Crié a mis hermanos, soy la mayor de seis hermanos. La única que criaron de manera diferente, pero la única que crió también. Para mí un niño lo es todo. En cualquier edad. Mi hermana tiene veintiún años y para mí es una niña; que fue la que yo empecé a criar (la cuarta). Mi mamá trabajaba. Mi papá trabajaba y yo los cuidaba. Somos seis. Y yo los cuidaba a todos. Mi abuela también ayudó a criarlos y mi abuela es cristiana siempre iba a una iglesia y yo siempre he trabajado con niños dentro de la iglesia: planes vacacionales, servicios especiales.

Del discurso de Yahisky, destaco el binomio crianza y cuidado que caracteriza su infancia y el cual va entrelazando con su concepto de niño: “*Para mí un niño lo es todo*” a la par que expresa cómo ayudó en la crianza de sus hermanos y a su vez ayuda actualmente con los niños de la iglesia a la que asiste, igualmente en su cuidado. Este tejido entre lo vivido y la concepción de un niño como un *todo* al que hay que cuidar, lo evoca Yahisky como hermana mayor que asumió la crianza como responsabilidad y compromiso personal, incluso eso la hace seguir viendo en sus hermanos unos niños eternos. No percibo juicios en su expresión, solo entrega y una filiación emocional especial con su abuela quien estaba allí para ella y sus hermanos. Lo ético de su postura ante el cuidado del niño, me traslada a las líneas de Mínguez (2014):

La presencia del otro vulnerable (...) me hace sentirme responsable de él, me debo a él, cuido de él en su singularidad. El cuidado del que aquí hablamos no deriva de lo que yo me imponga a mí mismo, sino de la presencia del otro en mi vida (p.218).

Pero, este cuidado del cual habla Yahisky, lo visiona Deila desde otra perspectiva, pues es ella *la cuidada*, quien tuvo mayor presencia de su padre y madre y lo hace con una afirmación contundente:

Yo soy la niña feliz, yo tuve a mi mamá y a mi papá. Le voy a decir algo: cuando yo era niña hay una imagen que no se me borra de la mente fue

cuando mi mamá mi papá se separaron porque fue muy fuerte para mí y en realidad es lo único negativo que tengo de mi infancia, pero del resto tuve un padre presente y una madre presente.

El testimonio revela la importancia que le otorga a la presencia del padre y madre para su felicidad como niña, es eso lo que hizo de su infancia un recuerdo feliz, aún cuando fue dolorosa la separación de ambos padres ellos supieron estar para ella. Es de hacer notar, que Deila no habla de ser niña en tiempo pasado sino en presente: *Yo soy la niña feliz*. El estado del Yo de acuerdo a Berne (1976) es el conjunto de sentimientos que acompañan funcionalmente a patrones de comportamientos individuales y está conformado por: el padre, el adulto y el niño, como aspectos estructurales de la personalidad. En el caso del niño, permanece como el estado más sensible, impulsivo y encantador del ser humano. Deila entonces, no solo recuerda sus vivencias infantiles con gran emoción, sino que de manera espontánea e inconsciente alude seguir siendo niña. Hago énfasis en la palabra *permanece*, pues entiendo que aunque existe un niño ya vivido por nosotros, el se encuentra al mismo tiempo alojado en nuestro interior.

Esly, por su parte evoca las siguientes vivencias:

Creo que muchas de esas inseguridades que he superado después de grande es por esos vacíos y tantos cambios y choques emocionales de niña (...) Tengo que decir que mi infancia fue bella, mi infancia (lloro- sonrisa-lloro)...bueno yo no soy de aquí, yo nací en el Estado Portuguesa y de allí nos mudamos para Puerto La Cruz lo que yo recuerdo de mi infancia allá es que mi papá eran bastante pobres (pausa) por decirlo de alguna manera, pero nunca nos faltó nada. Mis papás hicieron todo lo posible para que nunca nos diéramos cuenta de que faltaba algo y bueno...mi tiempo en Puerto La Cruz fue lo máximo, fueron los mejores años de mi vida. A los 11 años nos mudamos para Maracay, yo pasaba para 5to grado y el cambio fue traumático fue horrible, terrible (...) Creo que eso incidió en mi carácter porque yo me cerré mucho y a muchas cosas.

En las palabras de Esly, el llanto y la risa que marcaron gran parte de sus expresiones revelan lo importante de la infancia en la vida de un ser humano. Ya como adulta reflexiona qué le produjo inseguridad y cómo lo hace consciente para superarlo. Aunque, expresa que tuvo una *infancia bella* por la presencia de sus padres, el obstáculo más difícil de superar

como persona fue el desarraigo que vivió al mudarse de hogar. Los cambios de hogar frecuente fueron una experiencia *traumática* como ella describe, aún y cuando la familia se mudaba en pleno.

Puedo interpretar, que el clima físico-emocional del hogar permanecerá como un contenido inconsciente en la mente del niño durante toda la vida, como un recuerdo positivo o negativo. A los dos aspectos debe atenderse en la familia para brindar seguridad y confianza que prevengan situaciones de duelo, dolor y angustia, las cuales se pueden trasladar a las futuras sensaciones que le producirán los entornos a los que se enfrente como adulto. Lo que puede parecer algo sin importancia para un adulto, puede tomar un matiz abrumador para un niño; la versión de Esly es muestra de ello.

Por su parte, María describe sus recuerdos infantiles de la siguiente manera:

Yo vivía frustrada debajo de una mesa cuando yo estaba en preescolar no sé era muy tímida, yo era de las que no salía de mi casa a menos de que me obligaran o por necesidad. Yo soy la menor, a mi todo me daba miedo yo dormía era con mi mamá, mi mamá me cargó siempre a pesar de que yo caminé a los 10 meses, pero era que lloraba por todo, yo me la pasaba era llorando. En preescolar, primero, segundo, tercero en todos los grados lloré (risas) hasta en el liceo. Entonces yo no tengo recuerdos del preescolar, nada. Incluso el recuerdo que tengo de primer grado es que la maestra, la profe pues me sacó del salón y me dijo que yo era muy grande para estar en primer grado y me llevó al salón de quinto, yo veía todo grande, pero yo era muy grande, muy alta, gorda, de todo pues y mi recuerdo era que yo era tímida, de verdad no tengo más recuerdos.

La timidez de María marca su infancia de tal manera que sus recuerdos son vagos y escasos. El miedo y el llanto permanentes hasta *ser grande* denotan la inseguridad que la caracterizaba, bajo el cuidado de su madre que dormía con ella por ser la menor de los hijos y la cargaba en sus brazos siempre. La vivencia descrita, hace pensar en el papel de la madre en los primeros años de nuestra infancia y de cómo el niño establece relaciones de apego con ella, que regularmente (no siempre) es su cuidadora principal. El apego, es según Bowlby (1988) es un lazo físico emocional concreto que se establece entre padres e hijos en los primeros meses de vida, y se evidencia en la manera en la que el niño busca tener proximidad y contacto con sus padres mostrando conductas de llanto, risas que se activan

en el proceso de interacción sobretodo en condiciones adversas como la presencia de un extraño.

Pero, el niño no solo busca la satisfacción de sus necesidades básicas, también requiere un soporte psíquico que le provea la seguridad de estar siendo atendido y cuidado por el otro o como expresa Bascuñan (2006) para estar en el pensamiento del otro, y por ello, la madre está siempre ocupada en la labor del cuidado y en su mente preocupada por el niño. Añade la autora, que la madre presta su yo al yo incipiente de su hijo como un yo auxiliar que detecta y responde a todas sus necesidades, entonces la madre actúa como contenedor (concepto desarrollado por Winnicott, 1999) pues es la que procesa la experiencia del niño pequeño, la digiere y devuelve para él.

Con el testimonio de María, percibo que su llanto logra la proximidad que ella como niña anhela para sentirse segura, en consecuencia el sostenimiento físico en los brazos de la madre le proporciona la sensación de protección que necesita *mi mamá me cargó siempre (...) pero era que lloraba por todo, yo me la pasaba era llorando*. Sin embargo, al no estar provista de experiencias de exploración sino de permanecer unida físicamente a su madre es probable que el apego desarrollado por María haya tenido una tendencia insegura con la cual evitó cercanía con otras personas. Incluso, cada vez que enfrentaba un nuevo año escolar, los sentimientos de sentirse insegura y separarse de los suyos volvían una y otra vez, lo cual parece superado al recordarlo con risas y una actitud reflexiva al respecto; pues como manifiesta Bowlby (ob.cit) los vínculos de apego aunque son muy importantes en nuestro ciclo vital pueden reconfigurarse a partir de otras experiencias y reinterpretaciones.

Pero el papel de la sabiduría materna, emerge como otra cualidad en la relación con la madre en palabras de Nafalí cuando expresa:

Mi mamá se encargó de educarme en la iglesia adventista. Ahora que veo a través de mis estudios, me doy cuenta que mi mamá fue demasiado sabia. Yo me sé todos los cuentos de literatura infantil clásica narrados por mi mamá, y mi mamá es una experta narradora a pesar de que es enfermera, dos profesiones distintas.

Para un niño la palabra de su madre es lo que se denomina coloquialmente *santa palabra*, su saber o su sabiduría se refieren a las creencias, valores y prácticas que son transmitidas generacionalmente y ofrecen patrones afectivos, espirituales y morales claves para el desarrollo infantil y que quedan se interiorizan de manera individual. Naftalí, refiere haber sido criada sabiamente, que le han sido enseñados *todos los cuentos de literatura clásica* y considera que su mamá *es una experta narradora de cuentos* aún cuando su profesión es otra, esta actitud de su madre la evalúa personalmente debido a *sus estudios*, la formación que ha recibido como futura docente de Educación Inicial en la UPEL. He aquí la conexión de dos mundos importantes para ella, uno vivido en su niñez con el arte y sabiduría de su madre y el otro como el mundo educativo en el cual se forma para atender a niños de entre 0 y 6 años de edad pertenecientes al primer nivel educativo.

Percibo que las versionantes, fácilmente han podido evocar su infancia y la *mantienen a flor de piel*, pues ha sido un tema que emergió de manera espontánea en cada una de ellas y trajo a la conversación una serie de emociones, expresiones de risa, llanto y sensibilidad al verbalizar sus recuerdos. Su niñez parece marcar el camino para comprender a los niños que atienden y a sí mismas, además, le han conferido un el papel fundamental a sus madres, padres y al hecho de tener un hogar en el cual se desarrollaron. En el siguiente gráfico presento una síntesis de del tema fenomenológico emergente *Concepción existencial sobre el niño* y sus descripciones temáticas:



Gráfico 4. Síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente “Concepción existencial sobre el niño” y sus descripciones temáticas.

Tema fenomenológico emergente: Comprensión pedagógica sobre el niño de Educación Inicial

En la sociedad actual, es de suma relevancia la atención educativa del niño en la escuela. Tanto que se han organizado niveles que garanticen su formación, como en el caso de la Educación Inicial que abarca de 0 a 6 años. Por ello, existe todo un complejo constructo teórico que fundamenta el hacer del niño y el docente y la pertinencia de sus actividades en el mismo. Sin embargo, interesa en este camino heurístico, descubrir el modo en el que

aparecen las concepciones y significados subjetivos acerca del niño en una comprensión pedagógica sobre él, misma que aprehenden y captan las versionantes en sus vivencias con los niños en Educación Inicial durante su formación académica. Así, emergen de sus testimonios las siguientes descripciones temáticas: (a) El niño: una persona en formación, (b) Las enseñanzas de un niño, (c) Un niño en dos etapas: Maternal y Preescolar, (d) El artista natural y (e) Conexión existencial del niño con el mundo pedagógico; descripciones que se sistematizan en el siguiente cuadro junto a las cualidades y expresiones subjetivas de las versionantes:

Cuadro 4. Matriz de expresiones subjetivas de las versionantes relacionadas al tema fenomenológico emergente: Concepción Pedagógicas acerca del niño de Educación Inicial.

Descripciones temáticas	Cualidades temáticas	Expresiones subjetivas de las versionantes
<ul style="list-style-type: none"> ● El niño: una persona en formación 	<ul style="list-style-type: none"> *Ser en formación 	<p>NM-V1: Significa el primer contacto, como explicarlo (piensa y suspira). El primer ser humano que inicia en la educación es el primer contacto formal con la educación y fuera de su hogar.</p> <p>YG-V2: . ¿Qué no es un niño de Educación Inicial? Creador. Motivador. Ocurrente.</p> <p>DM-V3: el niño de Educación inicial yo diría que es el niño que necesita que nosotros les demos herramientas para el aprender para el poder sobrellevar su vida cotidiana.</p> <p>* Es un niño en plena construcción como persona</p> <p>EC-V4: Un niño de educación inicial es un niño en formación, un niño que de repente va a la escuela con miedo, son niños que no todos aprenden de la misma manera, que unos son más intranquilos que otros, cuando la maestra está explicando algo el está saltando y brincando, se toca la tiritita del mono, juega con el cabello y el está en su mundo.</p> <p>MC-V5: En el sistema es un niño que tiene que aprender a sumar, restar, leer desde chiquitito porque así dice el sistema, no. Considero que no estoy de acuerdo porque él es muy pequeño y el tiene que jugar y entonces si el va a aprender a leer que sea jugando, que él no sepa que está leyendo, que se dé cuenta de pronto que algo aprendió aunque no lo diga pero el mismo se da cuenta de que lo aprendió.</p> <p>*Considero que el niño de educación inicial es un niño particular, aunque esté en grupos cada uno es particular.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> *Sujeto que aprende sin límites 	<p>NM-V1: *Un niño de educación inicial es capaz de aprender todo, el límite se lo pone uno el adulto. A mí me impresiona cuando vemos el currículo, me encanta mi currículo es espectacular, tiene una fundamentación pedagógica y psicológica completa, nos habla de la importancia del afecto hacia los niños, de la construcción del conocimiento a través de sus estructuras mentales, pero creo que con cosas puntuales como con la lectura dice que se inicien solamente, pero creo que si nosotros le damos herramientas desde pequeños él va a tener capacidades inimaginables, puede aprender más y superar lo que está dicho allí, el niño puede aprender más de</p>

		<p>lo que dice una pauta evolutiva.</p> <p>* El niño es un ser capaz, apto para el aprendizaje.</p> <p>*Tenemos que dejar que construya su propio aprendizaje</p> <p>DM-V3: El niño cuando uno le da herramientas es capaz de muchas cosas porque su imaginación vuela más que la de uno y ellos no tienen límites, ellos pueden ver una caja y ellos la convierten en un cometa, en un meteorito.</p> <p>* a veces ellos más bien nos dan ideas a nosotras, muchas ideas de mi planificación fueron porque ellos decían algo y yo lo tomaba en cuenta</p> <p>YG-V2: Yo creo que los niños no tienen límites, para nada. Los límites los pone uno como adulto. Ellos son capaces de hacer de todo</p> <p>* Intentemos ser como niños, el aprendizaje en el es continuo.</p> <p>EC-V4: los niños de ahorita vienen super aprendidos, tienen una chispa inteligente que en nuestra época no teníamos.</p>
	*El niño aprende jugando	<p>DM-V3: Se le enseña poco a poco con juegos.</p> <p>MC-V5: Y en cuanto a su aprendizaje, se le puede enseñar lo mismo pero de diferentes maneras a un niño de maternal y preescolar, porque yo creo que jugando y cantando se aprende todo.</p> <p>*en el juego dramático de cualquier objeto ellos inventan una historia, un juego, el juego lo van desarrollando y la historia se hace más grande.</p> <p>*el niño como tal siempre va a ser niño, siempre va a querer jugar, siempre quiere divertirse</p>
	*Responsabilidad pedagógica del docente	<p>NM-V1: Le cuento, en un preescolar frente a mi casa colocan reguetón. Entonces digo ¡Dios mío eres tu el adulto responsable y eres el que está educando!. Entonces ese niño en su ambiente natural va a aprender lo que le ofrezcan.</p> <p>MC-V5: todo depende de cómo sea la maestra. Si la maestra es regañona el niño el niño se vuelve regañón, si la maestra habla gritando el niño habla gritando.</p>
●Las enseñanzas del niño	*Aprender de ellos	<p>YG-V2: Uno piensa que como docente o como estudiante de educación inicial, uno va y enseña, pero en realidad uno va y aprende de los niños. El niño enseña a ser mejor persona, a dar amor, a dar cariño, te enseña a quitar tristezas.</p> <p>*Cuando estoy con mis niños de inicial solo pienso en ser como ellos, jugar, pensar y aprender de ellos su bondad, espontaneidad y su amor por todo.</p>
	Aportan al trabajo pedagógico	<p>DM-V3: a veces ellos más bien nos dan ideas a nosotras, muchas ideas de mi planificación fueron porque ellos decían algo y yo lo tomaba en cuenta.</p> <p> Uno aprende con ellos y ellos aprenden con nosotras.</p> <p>EC-V4: Los niños me han ayudado a superar muchas cosas, he hecho el esfuerzo, he puesto de mi parte en ser más yo misma con ellos, en no ser una fachada, en ser más Esly. Intento ser más natural y relajada, eso lo aprendí de ellos.</p> <p>NM-V1: Para el niño es muy importante jugar en los espacios, allí pueden ser libres y autónomos a la par que aprenden.</p>
●Un niño en dos etapas: Maternal y Preescolar	*Sensibilidad perceptiva del niño de maternal	<p>NM-V1: el niño maternal llega muchas veces de meses a las manos de la maestra, donde no necesita una enseñanza académica sino el contacto humano para la atención integral para el niño.</p> <p>* el niño de maternal es el niño más tierno, de más cuidado, la esponjita que va a aprender todo lo que le enseñemos y quien va a modelar la figura de la maestra</p> <p>*el niño maternal requiere de más amor, cuidado y atención integral.</p> <p>YG-V2: el de maternal, si unos los agarra desde pequeño, es moldeable. Es modificable.</p> <p>*Es que no se necesita una planificación tan específica con los de maternal,</p>

	<p>por más de que uno pueda tener toda una lista de lo que quiere hacer, nunca funciona completo, nunca, todo se da en un giro de 360 grados, todo es así.</p> <p>DM-V3: Que el niño de maternal es más pequeño y tiene más apego a la maestra.</p> <p>* el niño de maternal piensa que la maestra está solo para cuidarlo a él, que la maestra lo cargue lo bese a cada rato y si ve que la maestra está tocando a otro vienen los celos</p> <p>EC-V4: Aunque el de maternal está concentrado en su mundo y necesita más cuidado y el de preescolar presta más atención y es más independiente.</p> <p>MC-V5: el niño de maternal por ser más pequeño quiere hacer siempre muchísimos juegos al mismo tiempo, jugar, jugar y jugar , ve una matica y quiere jugar con la matica pero también ve este teléfono (lo señala) y quiere jugar con el, quiere jugar con todo al mismo tiempo, su atención podríamos decir es más corta</p>
<p>● El Artista natural</p>	<p>*Autonomía del niño de preescolar</p> <p>NM-V1: El de preescolar igual, el está pasando de la etapa maternal a la etapa preescolar, quizás ya tiene contacto con la educación formal</p> <p>*el de preescolar tiene muchas responsabilidades para el aprendizaje de aspectos del contexto y nociones básicas de los objetos, claro para aprender jugando.</p> <p>YG-V2: un niño de preescolar ya viene con costumbres propias para aprender, para comer, para implementar reglas, normas dentro del salón.</p> <p>DM-V3: el de preescolar quiere ser más independiente, quiere ser más yo.</p> <p>*El niño de preescolar sabe que tiene que compartir, las cosas son así porque la maestra lo dijo y más si viene de un maternal</p> <p>EC-V4: el de preescolar presta más atención y es más independiente.</p> <p>MC-V5: Y el niño de preescolar por ser un poco más grande, ya tiene más edad que el de maternal y se controla más y sus movimientos el por tiempos puede mantenerse en una actividad o en un solo juego.</p> <p>* Las necesidades se hacen más notorias cuando están más pequeños que cuando están grandes. El niño más grande tiene autocontrol.</p> <p>*Sensibilidad artística</p> <p>NM-V1: El niño es imaginativo, soñador, creativo y esa sensibilidad parte de lo artístico que explota en toda su personalidad, eso parte de mi porque mi mamá me contaba los cuentos, que yo todavía hoy me imagino el rostro con el que mi mama me narraba, me imagino a caperucita roja y al lobo, esa sensibilidad artística te hace imaginativo y creativo, para incluso solucionar problemas y seguir adelante, te hace excelente, el arte apunta a la excelencia, a no limitarte a lo académico a tener otras capacidades.</p> <p>* Un niño es un artista integral.</p> <p>YG-V2: El niño es una estrella. Todo lo hace, lo imita, no tiene pena.</p> <p>*Los niños son músicos, literarios al 100%, son artísticos a nivel teatral, pintores, hacen una obras de arte, para uno es un garabato pero para ellos es arte.</p> <p>EC-V4: El niño es un ser natural, se le puede olvidar la mitad de lo que tenga que decir por lo menos en teatro pero él lo disfruta sin preocupación, está concentrado en lo que va a hacer, es lindo es maravilloso.</p> <p>*Me hace sentir grande, es un mundo emocionante lo artístico y es satisfactorio verlos hacer diferentes actividades en este sentido.</p> <p>MC-V5: El niño desde pequeño involucra la música en su vida porque a todo le busca un sonido y si el sonido le agrada, lo repite, repite y repite, incluso el deja caer un objeto y al dejarlo caer produce un sonido y ese sonido lo repite y repite, también deja caer el juguete de otra manera para que haga otro sonido, para ellos es un juego y para el adulto puede considerarlo como una malcriadez, pero en realidad eso es una etapa.</p> <p>Suena bonito decir que el niño es un músico natural y su pulso comienza con los latidos del corazón. El niño a todo siempre le busca un sonido, un</p>

● **Conexión existencial del niño con el mundo pedagógico**

*Conexión existencial afectiva

ritmo, un movimiento y el mismo va marcando su tiempo. Como músico natural como vengo diciendo, bueno también hay niños virtuosos, que nacen con ese don de músico ejecutante pero cuando digo músico natural no es un virtuoso con el violín, el arpa, con el piano. No. Sino que a todo en su vida lo involucra como un sonido, su vida es el sonido y ese sonido le da un juego.

NM-V1: Ser para cuidar y amar y educar desde el fondo del corazón.

*Algo que respiro (suspiro) y es como cuando uno está enamorado y ves a esa persona y se te hace un vacío en el estómago, cuando veo a un niño siento eso, amor... para mi es una cosa que me sale de adentro hablarle, jugar, estar con él, si esta bravo ver qué le pasa para solucionar.

* Un niño es capaz de todo: amar, perdonar, de depender y ser independiente imagínese esa capacidad del niño.

YG-V2: Soy una niña, me conecto de una vez.

* Provoca amapucharlos, son demasiado frágiles *Para que un niño aprenda de manera significativa, la maestra debe tener características importantes como: tener buena presencia, ser carismática, cariñosa, alegre, debe enseñar con amor sin dejar a un lado el carácter y disciplina que también es importante

DM-V3: cuando yo vi sus caritas me inspiraron amor, yo les puedo dar amor y amistad.

* Mi experiencia más bonita fue allí en el Gualdrón yo llegué asustada pero cuando yo vi sus caritas me inspiraron amor, yo les puedo dar amor y amistad, me costaba llamarles la atención, me daba cosita. Había uno que me ponía la carita arrugadita y a mí se me desbarataba el corazón.

* **Porque si eres tú la maestra la que estás con ellos entonces tienes que amarlos.**

* A los niños tenemos que darles emociones y felicidad en el aula.

EC-V4: es emocionante, como trabajan, como progresan y aprenden. Ver que le enseñas algo y al otro día te dicen ¡maestra vamos a cantar la misma canción! Maestra ¡vamos a contar el mismo cuento! Y dicen esa canción me gusta. Es emocionante dejar una huella en su vida aunque no parezca gran cosa porque es una canción o cuento son cosas que los marcan y les gusta y los recibe con cariño porque tu se los das.

*Si le damos valor al niño, tenemos que dar lo mejor.

*por eso hay que atenderlo, no creer que va a una guardería escuela en la etapa preescolar, sino darle educación como es.

* Espiritualmente, uno debe enseñar a los niños con un corazón realmente para enseñar, no por un sueldo, cuando uno enseña a los niños creyendo en ellos como Dios cree en uno es distinto lo que pasa.

MC-V5: estar con ellos me hace sentir, me...me lleva a ser otra vez niña aunque yo sea la adulta que tiene que tomar decisiones estando con ellos.

*Conexión existencial Corporal

NM-V1: Cuando veo a un niño si llego a un aula mucha ternura, **me quedo tirada con ellos jugando.** Normalmente no estoy sentada sino **jugando con ellos en el piso**, me gusta cantarle tener contacto, como forma de aprendizaje creo lo mejor es la kinestésica, tengo que estar tocándolos besándolos, a veces soy seria un poquito, pero es la forma de eso que me enseñaron, de esa sensibilidad por el niño que me dieron mis padres como las maestras de preescolar que tuve que marcaron mi vida totalmente.

YG-V2: uno los ve gritando, corriendo y jugando y **yo me tiro en el piso** ¡vengan pues vamos a hacer lo que quieran! Yo soy mamá gallina, me gusta tenerlos todos así, regaditos que me peinen, que me halen el cabello, que me quiten los zapatos...me fascina trasladarme a su mundo, a ser niña,

DM-V3: me gusta mucho cargarlos y acariciarlos, por eso cuando me

*Actitud maternal
de la docente

preguntaron para donde quería ir yo dije para maternal , porque mis experiencias siempre han sido con los más grandes y allí tuve la oportunidad de besarlos y cargarlos, había una gordita que me gustaba mucho y le hacía así como apretarle las manos, los cachetes.

EC-V4: yo los disfruto realmente yo los disfruto mucho, hago actividades **para ello me siento con él en el piso**, juego, brinco, salto de la misma manera que ellos lo hacen

*Cuando yo estoy con ellos, yo procuro ponerme a su mismo nivel, no soy Esly la adulta sino que soy Esly la niña que si hay que sentarse me siento, si hay que brincar brinco, si hay que sentarse en el piso y rodar lo hago. Para tener ese feeling, para que ellos no vean que soy la vieja, la adulta, la grandota, la maestra o la señora , sino que yo también puedo estar al mismo nivel de ellos, entonces yo procuro que si hay hacer la canción saltando salto, si hay que hacer el cuento con toda mi expresión para alcanzar la atención de ellos y que esto sea para ellos interesante y emocionante lo hago porque me gusta, me gusta ser así.

MC-V5: Pero cuando estoy en el juego con ellos me integro, **si me tengo que sentar en el piso lo hago**, me acuesto, que me despeinen, o sea yo me integro totalmente a su juego es como vivir otra vez la infancia que yo no recuerdo, entonces con ellos es que me siento muy bien.

YG-V2:¡Yo soy mamá gallina! Siento ganas de protegerlos. **Así no sean de uno igualito, uno toma esa actitud.**

*Si de verdad lo valoráramos como una madre, pero es que tenerlos allí es cuidarlos para que ellos puedan ser ellos mismos en toda su espontaneidad, que sean ellos en sí.

DM-V3: cuando tú entras al salón tú dices: Buenos días Cómo están mis niños, esos son tus hijos los hijos que Dios y la vida te regala.

* Cuando yo me leí la teoría de Piaget era una pauta para mí de lo que mi niña tenía que hacer o de lo que un niño tiene que hacer.

* Profe yo hablo así de los niños porque yo estoy en esa etapa con mi hija y uno con los hijos es puro amor.

* porque el niño llega allí como cuando uno acaba de parir

* **La maestra tiene que saber tratar a sus alumnos a sus niños porque ellos son sus niños.**

EC-V4: porque no sé si alguno de mis niños que estoy formando va a ser presidente de la República, va a ser muy importante, o va a ser una maestra u otro profesional.

El niño: una persona en formación

Un niño de Educación Inicial es el “*primer ser humano que inicia en la educación (...) el primer contacto formal con ella y fuera de su hogar*” dice Naftalí aludiendo a la entrada que hace el niño al sistema escolar. Esly por su parte plantea: “*Un niño de educación inicial es un niño en formación, un niño que de repente va a la escuela con miedo, son niños que no todos aprenden de la misma manera, que unos son más intranquilos que otros*” y Deila propone “*es un niño en plena construcción*”. En los discursos presentados, se observa la

representación del niño como ser en formación, que se construye con lo que recibe del medio y sus propias capacidades y características, cuyo primer contacto escolar es en el nivel de educación inicial. Es un niño que sale de su hogar probablemente con miedos a un mundo nuevo que está organizado previamente para sus aprendizajes. Pero, el niño al no aprender igual que los demás y tener su propia forma de ser, al ser “*tremendo, activo, creador, motivador, ocurrente*” (Yahisky), requiere se le atienda de manera diferenciada.

El MED (2005) propone que cada niño “tiene su propio ritmo y estilo de desarrollo y aprendizaje” (p.23); no obstante, se caracterizan por su curiosidad ante el mundo y su espontaneidad y en el trayecto formativo los docentes que le atiendan deben tomar en cuenta sus conocimientos, personalidad y la identidad sociocultural que ya posee y lleva al centro de educación inicial. Pero, esta afirmación no es compartida del todo por Deila, quien manifiesta “*es el niño que necesita que nosotros les demos herramientas para el poder aprender porque él viene de la casa no sabe nada, la mamá no lo enseña*”. Esta aseveración, pareciera develar una concepción del niño como tabula rasa, como un ser vacío de conocimientos, lo cual es contrario a la concepción teórica del aprendizaje infantil propuesta por Vygostky (2008) “el aprendizaje escolar nunca comienza en condiciones de tabula rasa. Todo aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria” (p.84). Pero, al proseguir el testimonio Deila explica lo que comenta a las madres de sus alumnos:

Aquí conmigo su hijo va a aprender a colorear, las figuras, los colores, los números, porque ese niño necesita en vez de que yo lo cuide el necesita que yo le muestre que yo le enseñe algo, porque para que lo cuide está cualquiera, pero para enseñarle está la maestra (...) es un niño en plena construcción.

Se aclara la versión, pues “*el no saber nada*” que menciona Deila se relaciona con los aprendizajes esperados desde la perspectiva del sistema escolar, el cómo el niño aprenderá conceptos y elementos de la cultura organizados curricularmente para su formación integral. Por ello, Deila sugiere que la maestra enseña al niño y lo instruye, pero los otros adultos significativos solo lo cuidan.

Por otro lado, María tiene una posición particular acerca del niño de Educación Inicial:

El niño está metido en un sistema, un niño que tiene que aprender a sumar, restar, leer desde chiquitito porque así dice el sistema, no. Considero que no estoy de acuerdo, porque él es muy pequeño y el tiene que jugar y entonces si el va a aprender a leer que sea jugando.

La mirada de María es a mi parecer, una crítica humanizadora hacia la atención educativa que se provee en el sistema escolar, específicamente en el nivel inicial. La versionante, refiere algunos aprendizajes que se esperan en el niño de 3 a 6 años que son los “saberes esenciales para el desarrollo de las niñas y los niños, es la expectativa de que aprenderán con las experiencias vividas” (MED, 2005, p.77). No obstante, el desacuerdo que muestra el testimonio alude a una prematura exigencia en esos saberes que pudieran obstaculizar la actividad natural del niño: el juego espontáneo, pues “*el niño como tal siempre va a ser niño, siempre va a querer jugar, siempre quiere divertirse*”. Para profundizar esta idea, cito a uno de los grandes promotores de la Educación Infantil, Federico Froebel (2003), “el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo” (p.36).

Entonces, el juego no deja de manifestarse en la expresión cotidiana del niño y en todos los espacios en los que se encuentra, incluido el aula de Educación Inicial. Por esta razón, el docente debe utilizarlo como estrategia potenciadora del aprendizaje, porque “*jugando y cantando se aprende todo*” (María). El juego, es un recurso didáctico cuyo poder motivador permite fomentar la creatividad, la expresión del niño, conceptualizar el mundo e interactuar con los demás compañeros en el ambiente de aprendizaje.

Para Deila, al niño “*se le enseña poco a poco con juegos*”, en sintonía con los objetivos educativos y con la didáctica propuesta en el currículo de Educación Inicial (MED, 2015), que asume lo lúdico como un criterio de intencionalidad pedagógica. De acuerdo a María, existe un tipo de juego es especialmente importante para el niño: el juego dramático. Al respecto, expresa “*en el juego dramático de cualquier objeto ellos inventan una historia, un juego, el juego lo van desarrollando y la historia se hace más grande*”.

El juego dramático es entonces, un recurso pedagógico poderoso para explorar y descubrir las infinitas capacidades creativas e imaginativas del niño, desempeñando roles y personajes, así como dando vida a los objetos de manera que se ajusten a los fines que él persigue con el juego. Manifiesta Cabo (2003), que este tipo de juego “invita al niño a ser otro, a transformarse a vivir más intensamente...el niño está en la vida indiferenciado, se ofrece en disponibilidad porque todavía no se le ha asignado un papel fijo en la comedia social” (p. 189).

En esta medida, el juego espontáneo y el juego dramático del niño se conjugan en el aula de Educación Inicial, como afirma Naftalí ya que *“para el niño es muy importante jugar en los espacios, allí pueden ser libres y autónomos a la par que aprenden”*. Se tiene entonces, en el ambiente de aprendizaje un momento temporal y un espacio físico a la vez que permite la máxima expresión del juego infantil: Los espacios de aprendizaje. Allí, los niños despliegan su actuar lúdico haciendo posible la construcción de conocimientos y satisfaciendo sus necesidades e intereses a nivel individual y en colectivo.

Dado que en los espacios el niño puede escoger las actividades a realizar con los recursos disponibles, es un momento clave para el desarrollo de la autonomía del niño y la libertad de sus acciones, con los límites propios de la convivencia con sus pares. El MED (2005) considera que incluso los nombres de los espacios pueden ser escogidos por los docentes, niños y sus familias para tomar en cuenta el contexto social y cultural de los mismos. En este sentido, sugiere precisamente un espacio de aprendizaje propio para representar e imitar en el cual los niños:

Realizan juegos simbólicos, de imitación, creativos, de construcción y fantasía, de acuerdo a experiencias de su medio ambiente, diferentes roles de personajes de cuentos e historias o que han visto o vivido en situaciones familiares y comunitarias, que sean significativas (p.97).

De igual manera, existe un espacio para explorar, armar y construir; otro que le permite experimentar y descubrir características de los objetos y un espacio para expresar y crear a través del dibujo, la música, la lectura y comunicarse de múltiples maneras.

Pero, ¿cuánto pudiera aprender el niño? El razonamiento de Naftalí profundiza en esta interrogante sensible al manifestar:

“El niño es un ser capaz, apto para el aprendizaje (...) Un niño de educación inicial es capaz de aprender todo, el límite se lo pone uno el adulto. A mí me impresiona cuando vemos el currículo -¡me encanta mi currículo es espectacular!- tiene una fundamentación pedagógica y psicológica completa, nos habla de la importancia del afecto hacia los niños, de la construcción del conocimiento a través de sus estructuras mentales, pero creo que con cosas puntuales como la lectura dice que se inicien solamente, pero creo que si nosotros le damos herramientas desde pequeños él va a tener capacidades inimaginables, puede aprender más y superar lo que está dicho allí, el niño puede aprender más de lo que dice una pauta evolutiva”

La valoración que hace Naftalí del niño como sujeto que aprende con todas sus capacidades y sin límites, la lleva a creer firmemente en la posibilidad que tiene éste de construir sus conocimientos rompiendo pautas evolutivas que pueden ser limitantes u obstáculos conceptuales-metodológicos al momento de proveer estrategias para potenciar los aprendizajes. Aquí, la actitud de la maestra también es clave, ya que al ella dar *las herramientas* para aprender, el niño superará lo establecido en las conductas fijadas para su edad. Esta idea se asemeja a la postura de Vigotsky (2008), quien refiere que el aprendizaje precede al desarrollo, “el aprendizaje no coincide con el desarrollo pero, en cambio, activa el desarrollo mental del niño, despertando procesos evolutivos que no podrían ser actualizados sin él” (p.90).

De igual manera, Naftalí resalta los fundamentos curriculares acerca del desarrollo y aprendizaje infantil (lo psicológico y pedagógico) producto de la formación académica que ha recibido y por ello exclama *¡me encanta mi currículo es espectacular!*, porque ella se identifica con la importancia que se le da a la afectividad hacia el niño y a la construcción mental que éste hace. La primera como forma de dirigirse y conectarse con él, la segunda como proceso del niño para comprender el mundo, es decir, cómo adquiere el aprendizaje poniendo en funcionamiento sus propias capacidades cognitivas. Esta posición, de perspectiva constructivista la han compartido diversos teóricos del aprendizaje como

Piaget, Bruner y Ausubel (según Díaz y Hernández, 2010) y se fundamenta en una concepción activa de quien aprende -en este caso el niño- al manipular, explorar, inventar y descubrir su entorno, postura con la cual coincido.

Otras afirmaciones acerca del aprendizaje infantil emergen en los testimonios:

-“*Le cuento, en un preescolar frente a mi casa colocan reguetón. Entonces digo ¡Dios mío eres tu el adulto responsable y eres el que está educando! Entonces ese niño en su ambiente natural va a aprender lo que le ofrezcan*” (Naftalí).

-“*Todo depende de cómo sea la maestra. Si la maestra es regañona, el niño se vuelve regañón, si la maestra habla gritando, el niño habla gritando*” (María).

Las versiones presentadas, reiteran la importancia de la enseñanza que provee la maestra a través del ejemplo y de las experiencias que propicie en la cotidianidad del aula. Naftalí, establece que la acción de la docente contradice la responsabilidad pedagógica que se le confiere, ya que al ofrecer música inapropiada para el niño modela en él conductas indeseables que se convierten en el aprendizaje que ha modelado en su propio centro de Educación Inicial. Hablamos de responsabilidad pedagógica con base en las palabras de Arriagada (2016), quien la define como una orientación al bien mayor del alumno, al actuar con solicitud e inmediatez sobre las necesidades del mismo, es volcarse al otro con profundo amor pedagógico. De allí, Naftalí muestra una genuina preocupación acerca del actuar docente al expresar *¡Dios mío eres tu el adulto responsable y eres el que está educando!*

Se evidencia entonces, el carácter *deformador* de la práctica docente que describe la versionante y que se aleja de los propósitos educativos particulares en Educación Inicial establecidos en el currículo (MED, 2015) como: “favorecer el desarrollo de la identidad de niñas y niños en respeto a su dignidad” (p. 71). Que el niño escuche reguetón contraviene el sentido pedagógico del hacer docente, ya que como afirma Martínez (2014):

Como género musical, el reggaetón, sin duda, manifiesta en su semántica una diferencia de género y discriminación hacia la mujer, pues la violencia simbólica se hace presente. Por una parte, aunque a las mujeres les guste escucharlo y bailararlo, se difunde una imagen de la mujer como objeto sexual

y sumiso; por otra, el hombre es mostrado como dominante y agresivo (Martínez, 2014, p. 64).

Esta descripción reitera lo dicho por Naftalí, y supone una alerta en cuanto a la capacidad de cada docente en reflexionar su práctica y más aún comprender el papel en la vida del niño y por ende, su responsabilidad pedagógica, como hemos mencionado. El niño aprende no solo conductas sino estilos de relación y expectativas de quienes les rodean, de los adultos a quienes considera significativos en su vida. Al respecto, Bandura (1987) “una acción real puede proporcionar señales mucho más relevantes y claras que las que se transmiten por descripción verbal” (p. 46) Así, el niño va simbolizando en su interior lo que observa, pues piensa que es una manera adecuada de comportarse o de accionar sobre el medio y lo repite en el aula, como expresa María, es capaz de imitar hasta el tono de voz de su maestra, porque aprende una representación de cómo hablar, “*si la maestra habla gritando, el niño habla gritando*”.

En contraparte, Esly asoma una expresión que puede develar la misión real del proceso educativo y una manera de ser responsable pedagógicamente, “*nosotras las maestras debemos enseñar valores espirituales y morales a los niños de tal manera que cuando a ellos se le presenten otras cosas ellos puedan superarlo también*”. Formar valores en los niños según la versión, podría dar herramientas al niño para superar diversos obstáculos que se le presenten, es dar recursos para pensar- reflexionar y actuar en la vida misma.

Por ello, considero referir a Waaijman (2011) quien revela que por ejemplo el currículo de Gran Bretaña propone cuatro aspectos para el desarrollo espiritual del niño: la *búsqueda de sentido* como la orientación a los máximos valores humanos que le hagan sentirse plenos, *la experiencia de trascendencia* o llevarlos más allá de sí mismos en una experiencia que reafirme su yo individual y lo integre comprensivamente al universo como parte de un todo, *los sentimientos* que expresan de manera genuina con una belleza interna que pueden percibirse fácilmente y *las relaciones* para conectarse con los demás en sociedad.

Estas nociones a desarrollar en el niño, pueden constituir hoy día en una de las respuestas que se buscan ante la violencia recurrente y la rapidez del tiempo que se vive en

lo que denomina Morán y Cruz (2011) la sociedad-exprés, la cual exige al niño que haga tareas, que sea competente en el área escolar, se planifica su día a día en un sinfín de actividades extraescolares que muchas veces van en contra de su desarrollo armónico, al igual que conductas impuestas que no se relacionan con el hecho de ser niño. No hay tiempo para el silencio interior, el recogimiento y el desarrollo de la espiritualidad del niño con los relojes familiares y escolares incomodando con la cantidad de actividades que sistemáticamente se imponen. Tal parece como mencionan los autores: “la presión temporal cotidiana, la de-sincronización entre el mundo laboral, familiar y escolar, así como la descoordinación (...) sobre el complejo problema de las temporalidades, tiene una de sus expresiones más elocuentes en las agendas de las infancias” (p.90).

Las enseñanzas de un niño

*La energía desconocida que puede ayudar a la humanidad
es la que se encuentra en el niño.
María Montessori*

En los entornos educativos, concebir al niño como aprendiz o alumno parece la idea normalizada. Sin embargo, los significados emergentes en las versiones de Yahisky, Deila y Esly contienen una sustancia temática que da origen al título de esta sección, *las enseñanzas del niño*:

-“Uno piensa que como docente o como estudiante de educación inicial, uno va y enseña, pero en realidad uno va y aprende de los niños, El niño enseña a ser mejor persona, a dar amor, a dar cariño, te enseña a quitar tristezas (...) Cuando estoy con mis niños de inicial solo pienso en ser como ellos, jugar, pensar y aprender de ellos su bondad, espontaneidad y su amor por todo” (Yahisky).

-“Los niños me han ayudado a superar muchas cosas, he hecho el esfuerzo, he puesto de mi parte en ser más yo misma con ellos, en no ser una fachada, en ser más Esly. Intento ser más natural y relajada, eso lo aprendí de ellos” (Esly).

-“A veces ellos más bien nos dan ideas a nosotras, muchas ideas de mi planificación fueron porque ellos decían algo y yo lo tomaba en cuenta (...) Uno aprende con ellos y ellos aprenden con nosotras” (Deila).

La primera versión, sostiene que al inicio la estudiante va a la práctica con la idea de ser la maestra, de ser quien enseña, pero el contacto con el niño le hace ver algo diferente pues el niño enseña con su naturalidad, espontaneidad y amor que se puede llegar a ser mejor persona, entonces la meta de Yahisky, es ser como ellos, tener una empatía que la lleve a poder conectarse emocionalmente con ellos, pero sobre todo aprender. Asimismo, en la versión de Esly se evidencia que el trabajo docente con niños la ha llevado a un camino de autoconocimiento para luego poder mostrarse de manera genuina a ellos, sin fachadas, alguien que puede superar sus miedos y ser ella misma.

Deila por su parte, da relevancia a los aportes que daban los niños para el trabajo pedagógico, ideas sobre sus intereses y motivaciones que ella en actitud de escucha activa asumía y transformaba en actividades didácticas que respetaran el saber de los niños, intuía una reciprocidad en el acto de aprender que la lleva a afirmar “*Uno aprende con ellos y ellos aprenden con nosotras*”.

En los discursos de primer orden, las versionantes presentan una imagen del niño relacionada a su vivencia en la práctica docente, un niño que no solo es protagonista del aprendizaje sino que se convierte en un maestro para ellas, pero uno que enseña a ser mejor persona e incluso invita a conocerse a uno mismo. No en vano, Montessori (1982) aduce “la figura del niño se presenta potente y misteriosa, y hay que meditar sobre la misma, porque el niño, que contiene el secreto de nuestra naturaleza, se convierte en nuestro maestro” (p. 169).

Un niño en dos etapas: Maternal y Preescolar

El nivel de Educación Inicial, está organizado en dos etapas que separan la atención del niño de acuerdo a grupos etarios: Maternal (0 a 3 años) y Preescolar (3-6 años). También establece en el currículo del nivel (MED, 2015) las características de los niños y los caminos didácticos metodológicos para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. No

obstante, el mundo sensible del niño visto a través de las versionantes de este estudio se muestra como un cúmulo de significados que dan un carácter particular y único a la visión acerca del niño. Para Naftalí:

“El niño maternal llega muchas veces de meses a las manos de la maestra, donde no necesita una enseñanza académica sino el contacto humano para la atención integral para el niño (...) es el niño más tierno, de más cuidado, la esponjita que va a aprender todo lo que le enseñemos y quien va a modelar la figura de la maestra (...) el niño maternal requiere de más amor, cuidado y atención integral”.

El niño de maternal, al llegar de meses al centro educativo o apenas dando los primeros pasos, pasa literalmente de las manos de la madre *“a las manos de la maestra”* quien lo acoge para darle amor y cuidado. La ternura que le caracteriza según Naftalí, es visible por todos, al ser un cuerpo pequeño que aparece orientado a una petición de atención y cuidado, lo cual provoca un *“sentimiento de cariño entrañable”* (Real Academia Española, 2012). Desde la óptica del aprendizaje, la versionante señala que el niño maternal requiere *“contacto humano...una atención integral”* más que enseñanza académica de conceptos, él requiere proximidad física con la maestra, que le de seguridad y atienda sus necesidades como niño. No obstante, el niño ya es una esponjita que absorberá todo lo que se le enseñe.

Asimismo, María refiere que el niño de maternal *“nos hace tener que adivinar lo que quiere, es un lenguaje corto de palabras y a veces no se entiende. Entonces uno comienza a preguntar ¿quieres ir al baño? ¿quieres comer? ¿quieres? ¿quieres?”* La maestra entonces quiere atender de todas las maneras posibles las necesidades del niño, se preocupa y está atenta a ellas, por lo que añade que *“las necesidades se hacen más notorias cuando están más pequeños que cuando están grandes”*.

En consonancia con las aseveraciones anteriores, Deila arguye:

“el niño de maternal es más pequeño y tiene más apego a la maestra (...) el niño de maternal piensa que la maestra está solo para cuidarlo a él, que la maestra lo cargue, lo bese a cada rato y si ve que la maestra está tocando a otro vienen los celos”

Es el contacto de la maestra, el ser cargado o sostenido con los brazos y sentir sus besos la manera como quiere el niño estar en el maternal. Son conductas de apego, que poco a

poco se convierten en vínculos afectivos con la docente. El apego es según Bowlby (1983) “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo” (p. 40).

Mientras para Naftalí, el niño maternal es también “*una esponjita*” dispuesta a aprender todo lo que se le vaya a enseñar, para Yahisky “*si uno lo agarra desde pequeño, es moldeable, es modificable*”. La concepción del niño como una esponja, proviene de las ideas de Montessori (1986) acerca de la mente absorbente del niño pues según ella, el niño absorbe los conocimientos de su vida psíquica, las impresiones “no solo penetran en su mente, sino que la forman” (p.43). Las concepciones de Naftalí y Yahisky pueden referirse a la capacidad y rapidez del aprendizaje del niño en los primeros años de vida, hecho argumentado por la UNESCO (2007) como un potencial enorme de la infancia.

En el aula de maternal, aprecia Yahisky que “*no se necesita una planificación tan específica con los de maternal, por más de que uno pueda tener toda una lista de lo que quiere hacer, nunca funciona completo, nunca, todo se da en un giro de 360 grados*”. Y, esto pudiera pasar porque “*su atención es más corta*” como expresa María:

El niño de maternal por ser más pequeño quiere hacer siempre muchísimos juegos, al mismo tiempo, jugar, jugar y jugar, ve una matica y quiere jugar con la matica pero también ve este teléfono (lo señala) y quiere jugar con él, quiere jugar con todo al mismo tiempo.

Esta variación de actividades que realiza espontáneamente al niño, lo hace estar siempre dispuesto al juego y estar volcado hacia los objetos explorando, manipulando, observando. Por eso, el énfasis que hace María en lo lúdico como actividad natural en el niño y como actitud hacia el mundo. Al mismo tiempo, el niño “*de maternal está concentrado en su mundo y necesita más cuidado*” (Esly). Es lo que Piaget (1991) refiere como esa centración en sí mismo, el egocentrismo característico de los primeros años, que se revela con más ímpetu en la edad maternal del niño, que al pasar de “ser puramente perceptiva y motriz, pasa a reconstituirse en el plano intuitivo de las imágenes y las experiencias mentales” (p. 28).

Por otra parte, emerge de los significados subjetivos de las versionantes una diferenciación sensible entre el niño de maternal con el niño de preescolar (3 a 6 años). Naftalí sostiene que al venir de una etapa previa (maternal) un niño de preescolar ya ha tenido *“contacto con la educación formal”*. Y agrega, *“que tiene muchas responsabilidades para el aprendizaje de aspectos del contexto y nociones básicas de los objetos, claro, para aprender jugando”*. Así entonces, el niño preescolar comienza a tener la tarea de aprender lo que la maestra ha planificado intencionalmente para él. Siempre tomando en cuenta al juego como la herramienta poderosa para enseñarles cualquier concepto o noción.

Yahisky, expresa que *“el niño preescolar ya viene con costumbres propias para aprender, para comer, para implementar reglas, normas dentro del salón”*, es decir, ya tiene unos saberes propios y costumbres de su entorno familiar que demuestra en su cotidianidad escolar. Un niño preescolar, tiene ya una forma de ser, *“el es más independiente”* (Esly) y quiere serlo, *“quiere ser más yo”* (Deila). Esta autonomía del niño, puede verse como la capacidad de tomar decisiones por sí mismo, de mostrar sus gustos y preferencias, lo que paralelamente provoca en él una fuerza interna para tener *“autocontrol”*, así, *“él por tiempos puede mantenerse en una actividad o en un solo juego”* (María).

La autonomía infantil, comienza a partir de un conflicto propio de las edades de 3 a 6 años: iniciativa vs. culpa. Esta aseveración, propuesta por Erikson (1978) constituye una de las características propias de las etapas que según el atraviesa el ser humano hasta lograr un desarrollo pleno. Supone, que el niño en estas edades fortalece su independencia a través de las actividades que desea realizar y puede posponer las que no puede, ejerciendo control sobre lo que hace y actuar en consecuencia a lo que ha decidido. Encuentro que las ideas de las versionantes y la postura de Erikson son similares, en tanto precisan a la autonomía e independencia del niño de 3 a 6 años como la conducta que los caracteriza, y que puede ser percibida en nuestras aulas con los niños al observarlos como ellos son capaces de decidir a qué espacio quieren ir, que juegos hacer, materiales con los que desea trabajar, entre otros.

El Artista natural

En el aula de Educación Inicial, se suelen facilitar experiencias al niño en las que explora materiales, plasma ideas, emociones y sentimientos a través de la pintura, modela con plastilina, masas elaboradas y un sinfín de actividades que lo llevan a expresarse artísticamente y que realiza con sumo agrado y alegría durante su estancia en el centro educativo. A propósito de esto, Naftalí percibe que:

“el niño es imaginativo, soñador, creativo y esa sensibilidad parte de lo artístico que explota en toda su personalidad, eso parte de mí porque mi mamá me contaba los cuentos, que yo todavía hoy me imagino el rostro con el que mi mamá me narraba, me imagino a caperucita roja y al lobo, esa sensibilidad artística te hace imaginativo y creativo, para incluso solucionar problemas y seguir adelante, te hace excelente, el arte apunta a la excelencia, a no limitarte a lo académico a tener otras capacidades (...) Un niño es un artista integral”.

La caracterización que hace Naftalí acerca del niño, y esa definición como *artista integral* supone una vivencia que como niña obtuvo de su madre al leerle cuentos clásicos, al propiciar momentos para imaginar y crear, lo que ella concluye permite adquirir habilidades para resolver problemas y ampliar el marco de competencias para la vida, y aún más, ser un ser sensible en el mundo. Al respecto, Yahisky coincide con esta apreciación y expresa:

“El niño es una estrella. Todo lo hace, lo imita, no tiene pena (...) Los niños son músicos, literarios al 100%, son artísticos a nivel teatral, pintores, hacen una obras de arte, para uno es un garabato pero para ellos es arte. Tuve un niño que se llamaba Cristófer de 5 años, que hizo un cuadro ¡una playa, cielo degradado, palmeras, puso detalles, combinó colores para crear otros, parecía que ese niño estudiaba pintura. Hasta pensé que no era de él. Son artistas natos, le colocan cuadros a las jirafas, dos colas, cuatro ojos, y son creaciones. Si Picasso también hizo garabatos ¿por qué lo de los niños no puede ser tratado así?”

El relato de Yahisky a través de la vivencia con Cristófer, sugiere una mirada que amplía la misma concepción de lo que es arte o no, de lo que significa ser un *artista nato*, pues a los ojos del adulto la expresión un dibujo debe tener ciertos elementos lógicos, es

decir, representar la realidad tal cual es; pero el niño sale de esta estructura y plasma en el dibujo su percepción estética-emocional sobre las cosas y añade elementos gráficos de manera libre que no siempre están apegados a nuestro concepto de realidad pero que reflejan su propia imaginación y creatividad. Hayman (1961) refiere que el arte “es la esencia misma de todo lo humano” (p.6), pero no es exclusivo del adulto sino que también los niños dan forma a sus ideas y sentimientos por medio del arte, del cual argumenta “El arte nos hace más vivos al extender y profundizar esa conciencia nuestra del mundo en que vivimos” (p.9).

En este sentido, destaco las palabras del artista plástico larense Colombo quien en entrevista de 2008 define al niño como un “*pintor ingenuo*”. Comenta, que el niño pinta sin intención de mostrar alguna sapiencia sobre la pintura, solo lo usa para expresarse. Sin embargo, cabe señalar que nuestra concepción de arte parece ser limitada precisamente por la razón adulta, porque como dice Yahisky, si hay pintores que muestran garabatos y son considerados artistas, entonces ¿por qué lo que hacen los niños, no puede ser tratado así? Interrogante interesante que supone la primacía de la concepción adulta y el poco entendimiento del mundo sensible del niño.

Pero esta manera de *hacer arte* por parte del niño, se suma a otras acciones como dramatizar o hacer música, tal como expresan Esly y María. Para Esly:

“El niño es un ser natural, se le puede olvidar la mitad de lo que tenga que decir por lo menos en teatro, pero él lo disfruta sin preocupación, está concentrado en lo que va a hacer, es lindo es maravilloso. Me hace sentir grande, es un mundo emocionante lo artístico y es satisfactorio verlos hacer diferentes actividades en este sentido”

De sus palabras emerge un aspecto esencial: el niño actúa de manera natural, para el representar algún personaje pareciera ser parte de su actitud lúdica ante el mundo, por lo cual no se preocupa de la perfección de la obra y de recitar literalmente el guión, sino que lo hace en una actitud de disfrute y emoción. Asimismo, ella como su maestra, le satisface el hecho de que el pueda vivirlo de esta manera y que muestre sus capacidades en las actividades artísticas que se le proponen. Por su parte, María profundiza otra cualidad del

niño como artista natural: el niño como músico, con ideas, incluso desconocidas por mí y que enriquecen la búsqueda fenomenológica:

“El niño desde pequeño involucra la música en su vida porque a todo le busca un sonido y si el sonido le agrada, lo repite, repite y repite, incluso el deja caer un objeto y al dejarlo caer produce un sonido y ese sonido lo repite y repite, también deja caer el juguete de otra manera para que haga otro sonido, para ellos es un juego y para el adulto puede considerarlo como una malcriadez, pero en realidad eso es una etapa. Suena bonito decir que el niño es un músico natural y su pulso comienza con los latidos del corazón. El niño a todo siempre le busca un sonido, un ritmo, un movimiento y el mismo va marcando su tiempo. Como músico natural -como vengo diciendo- bueno, también hay niños virtuosos, que nacen con ese don de músico ejecutante pero cuando digo músico natural no es un virtuoso con el violín, el arpa, con el piano. No. Sino que a todo en su vida lo involucra como un sonido, su vida es el sonido y ese sonido le da un juego. Cuando el niño habla ya dice “yo juego más que túuuu” (expresión melodiosa), él ya está utilizando sin él saberlo está usando la altura del sonido porque hace notas graves y agudas “yo juego mas que túuuu” (expresión melodiosa más aguda), entonces todo lo relaciona con la música. El niño pequeño, un bebé, bueno no tan bebé como de 2 años les gusta son los instrumentos de percusión: las maracas, el tambor, el toc, toc, la banda rítmica. El niño siempre los toca y siempre imita al adulto, cuando la maestra canta el imita, si ella canta grave, el cantará grave, el imita lo que su modelo hace. Por eso como maestra de música digo que siempre se debe cantar afinado, el más agudo que se pueda porque el niño tiene voces blancas, las voces blancas son las voces naturales (...) También el niño involucra el ritmo, el movimiento, el sonido cuando está comiendo el niño si tiene una cuchara le gusta golpearlo para producir sonido y así con las cosas que estén en la mesa. Cuando las mamás les dan la comida y el niño es de mal comer, le dice el aviónnnnn y aunque no es algo afinado si tiene su musicalidad o sus sonidos onomatopéyicos. Allí está la música presente. Por eso es un músico natural, quiere producir sonidos y ritmos siempre. Es importante la estimulación musical desde el vientre porque la música lo ayuda a muchas cosas, a mejorar su aprendizaje.

En la versión de María, a la concepción explícita del niño como músico natural le acompaña una caracterización subjetiva sobre lo que este hace desde bebé al dejar caer los objetos y buscar esa sonoridad de los mismos, para su propio placer y como forma lúdica

de exploración del entorno. No requiere, ser *un virtuoso*, pues el sonido de las cosas es parte de su vida y juego, mismo que aparece incluso en el pulso de los latidos del corazón, en la relación con la madre que le canta para darle alimento, en la maestra que le canta para proveer experiencias pedagógicas y como modelo del mismo acto de cantar; en fin, un niño rodeado de una musicalidad inherente a los objetos y las personas que lo producen. Sobre esto, García (1995) resalta lo siguiente:

“Es en la etapa infantil donde la relación con el mundo sonoro se define y establece, cuando el niño se encuentra enteramente receptivo, para dar entrada a los estímulos sonoros del mundo que le rodea, que gradualmente irá elaborando e integrando en su conciencia” (p. 297).

La música también es una potenciadora del aprendizaje infantil agrega María, ayuda al niño a *mejorar su aprendizaje*. Pero además, es parte de quien es, ya que el niño tiene una capacidad musical innata, de allí la importancia de que viva la música como experiencia cotidiana y pedagógica, para que pueda expandirla y ampliar sus habilidades. María, en su descripción testimonial nos ha mostrado variadas posibilidades del niño como músico natural, producto de sus saberes y de sus vivencias pedagógicas, las cuales se funden en un todo que me hace pensar en la conexión innata que tenemos con la sonoridad o musicalidad del mundo, que hace del niño un ser dispuesto a aprehenderla como experiencia cotidiana en los entornos vividos. Cabe allí, la interrogante asumida por el MED (2015): ¿Quién es capaz de decir que nuestros niños y niñas en edad maternal y preescolar no están en disposición de percibir, crear y combinar, tanto sonidos como ritmos? (p.4).

Conexión existencial del niño con el mundo pedagógico

El mundo pedagógico del niño de Educación Inicial se sitúa entre la exploración, manipulación, movimiento, juego libre y todo el cúmulo de experiencias en un ambiente diseñado previamente para él. Yahisky expresa:

“Uno los ve corriendo y jugando y yo me tiro en el piso ¡vengan pues, vamos a hacer lo que quieran! Me gusta tenerlos todos así, regaditos, que me

peinen, que me halen el cabello, que me quiten los zapatos (...) me fascina trasladarme a su mundo, a ser niña”.

Su mundo, el mundo de ser niño, según Yahisky se conecta con su corporalidad, en cómo se conecta con los niños y con su maestra en el aula a través de su cuerpo. Ante eso, hay también una respuesta corporal de Yahisky como docente, la invitación a seguir en *su mundo* y rodearse de ellos durante el juego. Igualmente, Naftalí ventila esta conexión corporal con el niño al manifestar:

Cuando veo a un niño si llego a un aula me da mucha ternura, me quedo tirada con ellos jugando. Normalmente no estoy sentada, sino jugando con ellos en el piso, me gusta cantarle tener contacto, como forma de aprendizaje creo lo mejor es la kinestésica, tengo que estar tocándolos, besándolos, a veces soy seria un poquito, pero es la forma de eso que me enseñaron, de esa sensibilidad por el niño que me dieron mis padres como las maestras de preescolar que tuve que marcaron mi vida totalmente.

En este caso, tener contacto, tocar y besar a los niños, es la expresión física corpórea que describe la versionante para conectarse con ellos, es lo que ellos inspiran, así como lo harían sus padres y maestras. Expone además, la canción como otra forma de conexión y aprendizaje con el niño, que le procura sensibilidad hacia él. Es una forma kinestésica que le inspira el niño y que marca la pauta en cómo están juntos corporalmente en el aula; aún más el contacto y el movimiento se convierten en una manera de aprender. La misma idea es referida también por Esly y María; la primera al decir:

“Yo los disfruto realmente yo los disfruto mucho, hago actividades para ello me siento con él en el piso, juego, brinco, salto de la misma manera que ellos lo hacen (...) Cuando yo estoy con ellos, yo procuro ponerme a su mismo nivel, no soy Esly la adulta sino que soy Esly la niña que si hay que sentarse me siento, si hay que brincar brinco, si hay que sentarse en el piso y rodar lo hago. Para tener ese feeling, para que ellos no vean que soy la vieja, la adulta, la grandota, la maestra o la señora , sino que yo también puedo estar al mismo nivel de ellos, entonces yo procuro que si hay hacer la canción saltando salto, si hay que hacer el cuento con toda mi expresión para alcanzar la atención de ellos y que esto sea para ellos interesante y emocionante lo hago porque me gusta, me gusta ser así”

Percibo, que Esly también entra al mundo del niño para poder conectarse, a través de ponerse a “*su mismo nivel*”, una forma físico-espacial de estar a la altura del cuerpo del niño, poder ver su rostro y relacionarse con él como persona, lo que describe como *feeling*. María por su parte, expresa:

“Cuando estoy en el juego con ellos me integro, si me tengo que sentar en el piso lo hago, me acuesto, que me despeinen, o sea yo me integro totalmente a su juego es como vivir otra vez la infancia que yo no recuerdo, entonces con ellos es que me siento muy bien”.

De nuevo, emerge esa infancia interior y vivida por ella, que desea y anhela y le provee de una sensación de bienestar primeramente corporal, a través de ese juego dialogante con el niño, por eso se tiene que sentar, acostarse, despeinarse, porque el niño encuentra en estas acciones corporales la forma lúdica de ser y estar con su maestra. La versión de Deila, por su lado, incorpora otro elemento corporal, la caricia:

“Me gusta mucho cargarlos y acariciarlos, por eso cuando me preguntaron para donde quería ir yo dije para maternal , porque mis experiencias siempre han sido con los más grandes y allí tuve la oportunidad de besarlos y cargarlos, había una gordita que me gustaba mucho y le hacía así como apretarle las manos, los cachetes”.

En sus expresiones, subyace una invitación que hace el niño para poder ser con él, por tanto ella quiere *apretarle las manos, los cachetes*, especialmente al niño de maternal. Es la idea de “*provoca amapucharlos*” que también expresa Yahisky. Ambas descripciones encierran unas ganas y un gusto por tocar al niño para acariciarlo como señal de afecto, de conexión corporal con él. Llama la atención, una expresión que se repite en todas las versiones y que devela una posición corporal específica “*jugar en el piso*”. El niño parece provocar en la maestra (representada en la versionante) una postura que implica el entendimiento mutuo, un estilo corporal para establecer una verdadera relación pedagógica en el aula de Educación Inicial.

En consonancia con estos planteamientos, Abad (2014), considera que

“Las prácticas corporales en la educación se deben desarrollar, pues en el permiso de que la movilización del cuerpo colabora en la integración

armónica de lo físico en lo psíquico (y viceversa), pues ambas dimensiones son vasos comunicantes que no se simultanean sino que se suceden en la disponibilidad del niño para las representaciones mentales” (p. 71).

Se devela en las versiones, que la conexión corporal del niño con su maestra, no solo deviene en manifestaciones visibles de su lenguaje corporal, sino que presenta un trasfondo afectivo relacionado a la presencia del otro, de respetarse mutuamente para poder estar juntos. En este sentido, emergen subjetividades relacionadas a una conexión también afectiva, que el niño produce y demanda al mismo tiempo, lo cual lleva a Naftalí a describir al niño como:

“Ser para cuidar y amar y educar desde el fondo del corazón. Algo que respiro (suspiro) y es como cuando uno está enamorado y ves a esa persona y se te hace un vacío en el estómago, cuando veo a un niño siento eso, amor...para mí es una cosa que me sale de adentro hablarle, jugar, estar con él, si está bravo ver qué le pasa para solucionar”.

La presencia del niño provoca en Naftalí, una emoción con matices verbales y no verbales (suspiros, risas, sensaciones), un anhelo amoroso de cómo debe ser ella misma con el niño, es un sentir de amor que le produce solo de mirarlo, pues eso es su esencia de niño. Así, lo siente como maestra. Por lo tanto, le “sale de adentro” amar al niño, de su propio corazón en el cual ubica todo su sentir. De igual manera, Esly describe la emoción que le produce estar con los niños:

“Es emocionante, como trabajan, como progresan y aprenden. Ver que le enseñan algo y al otro día te dicen ¡maestra vamos a cantar la misma canción! Maestra ¡vamos a contar el mismo cuento! Y dicen esa canción me gusta. Es emocionante dejar una huella en su vida aunque no parezca gran cosa porque es una canción o cuento son cosas que los marcan y les gusta y los recibe con cariño porque tu se los das”.

El testimonio presentado registra la conexión afectiva entre los niños y Esly a través de las actividades pedagógicas que propicia para potenciar su aprendizaje, las cuales dejan una huella en el niño, lo conectan consigo mismo y con su maestra. Si es la maestra que lo propone al niño, el se sentirá a gusto y pedirá repetir la actividad, aunado al hecho de que

aprenden y progresan en su desempeño escolar. Deila, por su parte describe la conexión que sintió con los niños desde su experiencia en la práctica profesional:

“Mi experiencia más bonita fue allí en el Gualdrón. Yo llegué asustada pero cuando yo vi sus caritas me inspiraron amor, yo les puedo dar amor y amistad, me costaba llamarles la atención, me daba cosita. Había uno que me ponía la carita arrugadita y a mí se me desbarataba el corazón”.

En el testimonio, Deila explica que el rostro del niño, ver “*sus caritas*” o aquel niño de la “*carita arrugadita*”, inspiran en ella amor, tanto que no desea llamarles la atención, tanto que se le desbarata el corazón. Se funde lo corporal y lo afectivo, en la manera en que el niño se presenta ante sus ojos, lo que a su vez produce la manera en la que ella se relaciona e interactúa con ellos. Como maestra, Deila señala que puede “*dar amor y amistad*” a los niños, una expresión que recuerda las palabras de Pérez Esclarín (2008) “El educador es un amigo que ayuda a cada alumno (...) a superarse, a crecer, a ser mejores” (p.14). La amistad entonces, es una forma más de relacionarse con el niño para proveer una relación de confianza y diálogo y que engrandece la interacción maestra-niño.

María por su lado, expresa “*estar con ellos me hace sentir, me...me lleva a ser otra vez niña aunque yo sea la adulta que tiene que tomar decisiones estando con ellos*”, y, Yahisky sostiene “*Soy una niña, me conecto de una vez*”. Ambas versiones, coinciden en que estar entre los niños las lleva a ser niñas de nuevo, es lo que les permite conectarse afectivamente con ellos en su rol de maestras. Entonces, el niño requiere una docente que se conecte con él y que posea unas características específicas, como sostienen las versionantes:

-“Para que un niño aprenda de manera significativa, la maestra debe tener características importantes como: tener buena presencia, ser carismática, cariñosa, alegre, debe enseñar con amor sin dejar a un lado el carácter y disciplina que también es importante”. (Yahisky)

-“La maestra tiene que saber tratar a sus alumnos a sus niños (...) Porque si eres tú la maestra, la que estás con ellos entonces tienes que amarlos. A los niños tenemos que darles emociones y felicidad en el aula” (Deila).

-“(…) *Por eso hay que atenderlo, no creer que va a una guardería escuela en la etapa preescolar, sino darle educación como es. Espiritualmente, uno debe enseñar a los niños con un corazón realmente para enseñar, no por un sueldo, cuando uno enseña a los niños creyendo en ellos como Dios cree en uno es distinto lo que pasa*”(Esly).

Se percibe, la necesidad de que la docente que acompaña a los niños en su proceso formativo tenga unas cualidades sensibles como ser “*carismática, cariñosa, alegre*” (Yahisky), que sepa conectarse con ellos de manera afectiva, los discipline y enseñe con amor en un ambiente también amoroso y positivo, “*que los sepa tratar*” (Deila), sin dejar de lado la misión que como maestra se tiene: formar y educar al niño *con corazón* (Esly). Esta conjunción de cualidades, coincide con lo planteado por Rojas y Valera (2007), quienes afirman que la calidad profesional del docente no es suficiente pues para lograr el éxito del niño en su formación requiere de una calidad humana que se presenta en la misma grandeza del amor.

No obstante, en lo que he denominado *Conexión existencial del niño con el mundo pedagógico*, emerge una distinción particular en los significados que las versionantes develan ante el niño: una inmanente actitud maternal. Se percibe en primer lugar, en la versión de Yahisky:

“Yo soy mamá gallina! Siento ganas de protegerlos. Así no sean de uno igualito, uno toma esa actitud (...) Si de verdad lo valoráramos como una madre, pero es que tenerlos allí es cuidarlos para que ellos puedan ser ellos mismos en toda su espontaneidad, que sean ellos en sí”.

Esta apreciación, supone que la protección al niño, el sentido de cuidarlo como si fuera un hijo es parte de la valoración que hace la versionante como estudiante y futura docente de Educación Inicial al niño como persona, aún cuando “*no sean de uno*” . A lo que Deila agrega: “*porque el niño llega allí como cuando uno acaba de parir (...) cuando tú entras al salón tú dices: Buenos días mis niños ¿Cómo están? (expresión melodiosa), esos son tus hijos los hijos que Dios y la vida te regala*”. La metáfora que utiliza Deila sobre el niño es interesante: ver a un niño llegar al salón se asemeja a cuando nace. Sugiere, que así como la madre ve a su hijo recién llegado al mundo, la maestra ve al niño de Educación Inicial al

llegar al salón por primera vez. Ambos, llegan a ser cuidados, protegidos y amados por la figura materna que simboliza también la maestra. La melodía que entona la versionante *“Buenos días mis niños ¿Cómo están?”*, es una canción que es parte del repertorio de Educación Inicial y que al cantarla expresa que la maestra para saludar a los niños, los sitúa para sí como “sus niños”, tanto como una madre pudiera expresar “mis hijos”.

Esta interesante versión, la justifica espontáneamente Deila al expresar: *“Profe yo hablo así de los niños porque yo estoy en esa etapa con mi hija y uno con los hijos es puro amor”*. Equipara entonces, a los niños de Educación Inicial con su propia hija, por lo cual considera que ambos merecen las palabras expresadas y el amor que ella puede prodigarles. En la misma sintonía, Esly afirma:

“Si le damos valor al niño, tenemos que dar lo mejor, porque no sé si alguno de mis niños que estoy formando va a ser presidente de la República, va a ser muy importante, o va a ser una maestra u otro profesional”.

Resalta la expresión *“mis niños”*, que al igual que Deila suponen una valoración maternal hacia el niño, eso que lleva a Esly a pensar que debe dar lo mejor de sí para él, preocupada además por el futuro que pueda tener y que por ello requiere la mejor formación posible, preocupación que puede ser similar a la de una madre que quiere que los sueños y metas de sus hijos se cumplan de manera exitosa. Vinculado a esta interpretación, traigo a colación a Fromm (2014) quien sostiene acerca del amor madre e hijo: “La afirmación de la vida del niño presenta dos aspectos: uno es el cuidado y la responsabilidad absolutamente necesarios para la conservación de la vida y su crecimiento” (p.54).

Entonces, la conexión y relación que develan las versionantes entre el niño y su maestra, puede compararse en términos de amor, cuidado y responsabilidad con el de una madre e hijo, puesto que ambos buscan el desarrollo del ser, la primera como la adquisición de aprendizajes significativos y sistematizados relacionados a la cultura en la cual se está inserto y que varían de acuerdo a la misión prevista en la educación formal; la segunda como la relación de amor básica y primigenia, que forma y acompaña también para la vida en un ambiente natural, el de la propia familia. A continuación se presenta la síntesis del

tema fenomenológico emergente *Comprensión Pedagógica acerca del niño de Educación Inicial* y sus descripciones temáticas:



Gráfico 5. Síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente “Comprensión pedagógica acerca del niño de Educación Inicial” y sus descripciones temáticas.

Tema Fenomenológico: La Familia, mundo primario del niño

Al nacer, ya pertenecemos al colectivo humano y la mayoría goza de pertenecer a una familia, expresión básica del mismo. La familia, entonces se constituye en el espacio en el que se puede ser persona junto a los otros con los cuales se establecen los primeros vínculos afectivos, morales, espirituales que influenciarán el resto de la vida, como deja entrever las palabras de Viladrich mencionado por Melendo (2008), la familia es la institución natural en la que se nace, se vive y se muere como persona. Con relación al tema fenomenológico que encabeza esta sección, las descripciones temáticas emergentes son: (a) La familia: base de la formación del niño, (b) Sentirse acompañado-sentirse abandonado: la presencia de los padres y (c) Conexión educativa familia-escuela; tal y como se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Matriz de expresiones subjetivas de las versionantes relacionadas al tema fenomenológico emergente: la familia, mundo primario del niño.

Descripciones temáticas	Cualidades temáticas	Expresiones subjetivas de las versionantes
<ul style="list-style-type: none"> ● La familia: base de la formación del niño 	<ul style="list-style-type: none"> * Responsabilidad educativa 	<p>NM-V1: La familia ha perdido el norte de lo que significa el niño quiénes son y el tesoro que tienen en sus manos, o lo educan para construir a la sociedad o lo educan para destruirla, lo educan para que el pueda aprender lo bueno lo que pueda ayudarlo en su vida o lo educan para llegar al fracaso.</p> <p>*Pero si no lo ayudan a hacer la tarea en casa, si no come en la mesa, es que son cosas tan simples y a la vez tan significativas para un niño. Imagínese los hábitos, lo importante de que el niño tenga hábitos, es fundamental en la vida porque eso te educa para la vida</p> <p>*como adultos no vemos la responsabilidad que tenemos ante los niños, la familia y escuela.</p> <p>YG-V2: Yo creo que la base firme para el aprendizaje del niño es la familia, si esta base se mueve y no se mantienen afectamos el aprendizaje y desarrollo de los niños.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> *¿Qué y cómo enseña la familia? 	<p>NM-V1: Me preocupó mucho ver niños que su lenguaje es soez total, lenguaje adulto la música que escuchan, lo que hablan y se mueven...nada acorde a su edad. Ahora, si veo eso no digo es el niño, digo es la familia profe.</p> <p>* Pero la familia como que olvida esa importancia y se involucra con su educación. Ver el lenguaje del niño que comenté es preocupante.</p> <p>*Esas palabras o groserías que dice ni siquiera sabe lo que significan, lo que se hace es atropellar ese mismo proceso de desarrollo porque no hay un descubrimiento propio del niño, un</p>

		<p>aprendizaje significativo sino que por modelamiento ellos lo repiten porque les genera risa, y lo hacen porque algo tiene que significar, así lo interpreta el niño. Entonces, yo como adulto y familia lo celebra porque piensan que está bien y entonces no se respeta al niño, no le damos oportunidad de que viva su infancia</p> <p>DM-V3: el niño es como uno como padre lo forme, los amolde.</p> <p>MC-V5: todo también depende de cómo sea el tratado, porque si es un niño maltratado quizás su comportamiento sea grosero entonces la actitud de uno es: ay no que fastidio con este niño grosero. Pero se puede decir que si es un niño normal, o sea, es tratado bien en su casa le dan cariño, está bien alimentado entonces su comportamiento es más afable, es más feliz.</p> <p>EC-V4: Me duele escuchar a papás dirigirse a sus hijos con tantas vulgaridades como le sean posibles. *Considero que los padres marcan el futuro de sus hijos en todos los aspectos de su vida.</p> <p>* Y es importante valorar los sentimientos y opiniones y saber encauzar en los niños ese mar de sentimientos y frustraciones que se le presentan. *En mi familia valoramos a los niños. Cuido y protejo a mis hijos por ejemplo, procuro ayudarlos y darles el valor que se merecen como hijos míos que son y a mis sobrinos, motivarlos, cuidarlos atenderlos para que ellos logren lo que quieran y sus sueños.* Un niño necesita formación y congruencia, no puedo decirle a un niño hoy si mañana no, todos los días será sí o no.* El niño necesita mucho cariño y consideración porque todos los niños son buenos, la cuestión está en cómo les inculco valores, que ejemplo le doy yo como adulto a el, si le digo no digas mentiras y cuando llegan a cobrarme le digo que diga que no estoy, que le estoy enseñando.</p> <p>NM-V1: En la educación inicial a él se le ha respetado sus ritmos, pero no en la familia.</p> <p>* La familia como que olvida esa importancia y ese involucrarse con su educación.</p> <p>DM-V3: eso influye mucho en ellos en el comportamiento en su carácter en su forma de ser con los demás, podemos ver niños que son agresivos pero no es porque ese niño es maluco no sino que en su casa son así y cómo hacemos nosotras las maestras para abordar eso cómo hace uno la maestra para remediar eso tratando lo bien, Por ejemplo podemos hacer talleres con los padres hablándoles bonito de cómo son las cosas de cómo criar a los hijos y cómo trazar una línea de equilibrio entre el amor y las reglas.</p> <p>* A veces el niño puede venir con una rabia de su casa y llega a la escuela y la maestra lo trata mal completa la situación y entonces él se puede comportar mal.</p> <p>MC-V5: Pero en cuanto al tema educativo considero que al niño lo llevan o estudia solo porque los padres no tienen con quien dejarlo y pues no le están dando importancia al salón de clases a su jornada diaria, toman al preescolar como una guardería y no es así.</p>
<p>● Sentirse acompañado-sentirse abandonado: La</p>	<p>*Dicotomía presencia-ausencia</p>	<p>YG-V2: Me preocupa su futuro, porque uno puede dar, pero me da tristeza (llanto) eso me da tristeza profe...(llanto). Son tantas cosas que uno quiere para ellos, su educación es lo primordial, pero en este momento afectan tantas cosas por lo menos, muchos de sus padres no están. Están con las abuelas, cuanto más le</p>

presencia de los padres

afectará a ellos que son tan emocionales.

***Otro factor que me preocupa y afecta a los niños es el abandono de los padres** ya que estos se ven obligados a emigrar a otros países para buscar dinero y una vida mejor sin pensar que esto afecta la vida socioemocional de cada uno de los niños y niñas.

DM-V3: intenta querer al padre de tu hijo para que el niño no sienta su padre ausente. Eso influye mucho en la vida del niño en el carácter de los niños en su comportamiento en qué a lo mejor él desea ese padre pero no está y eso profe hace que los niños vayan creando carácter difícil así como él la agresividad que a veces muestra Y en este caso cada vez le aumenta porque él está tratando de llamar la atención y de traer algo que no tiene qué es a su papá eso pasa con él y con muchos niños.

*Esa situación que está ocurriendo ahorita profe todos los papás se quieren ir del país, imagínese todos los niños que van a estar así sin padres, entonces no tiene la ausencia material y económica de alguno de los padres porque el provee desde lejos pero si tiene en su ausencia física qué es lo más importante: **el amor a un niño o a un hijo otra persona nadie se los va a poder dar.**

*Sentirse abandonado

DM-V3: A mí me preocuparía mucho si fuera niño no tener a mi papá o no tenía uno tener a mi mamá que me dejen abandonado con mi abuela o con algún familiar cómo está ocurriendo ahorita eso es una situación muy fuerte para un niño porque es una tristeza debe ser como una depresión es un duelo que ellos viven por dentro tras esa ausencia es también como cuando se lo llevan de un país a otro es lo mismo se lo llevan de repente y entonces el niño a veces no comprende muy bien lo que pasa y aquí dejan gente importante familia amigos yo creo que al momento que la gente se va no piensa eso no toman en cuenta el sentimiento del niño.

* De ahí puede provenir autoestima baja, mucha tristeza, duelo, incluso mala alimentación porque no quiere comer de la tristeza porque puede pensar que su papá o mamá lo abandonaron si ellos se fueron o también por todo lo que dejó aquí.

* De verdad no sé qué se puede sentir estar tan lejos de alguien que uno ama Porque el primer amor para un hijo es su mamá y para su hija el papá.

La familia: base de la formación del niño

Sin familia no hay persona
Tomás Melendo

Inicio este tema esencial con las expresiones orientadoras de Yahisky al manifestar “yo creo que la base firme para el aprendizaje del niño es la familia, si esta base se mueve y no se mantienen afectamos el aprendizaje y desarrollo de los niños”. Evidentemente, la

familia como base es la que le da soporte, sostenimiento al individuo, un soporte físico, psíquico y emocional para que viva su realidad personal con plenitud. Entonces, en la vida del niño la familia es un todo que lo completa y en el cual puede aprender, y al mismo tiempo es el principal motor de su desarrollo integral y aprendizaje. No obstante, Yahisky alude a un movimiento de la base familiar que pudiera desenfocarla de su misión y desestabilizar la dinámica interna afectando la tarea de ser pilar en la vida del niño. Idea que comparte Naftalí:

“La familia ha perdido el norte de lo que significa el niño, quiénes son y el tesoro que tienen en sus manos, o lo educan para construir a la sociedad o lo educan para destruirla, lo educan para que el pueda aprender lo bueno, lo que pueda ayudarlo en su vida o lo educan para llegar al fracaso”

Tal es el papel de la familia, que con solo su influencia un individuo es capaz de construir o destruir la sociedad, es un entorno poderoso que puede transformar a una persona y la orienta hacia el bien o hacia el mal, hacia el triunfo o al fracaso. Pero, si Naftalí afirma que *“la familia ha perdido el norte de lo que significa el niño, quiénes son y el tesoro que tienen en sus manos”*, entonces el rumbo original de la familia, esa misión para lo cual se conforma se ha perdido en el hacer actual, la familia ha dejado de ser el cofre que cubre y protege a su bien máspreciado, *“el tesoro”* que es el niño, no puede ni quiere comprenderlo, menos entiende lo que significa para la humanidad pues *“como adultos no vemos la responsabilidad que tenemos ante los niños”*

Y es la falta de responsabilidad educativa básica que tiene la familia que se evidencia en situaciones cotidianas:

“Pero si no lo ayudan a hacer la tarea en casa, si no come en la mesa, es que son cosas tan simples y a la vez tan significativas para un niño. Imagínese los hábitos, lo importante de que el niño tenga hábitos, es fundamental en la vida porque eso te educa para la vida” (Naftalí).

Resalto la expresión *“educar para la vida”*, pues creo que esa es la misión máxima de la familia, enseñar *“cosas tan simples y a la vez tan significativas”* como comer adecuadamente, ser cortés, hacer las tareas que corresponda, normas y pautas de comportamiento y otros hábitos que requieren el acompañamiento sistemático y

permanente de los padres y adultos significativos en la vida del niño desde la comprensión de que la familia es “el grupo primario que atiende y acompaña al niño y la niña en su hogar, y que satisface sus necesidades de alimentación, salud, afecto, juego, comunicación, seguridad y conocimiento” (MED, 2005; p.24). Obviamente, no todos los niños tienen la oportunidad de crecer en una familia tradicional conformada por mamá, papá y hermanos pero lo que revela su vínculo no solo es la consanguinidad, sino también las relaciones de cuidado, amor, afecto y respeto que se propicien en el seno familiar.

En este sentido, lo que parecen cuestionar las versionantes es la poca pertinencia de la familia en cuanto a lo que sí le corresponde hacer como formadora natural del individuo, misión única y que no puede ser suplida por otra institución social. Pero, ¿qué y cómo enseña la familia? La misión de la familia expuesta en líneas precedentes, se concreta en las acciones y actitudes que asuman los miembros del grupo familiar para cumplir con ella. No obstante, se considera que son los padres los artífices principales del proceso formativo, como sostiene Deila “*el niño es como uno como padre lo forme, los amolde*”, y Esly al expresar “*considero que los padres marcan el futuro de sus hijos en todos los aspectos de su vida*”. Estas ideas, denotan un modelaje en la relación padre e hijo en la cual las enseñanzas, actitudes y modos de ser del adulto son procesadas y asimiladas por el niño, quien las asume como parte de su identidad y como pauta de comportamiento ante el mundo y las personas con las cuales se relaciona. La familia se convierte en un molde del cómo actuar y ser, incluso lo que se espera de él.

Al respecto, los testimonios denotan la preocupación de las versionantes por el modelaje que ejerce la familia en el niño, como Naftalí quien expresa lo que observó en las experiencias pedagógicas en su práctica profesional:

“Me preocupó mucho ver niños que su lenguaje es soez total, lenguaje adulto la música que escuchan, lo que hablan y se mueven...nada acorde a su edad. Ahora, si veo eso no digo es el niño, digo es la familia profe. (...) Esas palabras o groserías que dice ni siquiera sabe lo que significan, lo que se hace es atropellar ese mismo proceso de desarrollo porque no hay un descubrimiento propio del niño, un aprendizaje significativo sino que por modelamiento ellos lo repiten porque les genera risa, y lo hacen porque algo tiene que significar, así lo interpreta el niño. Entonces, yo como adulto y

familia lo celebra porque piensan que está bien y entonces no se respeta al niño, no le damos oportunidad de que viva su infancia”.

El testimonio evidencia, que en la realidad social pueden observarse en los niños comportamientos que no están conformes a la manera de ser que podría esperarse según la etapa vital que transita, mismos que son enseñados por los adultos significativos que están a su alrededor. Los bailes sensuales y las groserías son un indicativo, según Naftalí, de la falta de comprensión de la familia de su papel formativo, de lo importante de su modelaje en la vida del niño.

En este sentido, al niño no se le respeta como persona porque no se le permite vivir acorde a su edad, lo que Naftalí adjetivó como un “*atropello*” al desarrollo infantil que le impide autodescubrirse y denota la mala praxis educativa que ejerce la familia al ser un modelo negativo. Visto así, al observar un niño repitiendo un baile adulto que atenta contra su dignidad de niño (porque la insinuación y el coqueteo corporal son conductas adultas), o diciendo palabras que ni siquiera puede comprender y que son ofensivas, son señales suficientes de que enseñar ese comportamiento al niño es incorrecto.

Al respecto, Esly en una expresión emotiva señala “*me duele escuchar a papá dirigirse a sus hijos con tanta vulgaridades como le sean posibles*”. Es un sentimiento de duelo para la versionante, que las palabras de un padre o una madre en vez de acariciar, consensuar y buscar la proximidad dialogante con los hijos, sea utilizada para amedrentarlos e irrespetarlos a través de un lenguaje inapropiado y que es probable ellos repetirán al relacionarse con los otros, de allí que María argumenta:

“Todo también depende de cómo sea el tratado, porque si es un niño maltratado quizás su comportamiento sea grosero entonces la actitud de uno es: ¡ay no que fastidio con este niño grosero! Pero se puede decir que si es un niño normal, o sea, es tratado bien en su casa le dan cariño, está bien alimentado entonces su comportamiento es más afable, es más feliz”

De forma coincidente Esly señala: “*la cuestión está en cómo les inculco valores, qué ejemplo le doy yo como adulto a él, si le digo no digas mentiras y cuando llegan a cobrarme le digo que diga que no estoy ¿qué le estoy enseñando?*”. Justamente el niño como ser humano genera representaciones internas de los hechos que se producen a su

alrededor y esto determina gran parte de su aprendizaje. Esta idea que arguye Bandura (1969), nos ayuda a comprender el porqué un niño tiende a imitar la conducta de sus padres, pues no es un aprendizaje automático, sino que al observar al adulto simboliza su realidad y aprende expectativas producidas por las conductas y señales del medio que lo rodea primordialmente lo que hacen sus padres. De allí, los padres se convierten en modelos a seguir cuya forma de ser actúa como modelo personal para el niño, pues le hace ver lo que el también puede hacer asumiendo que esa es la manera aceptada de comportarse y ser en sociedad.

Por ello es significativa la pregunta reflexiva de Esly en cuanto a *¿Qué le estoy enseñando? ¿Cómo le inculco valores? ¿Qué ejemplo le estoy dando?* Las influencias familiares son las más importantes y persistentes en la trayectoria personal del individuo y sobre la cual, dice Muñoz (2005) se configuran las relaciones posteriores en la vida adulta. La versiónante, además sugiere que en la experiencia cotidiana *“un niño necesita formación y congruencia, no puedo decirle a un niño hoy si mañana no, todos los días será sí o no”*. Esto añade unos elementos a la enseñanza que provee la familia y es la congruencia y persistencia en el accionar educativo, es mantener la enseñanza en el transcurrir del tiempo para no desorientar y confundir al niño. Facilitar un entorno congruente le produce también al niño una sensación de estabilidad y confianza en sí mismo; es proporcionarle un modelo psíquico equilibrado para interactuar con los demás.

A esto, habrá de añadirse las relaciones afectivas con el niño y la valoración que la familia le prodiga a este. El amor en la familia es la expresión máxima del vínculo existente, y se evidencia en las diferentes actitudes que emanan de los padres y que los niños viven en su experiencia de hijos; *“el niño necesita mucho cariño y consideración porque todos los niños son buenos”* asevera Esly, por lo cual *“es importante valorar los sentimientos y opiniones y saber encauzar en los niños ese mar de sentimientos y frustraciones que se le presentan”*

La profunda expresión de Esly, sugiere que el amor en el niño no es solo un acto más en su relación con los demás, es una necesidad que se conecta con su bondad natural por lo que los padres deben tomar en cuenta lo que siente y opina el niño sobre el mundo. Es una

valoración afectiva como reconocimiento de la sensibilidad del niño que lo hace comprender que el padre está allí para él y que es un ser digno de amor, en cuanto tiene una presencia única e irrepetible en la familia como individuo. Asimismo, los padres requieren un saber orientar y acompañar emocionalmente al niño en el manejo de situaciones cotidianas, a utilizar su fuerza emocional para afrontar la adversidad. Esly lo ejemplifica a través de su vivencia familiar:

“En mi familia valoramos a los niños. Cuido y protejo a mis hijos por ejemplo, procuro ayudarlos y darles el valor que se merecen como hijos míos que son y a mis sobrinos, motivarlos, cuidarlos, atenderlos para que ellos logren lo que quieran y sus sueños”.

En su papel de madre de familia, Esly plantea que valorar a los niños también es hacer todo lo posible para que “ellos logren sus sueños”, expresar palabras y gestos que los impulsen hacia el logro, cuidarlos como “respuesta responsable a la llamada del otro que me precede” (Minguéz, ob.cit), es la atención oportuna de las necesidades del niño como forma de orientarme hacia él. La expresión de Esly acerca de “lograr lo que quieran” significa también permitir un desarrollo autónomo en el niño, que actúen con libertad responsable y permitir lo que en párrafos anteriores Naftalí mencionó como descubrirse a sí mismo. La valoración afectiva, comprende entonces una actitud respetuosa y consideración al niño ante situaciones concretas de la vida en conjunto, es como dice el autor citado, un *saber estar* con el otro concreto en su circunstancia peculiar.

Sentirse acompañado-sentirse abandonado: La presencia de los padres

Las palabras y emocionalidad de Yahisky dan apertura al tema y a los significados emergentes al preguntarle ¿qué le preocupa acerca del niño en estos momentos?

“Me preocupa su futuro, porque uno puede dar, pero me da tristeza (llanto) eso me da tristeza profe (llanto). Son tantas cosas que uno quiere para ellos, su educación es lo primordial, pero en este momento afectan tantas cosas por lo menos, muchos de sus padres no están. Están con las abuelas, cuanto más le afectará a ellos que son tan emocionales (...) Otro factor que me preocupa y afecta a los niños es el abandono de los padres ya que estos se ven obligados a emigrar a otros países para buscar dinero y una vida mejor

sin pensar que esto afecta la vida socioemocional de cada uno de los niños y niñas”.

Al respecto, Deila expresa:

“Esa situación que está ocurriendo ahorita profe, todos los papás se quieren ir del país, imagínese todos los niños que van a estar así sin padres, entonces no tiene la ausencia material y económica de alguno de los padres, porque el provee desde lejos, pero tiene su ausencia física qué es lo más importante: el amor a un niño o a un hijo otra persona, nadie se los va a poder dar”.

Interpretar estos testimonios, es describir en primera instancia una realidad que viven muchos niños venezolanos ante la situación económica, política y social venezolana, debido a que son dejados por sus padres al cuidado de otros familiares cercanos o vecinos para ir a otro país buscando una mejora sustancial de su calidad de vida, argumento con el que coincide la Organización No Gubernamental CECODAP (2018) que trabaja por los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el país. Pero además, en los testimonios se evidencia una preocupación por cómo la vida emocional de los niños puede verse significativamente afectada al sentir que han sido abandonados por uno o ambos padres, sentir que lo dejaron de querer y son poco importantes para el ausente; y aún más, el niño puede sentir que no es hijo de alguien, pues ese otro que lo reafirma como hijo no está. Por otro lado, Van Manen (ob.cit) argumenta:

Un niño que se siente abandonado por el padre puede que nunca comprenda el significado de la paz interior, de estar protegido por la existencia de un centro, de un refugio seguro (...) De un modo intuitivo, la mayoría de nosotros sabemos que la sensación de abandono que tiene un niño pequeño es profundamente desasosegante e influirá en la forma en que vea la vida (p.103).

Se produce una situación de absoluta indefensión porque siente un vacío que nadie sabe exactamente como llenará en su ser, existe según Deila *“autoestima baja, mucha tristeza, duelo, incluso mala alimentación porque no quiere comer de la tristeza porque puede pensar que su papá o mamá lo abandonaron, si ellos se fueron, o también por todo lo que dejó aquí”.*

Esta última frase, refiere que no solo ocurre el sentimiento de abandono porque alguno de los padres se va del país, sino también porque se llevan al niño a otro país y el abandona y es abandonado al mismo tiempo. En este sentido, Deila manifiesta que el niño *“no comprende muy bien lo que pasa y aquí dejan gente importante familia y amigos. Yo creo que al momento que la gente se va y no piensa eso, no toman en cuenta el sentimiento del niño”*. He allí, una razón subjetiva del sentirse abandonado, al no tomar en cuenta la opinión y sentir del niño acerca de la situación, el está a merced de la decisión de sus padres, es un sujeto sin voz ni voto que solo debe limitarse a cumplir con los planes familiares, sin que se intente en muchas ocasiones ayudar a procesar previamente la situación. Un padre, puede creer que a través de otras vías de comunicación el contacto puede darse y no afectará al niño, pero estoy de acuerdo con Deila: *“uno se puede comunicar con algún aparato tecnológico, eso no sustituye un abrazo, el amor real”*

Según Deila, el amor real, es el contacto directo que pudiera tener el niño con sus padres, el que puede sentir y ver, y a pesar de la posibilidad de encontrarse a través de la virtualidad, esto probablemente no sea suficiente para el niño. De igual manera, para él, la migración de su padre o madre significa una angustia personal, probablemente un miedo de olvidarlo y ser olvidado. A esta angustiosa sensación, se le agrega según Deila otra ruptura: la del primer amor, *“de verdad no sé qué se puede sentir estar tan lejos de alguien que uno ama, porque el primer amor para un hijo es su mamá y para su hija el papá”*.

Las sensibles palabras de Deila, traen a colación la idea clásica del papel de la madre y el padre en la vida del niño propuesta por Freud (1981) acerca de la ternura que inspira la madre al niño pequeño y el vínculo especial que tiene la niña hacia su padre, vistos por éste como una crisis de los primeros años que se resuelve de manera natural en el desarrollo. Más allá de esto, la presencia de los padres es significativa en la vida de cualquier ser humano, así como las relaciones afectivas que se establecen entre ambos, mismas que servirán de soporte y referente para la vida adulta.

En este sentido, Deila hace un breve relato para ejemplificar su testimonio:

Recuerdo una charla de una directora contando que un padre salía todas las mañanas y no podía ver al hijo, entonces él pensó y bueno el niño quería que le diera alguna seña de que el entró a su cuarto y lo pudo ver, porque claro, cuando llegaba en la noche el hijo estaba dormido. Pero el padre todas las noches le hacía un nudo en la sabana al niño... el significado era que el padre lo había visto dormir y el niño era el mejor en el colegio, entonces con un gesto tan sencillo podemos hacer grandes cosas por los niños.

La “seña” que hace el padre al hijo, tiene un gran simbolismo pues la presencia física se devela al niño a través del nudo de la sábana, implica que el niño se siente mirado y cuidado aún cuando las circunstancias no favorecen el encuentro directo entre ellos. Deila, revela que es a partir de gestos sencillos que los padres pueden darle confianza al niño de su presencia, y por lo cual probablemente responderá positivamente en su vida cotidiana, así como el niño de la historia cuyo desempeño escolar era excelente y satisfactorio.

Conexión educativa familia-escuela

Aunque ha sido frecuentemente divulgado el papel de la familia y la escuela en la vida del niño y la importancia de su conexión para educarlo, de acuerdo a Naftalí esto no ha sido del todo viable, pues *“en la educación inicial a él se le ha respetado sus ritmos, pero no en la familia (...) La familia como que olvida esa importancia y ese involucrarse con su educación”*. Por su lado, María coincide con esto, al expresar quien alude que en cuanto *“al tema educativo considero que al niño lo llevan o estudia solo porque los padres no tienen con quien dejarlo, y pues, no le están dando importancia al salón de clases a su jornada diaria, toman al preescolar como una guardería y no es así”*.

Percibo en ambas versionantes, una crítica referida a una vertiente social en la que las familias por razones de tiempo, trabajo, compromisos o decisión han dejado de conectarse con la escuela, mostrando menor preocupación por el desempeño y experiencias de los niños del nivel de educación inicial. De allí, Naftalí sostiene que en dicho nivel sí se respetan *“sus ritmos”*, esto es, las formas de ser niño, sus características, necesidades e intereses y tiempos requeridos para actuar, pero no en la familia, idea fruto de sus

experiencias y saberes sobre el niño, y que afirmo no es normativa ni pudiera generalizarse en todos los contextos familiares, comunitarios y escolares. Esly por su parte, expone:

“Podemos ver niños que son agresivos, pero no es porque ese niño es maluco, no, sino que en su casa son así y ¿cómo hacemos nosotras las maestras para abordar eso? ¿Cómo hace uno la maestra para remediar eso? tratándolo bien, por ejemplo, podemos hacer talleres con los padres hablándoles bonito de cómo son las cosas, de cómo criar a los hijos y cómo trazar una línea de equilibrio entre el amor y las reglas”.

Se entiende, que el modelaje familiar a veces se caracteriza por el maltrato y la agresión al niño, entonces éste, repite las conductas en el aula, por lo que la maestra debe establecer una conexión con la familia a la que educa también, a fin de mejorar el estilo de crianza familiar y puedan tratar al niño con cariño, sin obviar la disciplina que como padres y adultos significativos de los niños deben establecer en el hogar. Al respecto, Reveco (2004) añade que la articulación familia-escuela permite conectar de manera coherente las intencionalidades y acciones educativas a fin de potenciar el desarrollo infantil y mejorar sus aprendizajes, por esto también educa a la familia en diversos ámbitos, incluyendo pautas de crianza y estrategias para fortalecer el proceso educativo, tal como dice Esly, que propone *“hacer talleres con los padres”* para que aprendan a equilibrar el amor y la disciplina.

Pero, aún cuando la escuela según las versionantes cumple con su papel educativo con el niño y su familia, Esly plantea otra posibilidad: *“a veces el niño puede venir con una rabia de su casa y llega a la escuela y la maestra lo trata mal completa la situación y entonces él se puede comportar mal”*, es decir, que aparte del maltrato que puede vivir en casa, la maestra también puede llegar a ser maltratante con sus acciones o palabras hacia él, lo que hace que muestre una conducta inadecuada pues no consigue sosegar su molestia o rabia. Woolfolk (2010) sostiene que los estudiantes que tienen problemas de conducta durante los primeros años de vida, tienden a disminuirla si los docentes se muestran sensibles a sus necesidades y les dan una atención congruente y retroalimentación frecuente. De allí, la importancia de que padres y maestros establezcan interacciones positivas, estables e

intencionadas entre sí y con el niño, mismas que beneficien el desarrollo y aprendizaje infantil.



Gráfico 6. Síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente: La familia, mundo primario del niño, y sus descripciones temáticas.

Tema Fenomenológico: Experiencia social de ser niño

El niño, vive en comunión con otros en los diferentes escenarios sociales. Esto, le provee experiencias diferenciadoras que contribuyen a la conformación de su ser, de su personalidad, de su desarrollo y aprendizaje. En las versiones ofrecidas, emergen

descripciones temáticas distintivas que permiten describir e interpretar el mundo social del niño y cómo este pudiera vivirlo de acuerdo a las subjetividades de quienes lo perciben y conciben. Las descripciones temáticas emergentes en este sentido se refieren a: (a) La mirada del adulto y (b) El desafío de ser niño; mismos que se presentan en el siguiente cuadro junto a las cualidades temáticas y expresiones subjetivas de las versionantes:

Cuadro 6. Matriz de expresiones subjetivas relacionadas al rema fenomenológico emergente: La experiencia social de ser niño.

Temas Esenciales	Cualidades temáticas	Expresiones subjetivas de las versionantes
<ul style="list-style-type: none"> ● Percepciones sociales 	<ul style="list-style-type: none"> *Mirada del adulto 	<p>NM-V1: Si fuera valorado nos sensibilizaríamos ante las cosas que le pasan, el hambre, la desnutrición, no entender el estrés que está a su alrededor, etc. El es lo natural, ojalá lo escucháramos, lo estamos atropellando con nuestros ideales adultos y con lo que la sociedad impone.</p> <p>* Socialmente lo impregnamos de nuestras concepciones adultas que no le damos espacio para que se desarrolle naturalmente a su ritmo, a su tiempo, a su espacio.</p> <p>* Le damos lo que creemos como adultos que necesitan.</p> <p>* El adulto lo hace porque la ve como una miniadulta y entonces te visto como eso</p> <p>* No entienden que el niño necesita ser niño.</p> <p>YG-V2: Nos creemos más que ellos.</p> <p>EC-V4: Un niño necesita cariño y respeto, no por el hecho de ser niño le voy a faltar el respeto porque él es una persona, se merece tanto respeto él como yo.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ● El desafío de ser niño en nuestra sociedad 	<p>YG-V2: Que las mamás no los puedan llevar al preescolar porque no tienen pasajes, comidas. Simplemente llevan arepa y agua. Yo llevaba demás para darles (llanto).</p> <p>* en este momento todos sabemos que nuestro país está pasando por un mal momento que nos afecta a todos, pero el más afectado es el niño y su aprendizaje como la mala alimentación por la escasez de alimentos, afecta al niño ya que su organismo no está trabajando al 100% . Otro factor es el económico, muchos padres no tienen dinero o efectivo para el transporte y esto afecta a las escuelas ya que la matrícula ha bajado por este factor, los niños asisten con irregularidad a las aulas de clase.</p> <p>DM-V3: Antes había mucha gente que pude ayudar a los niños más necesitados ahorita es más difícil el niño sufre muchas cosas porque a lo mejor no lo pueden llevar para clase porque no tiene zapatos, o no tiene que comer,</p> <p>EC-V4: existe un niño real que sufre y llora por lo que vive en su entorno, entonces debo también ser sensible ante eso.</p> <p>* No los dejamos ser niños ahora, los enfermamos con nuestros miedos, con nuestra escasez, con nuestra falta de transporte, con la situación del país, entonces los niños en vez de estar hablando y jugando libremente están presenciando la cola porque van y la hacen también con sus padres. En el aula juegan a hacer una cola</p>

para la harina, es decir, los cargamos a ellos con nuestros problemas, deberíamos dejarlos como niño. Su trabajo es jugar y divertirse, aprender, claro no están exentos de las cosas que suceden y de la realidad pero no los puedo cargar con mis problemas.

*Tenemos la LOPNA, los Derechos del Niño y todos esos instrumentos legales para proteger al niño pero la verdad es que es como un adorno, es algo bonito pero el valor que debería tener el niño como persona, como futuro del país, no lo tiene, no se le da.

* Me preocupa también que no puedan lograr nada, es decir, como está nuestro país, que quieran lograr algo más y no puedan llegar a donde se tracen el camino, que no puedan, que quieran ser profesionales y ejercer y no puedan porque no hay condiciones para eso. Que tengan que emigrar para cumplir sus sueños.

* La deserción escolar porque los padres no tienen que dar de comer a los niños.

MC-V5: La realidad que se está viviendo ahora en el país en cuanto al niño es algo muy duro, así como hay niños que pueden comer hasta 5 veces, hay muchos que pueden hacerlo una sola vez o dos veces.

*Los niños no están quemando sus etapas y no están viviendo los momentos que tienen que vivir como niños. *Desde lo musical, que escuchen reggaetón. Cuando el niño escucha reggaetón en realidad no están educando el oído y los padres son tan culpables de que el niño vaya cantando y aprendiendo esas letras.

La mirada del adulto

Al parecer, la mirada del adulto puede socavar el encuentro natural del niño con la sociedad. Esta idea se sugiere a partir de la expresión de Naftalí:

“Socialmente lo impregnamos de nuestras concepciones adultas que no le damos espacio para que se desarrolle naturalmente a su ritmo, a su tiempo, a su espacio (...) El es lo natural, ojalá lo escucháramos, lo estamos atropellando con nuestros ideales adultos y con lo que la sociedad impone (...) No entienden que el niño necesita ser niño”.

Asimismo, María señala *“los niños no están quemando sus etapas y no están viviendo los momentos que tienen que vivir como niños”*. Infero, de ambos testimonios que el adulto coarta el despliegue existencial del niño al imponer su visión adulta, no le permite ser lo que es, tal vez por la representación del niño como un ser incapaz de decidir por sí mismo y carente de competencias para desempeñarse en el mundo, que también le pertenece al adulto. Es la postura adultocéntrica que le impide a éste comprender que el

niño y el adulto tienen diferencias, sí, pero aún más similitudes en tanto seres humanos universales (Casas, 2006). Como afirma, Yahisky “*nos creemos más que ellos*”, refiriéndose a la superioridad que mostramos los adultos hacia el niño, pues lo tratamos como el no-competente (Casas, ob.cit), un ser inmaduro, diferente en modo negativo y en consecuencia un ser inferiores a nosotros, a pesar de los discursos sociales y políticos existentes en los cuales prevalecen los derechos del niño.

En este orden de ideas, la expresión “*le damos lo que creemos como adultos que ellos necesitan*” denota también una indiferencia (¿inconsciente?) que en ocasiones se le otorga al niño al no preguntar acerca de sus anhelos, ideas y sentir sobre el mundo, es una presencia ausente, un cuerpo en movimiento dentro de nuestro espacio, que al mismo tiempo percibimos como sujeto pasivo al que no escuchamos activamente, aunque el niño debo decir, siempre insiste con su presencia y forma de ser hacia nosotros los adultos, exigiendo atención y poder dialogar, quiere que se le permita actuar con mayor libertad e incidir sobre el mundo. Así entonces, Rubiano (2010) manifiesta que los niños “insisten en mantener abierto el canal diciendo o preguntando cualquier cosa” (p. 299); de allí Naftalí expresa “*ojalá lo escucháramos*”.

Otro aspecto que llama poderosamente la atención, es el planteamiento de Naftalí a partir de un ejemplo observado en la práctica profesional, en el cual sostiene “*una niña maquillada, no quiere decir que no tendrá su oportunidad más adelante de hacerlo, pero ahora lo va a modelar (...), el adulto lo hace porque la ve como una miniadulto y entonces te visto como eso*”. Las palabras expresadas, dan cuenta de una nueva concepción sobre el niño, ya no es el niño sin voz, no capaz, sino que lo hacemos vestir y tomar conductas propias del adulto, situación que coincide con la interpelación que hemos hecho a la familia en temas anteriores. La versionante, continúa profundizando sus ideas y cuestiona:

“¿Porqué tengo esas concepciones? porque yo tuve tiempo de ser niña, me vestí como niña, jugué como niña y veo la diferencia. ¿Sabes que me impresiona? cuando uno lee a Paul Harazd que los niños pedían libros pero ellos decían no se los daremos porque tenemos que hacerlos sabios en las ciencias, en la geometría porque eso es lo que necesita. Parece que ese momento se vuelve a repetir”.

Naftalí, en su argumento refiere que por haber vivido su infancia *como niña* y no como adulta, comprende desde dentro el desafío que tiene el niño actualmente para continuar siendo niño, ella asegura puede comprender la diferencia entre serlo y no serlo. Pero agrega, no solamente en esta época se han vivido esta clase de desafíos, pues siempre el adulto ha querido imponer su punto de vista a los niños, como refiere acerca del ensayista francés Paul Hazard (1964) quien criticó en su época que a los niños se le impusiera la lectura de libros que “paralizan los ímpetus espontáneos del alma” (p.14). La crítica de Naftalí, parece provenir del hecho de que al niño se le coarta siempre su forma de ser niño, lo que históricamente se repite una y otra vez en diferentes contextos y situaciones.

En consonancia a lo anterior, María señala que en la actualidad en el aspecto musical es preocupante que los niños escuchen *reggaetón*, “*cuando el niño escucha reggaetón, en realidad no está educando el oído y los padres son tan culpables de que el niño vaya cantando y aprendiendo esas letras*”. Letras que en su mayoría, no son apropiadas para el niño pues poseen un alto contenido sexual que aún cuando no son comprensibles para él, éste las repite y genera una normalización de las expresiones y del baile también hipersexualizado que degrada su condición de persona.

En ese particular, esta tendencia musical no es apropiada para la edad infantil y por lo tanto no aporta modelos positivos de conducta a los niños al mostrar una imagen sexualizada y discriminatoria de la mujer a través de vocablos y una lírica degradante y vulgar y agresiva; así como una fuerte agresividad para describir la relación hombre-mujer, de ambas partes (Urdaneta, 2010). Incluso, sostiene Muñoz (2017) “están exponiendo a los menores a un tipo de abuso que provoca un desarrollo precoz e inadecuado” (s.p).

Conuerdo con la autora, en cuanto someter al niño a estas situaciones es una forma de abuso que afecta su dimensión cognitiva, emocional, psicológica y espiritual pues se le enfrenta a imágenes degradantes y se le invita muchas veces a repetir actitudes, movimientos y vocablos característicos del reguetón “*aprendiendo esas letras*” que exponen indebidamente su cuerpo, mente y ser infantil. La música, dice Porta (2014) tiene carácter mediador y comunicativo, lo cual tiene influencia en el desarrollo de la identidad y de nuestros valores en la vida cotidiana, proceso que comienza en la infancia a través de los

elementos sonoros que produce el entorno. De allí, que la música o el repertorio musical que emerge en nuestras vivencias infantiles tiene un valor emocional y nos permite reconocernos de forma individual y social (Mendoza, 2016).

Desde esta perspectiva, toda experiencia musical que como adultos significativos facilitemos en la vida del niño, es también una forma de respeto y dignificación para él, porque *“un niño necesita cariño y respeto, no por el hecho de ser niño le voy a faltar el respeto porque él es una persona, se merece tanto respeto él como yo”* (Esly). La experiencia musical, es también, una forma de decirle cuán valioso es al ser tratado con el cuidado y consideración que merece, a través de melodías y líricas comprensibles y ajustadas a sus características como niño, que contribuyan a despertar su imaginación, creatividad y gozo propio de la música.

El desafío social de ser niño

Existen situaciones que suponen una alta vulnerabilidad hacia el niño, mismas que se derivan de un entorno más amplio: el contexto social. Al respecto, las versionantes expresan gran preocupación y sensibilidad por el desafío humano que representa ser niño en la Venezuela de hoy, inquietudes que han sido vividas por cada una de ellas en sus experiencias de práctica profesional, como madres, ciudadanas y seres humanos. A saber:

- Yahisky:” *Que las mamás no los puedan llevar al preescolar porque no tienen pasajes, comidas. Simplemente llevan arepa y agua. Yo llevaba demás para darles (lloro) (...) En este momento todos sabemos que nuestro país está pasando por un mal momento que nos afecta a todos, pero el más afectado es el niño y su aprendizaje como la mala alimentación por la escasez de alimentos, afecta al niño ya que su organismo no está trabajando al 100% . Otro factor es el económico, muchos padres no tienen dinero o efectivo para el transporte y esto afecta a las escuelas ya que la matrícula ha bajado por este factor, los niños asisten con irregularidad a las aulas de clase”*

- Deila: *“Antes, había mucha gente que pude ayudar a los niños más necesitados. Ahorita es más difícil, el niño sufre muchas cosas porque a lo mejor no lo pueden llevar para clase porque no tiene zapatos, o no tiene que comer”*.

- Esly: *“La deserción escolar porque los padres no tienen que dar de comer a los niños (...) No los dejamos ser niños ahora, los enfermamos con nuestros miedos, con nuestra escasez, con nuestra falta de transporte, con la situación del país, entonces los niños en vez de estar hablando y jugando libremente están presenciando la cola porque van y la hacen también con sus padres. En el aula juegan a hacer una cola para la harina, es decir, los cargamos a ellos con nuestros problemas, deberíamos dejarlos como niño. Su trabajo es jugar y divertirse, aprender, claro no están exentos de las cosas que suceden y de la realidad pero no los puedo cargar con mis problemas”*.

- María: *“La realidad que se está viviendo ahora en el país en cuanto al niño es algo muy duro, así como hay niños que pueden comer hasta 5 veces, hay muchos que pueden hacerlo una sola vez o dos veces”*.

De los testimonios presentados, se infiere cómo la falta de alimento para los niños es la principal preocupación de las versionantes. Es, una *realidad dura* que afecta su desarrollo biopsicosocial, al impedir primeramente que el niño reciba los nutrientes necesarios para desarrollarse de manera integral, obstaculizando su crecimiento y la salud física y mental; como plantea Restrepo (2011) el niño debe consumir alimentos 5 veces por día y a diario consumir lácteos, frutas, hortalizas, cereales y pan e incluir además carbohidratos y proteínas. Pero, los niños al comer *“solo arepa y agua”* como establece Yahisky, las condiciones de vida saludable se minimizan y se convierten en factores de riesgo con secuelas impredecibles. Asimismo, las condiciones económicas de su familia atentan contra el desarrollo sano de los niños, por cuanto son ellos quienes no tienen las herramientas personales para manejar toda la situación de injusticia que se presenta a su alrededor y del cual también son víctimas. Como afirma Esly *“su trabajo es jugar y divertirse, aprender”* pero *“no los dejamos ser niños ahora”*, incluso se afecta su asistencia a la escuela ya que no cuenta con los recursos para ello. En este sentido, se

vislumbra cómo el niño y su desarrollo es afectado por el medio que lo rodea, tal como argumenta Bronfenbrenner (1987).

En este caso, se perciben los sistemas que comprenden el entorno del niño, descritos por el autor y cómo se han afectado mutuamente. Una familia (microsistema), al no tener recursos económicos (exosistema) se ve afectada y no puede enviar a los niños a la escuela, lo que deriva en una deserción escolar forzada, es decir, la interconexión o mesosistema entre familia y escuela cambia por la situación presentada. Entra en el escenario, la situación país que como macrosistema comprende todos los patrones generales de la cultura y cómo se han visto afectados pues como sostiene Esly *“los niños en vez de estar hablando y jugando libremente están presenciando la cola porque van y la hacen también con sus padres”*

La versionante además, considera entre toda esta situación la existencia de *“un niño real que sufre y llora por lo que vive en su entorno, para ello, la maestra o el adulto que lo rodea debe ser “también ser sensible ante eso”*. El niño entonces, es una persona que está en una realidad social con la cual está conectado y al aparecer la crisis, requiere del acompañamiento sensible del adulto para minimizar todo lo posible el sufrimiento que invade al niño, y aún cuando:

Tenemos la LOPNA, los Derechos del Niño y todos esos instrumentos legales para proteger al niño pero la verdad es que es como un adorno, es algo bonito pero el valor que debería tener el niño como persona, como futuro del país, no lo tiene, no se le da.

Valorar al niño, según Esly requiere una conjunción entre lo legal y normativo que ya existe, con su implementación y ejecución oportunas para cuidar el presente y futuro del niño, porque en sus palabras, él mismo es el *“futuro del país”*. En sintonía con esta apreciación, el currículo de educación inicial (MECD, 2005) aboga por una concepción del niño como sujeto de derechos, los cuales están garantizados (por lo menos en las leyes) de manera de tomar previsiones y acciones para la protección integral, lo cual parece ser *“un adorno”* por la situación actual del niño venezolano, ampliamente descrito por nuestras versionantes.

Por esta razón, Esly expresa finalmente su preocupación de que, ante esta situación los niños “*No puedan lograr nada, es decir, (...) no puedan llegar a donde se tracen el camino (...) que quieran ser profesionales y ejercer y no puedan, porque no hay condiciones para eso. Que tengan que emigrar para cumplir sus sueños*”. Tal como expone Esly, el desafío social de ser niño es la cantidad de obstáculos que le impiden vivir como niños, pero más aún que le impidan desarrollarse como personas que tienen sueños y metas por lograr, y sea precisamente el entorno social que trunque sus expectativas.

De allí, la relevancia de cada uno de las versiones presentadas, pues la construcción subjetiva acerca del niño nos lleva a comprender de manera más profunda y humana su esencia, vista desde los versionantes de primer orden que han sido invitadas a presentar su voz. La interpretación de sus ideas y significados subjetivos, representan el modo hermenéutico que nos ha permitido reflexionar en actitud fenomenológica sobre algunas cualidades esenciales no consideradas en la aprehensión teórica que hacemos en los espacios formativos y académicos de la UPEL del niño en el nivel de Educación Inicial. Ideas y significados que se han traído a nuestra presencia para responder a la pregunta orientadora *¿Qué es un niño?* A continuación se presenta la síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente *la experiencia social de ser niño*:



Gráfico 7. Síntesis gráfica del tema fenomenológico emergente "Experiencia social de ser niño" y sus descripciones temáticas.



Gráfico 8. Integración subjetiva de los temas fenomenológicos emergentes acerca del niño.

MOMENTO V

AUTONOMÍA DE LOS TEMAS

Hallazgos para una configuración teórica subjetiva

El método fenomenológico consiste en la capacidad, o más bien, en el difícil arte de ser sensible a las connotaciones sutiles del lenguaje, a la forma en que habla el lenguaje cuando deja que las cosas se expresen por sí mismas.
Van Manen (2003)

En el camino investigativo transitado, el posicionamiento fenomenológico que he asumido ha permitido dar primacía a las voces de las versionantes y prestar atención al lenguaje verbal y no verbal impreso en sus expresiones subjetivas, los gestos y emocionalidad presente en nuestros encuentros. Esta escucha activa y armonización con las estudiantes de Educación Inicial entrevistadas, esta manera de sumergirme en su experiencia vivida generó en mí una reflexión profunda de las concepciones y significados acerca del niño subyacentes en sus palabras, expresadas en las descripciones e interpretaciones temáticas, y, que asumo para este momento con un nuevo nivel de profundidad: el de teorizar con un enfoque comprensivo el fenómeno.

Para ello, considero importante precisar que la teorización de la cual hablo, es una teoría de lo sensible o *teoría de lo único* (Van Manen, ob.cit), es dar sentido y profundidad a los temas fenomenológicos emergentes y acercarme a su esencia; es darle autonomía y provocar la escritura de una configuración teórica subjetiva acerca del niño para comprender quien es, como es, que hace y como vive la experiencia de ser niño, develar su interioridad vital.

Con este compromiso teórico comprensivo he procurado desarrollar un texto fenomenológico orientado, firme, rico y profundo que deleve nuevos entramados

conceptuales provenientes de la reflexión sensible e intensa de los temas fenomenológicos emergentes en el Momento IV. Estos entramados, se han condensado en nuevos temas fenomenológicos de mayor autonomía y riqueza que superan los límites preliminares de los significados develados y contemplan las descripciones de las versionantes, versiones de algunos autores y mi propia reflexión producto de mi capital subjetivo como investigadora que va tras la búsqueda de un nuevo conocimiento, el conocimiento sensible sobre el niño a través de una constante espiral hermenéutica.

La circularidad metódica que ha permeado el proceso constructivo de los temas, es referida por Leal (2011) como un ir y venir de las partes y el todo que representa el texto, es llegar a una comprensión intensa del fenómeno como construcción inacabada que puede ser significada nuevamente. De allí, que puedo destacar el surgimiento de los hallazgos en forma de seis temas fenomenológicos profundos que resignifican las subjetividades acerca del niño y dan valor a su persona, pues darle presencialidad a través de este texto constituye un acto de enaltecimiento para él. Un niño que es concebido y objetivado por los saberes expertos desde las distintas perspectivas teóricas, pero del cual poco se discute en su verdadera esencia humana, un niño que requiere ser mirado como lo que es, un niño.

El Niño vivido: germen de nuestra cosmovisión

*“Todas las personas grandes han sido niños antes
(pero pocas lo recuerdan)”*
Antoine de Saint-Exupery
El Principito

Todos fuimos niños alguna vez. Pero ¿adonde fue ese ser que aún recordamos con nostalgia? Las versiones develadas nos llevan a caminar hacia nuestra interioridad, un espacio íntimo que recoge los sabores, los olores, las sensaciones que fueron vividas en la niñez y que atesoramos con recelo por el simple hecho de ser nuestras. Para concebir al niño, cada una de las versionantes transitó espontáneamente por su propio niño interior, no hubo excepciones. Describieron de manera detallada, con una emocionalidad particular sus experiencias infantiles, destacando las formas de cuidado, el trato y el amor recibido.

El niño vivido por cada uno a partir de la relación con la madre y el padre, queda subyacente en nuestro interior y hace presencia en cada una de nuestras relaciones con los otros y las sensaciones que estas nos producen. Así, la madre, el padre y en ocasiones los abuelos constituyen las figuras principales de referencia para ver el mundo, pero es la madre, la fuente primaria de cuidado y de sabiduría inagotable que acompaña y orienta al niño vivido y que deja la huella más profunda. Entiendo la sabiduría como un estado elevado del conocimiento proveniente del sentido común y de la experiencia; en el caso de una madre puede decirse que constituye su intuición para educar al hijo, la comprensión de las experiencias ocurridas y la pertinencia de su actuar para acompañar y orientarlo, inclusive para formarlo en libertad responsable y respetuosa de quien es.

Pero, ser niño no solo transcurre junto a personas que nos aman, también se vive en un espacio escogido para ello, es lo que han llamado las versionantes *su hogar*. En este sentido, habría que dar otro carácter distintivo a la niñez humana: *la niñez es situada*, se encuentra en el punto de referencia que denominamos hogar. Entonces, ¿qué significa el hogar para un niño? Podemos definirlo como un espacio de acogida en el que la persona se siente segura y cómoda, un espacio que le permite desplegar el ser en toda su extensión pues allí es aceptado tal como es. Es un lugar físico, pero también un lugar emocional que nos produce sensaciones reconfortantes o traumáticas que nos acompañan toda la vida. Desde la postura de Stahl (2018) el hogar produce una sensación que recordamos de nuestra infancia, “la sensación de bienvenida, cariño y aceptación se interioriza como una sensación fundamental y de carácter positivo, que nos acompañará en la vida adulta: permite que nos sintamos protegidos en nuestra vida y frente al mundo que nos rodea” (p.5).

¿Qué apodo cariñoso recuerdas provenir de la boca de tu madre o padre para nombrarte? ¿Con qué canciones eras arrullado? ¿Qué historias familiares contaban tus padres que te provocaban alegría o angustia? Todas las sensaciones y percepciones de cómo un niño es tratado, amado, dormido, arrullado, así como las formas de atención que le fueron prodigadas y la sensación de tener un hogar, emergen ya de adulto de la profundidad interior en el actuar cotidiano, al enfrentar la vida misma, las nuevas experiencias y retos,

los miedos, expectativas, esperanzas y confianza, como marcas inconscientes. De allí, las estudiantes en formación se conectan con ese niño interior para poder conectarse con los niños que atienden pedagógicamente, es decir, miran a los niños que tienen a su cargo a través de su propio niño vivido.

En el trayecto de las entrevistas, siempre el niño vivido apareció relacionado con la manera en la que ellas atienden las necesidades de los niños de Educación Inicial, se conectan con las alegrías, los miedos, la tristeza de los mismos a partir de lo que ellas vivieron. Expresa Salazar (2012) que “ese mundo subjetivo de ideas, el sentido que ellas tienen para las personas, es así, porque son las representaciones que se han formado en la mente, en la estructura cognitiva producto de la experiencia que se ha vivido” (p. 95). Aún más, debo añadir, que ese niño es parte del propio ser en su integralidad, es el germen de nuestra “autoconstrucción” (en palabras de López, 2006) como seres humanos, es la semilla que contiene las primeras cualidades personales y los recursos internos primarios para enfrentar lo que llama el autor “el drama de la humanidad” (p.10).

Las palabras que surgieron en los discursos de las versionantes, me hicieron comprender cuán profundo está el niño en nosotros, ese niño que no dejó de existir, un niño imborrable cuya fuerza es la poderosa semilla de nuestra cosmovisión del mundo, tal vez la más poderosa. Es así, como también se devela la intemporalidad de la niñez, pues ese niño vivido siempre está allí para ser recordado y sentido como experiencia vivida, *es un ser intemporal*.

El concepto niño entonces, escapa a la lógica temporal lineal, es tiempo existencial. El niño ya vivido, se reconceptualiza en función a las vivencias y experiencias en el tránsito de la vida, es lo que reinterpreto de la infancia como momento aprehensible de mi vida pues hay un niño interior, *un niño alojado* en constante movimiento interno que contiene las emociones, miedos, frustraciones más recónditas y que emerge en situaciones que me confrontan y generan en mí suprema felicidad o angustia, las cuales requieren el uso personal de la imaginación y creatividad. Estas, contienen el cómo vivo y realizo las necesidades/potencialidades existenciales en mi trayecto vital inicial (Ser, Estar, Tener, Hacer).

Se refiere la existencia de necesidades/potencialidades en el niño basados en la postura de Max- Neef (1993) al concebir que las necesidades no son solo carencia de algo, sino que son motivadores que impelen a un individuo a moverse en la búsqueda comprometida de su propio bienestar; necesidades y potencialidades existen en un continuo proceso dialéctico que abre posibilidades al sujeto como ser en expansión. Durante la niñez, el movimiento incesante entre las necesidades existenciales y las necesidades axiológicas (amor, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad) producen una huella imborrable para eso que decido ser en mi adultez. Hay, una presencia del niño pasada (vivida) y presente de manera simultánea (la huella en mí).

Haber sido niño, es una condición inherente a nuestra humanidad, es una esencia compartida entre todas las personas que habitan el mundo, es una forma primigenia de estar situados. Cabe entonces la posibilidad de pensar, en el impacto vital de la infancia para darle una base firme la personalidad del adulto. En pedagogía, área disciplinar del estudio, habría que pensar más este asunto y hacer conciencia de la importancia real de las primeras experiencias de vida, no como una consigna teórica a repetir, sino en cómo cada vivencia, caricia, gesto, vínculo establecido puede dejar una huella imborrable en el ser que somos. Es comprender que en nuestro niño vivido está el germen de nuestra cosmovisión del mundo, de nuestras convicciones personales que actúan como brújula para orientar nuestro pensar y accionar, pues fuimos niños en un momento de nuestras vidas, pero ese niño sigue viviendo en nosotros y conforma nuestro ser interior.

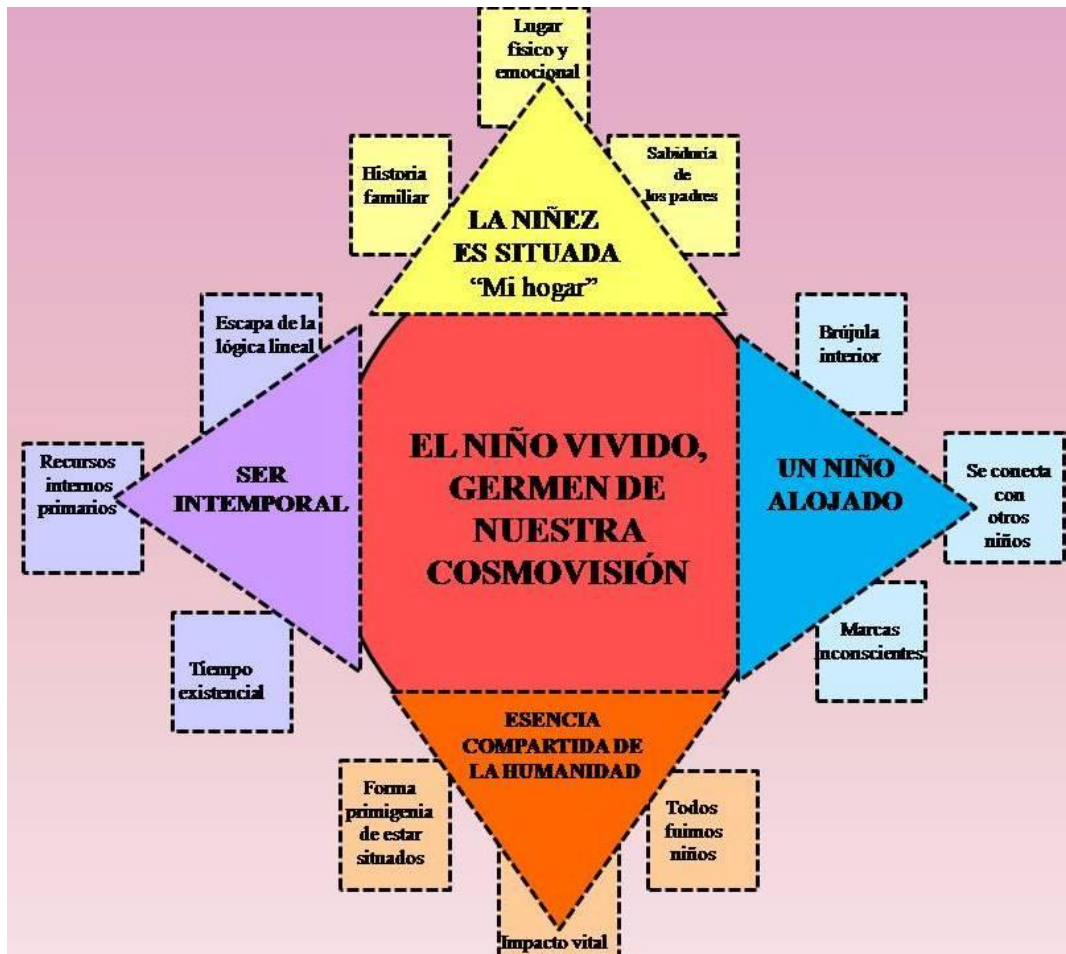


Gráfico 9. Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: El niño, germen de nuestra cosmovisión.

La belleza ontológica del niño

El niño es la primera experiencia trascendente del ser y de su estadía en el mundo. Al mismo tiempo, es sustancia constitutiva de la persona inicial con todas sus posibilidades de existencia pues cada niño vive su propia realidad al inicio de la vida. Desde un plano ontológico, el niño aparece con una belleza intangible de poderosa presencia la cual irradia un resplandor propio de su estado de niñez, pues como expresaron las versionantes “*Todos*

los niños son bellos". Entiendo, que su aseveración, no se trata de una cualidad física sino de una cualidad trascendente de su esencia.

Juan Pablo II (1999) sugirió que "La belleza es en un cierto sentido la expresión visible del bien, así como el bien es la condición metafísica de la belleza". Entonces, según el Pontífice la verdad, el bien y la belleza se convierten en una fuerte tríada para describir la belleza como una cualidad humana. Sin embargo, los hallazgos investigativos apuntan a ampliar las cualidades propias de la belleza al tratar de comprender la esencia de un niño, mismas que se develan a través de su capacidad permanente de apertura a aprehender el mundo y vivirlo como ser auténtico, su estado lúdico y amoroso, el alto sentido moral de su actuar y la espiritualidad incipiente.

Si observamos a un niño, podemos ver una capacidad natural de explorar y de indagar el mundo que lo rodea, pareciera una necesidad de captar siempre la esencia de las cosas, del movimiento, las texturas, los colores, de acercarse a los objetos sin teorías previas ni prejuicios; se vuelca completamente a su alrededor, es una actitud de apertura permanente al mundo que le permite aprehenderlo y transformarlo, al unísono de su autoconstrucción: es una *actitud fenomenológica en el despliegue de su existencia*. Herrera (2017) afirma que "la infancia es disponerse ante el mundo liberados de presupuestos, no importa ya cuanta rigurosidad impongan las ciencias, ni cuantas teorías respondan y definan lo que sucede en el mundo y en nosotros" (p. 36).

De allí, que el niño es el investigador natural que quiere observar los objetos y experimentar con ellos, es el filósofo natural que se pregunta siempre el por qué de las cosas y demanda respuestas de los adultos para comprender; el niño al fin y al cabo es un *ser auténtico* que se asombra constantemente y que se conecta naturalmente con la esencia de los seres u objetos a su alrededor. Como sugiere Jung (1991), "se sabe que al niño le interesan profundamente todos los fenómenos que presencia. De aquí sus interminables preguntas sobre el porqué y el cómo de todas las cosas" (p. 32).

La autenticidad del niño, nos atrae precisamente porque no logramos comprender el acto de cómo logra maravillarse por todo lo que le rodea una y otra vez, sin mostrar cansancio o aburrimiento por aquello que le interesa, trata todo como un misterio de vida, como un algo

que debe descubrir aunque para los adultos sea evidente. L´ecuyer (2014) sostiene al respecto que el asombro es un deseo de conocer lo desconocido y también lo desconocido; esto es vivido por el niño como si cada cosa o acto suscitado fuera la primera vez, es su forma de comprender el mundo.

El ser auténtico se vincula también con la capacidad de concentrarse de acuerdo a Fromm (2007). Un niño en ese proceso de descubrimiento, queda absorto tratando de descifrar el fenómeno nuevo para él o ante el cual queda sorprendido: el movimiento de una mariposa, un animal que desconoce, un objeto que hace ruido. Entonces, enfoca todos sus sentidos ante ello, se vuelca ante lo observado en cuerpo y mente en un acto profundo de contemplación y se compromete con lo que hace, siente, vive.

Por otro lado, la belleza de un niño se relaciona también se refleja en el estado lúdico y amoroso en el que experimenta la vida; es la conjunción de ambas la que le permite vivir sin prejuicios, acercándose al mundo con la potencia de su vitalidad y sensibilidad únicas. Como sostiene María un niño *“siempre va a querer que lo abracen, lo besen, le canten, jugar”*, es decir, son estas acciones condiciones existenciales que develan su mundo interno, un mundo en el que se funden lo imaginario y lo real al unísono, siempre con una inclinación de querer saber más y la creencia de que todo es posible.

La actitud lúdica del niño se puede describir a partir de tres categorías propuestas por Fullea (2003). La primera es la necesidad lúdica. El niño como manifiesta María, siempre quiere jugar, es una fuerza interna inevitable que le lleva a expresar de manera espontánea y creativa su presencia en el mundo y su relación con los demás. Al observar a un niño, vemos que jugar se le hace irresistible, es normal tocar los objetos y juntarse con otros niños para provocar una situación lúdica en que ponga en acción toda su capacidad motriz, afectiva, cognitiva, solo por el mismo hecho de jugar. Aparece entonces la segunda categoría que es la actividad, pues el niño que quiere constantemente moverse por el espacio para explorar las posibilidades lúdicas, acciona sobre él y surge el juego. La tercera categoría refiere el placer lúdico, esa constante risa y alegría cuando al accionar se da cuenta de que el otro niño con quien está responde, se esconde, se agacha, corre, grita, pide

no ser atrapado, le da usos infinitos a los objetos para que rueden y se caigan, claro está ante la mirada adulta para el cual lo que hace el niño es incomprensible.

Es precisamente, lo incomprensible lo que el niño acoge como juego, una actividad placentera que le produce bienestar y que escapa como siempre a la lógica adulta, al menos que éste se sienta invitado y decida acompañarlo en la travesía imaginaria de jugar. El juego para el niño es un medio de expresión de su ser y un fin que persigue en su propia actividad.

Asimismo, el amor es una forma de expresión natural en el niño, es la actitud prerreflexiva en la que se relaciona con los otros y el estado existencial en el que vive la vida; *“le llamas la atención y el niño después va con todo el amor del mundo y te abraza”*(Esly). En esta expresión y lo dicho por María *“siempre va a querer que lo abracen, lo besen”* anteriormente distingo que para el niño el amor necesita ser expresado, se ama entonces cuando hay la posibilidad de mostrar el amor con una expresión física, en este caso, sea abrazar o besar.

El abrazo es ceñir con los brazos a alguien (RAE, 2014); es estrechar nuestros brazos con los del otro, es un contacto personal de gran fuerza que nos aproxima a los demás de manera cálida y reconfortante. Para el niño un abrazo es proximidad, es reconciliación (como lo expresa Esly) ante una situación que no le fue agradable pero que el deja atrás porque prefiere retomar la conexión inicial. También, es una manera de sentir que el adulto le tiene afecto y cariño, junto a los tiernos besos que le acompañan. Visto así, la actitud amorosa del niño posee un continuo movimiento de acción con el otro a través de la expresión afectiva que el comunica y de provocación que emana desde su interior hacia el otro, como una invitación que nos hace para amarlo de la misma manera pues quiere recibir también amor.

Surge otra distinción al respecto, aunque quiera recibir amor como todo ser humano, el niño manifiesta nobleza para acercarse a los demás sin esperar algo a cambio, ni condicionar su sentir, lo que permite afirmar que ama como ser existente porque el verdadero amor es dar como dice Fromm (2014). ¿Pero qué es lo que en esencia se da? El

mismo autor responde, una persona “da de sí misma, de lo más precioso que tiene, de su propia vida (...) da de lo que está vivo en él” (p. 33).

Siguiendo estas palabras, el niño al vivir de manera existencialmente amorosa, nos ofrece la posibilidad de observar la belleza del ser que vivencia el mundo con capacidades naturales para consolar, dar y recibir caricias, acompañar y jugar con los otros aún siendo muy pequeño. Si observamos a los bebés durante el primer año de vida al sentir que otro niño llora o ríe a carcajadas el también lo hará. Plantea Shapiro (1997) que “el deseo de preocuparse por los demás, llegando incluso al altruismo sin duda forma parte de nuestro código genético” (p.56).

Ante estas ideas, cabe preguntarse ¿cómo perdemos esta actitud de empatizar innata? Es precisamente el amor quien hace al niño bello entre los seres humanos, él es “*la verdadera esencia de la grandeza humana*” como dice Naftalí, pues su presencia nos hace recordar diariamente nuestra inmensa capacidad de amar y ser con el otro.

Vinculado a lo anterior, aparece un alto sentido emocional de lo moral característico de la esencia infantil porque la mayoría de las veces quiere y busca el bien para quienes están a su alrededor, además suele decir la verdad, para él es lo natural. El niño utiliza una lógica distinta a la razón adulta, aunque siempre se le ha catalogado como de un razonamiento inferior que es proporcional a su capacidad cognitiva, alguien que no tiene la capacidad de pensar moralmente por no tener un pensamiento abstracto.

Al contrario, pienso que esa mirada no maliciosa del niño ante las cosas no es fruto de su ignorancia o falta de razón, es fruto de una conexión emocional con del mundo y de tener un acercamiento natural a lo humano. No hay falta o carencia en él, su alto sentido de la moral es una cualidad existencial hermosa que lo hace tan persona como cualquier adulto. Habría que acotar, si la maldad requiere una racionalidad aún más avanzada pues debe haber una intención pensada y planificada para cometer alguna acción en perjuicio del otro, entonces ¿la razón adulta es la que justifica la maldad? Encuentro una contradicción en ello, dado que la razón debería impulsar el actuar bien humano. En este caso, son los niños que nos dan una gran lección sobre el sentido humano de vivir que no es derivado solo de la razón sino del sentir-vivir con una ética natural.

He aquí otro hallazgo importante: existe una contradicción entre lo que percibimos de la esencia de un niño y la postura cognitivista de las teorías morales, mismas que han limitado la capacidad del niño solo a su razonamiento, a su actuación en función al castigo o el deber que le impone el adulto. Al contrario, afirmo que un niño utiliza una lógica distinta, el actuar bien es la premisa con la que enfrenta al mundo pues tiene la creencia de que actuar bien es lo natural, solo porque si, porque el supone que es el deber ser de la humanidad, es lo que sería normal.

Esto que llamo *la lógica del bien*, es una capacidad superior del sentir humano, es atender a la necesidad de otro sin discriminación, con la seguridad de que se hace lo correcto, es el bien en estado natural y como expone López (2006) es “el actuar humanizado en su máxima expresión” (p. 63). Y esto, es lo que hace un niño, la mayoría de las veces, buscar proximidad, hacer el bien al otro, entregar de sí y de lo que tiene. Una vez pregunté a un niño que dio la mitad de su merienda a otro, a pesar de no traer suficiente, por qué lo hizo y él contestó: “*porque si, no pasa nada si le doy de mi comida*”. ¿Hay o no un alto sentido moral en él? ¿Hay o no belleza en esta respuesta?

Por lo tanto, la capacidad de amor de la cual hemos hablado y la facultad de perdonar, de ser bueno con los demás, nos hace percibir al niño como un ser hermoso, por cuanto no juzga ni señala al otro; es su nobleza que le permite ver el mundo y a los demás como seres dignos que merecen estar junto a él en tanto los une la misma esencia humana. Recién, algunos autores como Quiroga (2013) plantean un nuevo paradigma de desarrollo moral como una capacidad intuitiva innata del ser humano, la cual nos distingue como especie y que se aleja del razonamiento como única fuente de la actuación moral del niño, dado que compartimos la misma esencia de hacer el bien en los primeros años de vida y alejarnos de lo que percibimos como daño o maldad.

El niño entonces, se da al mundo desde su propia verdad y con la pureza de su actuar que se relaciona con una espiritualidad incipiente, es decir, una existencia espiritual que se percibe y está cercana a los valores trascendentales de la humanidad, vivida con una actitud de ser noble para los demás no solo para el mismo; “la espiritualidad es la vivencia

intrínseca del estar vivos, asistida por el espíritu y manifestada en comunidad” (Beltrán, García, Manzano, Murillo, 2015).

Lo anteriormente expuesto, conduce a reflexionar acerca de la concepción del niño como ser espiritual, la cual va más allá de una visión teológica subjetiva; implica la trascendencia propia del ser y los valores inherentes en él; valores que se ven exaltados en la forma física, mental y espiritual de presentarse el niño ante el mundo, cómo se conecta con los otros, cómo experimenta su vida.

Ante esta descripción, cabe pensar cómo los adultos significativos y especialistas en infancia hablan siempre en términos de necesidad, de lo que el niño no tiene o no es, se mira a un niño desde una supuesta incompletud de su ser, la cual requiere ser corregida o arreglada en términos adultos. De manera consciente o inconsciente se configura a un niño débil, falto de atención, distraído, sin lógica, que solo requiere ser llenado de la sabiduría y la lógica adulta para que pueda llegar a ser. Poco o nada nos hemos sensibilizado acerca de cómo es realmente un niño, aunque han habido buenas intenciones familiares, pedagógicas, sociales y disciplinares para su atención integral pero creo no han sido suficientes en la búsqueda de comprenderlo. Es menester preguntarnos entonces ¿Quién es el niño?

El niño en su esencia, es un *sujeto en expansión* cuyas capacidades naturales pueden ser potenciadas en el entorno en el que se encuentre, que puede adaptarse y plantear soluciones desde su lógica de bien particular para enfrentar de manera resiliente la vida misma. Se entiende, que para ello requiere el cobijo y acogida de una familia en la calidez de un hogar, como se ha planteado anteriormente.

Estas ideas, nos conducen a develar en el niño su actitud de maravillarse ante el mundo, el bien que siempre quiere hacer a los demás como acto natural, esa belleza ontológica que hemos mencionado y que está en armonía con su ser. Dicha belleza *es* en el niño, está en tiempo presente allí dispuesta para nosotros los adultos que nos hemos negado a verla en su justa dimensión, por lo tanto, debemos redirigir nuestra mirada, ver al niño en su capacidad no solo de acciones sino su capacidad o despliegue existencial como persona, un ser que actúa basado en el bien, con verdad, con amor, y con una lúdica permanente que le hace estar de manera distinta ante el mundo de las cosas y de los otros; un niño que requiere ser

descubierto, pues como sostiene Esly “*Si nosotros pudiéramos ser más como ellos y tener menos malicia sería un mundo mejor para todos*”.

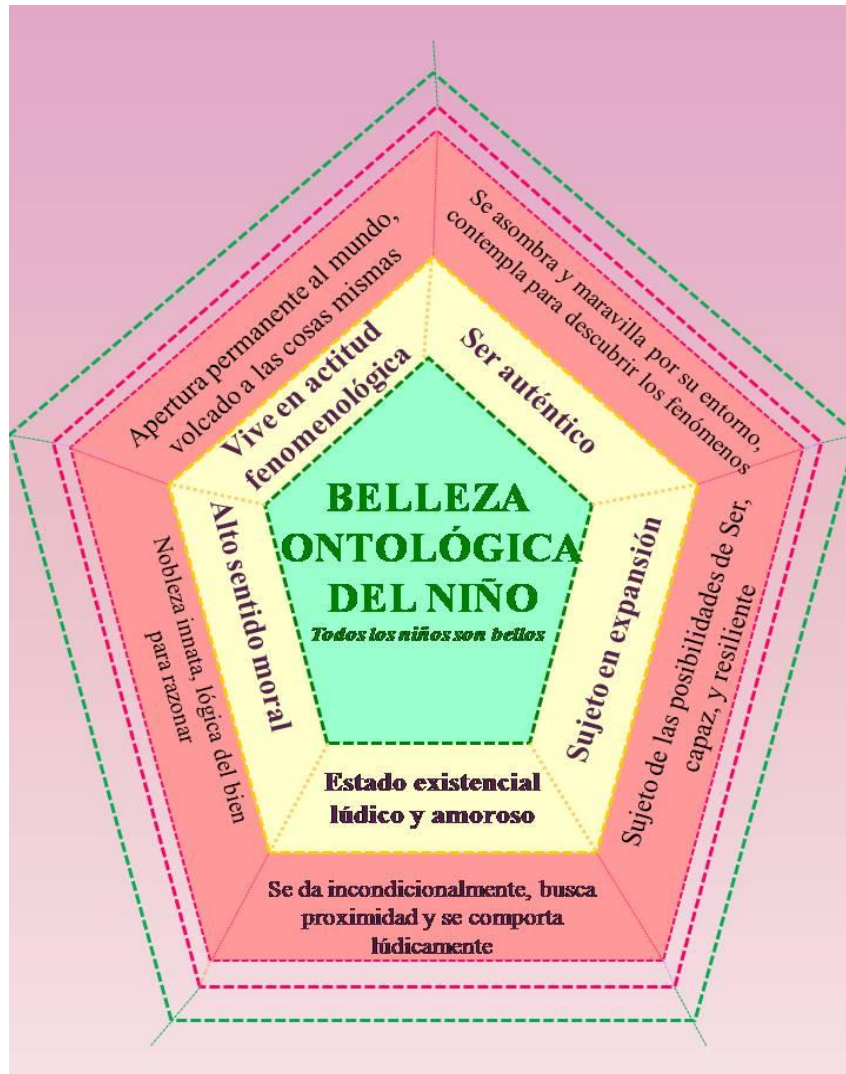


Gráfico 10. Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: Belleza ontológica del niño.

El niño de Educación Inicial: ser en formación. La formación del ser

La Educación Inicial marca el primer momento educativo formal del niño alejado de su hogar. Hogar, que le ha prodigado los primeros cuidados y enseñanzas de la vida y en el que ha aprendido a relacionarse con los otros y hábitos personales y pautas de comportamiento básicos para la vida en comunidad. Al llegar al aula, viene con un cúmulo de emociones, sueños, expectativas, miedos y saberes, los cuales son necesarios potenciar para que pueda desarrollarse integralmente como persona; una persona que ya es, pero que se expande a nuevas formas de conocimiento, emocionalidades y experiencias de vida.

Ahora bien, desde una perspectiva sensible este cambio de escenario de una formación natural propiciada por la familia a una formación planificada en el centro educativo y guiada por la docente, requiere reflexionar profundamente y deslindarse de ciertos prejuicios propios de los saberes disciplinares y de pensar empáticamente acerca del niño para comprender su experiencia formativa y los desafíos que le enfrentan. Al respecto, planteo algunas interrogantes y reflexiones que nos ayudan a configurarlo subjetivamente como ser en formación.

Primera reflexión. El niño es primeramente un ser. Esta reflexión surge de la idea de María al poner en tela de juicio la visión del niño de Educación Inicial dentro del sistema educativo, “*como sistema*”. A pesar de los fundamentos claros del currículo acerca de la actitud lúdica del niño y la docente al enseñar, pareciera que el niño comienza a ser saturado por los aprendizajes esperados que se establecen para él. Señala la versionante, que “*sumar, restar, leer*” que no se ajustan al carácter lúdico del niño y de su aprendizaje. Si a esto es lo que se le da preponderancia en las prácticas que pudo observar entonces, me pregunto ¿dónde queda el ser?

Hemos descrito, algunas cualidades sensibles del niño que no podemos olvidar cuando nos encontramos cara a cara con él. Su apertura, belleza, su lógica del bien, la actitud lúdica. Entonces el ser del niño, su forma de mostrarse ante nuestros ojos es lo primero que en nuestro compromiso como docentes debemos atender, un niño que requiere respeto a su unicidad humana, respeto a cómo despliega su existencia particular.

Al revisar el currículo de Educación Inicial (MED, 2005), percibo desde mi actitud fenomenológica que en sus fundamentos pedagógicos se establece el conocimiento como la categoría más importante del documento, relacionado además con las concepciones psicológicas, el aprendizaje, papel del docente entre otros. Asimismo, se menciona a Delors (1996) que plantea cuatro pilares del conocimiento: *conocer* (adquisiciones conceptuales), *hacer* (actividades útiles para la vida), *convivir* (juntarnos con los otros en paz) y el *ser* como la síntesis de las tres anteriores. No obstante, y en armonía con los planteamientos anteriores, afirmo que es el ser que debe aparecer primero en orden de importancia, un ser que no es una síntesis, es la base fundamental de la persona, es su todo, es quien es. A partir de ello, debiera fundarse el proceso educativo que conlleve a que el ser humano no pierda su esencia, sino más bien pueda potenciar toda esa belleza ontológica que trae de manera natural desde niño, elevar la grandeza humana que ya le pertenece.

El poder equilibrar el ser del niño con lo que tiene que conocer, hacer y convivir es la tarea fundamental de la docente que lo acompaña; y, dentro de esa compleja misión comprender su unicidad como persona y alejarse de cualquier mirada homogeneizante que pueda empañar su desarrollo y el despliegue de quien es el niño como ser en expansión.

Segunda reflexión. Un aprendiz natural en un ambiente artificial. Cuando un niño hace acto de presencia en un aula por primera vez, observa un ambiente artificial creado para adquirir aprendizajes propios de su cultura y del medio que le rodea; se convierte en un aprendiz formal del sistema educativo. En este espacio creado por los adultos con saberes especializados, puede observar los colores y ambientación del espacio físico, recursos disponibles para explorar y jugar, sillas ajustadas a su tamaño, la presencia de otros niños como él y una maestra frecuentemente afable y afectuosa, conocedora de su labor docente. Todos estos elementos, son la invitación perfecta para que se sienta motivado a permanecer en el aula, pues por primera vez se encuentra separado varias horas de sus padres o adultos significativos, los cuales hasta ahora fungían como sus maestros informales de la vida.

En este nuevo proceso educativo que vive el niño, se han organizado saberes específicamente para su edad y nivel educativo, a fin de atenderlo integralmente y que se desarrolle como persona. La maestra en este sentido, asume el liderazgo de este proceso

poniendo en práctica toda su formación, actitudes y aptitudes que sean beneficiosos para tal fin. De allí, la importancia de la Educación Inicial en la vida del niño y del encuentro con su maestra, pues como dice Deila *“para que lo cuide está cualquiera, pero para enseñarle está la maestra”*. Además, desde la perspectiva teórica y práctica en el nivel se ha intentado respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno de los niños porque *“no todos aprenden de la misma manera”* (Esly); por lo cual el juego, el disfrute, la experimentación suelen ser actividades características de la jornada diaria que vive el niño en el centro educativo.

Sin embargo, aún reflexiono ¿cómo conjugar su actividad natural con la actividad guiada de la maestra? ¿Acaso al convertirse en aprendiz, no dejamos que pierda algo de su ser natural? El niño como ser en formación que se desarrolla y aprende desde el continuo humano, posee una actitud natural y lúdica de vida como forma de estar en el mundo de las cosas, le gusta jugar, explorar, moverse. Para el niño, el juego es el hacer natural, pues como dice Froebel (2003) el niño vive:

“Atribuyendo a cada cosa la vida, el sentimiento, la facultad de oír y hablar que el siente en sí mismo, imagínase también que todo objeto oye y habla; y no vacila desde que empieza a manifestar su interior, en atribuir una actividad semejante a la suya, a las piedras, a los árboles a las plantas, a las flores, a los animales y a todo lo que lo circunda” (p.36).

Entonces, el niño manifiesta su interioridad a través del juego, de atribuirle vida a los objetos y en consecuencia humanizarlos. Por su parte, es importante que la docente no pierda de vista esta actitud lúdica del niño y en consecuencia, es el juego su principal herramienta para enseñar al niño los colores, formas, cualidades de los objetos, texturas, los hábitos, juegos y bailes tradicionales, nuevas palabras y significados, en fin, los elementos más importantes de su cultura a los cuales puede acceder cognitiva y emocionalmente. La docente puede utilizar ese poder simbólico del juego infantil para proponer nuevos juegos y actividades para el niño, sin alejarlo de su propio hacer de niño, jugar a representar personajes, jugar espontáneamente, jugar de múltiples formas para acercarse al mundo del aprendiz. Visto esto, el juego del niño es una actividad natural del niño y un recurso propio para su aprendizaje que convierte a la escuela en un “laboratorio de vida” y “centro de

vitalidad y expresión” (Gervilla, 2006) para desarrollarse como persona y aprender de forma significativa.

De tal importancia, es el hacer lúdico en Educación Inicial, que el currículo vigente (MED, 2005) ubica al eje lúdico como uno de sus fundamentos pedagógico- didácticos, es un criterio que orienta la intencionalidad de la docente para poder asumir la enseñanza del niño entre 0 y 6 años. Propone el documento que todas las estrategias pedagógicas deben dirigirse a valorar el placer de jugar y aprender, así como propiciar “la interacción entre los niños y niñas, la comunicación y expresión oral artística y creativa, en un ambiente de apoyo que fomente la confianza y la creación libre” (p. 59).

No obstante y en contraposición, hay actividades que se desarrollan en el centro de Educación Inicial y el aula que no precisamente tienen un enfoque lúdico y que son propias de un sistema: cantar el himno nacional, atender instrucciones de la docente, abandonar el juego en el patio para pasar a otro momento de la jornada diaria, en fin, existe una planificación previa que es mayormente guiada por la docente, salvo en el momento del trabajo libre en los espacios de aprendizaje, en el cual el niño puede elegir lo que desea hacer, cómo lo hará y con qué lo hará.

Me pregunto, si en esta adaptación a una rutina diaria, el niño comienza a perder parte de su naturalidad, porque no siempre se puede jugar, hay momentos de prestar atención y hacer la tarea del momento, entonces el niño deja lo que quiere hacer por lo que tiene que hacer. Dada la complejidad del asunto (si nos ponemos en el lugar del niño), considero oportuno manifestar que esa posible pérdida del ser natural que se produce al entrar al sistema educativo se conjuga también con la ganancia de nuevas capacidades para hacer otras cosas, comprender los conceptos del mundo que le son enseñados, incluso se abre la posibilidad de conocer los objetos atendiendo a características que él no ha descubierto, es un intento por lograr cada vez más un mayor nivel de su pensamiento que lo lleve a adquirir nuevos conocimientos y a desarrollar sus talentos y aptitudes. Será la perspicacia didáctica de la maestra y su comprensión sensible del niño, la que podrá lograr conectar el ser-hacer infantil con las actividades que ella propone para encaminar los aprendizajes hacia los fines

educativos del nivel y que pueda desarrollar su personalidad: El reto es respetar el aprendizaje natural, conectar sin coartar la esencia de niño.

Tercera reflexión. El niño es persona en permanente autoconstrucción. Hemos referido, que el niño como aprendiz es una persona en permanente autoconstrucción, con saberes propios que deben ser respetados y considerados en el proceso educativo en Educación Inicial; un niño que posee una apertura al mundo de las cosas la cual resulta una oportunidad extraordinaria de aprendizaje para permitir que pregunte, indague, explore y se mueva en el escenario aúlico. Al respecto, Naftalí alega en su discurso que un niño puede aprender todo y su única limitante es el adulto, incluso puede sobrepasar algunos aprendizajes esperados que se establecen en el currículo. Aún cuando concuerdo en parte con esta versión, pues podemos enseñar al niño diversidad de contenidos culturales y del entorno, y de seguro nos sorprenden con sus saberes previos y capacidad de aprendizaje, sostengo que no podemos perder de vista al niño como persona y la naturaleza de sus aprendizajes para no correr el riesgo de saturarlos innecesariamente con actividades y tareas innecesarias que disminuyen su tiempo de ser niño.

En este sentido, el niño requiere ser persona, esto es amarse a sí mismo, a conocerse y descubrir intereses, tener libertad de desplegar su existencia en el aula y al mismo tiempo convivir pacíficamente con los otros. Cabarrús (2002) manifiesta que como seres humanos tenemos “la capacidad de crear amor y las condiciones para el mismo, y que se traduce en unas relaciones armónicas conmigo mismo, con las demás personas y con el entorno” (p. 36).

Las palabras anteriores dejan al descubierto, la necesidad de reconectar el proceso educativo del niño con la persona que es, dar prioridad al saber estar consigo mismo y con los otros, para descubrirse y manifestar el potencial humano que le pertenece. Esto también es parte de los aprendizajes en Educación Inicial, mismos que pudieran estar quedando relegados por los aprendizajes conceptuales y que se dan por sentado solo con la afectividad de la docente y alguna otra actividad afectiva propuesta.

Plantea Rogers (1992) que el proceso de convertirse en persona implica entre otras cosas la vivencia del sí mismo potencial, la vivencia plena de una relación de afecto y el

descubrimiento de que la esencia de la personalidad es positiva. Al hablar de vivencia, damos cuenta de las experiencias vividas en el aula que lleven al niño a comprenderse y comprender a los otros, antes que los objetos que se encuentran alrededor. La mirada sensible de la docente podrá sobrellevar el reto de educar para la vida y ser mejor persona, sin obviar los propósitos establecidos para el nivel educativo.

¿Qué significa entonces formar o educar al niño? López (2006) plantea que la educación es un proceso de autoconstrucción en el que el individuo se comunica con los otros. Y añade:

“Este proceso no es otra cosa que el camino por el cual un sujeto humano va encontrando su propia manera de, gradualmente, ir convirtiéndose en la persona que auténticamente quiere llegar a ser, con todo el esfuerzo y las contradicciones que esta búsqueda implica; es decir, que la educación genuina tiene que facilitar, intencionada y sistemáticamente, el paradójico proceso en el cual, siendo humanos, nos vamos haciendo humanos” (p.9).

Es esa búsqueda intuitiva y fascinante del niño en los primeros años hacia la comprensión del mundo, de quien es y quiénes son los otros, la que debe ser el andamio permanente para su formación, el proceso educativo debe partir del niño y llegar a él siempre; es un camino humanizante que no puede partir de contenidos abstractos sino de la relación que tiene el niño con todo, ese todo que es el mundo que vive. Este proceso que denomino *sintonía pedagógica*, es la armonía perceptible entre el ser del niño y el ser del docente que se produce a través de un encuentro respetuoso, amoroso y dialógico para avanzar juntos en el extenso y asombroso camino del aprendizaje; sintonía que promueve el docente dado su razonamiento, su capacidad mediadora producto de sus saberes especializados y su compromiso humano para enseñar al niño. Éste por su parte participa del encuentro, pues lo convoca para sí por su actitud natural.

Creo pertinente traer a colación, la voz del niño expresada a través de los escritos de Anzola (1999), para escucharlo y orientar al docente en su noble tarea de lograr sintonía pedagógica con él. Voz que potencia las concepciones y significados aquí descritos:

“Acéptame como soy: no me compares. Yo soy como tú un individuo único con únicas maneras de percibir, interpretar y expresarse. Aprender es agradable. No me lo eches a perder con castigos, tareas y amenazas (...) Lo

cotidiano es importante para mí. De allí extraigo las comparaciones y los contrastes para entender el mundo. Estimúlame para mantener despiertos mis sentidos. Con ellos puedo hacer y rehacer el universo (...) Valora mis esfuerzos, más que los resultados de mis actos. Así tendré ánimo para seguir adelante y ese será nuestro triunfo” (p.13-39).

En este orden de ideas, se devela también una dimensión moral y espiritual de la formación del ser en autoconstrucción; una moral que hemos asumido desde el punto de vista existencial como inherente al niño pues el ya posee una lógica del bien que le hace orientar mayormente sus acciones en pro de los demás y una espiritualidad incipiente que lo lleva a ser genuino y puro en su actuar y pensar. adopta como forma de ser de la docente y como estrategias intencionales para poder potenciar la belleza ontológica que caracteriza al niño.

El compromiso del docente es mediar el proceso de autoconstrucción del niño que se impregna de los valores en los cuales se funda el proceso educativo y por ello propicia experiencias al niño que lo conduzcan a mayor comprensión de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, es decir, discernir el significado social de hacer el bien. La dimensión espiritual de la autoconstrucción se relaciona con una conexión interna con su propio ser y con el mundo, por lo que requiere tener momentos personales en los que desarrolle actividades que sean de su agrado sin el apuro del tiempo adulto, una tranquilidad que incluso le produce jugar con los demás en un ambiente cordial, amoroso y de genuino compañerismo. En este sentido, concuerdo con Esly cuando expresa “*la espiritualidad no es misticismo*” es una forma entregada de ser, siendo nosotros mismos respetando el ser del otro.

May (2001) señala “enseñamos a nuestros niños y jóvenes a hacer y hacer y no les damos el espacio para ser, para acallarse y contactarse con su interioridad. Los espacios de soledad, de quietud, de contemplación son considerados como pérdida de tiempo” (p.111). Es precisamente, propiciar estos espacios en el aula de Educación Inicial lo que permitiría a cada niño desarrollarse de manera armónica y conectarse con los otros de manera natural, sin forzar sus gustos y preferencias, entendiendo que necesita espacios para pensar,

contemplar, imaginar y crear desde su experiencia interior. El relato metafórico de Díaz (2004), nos puede acercar a este planteamiento:

“Cierta discípulo entregó a Siddharta Gautama una flor y le pidió que le explicara el misterio de su doctrina. El maestro tomó la flor, la contempló en silencio durante un largo rato y, sin mediar palabras, con un gesto indicó al discípulo que se retirase. Al parecer, de esta anécdota se deriva el zen: el misterio no se alcanza con palabras ni con razonamientos, sino mediante la contemplación. Ella produce la imperturbabilidad” (p. 42).

Es la atención a lo observado y la mirada genuina del niño hacia los objetos y los otros una chispa inicial que despierta su curiosidad para saber más, así como el maestro Gautama, es su quietud ante algo que a nosotros adultos nos parece insignificante que un niño que puede imaginar, recrea, sueña y desarrolla su mundo interior. Asimismo, el desarrollo de la espiritualidad como un estado complejo del ser, permite a su vez potenciar la capacidad resiliente que le es propia desde el punto de vista humano, es un recurso de formación integral que puede contribuir a desarrollar una fortaleza espiritual con las connotaciones propias de las creencias de los adultos que se encuentren alrededor, pero de gran relevancia para que enfrente cada situación con sensibilidad ante el mundo, responsabilidad individual y conexión con los otros, idea que se ilustra claramente en la siguiente expresión de Nouwen (2011) “la formación espiritual exige emprender un viaje al interior del corazón” (p. 23).

No obstante y de acuerdo a las versionantes, la aparición de experiencias que atropellan la formación del niño en lo moral y espiritual en Educación Inicial, ese viaje de interioridad del cual nos habla Nouwen, conllevan a referir que lamentablemente, existen docentes que aún no logran esa sintonía pedagógica con los niños y comprender su papel en la vida de los mismos. Por ejemplo, al escuchar reggaetón en el centro educativo o gritar a los niños, situaciones que se observan según Naftalí en algunos centros educativos. Sin lugar a dudas, estas actitudes de algunas maestras constituyen un atropello al *ser en formación* y un despropósito para la *formación del ser*, que provienen contradictoriamente de la misma docente cuya responsabilidad pedagógica debiera inclinarse por potenciar los dones naturales del niño: su moralidad y espiritualidad naturales.

Cada niño, es un ser valioso y digno que merece respeto y consideración hacia su propio mundo vital, la manera en la que es y la que vive sus experiencias. Al escuchar música de este tipo, el niño corrompe su ser natural pues adquiere vocabulario adulto y se mueve al ritmo de la música de una manera sexualizada, así el mismo no lo comprenda. Esta corrupción, es también una interrupción de su niñez, es propiciar su entrada al mundo adulto para el cual no está preparado, es darle una imagen adultizada que no le pertenece. Si el adulto formador especializado (maestro) en un espacio de formación especializada (la escuela), comienza a reproducir las situaciones sociales deformadoras, no habrá límites entre el ser niño y ser adulto; ocurrirá un quiebre en el que de seguro perderemos definitivamente el ser natural del niño.

Por otra parte, los modos personales de la maestra en el aula también suelen replicarse en cómo aborda el niño el mundo escolar. María expresa que por ejemplo, el tono de voz de la maestra es asumido por los niños: si la maestra grita, los niños gritan para comunicarse. Caso contrario, las docentes que hablan en un tono de voz armonioso y agradable, los grupos de niños suelen reproducir esta actitud. Comprendo, que el niño hace más que solo representar las conductas de la maestra o lo que esta le enseña, el niño las interioriza y hace parte de su ser, por lo que a veces se dificulta transformar estas actitudes aprendidas porque conviven con ellas durante varias horas del día en su estadía en el centro educativo; es la docente que marca la sintonía pedagógica que fluye con el grupo. Pero, dado que el aprendizaje es permanente, contínuo y transformador y el niño tiene otros referentes humanos puede aprender más y mejor.

La formación del ser, requiere entonces una sintonía pedagógica que conecte con las emociones del niño, con la persona que es, con sus necesidades e intereses ante el mundo para descubrirlos y potenciarlos, y no permitir que sucumban ante todo una mirada instrumentalista o deformadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La *sintonía pedagógica* es el producto y el proceso del hacer pedagógico sensible, cuando el docente acompaña al niño como un auténtico otro, es también su actitud de maravillarse y la posibilidad de ver belleza en el otro, experimentar pedagógicamente la “seducción estética”

(Maturana y Porsksen, 2004, p. 29) cuya fuente es la hermosa congruencia entre lo que dice, hace, piensa y siente el niño.

La formación debe retornar entonces, a la concepción del sujeto persona cuyas cualidades humanas comparte con otros seres, que puede ser mejor cada día para sí mismo y para los demás en la búsqueda de sus propios talentos que conjugan la huella hereditaria individual y lo que se aprende en convivencia con otros. Formar significa, potenciar comprensivamente el ser del otro y orientarlo a mantener el asombro por el mundo de las cosas y el espíritu de búsqueda hacia lo que desconoce, motivar a ser congruente en el vivir y observar y actuar de acuerdo a los principios y valores que resaltan nuestra condición humana. La síntesis gráfica de este tema fenomenológico profundo es, se puede observar a continuación:

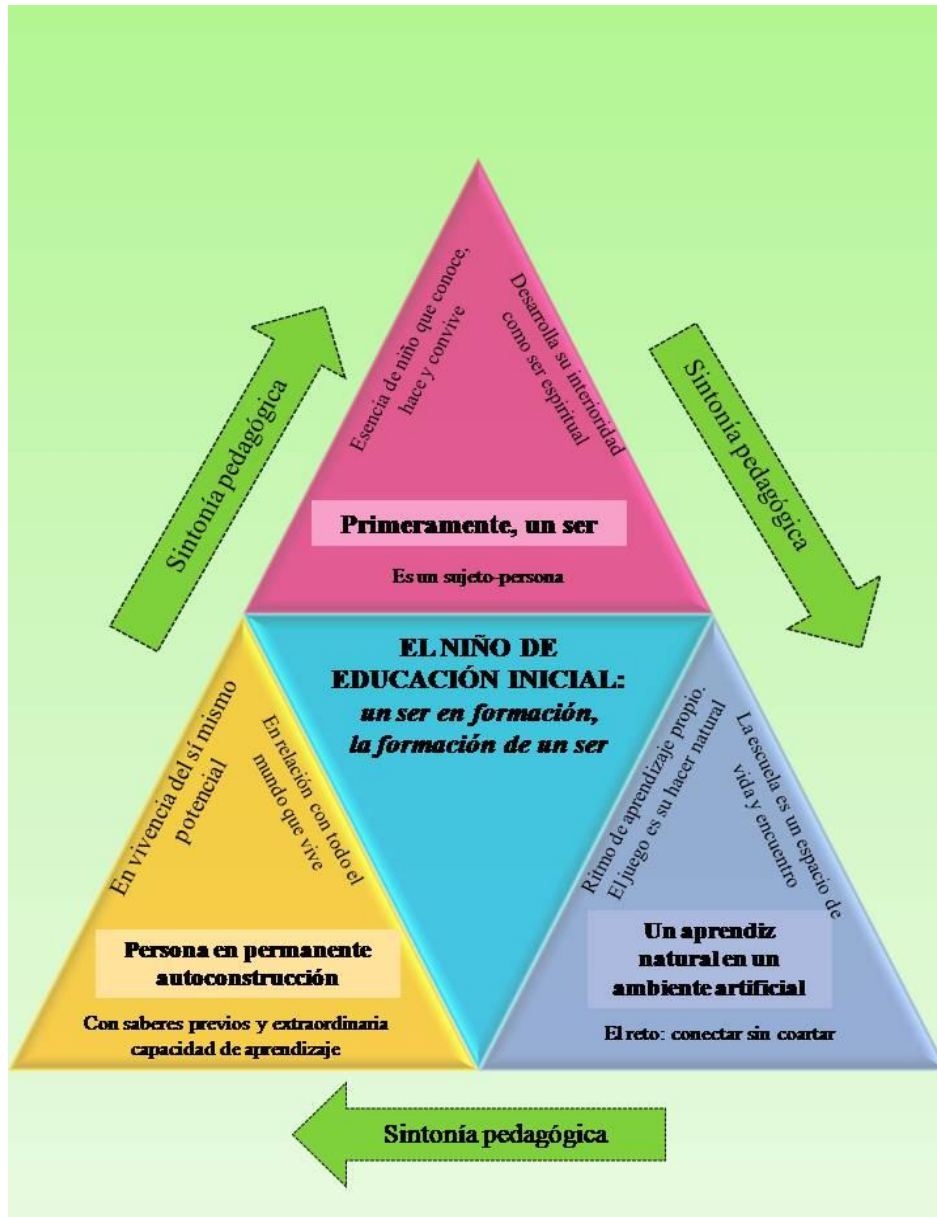


Gráfico 11. Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: El niño de Educación Inicial, ser en formación. La formación de un ser.

Ser niño de Educación Inicial es una experiencia de vida con transiciones, cualidades y vivencias educativas

En el recorrido investigativo, se ha develado el tránsito del niño en dos etapas, establecidas en el currículo oficial y que persiguen diferenciar las características de los niños y adecuar su atención educativa. La primera, Maternal de 0 a 3 años, la segunda Preescolar de 3 a 6 años. Sin embargo, los significados emergentes de las versiones presentadas apuntan a considerar variadas sensibilidades al respecto, pues vistas desde una perspectiva fenomenológica el niño viviría dos transiciones propias del nivel: *del cobijo del hogar a las manos de la maestra*, luego *la responsabilidad en el aprendizaje*. En este sentido, se entiende la transición como un cambio de ser o estar (RAE, 2014).

Primeramente, el niño de maternal pudiera ingresar al sistema educativo desde “bebé”, concepto que denota que está en el primer año de vida y que todavía no puede caminar por sí solo. No obstante, es más frecuente que sea inscrito en un centro educativo al andar por sí solo y controlar esfínteres, por la autonomía operativa que esto representa en un aula en la que se atienden entre 9 y 12 niños.

El niño de 0 a 3 años y antes de hacer su entrada a la educación formal, vive en el cobijo de un hogar, que lo arropa de cuidados y atenciones amorosas de quienes le rodean, normalmente los padres con quienes construyen sus primeros vínculos y establecen conductas de apego que le proporcionan la seguridad y confianza para estar en el mundo (Bowlby, 1988). Es en el cobijo del hogar y de sus padres, que construye los lazos afectivos más duraderos en el tiempo y el espacio, han sido atendidas sus necesidades físicas y emocionales y ha comenzado a construir la matriz afectiva que servirá de soporte para su relación con el mundo y los otros.

Como ya hemos mencionado en secciones anteriores, la relación con la madre como relación primigenia, ofrece el primer contacto físico con sus manos que lo acurrucan, acarician y lo toman para ser cargado o abrazado en el calor de su pecho. Han sido las manos que lo han mantenido seguro en el trecho inicial de sus primeros años de vida y las

que le han enseñado que es *digno de ser tocado*. Pero, irrumpe la realidad, el requerimiento social de formar ciudadanos y el niño pasa a otro escenario: el aula de Educación Inicial.

Allí, llega a la etapa denominada Maternal. Se perciben en el niño, miedos y temores propios de la separación de quienes hasta ahora han sido sus cuidadores. Sin embargo, poco a poco se adapta al espacio y las situaciones y ocurre el encuentro esperado con su primera maestra. “*Es el niño más tierno, de más cuidado*”, dice Naftalí, entonces la maestra lo acoge con ternura por su edad y tamaño físico. La ternura es un sentimiento que se produce hacia el niño al ser merecedor y digno de cariño sincero por su dulzura, por lo delicado o frágil que puede verse ante nosotros. El niño de maternal, quiere ser sostenido en brazos o abrazado por la maestra y en ocasiones busca ser el único *tocado*, así como es con su madre: un niño al que se le provee la máxima atención; pero que obviamente, no puede hacer la docente porque tiene otros niños a su cargo.

Emerge, la concepción de un niño maternal para *ser cuidado y acogido* por parte de la maestra, el cuidado asumido como una actitud ética que busca atender al niño en sus necesidades físicas y afectivas, tal como ocurre en la familia. Mínguez (2014) define el cuidado como un “sentimiento cargado de razón que se resuelve en comportamientos de atención y solicitud” (p. 215). En este caso, la solicitud del niño puede ser “maestra, ven, necesito ayuda” o al llorar por algún conflicto con otro niño, dice tácitamente “no sé qué hacer, el me golpeó, me duele”, o a través del llanto o la mirada manifestar alguna necesidad “tengo hambre, quiero ir al baño”.

El niño de maternal, busca la manera de expresar sus necesidades y la maestra trata de suplirlas en su actuar pedagógico tratando de comprender lo que dice o señala el niño, por eso pregunta: *¿quieres ir al baño? ¿quieres comer? ¿quieres? ¿quieres?* (María), incluso cuando el niño no habla o verbaliza palabras incompletas. Las preguntas insistentes de la maestra constituyen la expresión de una preocupación genuina por las necesidades del niño, dado que como dice Naftalí “*el niño maternal requiere de más amor, cuidado y atención integral*”. Ahondemos en el significado de la atención integral y su relación con las necesidades del niño, que son en realidad una tríada dialéctica de Necesidades-Cualidades-Potencialidades asumiendo la visión de Max-Neef (1993) acerca de ver en el sujeto las

necesidades como potencialidades y mi postura acerca de las cualidades existenciales del niño.

La atención integral es definida por el MECD (2005) como “el cuidado, educación, protección de sus derechos, higiene, recreación, alimentación y salud infantil” (p.19). Concepción que colinda con lo expresado por UNESCO (2007) en el que diferencia el término atención (cuidados para bienestar cognitivo y socioafectivo) y el de educación (aprendizaje a través de actividades estimuladoras y posibilitadoras del desarrollo). Ambos conceptos en la práctica no pueden separarse y cualquier acción social-institucional debe considerar ambos aspectos (UNESCO, ob.cit).

En principio, en el maternal el niño manifiesta más notablemente *necesidades vitales* que son imprescindibles para su subsistencia, tales como comer, descansar e ir al baño pues aún no puede controlar la sensación que le produce, ni postergar su satisfacción inmediata. Luego, se perciben unas *necesidades-cualidades existenciales* que refieren cómo despliega su ser natural y lo que requiere para ello (amar, jugar, explorar, moverse, manipular, expresar, relacionarse con los otros, adaptarse, contemplar), mismas que hemos descrito con amplitud en secciones anteriores y que ciertamente con la intervención del adulto pueden postergarse, pero que al hacerlo también pueden inhibir talentos y potencialidades propias del ser del niño.

Por otro lado, las *necesidades-cualidades-potencialidades de aprendizaje* se develan desde el nacimiento del niño al relacionarse con el mundo de personas y de los objetos y en las fronteras propias de la escuela. En este sentido, la vamos a situar como necesidad pedagógica cuando la maestra fija unos propósitos educativos para cumplir con el niño, en el caso de niños de maternal pudieran ser: aprender vocabulario, reconocer objetos, inicio-término de actividades, entre otras. Como necesidades han sido creadas por el medio social-cultural en el cual vive el niño. Estas necesidades son también cualidades de aprendizaje, ya que el niño está provisto de una capacidad innata para aprender en tanto ser humano, aprendizaje visto como una construcción de cada individuo en el que sus estructuras mentales alcanzan mayor nivel de diversidad e integración hacia su desarrollo como persona (MECD, 2015). Asimismo, estas cualidades se convierten en potencialidades,

porque pueden ser mediadas por el adulto significativo o la maestra como aprendizajes cada vez más complejos que adquiere el niño, porque está capacitado para ello.

En el maternal, es en *las manos de la maestra* que la atención integral del niño, cobra mayor importancia pues comprende que las necesidades vitales actúan con premura y requieren ser abordadas sin retardo de su parte. Las cualidades existenciales del niño por otro lado, tienen una presencia radical en los tres primeros años producto de la exaltación de las capacidades perceptivas y motrices en su desarrollo, pues es hasta los dos años aproximadamente que comienza a representar mentalmente el mundo (Piaget, 1978), sin embargo, las cualidades se mantienen hasta hacer otras transiciones en el desarrollo del ciclo vital.

El proceso de aprendizaje del niño maternal, gira siempre en torno a la satisfacción de necesidades vitales, existenciales y de sus intereses. ¿Pero como sugerir algunos criterios para abordar entonces su aprendizaje? Habría que considerar por ejemplo el tiempo de atención que posee el niño para realizar las actividades que propone la maestra debido a que “*está concentrado en su mundo*” (Esly) y puede pasar mucho tiempo en una actividad que él decide iniciar como sonar un objeto y rodarlo por todas las superficies posible. Tiene atención, pero para lo que es de su interés. Asegura Yahisky “*no se necesita una planificación tan específica con los de maternal, por más de que uno pueda tener toda una lista de lo que quiere hacer, nunca funciona completo, nunca, todo se da en un giro de 360 grados*”.

Un aspecto que vale la pena reflexionar, es el hecho de si el niño de maternal necesitaría una programación de actividades como el niño “más grande” (el de preescolar) o pudiéramos hablar de una propuesta diaria de actividades que más que una secuencia fija ofrezca diferentes alternativas de acción para cada una de las necesidades que los niños posean. Ciertamente, el currículo de Educación Inicial (MED, 2005) refiere que los momentos de la jornada diaria que viven los niños de maternal son de naturaleza flexible, y contemplan: momento de llegada, de aseo, alimentación y descanso; de actividades pedagógicas con diferentes formas de agrupación (individual, colectiva); recreativas (al aire libre) y el momento de cierre o despedida.

Por otro lado, también se propone un ambiente de aprendizaje que física y funcionalmente esté organizado con recursos adaptados a la edad de 0 a 3 años. Entonces, ¿por qué sigue siendo la propuesta de actividades para niños de maternal el principal desafío? Me atrevo a afirmar que es necesario poner la mirada nuevamente en la persona que es el niño, sus necesidades-cualidades existenciales (amar, jugar, moverse, explorar, manipular, relacionarse) las cuales son el estilo natural del niño de ser y median su mundo interior con el exterior, sostengo deben ser tomadas en cuenta en primer lugar.

Las necesidades existenciales del niño son también cualidades existenciales, que se potencian a medida que va experimentando el acto de aprender desde la intencionalidad de la maestra. Son recursos propios del niño para comprender el mundo y por lo tanto no pueden entrar de la rigidez de algunos planes, que pretenden domesticarlo solo para que se adapte a una jornada diaria y cumpla con las actividades. A estas situaciones, habrá de ponerse máxima atención si no queremos un maternal escolarizado que solo sirva de preparación para la etapa preescolar. Al respecto, he observado como tutora de la práctica profesional, una actitud cada vez más frecuente en las maestras en la etapa maternal de establecer ciertos contenidos sistemáticos (colores, formas, tamaños) que se repiten una y otra vez de manera rutinaria en el trayecto de todo el nivel y que hace peligrar el propósito de esta etapa educativa y va en contra de la libertad y cualidades del niño. ¿Qué requiere pedagógicamente entonces el niño de maternal? Naftalí lo expresa magistralmente al decir que *“no necesita una enseñanza académica sino el contacto humano para la atención integral para el niño”*.

En este propósito, el niño de 0 a 3 años convoca experiencias de afecto-movimiento-cuidado que se conjugan en el acto mismo de enseñar de la docente, pues toda experiencia debe coincidir con sus características esenciales y las intencionalidades propias de la etapa. No se trata de *“una enseñanza académica”* en el sentido estricto y tradicionalista, es que el niño pueda acceder al mundo de su cultura, sintiéndose amado por la docente en un ambiente que invite a la exploración y al regocijo de aprender acerca de lo que sucede a su alrededor. Asimismo, es importante que se sienta cuidado por la maestra que lo acoge en

sus manos, las cuales se vuelcan hacia él para acariciarlo, sostenerlo, explorar texturas, conocer materiales diversos y expresarse.

Ahora bien, luego de esta primera transición del cobijo del hogar a las manos de la maestra, el niño al cumplir 3 años pasa a cursar la etapa preescolar, una etapa en la que muestra mayor autonomía e independencia con respecto a su maestra y en la que busca constantemente acercarse a otros niños para consensuar juegos, compartir materiales y explorar juntos las experiencias y objetos a los cuales acceden, quiere “*ser más yo*” según Deila.

El niño de preescolar, es un niño con “*responsabilidad de aprendizaje*” (Naftalí), al que se le exige ciertos aprendizajes esperados que debiera lograr para pasar a la próxima etapa educativa: la Educación Básica. Las necesidades-cualidades-potencialidades del niño de Educación Inicial cobran en esta etapa otro orden de importancia, primero estarán las pedagógicas o de aprendizaje, luego las existenciales que continúan siendo el recurso mediador del niño y finalmente, las necesidades vitales sobre las cuales un niño de 3 a 6 años tiene mayor control y puede postergar en algunos casos en función a los tiempos y vivencias escolares.

Por su parte, las cualidades existenciales del niño preescolar están a un nivel muy alto de creación y potencia pues tiene mayor intencionalidad hacia los objetos y hacia los demás. Sus juegos, experimentaciones y movimientos no solo son intuitivos y sensoriales sino son expresión más consciente de lo que quiere lograr con ello: divertirse con los compañeros, hacer un juego cómplice, pintar para mostrar sus producciones. Desde el punto de vista potencial de aprendizaje, sus preguntas e interrogantes hacia el mundo tienen mayor definición, él necesita que le expliquen todo cuanto sucede, está asombrado con la cantidad de cosas y situaciones que ocurren y él quiere acceder a ese saber, se ha dado cuenta que hay mucho por responder.

Desde esta perspectiva, el niño de preescolar se rige por una jornada diaria y se le provee de un ambiente físico y funcional acorde a la edad, que ya puede manejar con mayor libertad y sobre el cual tiene momentos para planificar por sí mismo, las actividades a realizar, ejecutarlas y luego hacer una evaluación acorde a su nivel de pensamiento en los

momentos de: planificación, actividades libres en los espacios, recuento; mismos que no se cumplen en la etapa maternal por las mismas características del niño, pero que acá cobran una fuerza impresionante por ser los momentos en los que él puede hacer lo que decida por sí mismo.

Asimismo, puede estar por más tiempo en las actividades y tomar decisiones más claras sin ayuda, incluso puede implementar reglas en el salón, las propone para tener algo de control sobre el entorno y porque intuye es una forma de preservar el orden y estar con los demás en sana convivencia. Pero aún así, el sigue siendo niño, uno que desea jugar más que nunca pues comienza a descubrir sus potencialidades y limitaciones, es hora de ponerlas a prueba.

Sobre estas apreciaciones, es importante reflexionar también acerca de la naturaleza de los aprendizajes del niño e ir tras la meta de que estos sean significativos al modo ausbeliano, esto es, que el niño puedan relacionarlos con aprendizajes previos, y además que sean producto de su interés, de las preguntas que los niños generen ante las vivencias diarias ¿por qué llueve? ¿Cómo hace la hormiga para llevar esa hoja tan grande? O el asombro y emoción que experimentan ante el ave que entró al aula y ante lo cual exclaman: ¡Mira mae, el pajarito!

Pero, ¿son estas preguntas e intereses del niño la fuente principal de la enseñanza? ¿Cuánto realmente escuchamos al niño de preescolar para poder llevar a cabo nuestra práctica docente? Obviar sus necesidades e intereses, con la creencia de una responsabilidad que se vuelve obligación para aprender en los niños puede generar prácticas convencionales basadas en la adquisición de una cantidad de contenidos alejado de la actitud lúdica del niño, de su asombro y emoción esencial.

A partir de mis experiencias en las tutorías de la práctica profesional, percibo la creciente tendencia en las aulas de Educación Inicial de la implementación de proyectos didácticos alejados del interés real de los niños, mismos que han sido escogidos por las maestras sin siquiera consensuar con los niños ni hacer revisión de sus conocimientos previos, como camino pertinente dentro de la metodología citada. Nuestra cotidianidad escolar en Educación Inicial, comienza a estar plagada de una *didáctica impertinente*, fuera

de todo propósito esencial en el trabajo pedagógico al dar la tarea a los niños de exponer sobre temas-contenidos, que si revisáramos a la luz de la teoría piagetana estarían fuera de su pensamiento preoperacional (Piaget, 1978) y que no son de relevancia para su vida, sin significatividad alguna. La metodología de la exposición, se fundamenta en el aprendizaje memorístico el cual no se contempla en los fundamentos pedagógicos del nivel y que distorsiona el carácter lúdico de las acciones didácticas que deben proponerse en el aula. Otro aspecto preocupante, es la cantidad de tiempo que pasan los niños de la etapa preescolar (3- 6 años) haciendo actividades en libros y cuadernos, que coartan su forma natural de aprendizaje -el juego- y que lo limitan e interrumpen en su condición de niño y aprendiz efectivo del nivel.

En este sentido, las subjetividades de la docente en torno al niño y a lo que debe aprender se relacionan con las prácticas que se presentan en las aulas de Educación Inicial y que definitivamente se alejan cada vez más de la esencia del ser infantil y que dan relevancia a unos contenidos a tratar (no como aprendizajes esperados) y la excesiva especialización de los mismos. Las evidencias apuntan al olvido de la persona que es el niño y de sus necesidades-cualidades-potencialidades, las cuales no pueden verse como carencia, sino el desarrollo natural de su existencia.

Esto amerita sean planteadas nuevas interrogantes investigativas y reflexiones que reconduzcan la práctica vivida con los niños por parte de las docentes a su cargo. Requerimos volver al ser, con ética y compromiso de escuchar y ser empáticos, de respetar la personalidad infantil, sus intereses y motivaciones; tal vez volver a revisar los fundamentos primigenios de la educación infantil, aquellos que nos enseñaron la esencia compartida del niño en el mundo y que despertaron la sensibilidad hacia él. Es menester, preguntarnos ¿Dónde quedó el ser amoroso y lúdico que es el niño?

Al respecto, valoro las ideas de Montessori (1982) una de las promotoras mundiales de la educación del niño: “Tocar al niño, es tocar el punto más delicado y vital donde todo puede decidirse y renovarse, donde todo está lleno de vida, donde se hallan encerrados los secretos del alma, porque ahí se elabora la educación del hombre” (p.9); secretos que se develan continuamente ante nuestros ojos, pero que aún nos negamos a mirar en todo su

esplendor. La experiencia de vida del niño en Educación Inicial se puede expresar gráficamente de la siguiente manera:

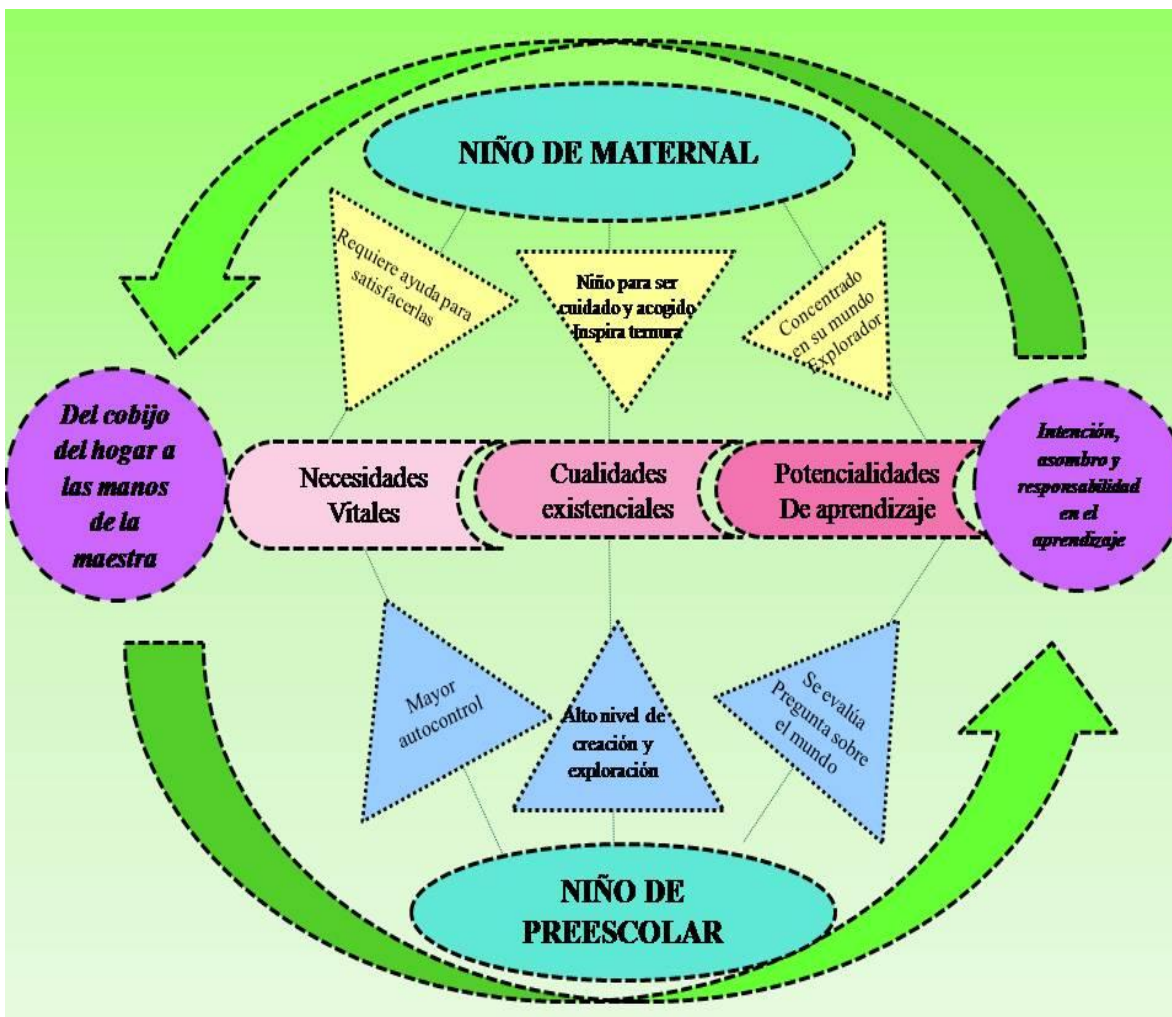


Gráfico 12. Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: Ser niño de Educación Inicial es una experiencia de vida con transiciones, cualidades y vivencias educativas.

Sublimación pedagógica del niño

Sublimar, proviene del latín *sublimare* que significa elevar. En este sentido, apunto a la comprensión de la exaltación y engrandecimiento de las cualidades del niño de Educación Inicial que hicieron las versionantes al argumentar que el niño nos provee de enseñanzas para la vida y que posee cualidades artísticas innatas, es decir, *es un maestro para el adulto y un artista natural*.

Tradicionalmente, pensamos en un niño como alguien que requiere que se le faciliten conocimientos del mundo y que recibe más de lo que otorga al proceso educativo. Sin embargo, el ser natural del niño nos puede hacer ver en el un maestro si aceptamos la perspectiva de que un maestro es una persona con virtudes valiosas que pone en práctica con los demás y que son saberes enseñables.

Al respecto, Esly declara “*Los niños me han ayudado a superar muchas cosas...he puesto de mi parte en ser más yo misma con ellos, en no ser una fachada, en ser más Esly. Intento ser más natural y relajada, eso lo aprendí de ellos*”. Se percibe cómo el niño provoca en el adulto un movimiento hacia sí mismo para conectarse con su ser natural en un camino de autoconocimiento. El adulto tiene en contra la pérdida de la naturalidad primigenia, con la cual debe reencontrarse para lograr el verdadero diálogo con el niño, esa sintonía pedagógica entre ambos. Perdomo (2018) sugiere que el autoconocimiento “designa el determinado forma de actuar y forma de comportarse con el mundo exterior ya que cuando el ser logra hacerse cargo de sí mismo, modifica, purifica y transforma sus cualidades en ese vivir con los otros” (p. 72).

Así, el niño no solo permite autoconocerse sino aprender más. Entonces se pasa de ser un maestro a ser también el aprendiz del niño que provee un modelo distinto de persona que ayuda a transformar las cualidades propias en la convivencia. De acuerdo a Yahisky “*el niño enseña a ser mejor persona, a dar amor, a dar cariño, te enseña a quitar tristezas*”. ¡Cuán mayor enseñanza de vida, que ser mejor persona! El niño es un ser auténtico, ejemplo de bondad, alegría y de dar amor, sus actos hablan por sí solos porque no sucumbe

ante la maldad, el rencor o el enañamiento, aún cuando pueda estar en una situación conflictiva parece olvidar pronto y retoma el cariño de siempre con los suyos, prefiere dar importancia al ser que al suceso ocurrido. En este camino, nos enseña a juzgar menos y a perdonar más. Basta ver a dos niños que hace pocos minutos pelearon y luego se reconcilian espontáneamente, o la actitud de un niño hacia alguien que consideran vulnerable: algún mendigo en la calle, un niño sin zapatos u otro.

Fromm (2007) señala que parte de nuestra autenticidad humana se relaciona con la aceptación del conflicto y la tensión y no de su evasión, así como nos enseñan los niños a través de sus actos: cualquier persona es digna de ser reconocida y perdonada. El perdón según Díaz (ob.cit) es:

“mostrar al otro que no le rechazamos por lo que hizo, que pese a todo confiamos en sus posibilidades de mejora. Perdonar es renunciar a tener la última palabra. Es renunciar al derecho por amor, a favor de un amor sin derechos. Es renunciar a la obsesión de la memoria ofendida (me debes, me hiciste) y del rencor pretérito a favor de un futuro liberador: comienza una nueva vida, vamos adelante” (p.67).

Las acciones naturales del niños y con las cuales manifiesta su estado amoroso, proveen además un andamiaje emocional natural a los adultos que le rodean. Cuando estamos en presencia de un niño es casi inevitable sonreír por sus modos, gestos, ocurrencias y saberes, los cuales nos hacen olvidar cualquier dilema o preocupación que tengamos; estar con ellos nos enseña a disminuir las preocupaciones y enfocarnos más en el aquí y ahora. Como docente creo que su presencia es tan poderosa que no podemos sino doblegarnos ante ella, no como sumisión sino como intención de lograr la sintonía emocional con ellos.

Pero la maestra necesita prestar atención a la esencia infantil volcada hacia al mundo, la cual requiere sensibilidad para ser captada. Esto cambia la lógica pedagógica disciplinar de que solo el maestro enseña, nos ubica tanto a niños y docentes como aprendices y maestros. El docente enseña de forma intencional a través de su didáctica de aula y sus saberes disciplinares, y de manera no intencional a través de sus actitudes y comportamientos que fungen de modelo al niño. Pero, el niño es un maestro natural que enseña a través de su belleza ontológica, un modelo de ser auténtico y que sabe convivir con los otros.

Ante estas consideraciones, traigo a colación las palabras de Perdomo (ob.cit) con las cuales identifica *el Ágape* de la filosofía franciscana o el pensar solo el bien del ser, “una condición de la existencia del ser (...) que asume el amor-movimiento como instancia que abre el horizonte a la coexistencia con el mundo y los otros (...) es el ser que convive desde la alegría y la amabilidad” (p. 81). ¿No percibimos la semejanza de esta descripción con el niño?

El niño entonces, nos enseña el significado de darse con todo su ser, sin prejuicios, ni tiempo ni espacio. Él, como ser auténtico está en tiempo presente para el otro, inclinado al bien y demostrando las capacidades infinitas de amar y ser amado, así como las posibilidades de existencia que hemos perdido en el camino del ser adulto. El niño nos enseña a vivir el ahora con más pasión y entrega hacia sí mismos y hacia los demás.

En esta sublimación de su figura, emerge además una cualidad tal vez impensable en nuestra lógica adulta y pedagógica: el niño como artista natural. Miró (1983), pintor-escultor surrealista, (citado en Ivaldi, 2014) expresó “Cuánto más dueño de mi oficio me siento, cuánto más adelante en la vida, más vuelvo a mis primeras impresiones. Creo que al final de mi vida habré reencontrado todos los valores de mi infancia” (p. 23). La conexión que hace el artista con su obra y la vuelta a su propia niñez, comparte la esencia de lo expresado por las versionantes, las cuales hacen énfasis en las capacidades innatas de expresión creativa del niño, de la posibilidad de hacer arte desde su lógica infantil pues en la mayoría de sus producciones y acciones en las que pone en juego su imaginación, vuelca toda su interioridad con facilidad, alegría y emoción por crear; un “*niño es imaginativo, soñador, creativo y esa sensibilidad parte de lo artístico que explota en toda su personalidad*” (Naftalí).

Al respecto, para efectos de esta investigación carece de importancia la mirada hacia el arte como producto comercial. En cambio, interesa valorar en la Educación Inicial el ser-hacer del niño que plasma en sus dibujos, pinturas, modos de cantar y representar su mundo interior y su conexión con el mundo exterior, es la expresión artística un mediador de ambos. Vale mencionar, que es alrededor de los dos años que el niño comienza a desarrollar esa capacidad representacional del mundo de las cosas y los otros, y a medida

que va creciendo y madurando sus dibujos se vuelven mucho más detallistas y expresa con mayor libertad y certeza lo que quiere representar, aspectos que se observan ya en la etapa preescolar entre los 3 y 6 años.

Concebir al niño como un artista natural, es verlo en su actitud expresiva de asombro, atrevimiento y exploración por las cosas a su alrededor. Esta actitud lo convierte también en un artista potencial o una persona con capacidades artísticas naturales con las que vive su presente y las que puede desarrollar de acuerdo a sus intereses. Las vive en el presente porque al observarlo en el aula durante sus actividades libres, los niños suelen dibujar y colorear con mayor dedicación, danzar o mover su cuerpo según lo que sienten o están comunicando, recitan rimas inventadas al momento durante algún juego o incluso crean una canción que acompañe su acción lúdica. De allí, que tanto en el aula como en actividades culturales, vemos también como muchos niños se expresan con un arte natural, representan personajes, juegan de forma simbólica, todo con suma alegría y satisfacción por participar y expresarse. Tal como expresa Esly *“se le puede olvidar la mitad de lo que tenga que decir por lo menos en teatro, pero él lo disfruta sin preocupación, está concentrado en lo que va a hacer, es lindo, es maravilloso”*.

Es posible, que esta naturalidad del niño preescolar es la que contraste con el arte del adulto el cual “tiene pleno conocimiento de las normas adoptadas por otros; su voluntad, su compulsión por rechazar las convenciones se concreta, cuando menos, con total conciencia de lo que está haciendo y en muchos casos a un considerable costo psíquico” (Gardner, 2005, p.110). Podríamos asegurar, que es la intencionalidad de expresar de forma consciente las emociones y sentimientos a través de las artes la que separa el arte adulto del arte infantil. Pero aún así, ¿se puede seguir considerando arte? Hayman (1961) expresa:

El arte descubre, eleva y refina la experiencia vital del hombre; nos hace calibrar nuestra emoción y sentirla de una manera plena. Al examinar el mundo físico y social en que vivimos y seleccionar ciertos elementos en él, el arte nos hace captar, en un estado de sencillez ideal, las propiedades y los valores esenciales de ese mundo que en nuestra experiencia común y corriente de la vida no percibimos sino oscuramente, si es que los percibimos en alguna forma. El arte nos aclara los sentimientos; porque hasta que expresamos nuestra emoción no sabemos bien qué es lo que sentimos (p. 9).

Este señalamiento, coincide con las percepciones de las versionantes y de la investigadora quienes sostenemos que el niño de Educación Inicial en efecto es un artista natural y potencial, por lo tanto produce un tipo de arte: el arte infantil. De acuerdo a Gardner (ob. cit), “los años preescolares se suelen describir como la edad de oro de la creatividad, como la época en que todo niño irradia habilidad artística” (p. 107). Es preciso insistir, que no es un arte que se equipare a la del adulto en cuanto a técnicas artísticas e intencionalidades psíquicas profundas, más bien, percibo que su arte posee las siguientes cualidades:

-Es libre, ya que crea por sí solo dibujos, tonadas, rimas, cantos, esculturas de masas y diferentes producciones como formas de autoexpresión muy particulares que no responden a los convencionalismos hasta que el adulto interviene con algún estereotipo, “la manzana es roja, no de colores”, “esa canción no es así”, “¿de dónde sacaste esas rimas? Ciertamente, la intervención adulta es necesaria en la Educación Inicial, pero debe ser para mediar y proveer experiencias que faciliten el desarrollo del potencial artístico del niño. Cabe aclarar que según Gardner (2005) es la libertad expresiva y creativa del niño lo que coincide con el arte adulto, “en el placer de la incesante exploración y en la voluntad de no prestar atención a lo que puedan decir los demás, existe un vínculo entre cada niño y cada artista adulto talentoso” (p. 132).

La libertad, no significa en ningún caso descuido. Recordando la anécdota de Yahisky con el niño Cristófer de 5 años, ella alude a la hermosura estética de la pintura que el elaboró de manera espontánea. Tampoco se trata de que siempre se deje hacer al niño cualquier producto gráfico, musical o dramático sin acompañamiento. Todo talento en el niño o capacidad debe ser potenciada, valorada y contar con la mediación del adulto significativo para que la semilla de creatividad brote y crezca en su ser como posibilidad de expansión. Aún cuando todos los niños no serán artistas adultos consagrados, el arte como expresa Naftalí “*apunta a la excelencia*” personal, y nos conduce a sensibilizarnos con la estética del mundo.

-*Emotivo y sensible*, al utilizar los diferentes lenguajes artísticos (corporales, musicales, gráficos) para manifestar un conjunto de emociones y sentimientos por los otros, lenguajes que muestran además cómo el niño capta la esencia de las cosas y su manera de ver el mundo. Es tan importante para el niño expresarse por ejemplo a través de un dibujo, que incluso sorprende a sus amigos o maestra con lo que él llama una sorpresa o un regalo, que normalmente es un dibujo, pintura o carta que él ha hecho con sumo esmero y cariño para demostrar cuanto ama y lo que siente por el otro. Muchas veces dibujar o cantar para alguien, es una expresión de amor genuino para el niño.

-*Representativo de su mundo ingenuo*, según su desarrollo cognitivo, el niño muestra a través del arte la representación progresiva de lo que lo rodea, es una muestra de su lectura del mundo y de su propio pensamiento. En este proceso según Gardner (ob.cit), el niño va aprendiendo a utilizar símbolos diferentes como los gestos de la mano, los dibujos, la música y demás expresiones, entonces los implementa solo para expresarse, sin la intención de simbolizar y mostrar significados profundos de las cosas.

-*Musicaliza su hacer-estar*. Esta cualidad del niño se revela en el frecuente uso de expresiones melódicas, énfasis tónico y cantos que hacen durante los juegos espontáneos individuales y en su relación con los otros. Lo ejemplifica claramente María al comentar una situación en la que un niño le dice a otro “yo juego más que túuuu” o al golpear objetos con diferentes superficies del aula para percibir su sonido.

Galera (2017) indica que lo musical es una aptitud que poseen todos los seres humanos, no se puede ser amusical. Pero, el niño sigue requiriendo de la estética del otro, condición que se deja entrever en este relato de Akoschky (2014):

Eleonora, de 14 meses, escucha cantar a su maestra. Deja su juego, se acerca y solicita la repetición de su canción preferida. De tanto escucharla la fue imitando de a trozos, primero los finales, luego algunos comienzos de frases y ahora parecería que la canta casi entera, de un tirón. Para llegar a este punto la ha repetido en muchas oportunidades y le ha incorporado variaciones rítmicas y melódicas. Le dio un buen trabajo aprender esa canción, pero a Eleonora le gusta además improvisar nuevas canciones. Inventando, ella contribuye con su granito de creatividad y se siente realizada (p. 89)

Es vital la disposición que muestre el adulto significativo, sea madre, padre o maestro para reproducir cantos melodiosos, alegres y agradables no en el sentido de virtuosidad, sino en la calidez y cobijo de su voz que acompañe y haga presencia frente al niño. De allí, la misma autora sostiene que “el contacto asiduo con la escucha musical desarrolla esa sensibilidad inicial, susceptible de refinamiento, disponible para la selección y elección de preferencias” (p. 87).

En el aula de Educación Inicial, la música es una cualidad del niño y a la vez herramienta pedagógica que utiliza el docente para lograr un clima armónico y de bienestar emocional y espiritual con el niño. Coincido con las palabras de Mendoza (2016) quien plantea que la escucha musical y la participación en los cantos y rondas es un recurso poderoso, con especial énfasis en la canción infantil:

Ya que toca cada arista de su integralidad: en lo afectivo para conectarlo con las emociones, con el amor, con su humanidad; en lo social para encontrarse a sí mismo como ser único y como parte de un todo, en lo cognitivo para conocer y comprender su mundo y su papel en él y en lo espiritual para elevarlo a su máxima expresión (p. 156).

El niño tendrá entonces la oportunidad de seguir potenciando su musicalidad inherente a través de ese repertorio que construya la maestra para el grupo y del cual cada uno se apropia de manera diferenciada y por consiguiente piden la maestra repita una y otra vez. Se han convertido en recursos de la sintonía pedagógica existente entre ellos. Por ello, dicho repertorio quedará grabado en su interior, tal y como las canciones de cuna, de arrullo y de crianza que han quedado como impronta en nuestro ser desde las experiencias familiares más íntimas e importantes de nuestra vida.

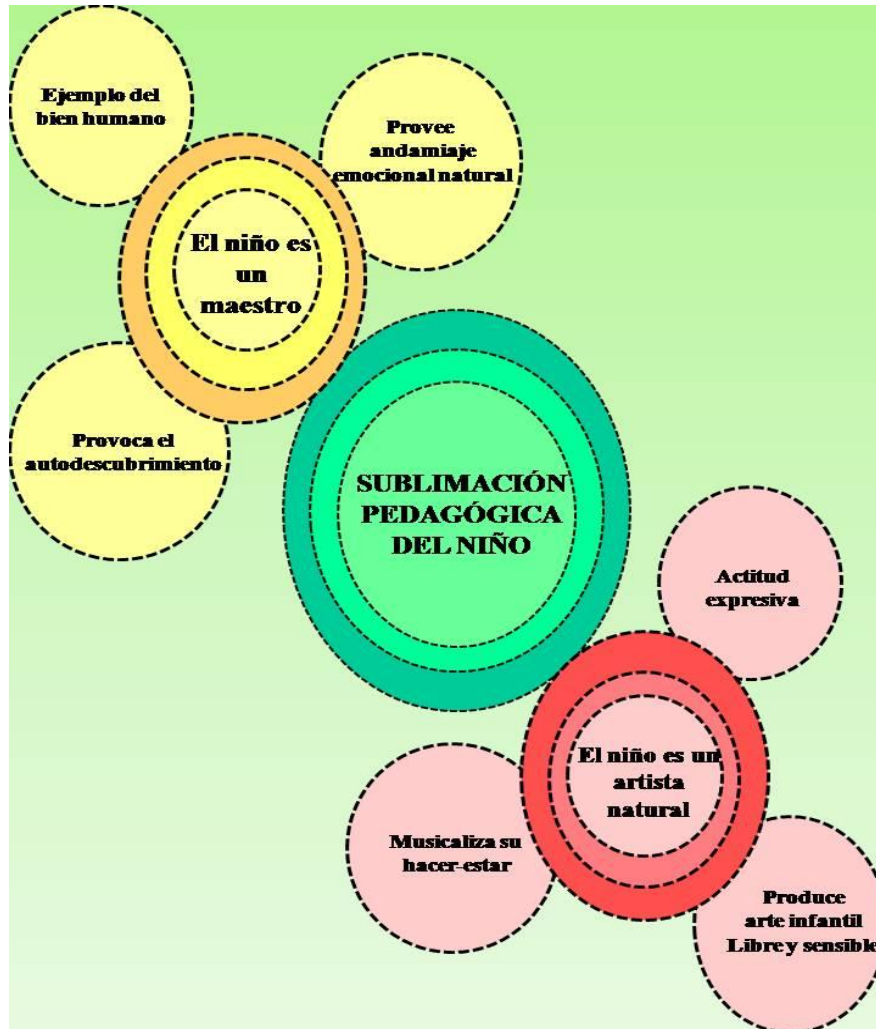


Gráfico 13. Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico emergente: Sublimación pedagógica del niño.

El Niño: ser convocante del amor pedagógico

¿Qué es el amor pedagógico? Autores como Pérez Esclarín (2008) definen al amor como el principio pedagógico esencial, el que asume el docente en sus ansias de promover aprendizajes y espacios de encuentro significativo con el niño, un principio que respeta al

niño como persona digna de ser valorada y querida. Pero, ¿y el niño? ¿Cómo participa de este encuentro? ¿Cómo es visto por la maestra que lo atiende y educa?

Las versionantes de este estudio, develan el poder convocante de la presencia del niño, mismo que es la razón humana de ser docente, pues se está allí para él, para procurar todos los aprendizajes y vivencias importantes, para experimentar situaciones que lo lleven a mayores niveles de pensamiento y de entendimiento progresivo, para acompañarlos y ser felices en la escuela. El poder convocante de un niño es algo que se vive como maestro, pues su corporeidad y afectividad se funden en un solo movimiento para entregar todo de sí en el aula, el niño quiere vivir la experiencia que le brinda su maestra, quiere estar con el otro y experimentar el estar acompañado, es una solicitud ontológica de querer ser con los demás y vivir las alegrías y experiencias que podrían suceder en el aula de Educación Inicial.

Por un lado solicita, y por el otro da. La presencia de un niño es un llamado al maestro a ser mejor para sí y para los demás, porque el niño está conectado con todo de manera natural y pide con asombro, disposición y atención de su maestra y que ésta se vuelque a él en un acto de sintonización pedagógica que los lleve a caminar uno al lado del otro en el proceso de aprendizaje. Juntos se transforman porque se encuentran en la vida misma.

El niño inicialmente está presente en el espacio escolar a través de su cuerpo el cual se expresa distinto al cuerpo adulto. Hay un interés por moverse casi siempre, sin detenerse a pensar donde está o generar reflexiones sobre el por qué está ahí, más bien es un cuerpo de expresión maximizada cuya mente siempre quiere ser cuerpo volcado al mundo: el pensar también es corporal. El niño pareciera mantener una disposición permanente de su cuerpo que se traduce en querer estar sentado en el piso jugando, ser tocado con amor, ser mirado a los ojos, y aprender explorando el mundo del aula y los demás mundos.

Con base en el planteamiento de Piaget (1991) se puede afirmar que el cuerpo es el primer objeto de juego del niño y un instrumento para relacionarse con los demás. De allí, que su primera solicitud solícita tácita es que su maestra “baje al piso”, se mantenga a su nivel espacial para poder encontrarse y comprenderse pues ya el ambiente de aprendizaje se ha adecuado a su altura y dimensiones; no obstante necesita lo más importante: que exista

sintonía pedagógica corporal. Ésta, es la armonía perceptible entre el cuerpo-ser del niño y del cuerpo-ser del docente que se produce a través de una disposición corporal mutua de encontrarse en la experiencia-actividad de estar en el aula.

En este sentido, Pintos (2010) señala que la experiencia con el otro es también “una interrelación de carácter intercorporal” (p. 147), somos ante todo un cuerpo que se relaciona a través de las experiencias sensoriales para poder conectarse con los demás y el entorno circundante. Sin el cuerpo, no hay sentir, es el cuerpo el vehículo que nos hace decir que hay vida y existencia en tanto ocupa un lugar físico en el mundo que se toca con las otras vidas físicas y espirituales; “el sentir es esta comunicación vital con el mundo que nos lo hace presente como lugar familiar de nuestra vida” (Merleau-Ponty, 1993, p. 73). Por tanto, en el mundo pedagógico del aula, la corporeidad del niño es el primer llamado a la maestra en su tarea de ser y hacer, es lo primero que se toca con su propia corporeidad para juntos definir los elementos somáticos que anidarán la relación que construyen.

No obstante, ese llamado corporal del niño lleva a la maestra a conectarse con su niño vivido para que exista un real entendimiento, como afirma Yahisky, el poder trasladarse al mundo de ser niña, o como expresa María, “*es vivir de nuevo la infancia que yo no recuerdo*”. Añade Naftalí, que las actividades kinestésicas son la mejor forma de enseñarle a los niños, a la par de ser una expresión de sensibilidad de la maestra porque respeta la naturalidad infantil.

Al respecto, la sintonía pedagógica corporal que el niño convoca, me permite afirmar que existe una necesidad de hablar de la mediación corporal como componente vital del acto didáctico que se produce actualmente en Educación Inicial, y cómo la docente responde a la corporeidad infantil a través de su propia corporeidad, pues como ya se ha mencionado existe una visible disminución de actividades como juegos libres, corporales y afectivos que se observa en el accionar pedagógico de las docentes y que conllevan a silenciar progresivamente la expresión corporal natural del niño, con la que precisamente se conecta con el mundo. Como bien plantea Merleau-Ponty (1993) no se está delante del cuerpo, se está en el cuerpo, se es cuerpo.

De allí, no se puede negar al niño su propia naturaleza de ser cuerpo. No se puede negar la posibilidad de vivir la experiencia aúlica a través del cuerpo y aún más, todo cuerpo necesita encontrarse con el otro para reafirmarse y relacionarse corporal y afectivamente. Desde esta perspectiva, aparece una convocatoria emotiva-afectiva del niño pues estamos enlazados corporalmente y emocionalmente con los otros, es el interior del niño yendo al interior del docente y viceversa. Este movimiento también nutre el amor pedagógico que fluye entre ambos, pues las sensaciones y emociones que producen en la maestra les permiten acceder mutuamente a su mundo siempre mediados por el cuerpo en una relación de disposición profundamente humana. La visión del niño como persona, es imprescindible en esta conexión que se traduce en una *sintonía pedagógica afectiva* como armonía perceptible entre el ser-sentir del niño y el ser-sentir del docente para valorar y amar al otro en su condición de persona enseñante-aprendiz y de procurar su máximo bienestar.

En Educación Inicial, se le da amplia importancia a la forma en la que la maestra establece esta mediación afectiva con el niño, propiciando experiencias significativas que contribuyan a su desarrollo y aprendizaje emocional. Sin embargo, poco se ha escrito sobre la propia conexión que se establece entre ambos. El niño aparece con su rostro y su mirada que se iluminan constantemente con el asombro, la alegría y la travesía de no saber lo que está por recorrer, y por ello necesita el reconocimiento de la maestra, necesita ser mirado y tocado con amor y solicita que al hacerlo haya una comunicación tácita que diga: estoy aquí para ti, adelante, tú puedes lograrlo. Además, el niño intercambia expresivamente con las maestras y sus compañeros emociones a través de gestos corpoafectivos como abrazos, caricias, besos, tomarse de la mano, entre otros, los cuales nutren y ayudan a construir su relación con los demás.

La convocatoria afectiva del niño sucede porque su estado amoroso natural le orienta a disponerse también amorosamente hacia la maestra, como un Otro valioso que entra en su vida para enseñarle, Otro que inspira autoridad pedagógica; al igual que los demás niños en los que se ve reflejado por compartir intereses y necesidades. Cabe acotar, que hablar de autoridad pedagógica no se refiere a un sentido autoritario sino como expresa Van Manen (1998) “se basa no en el poder sino en el amor, el afecto y la autorización internalizada por

parte del niño” (p. 36). Entonces, el niño ama a su maestra porque le reconoce, se acerca a ella a través de un nombre: “maestra” o “mae”, la identifica como alguien que cuida de él mientras están juntos, como alguien que le acompaña explicando las cosas que el desconoce y que ella se esmera por convertirlas en un contenido didáctico como parte de su responsabilidad pedagógica. Sobre el maestro, Pérez Esclarín (2008) refiere lo siguiente:

Ama el maestro que cree en cada alumno, lo acepta y valora como es, con su cultura, su lenguaje, sus carencias, sus talentos, sus heridas, sus problemas, sus sueños, miedos e ilusiones; celebra y se alegra de los éxitos de cada uno aunque sean parciales; y siempre está dispuesto a ayudarlo para que llegue tan lejos como le sea posible en su crecimiento y desarrollo integral (p.14).

Esta mutualidad pedagógica entre docente y niño deviene de una interacción que genera luego una relación entre ambos, procesos que han de diferenciarse según Stern (1998):

Una relación está ciertamente determinada por la historia de todas las interacciones distintas y separadas, pero implica más que la suma de las pasadas y presentes. Desde el punto de vista conceptual, se trata de una clase distinta de organización, o bien de una integración diferente de la experiencia. Uno de sus más importantes rasgos es una imagen mental persistente, o un esquema, o una representación de la otra persona (p.151).

Desde una perspectiva fenomenológica, pudo observarse en los testimonios presentados que las versionantes develaron una relación profundamente humana con los niños, a los cuales valoraban como “*mis niños*” en un sentido personal y afectivo. Nombrar a los niños como si fueran suyos, “*así no sean de uno*” (Yahisky) es romper la frontera del perfil de un maestro, desde el punto de vista normativo y cómo se relaciona con los alumnos. Esta distinción, permite establecer una concepción acerca del niño que trasciende la sola interacción como intercambio original de exploración mutua para conocerse, la cual está planteada en el currículo del nivel y forma parte de la formación profesional que se le brinda al docente; tiene más bien, un sentido de relación pedagógica con cualidades maternas.

Aparece el niño como un hijo pedagógico, al cual debe prodigarse cuidado, amor y atención educativa (incluso si no se tienen hijos biológicos como refieren las versionantes). Este sentir tan particular, de fuertes rasgos subjetivos implica un mayor compromiso y

acogimiento hacia la figura del niño por parte de sus maestras de Educación Inicial, que pueden ver en cada uno de ellos, unos hijos de la vida a los que les corresponde atender y por ello, el bienestar total del niño en lo físico, emocional y cognitivo son los fines sensibles de la relación pedagógica. ¿Existe entonces en dicha concepción un sentido de vulnerabilidad acerca de la figura del niño? Es probable. Ante un niño que viene del cobijo del hogar, están las manos de una maestra que lo quiere cuidar y enseñar, porque esa llegada es también la de un cuerpo pequeño que con todas sus potencialidades aún requiere ser acompañado, tomado de la mano y orientado en el camino de la vida, y la maestra está allí para eso.

En Educación Inicial, esta relación maternizada entre docente y niño se desarrolla a través de un vínculo especial, creado por las circunstancias, pues no se escoge el grupo de niños por atender, es una decisión que originalmente se produce por la organización escolar, pero que al ocurrir el encuentro humano cambia sus vidas para siempre. En este vínculo, tal como la madre le provee *la leche y miel*, la primera como sustento y afirmación, la segunda como amor y dulzura por la vida en palabras de Fromm (2014), la docente provee y media un cúmulo de conocimientos, capacidades y actitudes para que el niño puede desarrollarse integralmente como persona, mismos que alimentan su ser y la búsqueda constante que tiene el espíritu humano.

Por otra parte, la docente provee intencionalmente una miel de amor pedagógico que lo dignifica como ser en formación y persona. En este sentido, la docente y el niño desarrollan lenguajes y señales particulares en su relación que la van configurando: la canción que más le gusta, una palabra específica de cariño y ternura, un juego de abrazar que se repite siempre por petición de los niños y al que ellos responden espontáneamente con el código que juntos han creado, ejemplo: hacer el abrazo del oso. La maestra de niños de 4 años Beatriz Suárez en una narrativa citada por Abad (2014) expresa que:

Las palabras también pueden ser cuerpo pues adoptan la forma de nuestras emociones y sentimientos (...). La corporalidad de las palabras nos ayuda a crecer y construirnos a partir de lo que nos significan (...) El poder de las palabras se hace cuerpo también cuando nos individualiza a partir del

nombre que nos imponen, asignando una identidad que nos acompañará a lo largo de toda la vida. Las palabras también son las que emite el cuerpo a través de su propio lenguaje. Los niños y niñas, antes de habitar la casa-cuerpo del aula, escribieron palabras en los “huesos” que sostenían el cuerpo: “palabras para crecer” y con ellas crearon un esqueleto de papel que colocaron en la puerta. Cada palabra forma los cimientos que sostienen mi casa, palabras como huesos que dan forma a mi estructura. Deben ser especiales, fuertes, llenas de vida y emoción para sostener y sujetar (...). Si el corazón late tiempo, el alma lo haría con palabras (p.83).

Así, la sintonía afectiva-corporal entre un niño y la docente, se convierte también en una relación pedagógica profundamente humana, maternizada por las circunstancias y las esencias de cada uno quienes se dan mutuamente en palabras, gestos y distintos afectos. Van Manen (1998) argumenta que en la relación pedagógica, “el amor y el afecto entre el adulto y el niño encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros” (p.87), por tanto esta relación maternizada emergente se produce *in situ*, es decir, no se piensa lo que podrá ocurrir después sino que se vive y disfruta en el lugar, al momento de ocurrir en la vida escolar.

El niño, da y recibe amor, es la razón de ser que convoca el acto pedagógico y más aún la relación pedagógica de acogida y responsabilidad con la maestra, es un ser que realiza un llamado por su forma natural de ser y su disposición corporal y afectiva de estar en el espacio escolar. Tanto así que las subjetividades emergentes dan cuenta de una relación maternizada con el niño, en el que se siente una relación profunda de cuidado y amor, solo equiparable con el lazo madre e hijo, diferenciada porque la primera es generada intencionalmente y es temporal pues cada grupo de niños es acompañado por la maestra en el año escolar establecido para ello. No obstante, el vínculo puede dejar una huella perdurable a lo largo de la vida en el niño.

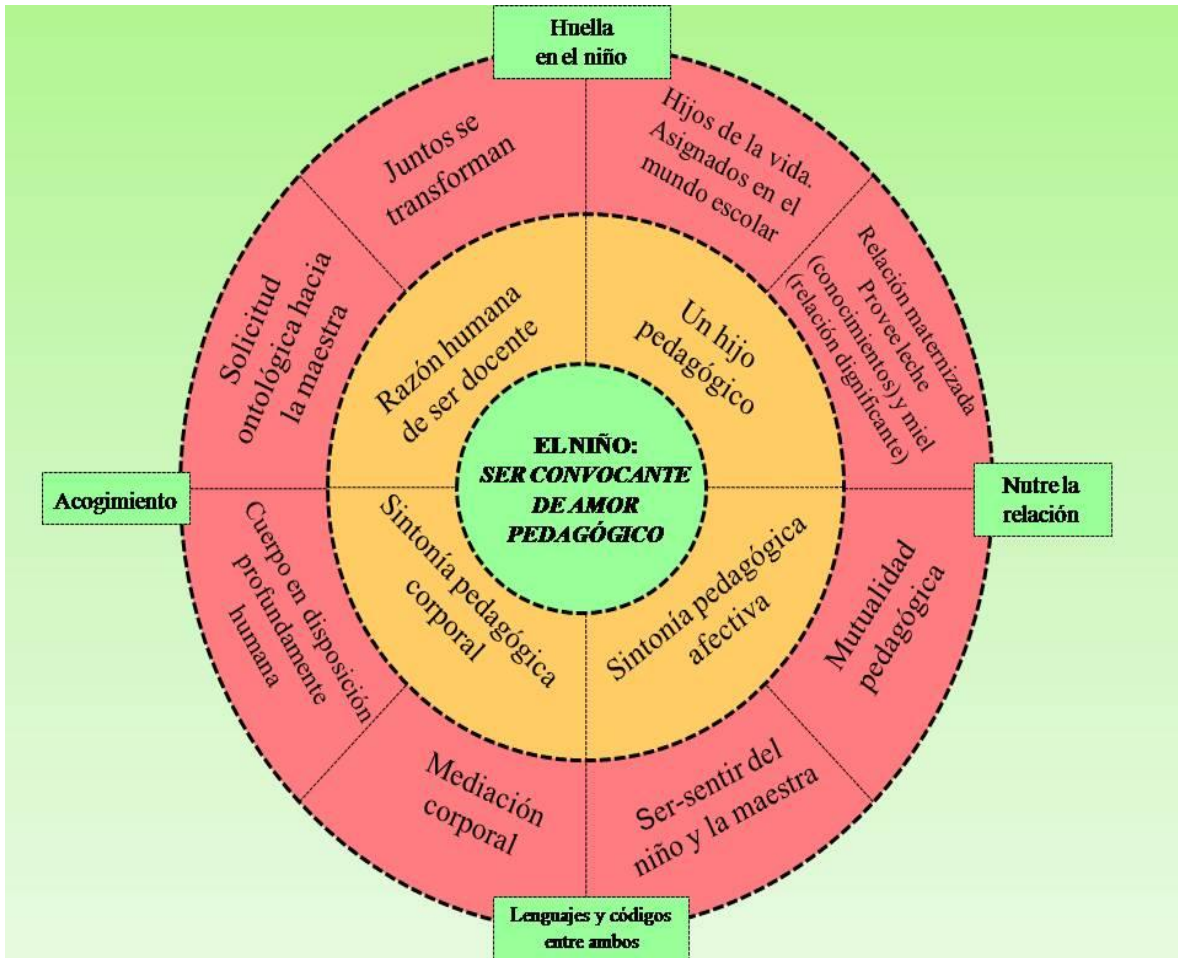


Gráfico 14. Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico emergente: El niño, ser convocante de amor pedagógico.

La familia es el cofre del tesoro

Un tesoro simboliza algo muy valioso para quien lo posee. Desde el punto de vista humano, se habla de alguien como un tesoro por su riqueza espiritual y emocional, de valor incalculable para quien lo percibe. En la mayoría de familias, el niño es amado y querido, es un tesoro humano de inimaginable valor que sus padres cuidan y protegen para asegurar la satisfacción de sus necesidades-cualidades-potencialidades. Desde una postura fenomenológica, el papel de la familia en la vida del niño puede interpretarse

metafóricamente como el cofre que cubre al tesoro, que lo cobija y alimenta física, emocional y espiritualmente para que éste pueda configurarse persona. Así, se puede describir las intenciones vitales de la familia en la vida del niño y su importancia a través de varias afirmaciones:

En familia el niño puede ser persona en plenitud. En familia se puede ser persona al mismo tiempo que se respeta la plenitud de las otras personas. La familia actúa como espacio de complementariedad entre sus miembros; espacio de acogida natural y según Minguéz “espacio de alteridad” (p.2014) en el que la presencia del otro me interpela éticamente, pues el otro no me es indiferente y puedo darme como persona que apoya de manera incondicional, así se construye un entramado de realidades personales que se trascienden para un fin mayor: ser familia.

Un niño, necesita ser el mismo y sentir que vive en un núcleo familiar donde tiene valor en su unicidad y particularidad de ser, pues él es ese y no otro, lo que llamaría Heidegger (1997) la posibilidad fáctica de ser pues como sujetos arrojados al mundo se asume una manera de ser entre todas las posibilidades. Entonces, el niño siendo ese niño que es, despliega su personalidad y la va ajustando a las diferentes formas de encuentro que su familia genera en lo cotidiano, formas naturales de estar en familia que no se planifican sino que emergen de las interacciones y relaciones que cada uno de los miembros aporta, incluso el niño.

Ser persona en plenitud, es también ser tratado dignamente, por lo que el ya es, no por lo que va a ser algún día, sino el niño que en ese mismo momento existe y que ríe, llora, pide, abraza, juega, ama. En este sentido, Melendo (2008) refiere las palabras del fraile medieval Buenaventura de Bagnoreggio: “*personalis discretio dicit singularitatem* (la condición personal se encuentra configurada por dos factores: singularidad y dignidad)” (p. 37).

La familia, se convierte en el espacio primigenio para ser, es allí donde se nace y donde el niño aprende cuán valioso es y en el que comprende su lugar en el mundo como persona. El niño vive un proceso de autoconstrucción que es mediado y acompañado primeramente por su familia representada por la madre, el padre, hermanos, abuelos o quienes formen vínculos emocionales profundos bajo el cobijo del hogar. Vale mencionar, que no hay

manera de suplantar en la vida de un niño el espacio que corresponde a una familia, entendida ésta como:

El grupo de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Palacios y Rodrigo, 1998, p. 148).

Este proyecto compartido que es la familia, le permite al niño sentirse acogido en su condición humana, pues es atendido solo por ser el quien es: un hijo, un hermano, un nieto. No es una relación que nazca de la obligación, nace de la condición de alteridad y cuidado responsable que se genera pues el niño está al lado de los otros, y aprende a estar con ellos y para ellos, de la misma manera que ellos lo están, en una relación recíproca de amor y cuidado.

Sobre estas consideraciones, reflexiono acerca de la tendencia actual de despojar a los padres de su responsabilidad inherente, de su capacidad de acogida natural la cual deben ejercer más que por obligación como parte de una relación ética. ¿Qué respondería un niño al preguntarle si desea tener ambos padres? ¿Qué decisión tomaría si tuviera la última palabra de tenerlos o no? Sostengo que no se trata de una presencia solo física que requiere el niño, sino de la hospitalidad propia de los padres en el ser del hijo, situación que nutre o coarta la configuración del niño como ser existente, que necesita ser acogido por el otro y del cual queda una impronta permanente en su Yo. Asimismo, el niño aprende a ser persona, viendo a otras personas ser ellas mismas, es decir, asume modelos inconscientemente de cómo comportarse, relacionarse y convivir con los demás.

En familia se facilita el autodescubrimiento del niño. A medida que el niño se desarrolla y convive en familia también emerge su mundo interior que aloja todo cuanto es: lo que gusta, siente, piensa, imagina. Así, el espacio familiar aunque modela comportamientos, también se abre y deja fluir a la posibilidad que es el mismo niño para que reconozca el mundo y decida conforme a la sensación que tiene de sí mismo, es decir, progresivamente identificarse como un Yo, distinto al Tú. Entonces, a través del estado

lúdico y amoroso que le caracteriza va descubriendo sus capacidades, limitaciones, destrezas y actitudes que prefiere asumir en la convivencia con los demás miembros de la familia. He aquí, la importancia de la familia en su autodescubrimiento, por ser un espacio natural de ser y estar del niño que brinda experiencias vitales que se interiorizan y se van enraizando como parte de su personalidad.

Aún más, la familia acompaña este autodescubrimiento al Yo-Niño diferenciándolo de los adultos que se encuentran en el hogar. Esta distinción es muy importante en la actualidad puesto que los límites entre lo propio del mundo infantil y adulto están difusas y el niño comienza a utilizar modos de comportamiento, lenguaje, vestimenta, que no le corresponde. Ante esto, me pregunto ¿Qué es lo infantil? ¿Cómo sabemos que algo no está acorde a la edad del niño?

Ciertamente, existen orientaciones psicológicas y pedagógicas que caracterizan al niño según su edad y que orientan a la familia de forma general en su misión educativa, pero creo que incluso sin tener estos conocimientos la familia requiere volver al sentido común y escuchar al niño, permitiendo que despliegue su vida de niño jugando, explorando y preguntándose por el mundo, en el camino de su propio descubrimiento. El sentido común, se produce como un saber familiar propio que permite actuar de manera oportuna desde un marco de valores para que pueda acompañar el proceso de autodescubrimiento del niño con respeto de su dignidad y favorecer su crecimiento como ser humano.

En familia el niño experimenta el amor real. El niño en sus primeros años, busca y requiere de contacto así como el establecimiento de vínculos profundos con su familia que lo llenen de ternura, amor y caricias con muestras tangibles de que es amado y cuidado en el seno de su hogar. El amor real, es entonces experiencia que se vive en el ámbito físico, es más que palabras, se refleja en un lenguaje más amplio que el verbal porque implica sentir algo, sentirlo porque está ahí.

La experiencia de amor real en familia, es para un niño algo primeramente físico, pues el amor requiere proximidad y expresión del cariño que se siente. El niño piensa a través de la concreción de las personas y objetos que están a su alrededor y el contacto es un requerimiento corporal y al mismo tiempo es saber de la familia para vivir plenamente.

Coincido en ello con Maturana (1992) quien define el amor desde una postura biológica como “la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno” (p.251).

Desde las apreciaciones del Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE, 2009) el amor requiere cuidado, ternura vital, caricia esencial, amabilidad fundamental y una convivencialidad necesaria. En este orden de ideas, reflexiono que el niño tiene toda la capacidad interior de amar en familia que parte de su estado amoroso con el mundo, y la familia, es el núcleo del amor primario en la vida del niño, sin éste será muy difícil para él desarrollarse y crecer como persona, el amor de la familia significa todo. En el mundo interior de relaciones familiares, se produce un lenguaje y unos códigos propios que se construyen entre ellos mismos, hay maneras de nombrar al niño con alguna palabra amorosa y señales en la comunicación afectiva que solo reconocen sus miembros y que devela la intimidad familiar y sus propios lenguajes.

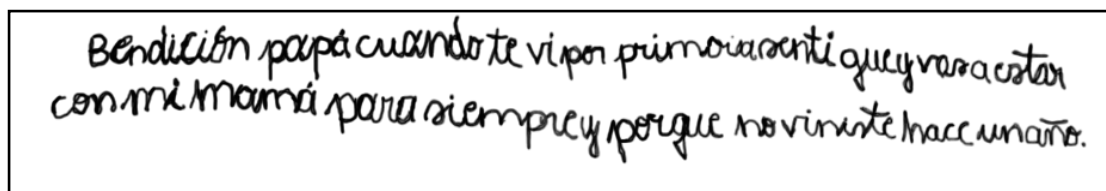
Por su parte, la ternura se convierte en la forma de cuidar y amar de la familia al niño, pues lo cuida con afecto, delicadeza, con el corazón, “es el deseo profundo de compartir caminos. La angustia del otro es mi angustia, su éxito es mi éxito y su salvación o perdición es mi salvación y perdición, no sólo mía sino de todos los seres humanos” (CERPE, ob. cit, p.7). Asimismo, la caricia es expresión física y modo de ser con el niño en la que existe el contacto piel a piel a través de la mano: para arrullar, calmar, felicitar, acariciar, y recibir del cuerpo del otro a su propio cuerpo, y armonizar la disposición corporal afectiva que le caracteriza.

Ser amables con el niño, es una actitud fundamental de la familia para contrarrestar las interacciones violentas que emergen en la cotidianidad actual. Que la familia sea cortés y respetuosa con el niño, no implica un ambiente de formalidad en el hogar, pero sí un ambiente agradable en el que se sienta amado por la dignidad con la que se le trata. De igual manera, el amor real como experiencia requiere que la familia sepa estar con un niño y convivir con él pacíficamente, para estar en comunión con la que según Tobón y Fernández (2004) “se favorezca el encuentro íntimo, la cercanía en la confianza y el compartir juntos” (p. 154).

Pero, ¿Qué atenta contra el amor real? Podríamos argumentar, que la separación de los padres es uno de los principales obstáculos para que el niño en nuestro contexto se sienta amado. Separación producto de la migración social intempestiva, y la cual un adulto podría comprender mejor y asumir que un ser amado no se encuentre cerca, pero para el niño la proximidad corporal no solo es un requerimiento cognitivo o emocional, es un llamado de sentirse amado a través de la experiencia sensorial del acto de amar. Fromm (2007) sostiene “El verdadero amor, en cambio, mantiene la vinculación y la integridad” (p. 19). Para el niño, entonces ser amado es también sentirse acompañado y vinculado al otro emocional y corporalmente, es reafirmar su propia presencia y símbolo de que todos al estar presentes son familia.

De allí, lo difícil para el niño de separarse de sus padres, de quienes ama pues su mismidad (soy lo que soy) se afecta negativamente así como la relación de alteridad, ya que el espacio vivencial-relacional que ocupan los padres en su vida se vuelve vacío y no hay cómo llenarlo. Es probablemente, el rompimiento del círculo de confianza básica que posee el niño acerca del mundo producto de una situación incomprensible para él, que lo lleva a sentir un duelo y una nostalgia que aún no es capaz de procesar racionalmente como sujeto orientado a la sensibilidad, proximidad y cercanía con los otros.

Sostengo, que nada ni nadie puede sustituir la presencia de los padres en la vida de un niño. En un trabajo de CECODAP (2018) al entrevistar a un niño que a los 6 años vivió la migración de su padre, expresó que casi no lo podía imaginar, se le dificulta dibujarlo. Ha sido tan difícil, dice la madre que no quería hacer la tarjeta del Día del Padre y ante la insistencia de la maestra la hizo de “mala gana” y escribió:



Bendición papá cuando te vi por primera vez y me acordé con mi mamá para siempre y porque no viniste hace un año.

De igual manera, para él, la migración de su padre significa una angustia personal, probablemente un miedo de olvidar su imagen y así no estaría presente, es un vacío en su

mente que no puede llenar con el recuerdo. Pero su dolor, convertido en rabia deja solo la posibilidad de reclamar el abandono que siente a través de esas palabras *¿por qué no viniste hace un año?* ¡Qué difícil puede ser para un niño querer recordar a su padre o madre y solo encontrar una sombra en sus pensamientos! ¡Qué inexplicable vacío interior!

Hoy más que nunca, la necesidad de amar y ser amado del niño nos interpela como familias y personas en sociedad, pues se requiere ponerse en su lugar ante la situación que vive y ser más empáticos ante la decisión de emigrar. Vale considerar, cómo vive el niño la experiencia del amor real y lo que para éste significa, pues es posible que la sensación de estar solo le acompañe por mucho tiempo, incluso con la vuelta de sus padres. El tiempo en este sentido, es irrecuperable.

En familia el niño anida sus sueños. La familia es hospitalidad que sostiene el ser de niño. Desde esta perspectiva, éste va construyendo quien es, lo que quiere ser y hacer a medida de que la familia reconozca sus necesidades-cualidades-potencialidades y le permita satisfacerlas y desarrollarlas. Anidar los sueños en familia, significa que es allí donde se instalan los primeros anhelos del niño y que con la orientación de sus padres puede conseguir progresivamente las metas que se propone, pues existe confianza en sus capacidades de creación y de ser persona.

Un nido es un refugio para la vida de cualquier especie. Para el niño la familia es su nido, el refugio de quien es, de su estado amoroso y lúdico y de su capacidad de superar obstáculos para alcanzar sueños. Por ello, la familia debe ofrecerle calidez en la relación, cobijo ante los fracasos y éxitos y alimento nutritivo en forma de educación, motivación y confianza para que el niño inicie la construcción de su proyecto personal, sus propios sueños y puede al unísono ser parte del proyecto grupal que conforman sus miembros. Al respecto, Esly expresó que como madre hace todo lo posible para que ellos *“logren lo que quieran y sus sueños”*, a lo que Jiménez (1986) expresa *“La verdad es esa, que los niños sólo son felices con sus sueños”* (p. 45).

Tobón y Hernández (2004) refieren que todos los integrantes de la familia son parte de un proyecto ético común que respeta la unicidad de las personas y las ganas de superarse.

Es la familia el espacio vital para obtener las herramientas y medios para enfrentar el mundo y lograr lo que un individuo se propone.

Un niño nace, crece y se desarrolla en familia. Es el lugar natural de llegada y permanencia en el mundo, el espacio de valía natural para la dignidad humana. La familia es un núcleo de convivencia que acoge nuestras interioridades desde que nacemos y nos provee la seguridad de amar y ser amado; es como plantea Mínguez (2014)

“la estructura de recepción y del encuentro, de la acogida de nuestra condición humana como seres vulnerables, dependientes de cosas que no están a nuestra absoluta disposición, y por lo que sufrimos y necesitamos de los demás en medio de la contingencia y la casualidad” (p. 216).

Y esa necesidad vulnerable del niño ante un mundo exigente y desconocido la atiende la familia, pues ese niño es el tesoro máspreciado que la hará trascender y cuyo despliegue existencial es su responsabilidad ética de permanecer al lado del niño hasta que pueda vivir sus experiencias de manera autónoma y libre en la sociedad.

La familia conecta al niño con otros mundos vitales. Parte de la responsabilidad familiar es conectarse como mundo vital con otros mundos vitales en los que hace vida el niño, de allí lo importante de una familia que establezca vínculos de confianza y trabajo en conjunto con la escuela para estar allí para el niño. Juntos, familia y escuela brindan al niño un marco de valores, orientaciones, aprendizajes, afectos y propósitos sin perder la identidad como núcleos sociales pues cada una educa y acompaña atendiendo a su misión original.

En el currículo de Educación Inicial (MED, 2005) se establece una visión de corresponsabilidad social entre los principales grupos o instituciones que atienden al niño. Y se agrega, que como primeros entornos de socialización

Deben caracterizarse por la prevalencia de relaciones de afecto, que aprendan a comunicarse, a cooperar en su grupo familiar...a distinguir lo que está bien de lo que no lo está, a respetar a sus familiares y a las demás personas, a jugar y disfrutar en grupo y a valorar la convivencia, la paz, la armonía, el ambiente y el trabajo (p.26).

En este propósito, interesa enfatizar la necesidad que tiene el niño de ambos mundos: la familia y la escuela. El primero caracterizado por la intimidad y las relaciones primarias

que dejan una huella profunda en su ser persona, y la segunda, como el espacio para que el niño se convierta en el ciudadano previsto por la sociedad en la cual está inmerso de acuerdo a los fines de la nación. No obstante, es la familia quien establece el puente hacia la escuela y los otros mundos vitales, es quien abre sus puertas o las cierra para facilitar que el niño se relacione con los otros y que permanece atenta ante las posibilidades que se le presentarán al niño como sujeto en continua expansión para velar por su bienestar.

Asimismo, me permito afirmar, que la familia es el referente más cercano que tiene el niño para equilibrar las contradicciones éticas que pueden producirse en el entorno, creo que existe *un carácter compensatorio del sistema de valores* en la formación familiar, es el modelaje equilibrado que producen sus miembros y las experiencias que propician para vivir los valores lo que le permite a un niño enfrentar los desafíos y dilemas del mundo de hoy.

En este sentido, la familia no es un grupo pasivo receptor de cultura, es un espacio vital generador de pautas, comportamientos, hábitos y horizontes de vida particulares para los miembros de la misma, con especial orientación hacia los niños. Es también, el grupo primario, la comunidad de personas y el espacio de alteridad más importante en la vida para que los niños sean personas en plenitud.

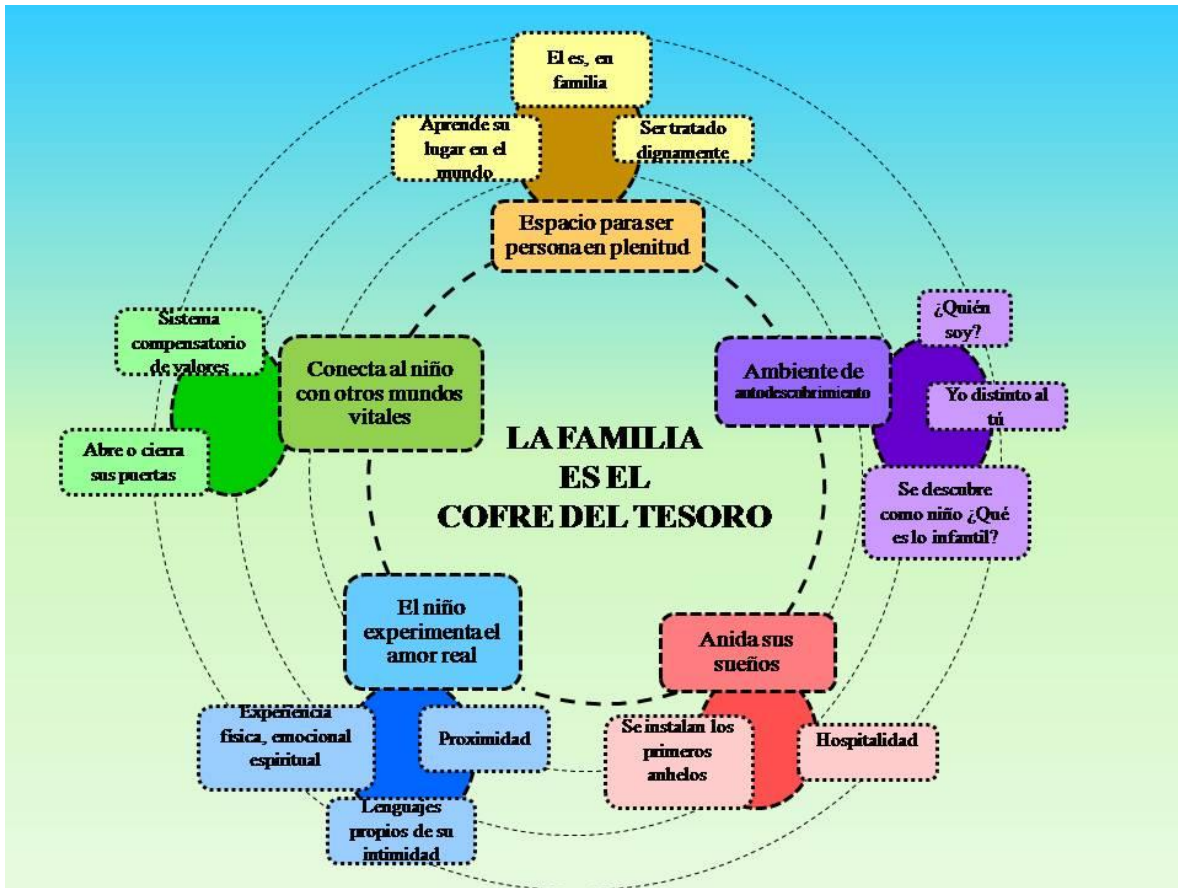


Gráfico 15. Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: La Familia es el cofre del tesoro.

El Niño en sociedad: un ser despojado

Todo niño, se encuentra inmerso en un entramado personal y sociocultural simultáneo que le genera una experiencia de ser humano diferenciado y que además lo posiciona ante la mirada del otro. Vive en definitiva, espacios de alteridad incontables que lo interpelan y al mismo tiempo son interpelados por él. Como seres humanos y sociales conviven en familia y en comunidad; en consecuencia, la sociedad actual ha asumido un paradigma de derechos en el cual se ha focalizado el interés por respetar al niño con un basamento jurídico originado por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Sin embargo, al ahondar en los significados y concepciones emergentes acerca del niño, se evidencia la contraposición de éstas con los discursos legalistas y educativos pues el niño aparece como un sujeto que debe luchar por mantener su propio estado de niñez, ante unos adultos que le proveen experiencias que no se ajustan al hecho infantil.

Obviamente, es una lucha desigual, pues el adulto se impone con sus modos de vestir, de andar, de hablar propio y no le da espacio al niño para ser. Luego, lo despoja de su condición de niño, pues opta por endosarle estos modos y actitudes para convertirlo en un adulto pequeño, un *ya-no niño*. Como se ha planteado anteriormente, el niño tiene una esencia natural de autenticidad, bondad, de juego exploratorio con su alrededor, una actitud de contemplación y asombro que le hacen ser bellos ontológicamente.

Al convertirse en un *ya-no niño*, aún en sus primeros años implica un atropello a su despliegue existencial que rompe y hace difusa la frontera entre la niñez y la adultez. La escucha de música y bailes hipersexualizados, el maquillaje y ropa de adultos adaptado al tamaño del cuerpo infantil, las palabras y gestos sensuales que se le enseñan por parte de los adultos significativos en su vida y las pautas que modelan los medios de comunicación, parecen querer eliminar de raíz la concepción existencial acerca del niño, llena de una valoración afectiva y humana hacia él y lo que representa.

El niño está en riesgo. Poco a poco se le despoja de su inocencia y se encuentra en medio del mundo adulto que posee unos códigos diferentes que van en contra de su naturaleza; es más que un abuso, es el atentado directo a su mente y su cuerpo al que ya no se le quiere vestir como niño o hablar como tal, es un niño sometido por su propia familia o adultos significativos a la exhibición continua tanto de imagen en las redes sociales como de su propio cuerpo. Un niño que poco conoce la intimidad de sí mismo pues lo que antes permanecía en el hogar como logros personales: aprender a caminar, reír, controlar esfínteres, bailar, se convierte en una información compartida con otras personas, la mayoría desconocidas; *es un niño en exhibición*.

El niño está sometido al juicio social constantemente, es casi un producto, una imagen ¿Cómo se sentiría un adulto al cual se le grabara los gestos, los logros, los errores, el llanto, la risa, sin descanso y sin su consentimiento? Claro, el niño no posee ese nivel de

razonamiento y lo toma con su propia naturaleza lúdica, cree que es un juego y por eso se le trata como un *sin-voz*. La tecnología y uso de las redes en este sentido, debe ser un aliado del disfrute familiar y para el aprendizaje infantil en cualquiera de los mundos vitales en los que se desenvuelve el niño, pero el consumo de ella sin límites éticos lo hacen exponer a la vista de todos: es un niño en exhibición.

Por otra parte, interesa reflexionar acerca del tiempo del niño que es su tiempo vivido, tiempo para ser niño. Es cierto, que todos los seres humanos en vida social tenemos actividades y tareas que edifican nuestra voluntad y nos hacen disciplinados para ser personas responsables. Pero en este caso, refiero el tiempo para ser niño, con sus ganas de jugar y de relacionarse con los otros, así como el tiempo que requiere para explorar las posibilidades vitales del mundo. Este tiempo se limita en la cotidianidad actual, pues el horario del adulto ha impuesto la agenda, las experiencias infantiles están sujetas a al horario de trabajo, de almuerzo, de cena, de variadas actividades de los padres o personas que lo cuidan. ¿A qué hora el niño juega de manera libre? ¿Cuánto tiempo dispone para ello? ¿Qué alternativas tiene para establecer relaciones con los demás niños? En fin ¿Cuándo el niño tiene tiempo de ser niño? Son preguntas sobre las cuales reflexionar si realmente quieren respetarse los modos de la niñez, o como se establece en las legislaciones “respetar los derechos del niño”.

Asimismo, el adulto ha planificado el tiempo del niño con una diversidad de actividades escolares y extraescolares que hacen suponer que éste debe prepararse en adquirir competencias para la vida adulta, es un *niño hipercompetente* preparado para el futuro incierto ya que mientras más habilidades desarrolle más posibilidades tendrá de tener éxito. Rubiano (2010) afirma que “lamentablemente, ser niño tiene sentido solo la finalidad del futuro, es decir, ...un niño vive en función de lo que será, no de lo que es” (p. 300). En este caso, si el niño no puede vivir su propio presente, vive en el futuro que quienes le cuidan y aman están preparando para él. No se cuestiona el amor de su familia, se cuestiona la poca atención al tiempo de ser niños que se le confiere pues entre un horario de clases, actividades deportivas, reforzamiento escolar, diligencias con los padres u otras, ¿cuánto tiempo dispone realmente para sí mismo?

Pero el desafío de ser niño no se detiene, pues las condiciones sociales también atentan contra su ser; caso emergente en la realidad social inmediata en nuestro país y que adquiere nuevas características dependiendo de la situación de cada familia y niño. Que un niño no tenga alimentos, vestido, oportunidad de estudiar, que no pueda calzar un par de zapatos, trasladarse hacia su escuela por falta de transporte, entre otras situaciones, constituye un atentado directo hacia su crecimiento y desarrollo como persona. ¿Qué puede ocurrir en su mente cuando a su alrededor observa un panorama de incertidumbre y desconcierto? ¿Cómo vive el hecho de ver a sus padres hablando acerca de lo que no pueden darle? ¿Qué siente si ve al otro que le acompaña sufrir por las ausencias de recursos básicos de subsistencia? ¿Cómo puede sentirse ante su propia hambre, enfermedad, y situación general?

CECODAP, organización no gubernamental cuya misión es la defensa integral de los derechos del niño ha sistematizado en el año 2018 diferentes situaciones que viven los niños venezolanos, como: la falta de medicamentos, la muerte de niños por no tener atención médica oportuna, niños abandonados en la calle producto de la crisis económica de las familias y el deslinde de su responsabilidad parental, el aumento de abuso sexual a los niños que han quedado solos o bajo el cuidado de otras personas al emigrar sus padres; en sus palabras una “niñez dejada atrás”.

Al respecto, traigo a colación el planteamiento de Bustelo (2007) quien expone desde una perspectiva biopolítica la concepción del *niño sacer* como el que sacrifica las políticas de Estado, las guerras, el hambre, “son eliminables o desechables y la característica básica es que su muerte no entraña ninguna consecuencia jurídica” (p. 26). No obstante, me permito afirmar que se puede sacrificar al niño de otras formas: despojándolo de su estado de niñez, y atropellando sistemáticamente su subsistencia como ser humano, *un niño profanado*. El despojo admite una privación de algo, se quita lo que se es sin preguntas previas en modos conscientes e inconscientes, pero el resultado es el mismo, al niño se va desnudando de su belleza y naturaleza por causas que no provienen de su ser, sino de los demás, la profanación le irrespeta como ser digno y valioso ¿Habría forma de detenerlo?

Parece obvio, que lo ocurrido en la situación social del país ha resquebrajado la capa protectora de la familia y la escuela, no solo como espacios y mundos vitales, sino ha roto emocionalmente a los miembros que se ven vulnerables y perdidos ante la magnitud y por ello no pueden responder con pertinencia y efectividad a las necesidades-cualidades-potencialidades del niño; idea que comparten las versionantes al expresar su sentida preocupación por las experiencias cotidianas con los niños tanto en el hogar, en la comunidad y en los centros de educación inicial.

Entonces, el niño en el hecho social requiere ser rescatado y reafirmado en sus modos de niñez, mayor libertad y tiempo para ser niño. Merece la oportunidad de nacer y desarrollarse en el seno familiar y por ende social, merece desplegar su existencia entre el cuidado y el amor humano y tener las oportunidades de crecimiento que cada mundo le pueda propiciar. Si la familia es el núcleo vital y el espacio primigenio, la sociedad es el lugar en la que ésta se alberga junto a otras familias, es un todo organizado que ofrece condiciones generales de vida para las personas que visualiza como ciudadanos, incluyendo al niño (por lo menos en lo normativo).

Volver a la esencia del significado de ser niño en la sociedad pasa por un movimiento centrípeto hacia sí misma, considerando sí los derechos del niño logrados con esfuerzo a lo largo de la historia, pero más aún, mirarse hacia dentro como albergue básico de la humanidad y hacer conciencia de las implicaciones de los actos adultos en la dialéctica niño-sociedad que parece ir en decadencia. El drama en la historia humana es parte de la esencia del individuo, pero impedir que la realidad situacional arrase al ser del niño es la principal vocación como adultos, padres y maestros. Salvar al niño, es la misión.



Gráfico 16. Configuración teórica subjetiva del tema fenomenológico profundo: El niño en sociedad: un ser despojado.

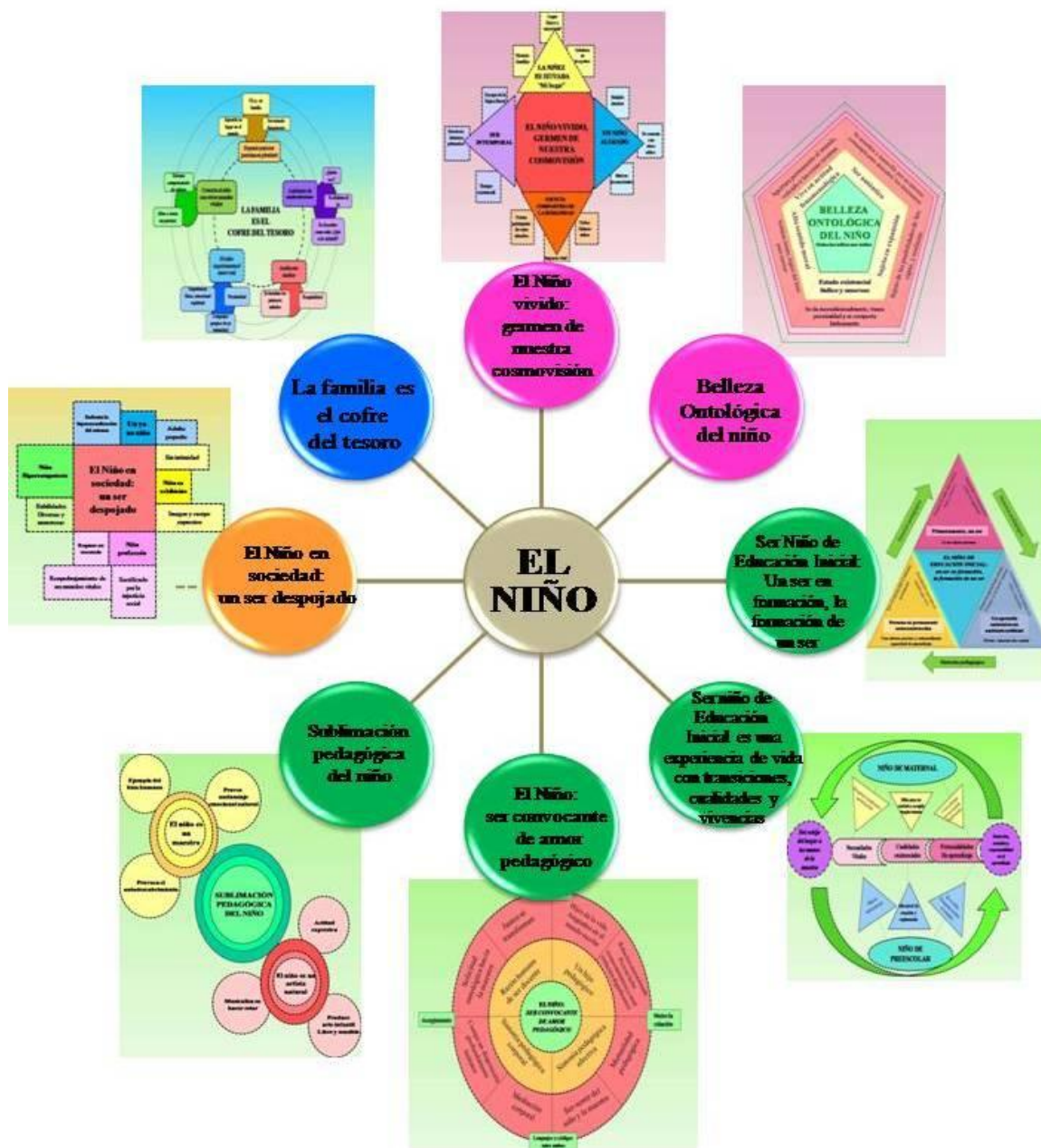


Gráfico 17. Configuración teórica subjetiva acerca del niño.

MOMENTO VI

CONCIENCIA DEL SER

Reflexiones del caminar heurístico

Luego de haber transitado los lugares recónditos del mundo interno de quienes decidieron acompañarme en este camino heurístico, y de encontrarme con teóricos, filósofos, pedagogos, poetas y artistas en una reflexión exegetica, he comprendido que esta investigación es realmente un inicio, una invitación para continuar adentrándome en la red infinita de significados que el niño convoca a quienes de una u otra manera tienen el sagrado deber de educarlo, pero más aún de amarlo.

Pensar al niño, es pensar lo humano, y lo humano, es la cualidad central de toda investigación cualitativa. Esto me lleva a reflexionar desde esa humanidad que nos caracteriza a todos los involucrados, en especial a mis estudiantes, que como seres humanos compartimos la misma esencia como sujetos cognoscentes: somos una fuente de conocimiento, cuya infinitud en el pensamiento y el conjunto de subjetividades que se autoconstruyen dan sentido a nuestra existencia. Subjetividades, que se encuentran con el entramado subjetivo de los otros, sin aislamiento, pero que se mantienen nuestras y no se disipan en lo social, sino que permanecen en movimiento recursivo hacia sí mismo y los demás.

Es el retorno a lo humano lo que me ocupa, pues no podemos pensar lo colectivo sin retornar al sujeto, con sus idearios, creencias, concepciones, sentidos y significados, los cuales al fin y al cabo son para el “su mundo real”, aprehendido e internalizado de manera única e irrepetible en el cosmos social. Es este mundo interno, que se ha explicitado en la investigación en forma de temas que tratan de describir e interpretar con profundidad

fenomenológica las expresiones subjetivas de las versionantes, temas que nunca se cierran sino que permanecen abiertos en sí mismos para reconfigurarse.

Las voces discursivas, me llevan a pensar en principio acerca del valor extraordinario de cada niño como sujeto humano, mismo que necesitamos redescubrir en su belleza ontológica y su forma de ser amorosa y lúdica. Un niño que nos enseña el estado natural del ser y la manera en que enfrentamos inicialmente el mundo, con un estado continuo de maravilla y asombro por las cosas más pequeñas y sencillas que nos rodean. Pienso además, en el niño interior que en estado alojado sigue transitando la vida con cada uno de nosotros y que mantiene su impronta profunda en nuestro ser, un niño alojado y silencioso que es vivencia, recuerdo y parte de la conciencia presente.

Desde el ámbito profesional, como pedagoga y formadora de futuras docentes en Educación Inicial en el escenario de la UPEL IPB comulgo con la idea de que esas subjetividades acerca del niño y de la infancia vivida son claves para comprender su actitud y sus prácticas en el aula y merecen ser develadas para lograr niveles más profundos de conexión y comprensión hacia los niños que atienden y educan. Las mismas estudiantes han revelado que para estar con los niños se requiere de alguna manera “ser niño otra vez”, ponerse en su lugar y ser empáticos hacia su verdadero ser. Incluso, me atrevo a señalar que ese mismo niño que ellas perciben, es el reflejo de su propio niño vivido pero en condiciones de esperanza, es decir, que a partir de sus vivencias, necesidades e intereses de niñas, abogan por mejores vivencias para sus hijos y alumnos.

Como profesora universitaria que además conforma el cuerpo docente a cargo del desarrollo curricular, reflexiono además acerca de la necesidad de traer al niño como tema de debate disciplinar y sensible a los espacios de la universidad, no solo discutir el hacer con el niño, discurso característico de las competencias, ni solo enfocar el acto didáctico como la panacea del proceso educativo, sino la discusión del niño como ser en permanente autoconstrucción y expansión, y que hemos tal vez dejado a un lado ocupados de los aspectos instrumentales de su educación.

Me cuestiono en este sentido, pues inicié mi camino en la universidad como profesora de didáctica de la especialidad y soy tutora de la práctica profesional y veo en retrospectiva

todo el tiempo que me ocupó la búsqueda de las mejores maneras de planificar, evaluar y diseñar estrategias pedagógicas dirigidas a potenciar las capacidades del niño, pero muy poco tiempo a discutir acerca del niño como sujeto humano que ya es, y no solo lo que será a partir de los propósitos educativos fijados para él.

En las escuelas, también tendremos que preguntarnos ¿qué lugar ocupa el niño en el pensamiento y el actuar pedagógico que la caracteriza? Hemos leído en los relatos y reflexiones emergentes, como el niño busca desplegar su existencia natural y esa actitud de volcarse hacia las cosas con asombro e incertidumbre, además de la fuerza de su expresividad corporal en todos los espacios físicos, entonces, ¿qué lugar ocupa el cuerpo infantil en la escuela? ¿no es una contradicción, que el niño que permanece en actitud lúdica hacia el mundo, se le vea disminuido su juego en el aula por la implementación de estrategias que no coinciden con su ser existencial?

Es vital que no utilicemos la pedagogía como excusa para restringir al niño, que esa tendencia actual de que el niño “aprenda más”, sea pretexto para impartir una enseñanza tradicional utilizando estrategias expositivas de enseñanza, aprendizaje memorístico en el nivel inicial, dibujos prediseñados que no permiten al niño crear en el aula, repitiendo letras en cuadernos interminables. Cada vez con más frecuencia se observa un cuerpo silenciado obligado a permanecer sentado por mucho tiempo sin la posibilidad de explorar, preguntar y jugar que son cualidades y potencialidades que el niño ya tiene y solo están ahí para que el adulto las descubra y permita avanzar a niveles más diferenciados de desarrollo. No podemos marginar el cuerpo infantil, es su cuerpo precisamente el principal recurso para experimentar el mundo, el niño está siempre en una situación corporal de apertura pues vive en conexión sensoperceptiva con el mundo de las cosas.

Desde el punto de vista social, la esencia del niño nos llama a consolidar a la familia como el espacio vital, primario en el que aprende a ser persona. Hay de manera intrínseca la mayor responsabilidad pedagógica en este núcleo social que en ninguna otro ámbito. Es la responsabilidad de amar sin medida, de brindar hospitalidad y acoger con calidez protectora, pero con la autoridad y claridad de tener un horizonte ético y personal que ofrecer al niño como ser en formación. La familia debe retomar su papel vital como cofre

del tesoro que representa la figura del niño e impedir que las voces que buscan silenciar el hacer familiar y cuestionar su existencia social, triunfen; pues debemos recordar que en nuestro inicio, se es en familia, se vive en familia y se aprende en familia.

Asimismo, es importante recordar que los padres y maestros son ante todo un referente humano. Entonces, ¿cómo hacemos vida esa formación integral para lo cual somos llamados? Parto de la idea de que existe una formación cuando el proceso interior nos lleva a transformarnos para el bien hacer respetando nuestra esencia como personas. ¿Es esto lo que hacemos con el niño? ¿Se toma en cuenta sus dimensiones existencial, espiritual, ética, emotiva, cognitiva como un todo? En definitiva, hay que repensar la escuela y la familia para retomar su misión básica pero con los tintes del contexto actual y de las características vivaces de un niño que se encuentra en constante contacto con la tecnología e información y entre nuevas configuraciones de las distintas comunidades de personas en la sociedad.

Por otra parte, tenemos que oponernos rotundamente a la “muerte del niño”, a ese despojo constante que vive su ser infantil y en el cual contribuyen en ocasiones, la familia, la escuela y la misma sociedad en general. Una muerte de su estado de niñez, muerte a su espíritu sensible. En un mundo que alardea de un paradigma de derechos como concepción universal del niño, el niño aún sufre y llora por las decisiones adultas y por la indiferencia de quienes deben tomar las decisiones para que el junto a su familia puedan acceder a mejores condiciones de vida. En este momento, que escribo estas líneas, hay niños de nuestra comunidad, entorno y país sometidos al hambre, estrés y otras miserias humanas. Pienso en ellos, pues ¿cómo se siente ser niño en este momento social?

No obstante, también existe un escenario de esperanza. Escuchar a las estudiantes que versionan acerca del niño, con un cúmulo de sensibilidades y sentires que dignifican su ser es prueba de ello. Escucharlas me produce una inmensa alegría, felicidad y paz, pues han sido formadas en nuestra universidad y junto a todas las subjetividades que han construido en su vida demuestran especial valoración y amor por él. Tengo esperanza que habrán de desplegar prácticas humanizadoras en sus aulas y habrán de respetar al niño como ser de necesidades-cualidades-potencialidades; también tengo esperanza en la familia que aún ama al niño con sagrado cuidado y entrega.

Siento que este proceso me ha permitido, describir, interpretar, comprender y reflexionar acerca del niño, pero más aún, redimensionar la misión vital que tengo como persona, madre y profesora en la especialidad de Educación Inicial para redescubrir al niño desde una mirada existencial y pedagógica, un niño que nos conmueve e invita a ser mejores personas y que nos lleva a comprometernos en la tarea y lugar que decidimos ocupar en el mundo como docentes. Es el niño el estado primigenio del ser, reflejo de nuestra naturaleza amorosa y compasiva, es el estado natural de la grandeza humana en continua trascendencia.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En: Arte, Educación y Primera Infancia. OEI España.
- Adler, A. (2004). *El sentido de la vida*. Disponible: Barcelona: Luis Miracle
- Akoscky, J. (2014). El lenguaje musical en la primera infancia. En: P. Sarlé, E. Ivaldi, L: Hernández (coords). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. [Libro en Línea], Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible: <https://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf>. [Consulta: 2019, Abril 15].
- Alvarado, S. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. *Cuadernos del Cendes*, (70), 127-140.
- Alvarado, S. y Patiño J. (2013). Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados. Universidad de Manizales. Colombia: Centro Editorial CINDE.
- Alzate, M. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Colombia: Papiro.
- Anzola, R. (1999). *El Niño que Soy*. Caracas: Autor.
- Aries, P (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Barcelona: Taurus.
- Arriagada, J. (2016). *Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Un estudio desde el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, España.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. ONU: Autor
- Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI editores.
- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza.
- Bascuñan, M. (2006). *El apego temprano de madre e hijo*. Medwave 6(4), [Revista en línea]. Disponible: <https://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/PuestaDia/APS/1989>. [Consulta: 2019 Marzo 25].

- Barraca, J. (2004, Noviembre). La inagotable belleza de cada persona. Comunicación presentada en las I Jornadas de la AEP: “Itinerarios del personalismo” de la UCM, España. Disponible: <http://www.personalismo.org/barraca-j-la-inagotable-belleza-de-cada-persona/>
- Beltrán, D., García, C., Manzano, L. y Murillo, F. (2015). La espiritualidad, dimensión constitutiva del desarrollo humano. Trabajo de maestría no publicado, Universidad de La Salle, Colombia. Disponible: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/3918>. [Consulta: 2019, Mayo 25].
- Berne, E. (1976). *Análisis Transaccional en psicoterapia*. Buenos Aires: Psique.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Bowlby, J. (1983). *La Pérdida Afectiva*. 1era. Edición. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1988): *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabarrús, C. (2002). Ser persona en plenitud: La formación humana desde la perspectiva ignaciana. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cabo, R. (2003). Investigación: Importancia del Juego en la Educación Infantil. Juegos fuera del aula/Juegos en el aula. El Juego Dramático. En: A. Canon y C. Pérez. *Literatura Infantil y Juvenil, y otras literaturas*. España: Universidad de Castilla
- Calarco, J. (2006). *La representación social de la Infancia y el niño como construcción*. Revista de Psicoanálisis con Niños. Fort-Da. [Revista en línea] Disponible: [Consulta: 2017, Julio 11]
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuck E. y Ramos, M. (2012). “La infancia” en las representaciones de los maestros y las maestras. *Avances de una investigación en proceso*. Revista Perfiles Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México. [Revista en línea]. Disponible: www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042007 [Consulta: 2017 Julio 11]
- Capote, A. (1998) La Subjetividad Y Su Estudio. Análisis Teórico Y Direcciones Metodológicas. Disponible En:

Bibliotecavirtual.Clacso.Org.Ar/Ar/Libros/Cuba/Cips/Caudales05/Caudales/.../07c119.Pdf La Habana: CIPS. [Consulta:2017 Julio 11]

Casas, F. (2006). *Infancia y Representaciones Sociales*. Revista Política y Sociedad. [Revista en línea]. Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A>. [Consulta:2018 Diciembre 08].

Casas, F. (2010). *Representaciones Sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa*. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria. [Revista en línea]. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189852.pdf>. [Consulta:2017 Diciembre 08].

CECODAP (2018). Niños y Adolescentes son noticia. Año 2- N° 61. [Página Web en línea]. Disponible: http://cecodap.org.ve/descargables/noticia/Ninos_y_Adolescentes_son_Noticia_2018-06-01.pdf.

Centro de Reflexión y Planificación Educativa, CERPE. (2009). *Plan de Formación Integral, Módulo 3: El cuidado de la familia, el cuidado de los amigos y el cuidado de sí mismo*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Plan%20de%20Formacion%20Integral/Modulo%20N%C2%BA%203.pdf. [Consulta: 2019, Mayo 05].

Chacón, F. La dimensión espiritual del ser humano como elemento del modelo de psicoterapia integrativa focalizada en la personalidad. Trabajo de grado de la maestría no publicado. Universidad de Azuay, Cuenca, Ecuador.

Chimpén, C. Oviedo, M. (2012). Influencia de la espiritualidad en los estilos de afrontamiento de pacientes con bulimia y anorexia nerviosa. *Prismasocial*, (8) 358-379. [Artículo en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004306>. [Consulta: 2019, Mayo 05].

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial N° 36860*, 30 de diciembre de 1999.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid.

- De Mause, LL. (1982). *La Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.
- De Rotterdam, E. (2006). *De Civilitate Morum Puerilium*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabajo original publicado en 1969).
- Díaz, C. (2004). *Pedagogía de la Ética Social. Para una formación en valores*. México: Trillas.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Dinello, R. (2004). *Ludotecas ludocreativas*. Colombia: Magisterio.
- Erikson, E. (1978). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- Ferrerós, M. (2014). *Baby Play: Aprender Jugando*. Barcelona: Cúpula.
- Frankl, V. (1949). *El Hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freud, S. (1981). Compendio del Psicoanálisis. En: *Obras completas* (4 ed.) Editorial Biblioteca Nueva: Madrid. Tomo III. pp. 3379 - 3418.
- Froebel, F.(2003). La Educación del Hombre. Biblioteca Virtual Universal. [Libro en línea]. Disponible: www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf Consulta: 2017 enero 28].
- Fromm, E. (2007). *La vida auténtica*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. España: Paidós.
- Fullea, P. (2003). *Lúdica por el desarrollo humano*. [Documento en Línea], III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación, Vicepresidencia de la República, Coldeportes / FUNLIBRE, Julio 31 a Agosto 2 de 2003. Bogotá, Colombia. Disponible: <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/PFullea.html>.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Argentina: Siglo XXI.
- Galera, M. (2017). De la aptitud musical al concepto de *audiation* y al desarrollo de la teoría del aprendizaje musical de los niños pequeños de E. Gordon.

- García, A. (1995). La Educación de la expresividad musical en el niño de educación infantil. *Aula*, 7, 293-306. [Artículo en Línea], Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122523>. [Consulta: 2019, Abril 15].
- García, G. y Gallego, T. (2011). Una Concepción abierta e interdisciplinar de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [Revista en Línea], 9 (2). 17-25. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77322837002.pdf>. [Consulta: 2017, Julio 11]
- Gardner, H. (2005). *Arte, Mente y Cerebro*. Argentina: Paidós.
- Gelis, J. (1998). “La individualización del niño”, en Aries, P. y Duby, G. (dirs.) *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Gil, Y. (2017). Formación Docente Y Educación Inicial: Una Visión Desde Escenarios Subjetivos. *CIEG Revista Arbitrada del Centro de Investigación de Estudios Gerenciales*. [Revista en línea], 28, 128-140. Disponible: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2028\(126-140\)-Gil%20Yurmis_articulo_id306.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2028(126-140)-Gil%20Yurmis_articulo_id306.pdf) [Consulta: 2017, Agosto 15].
- González, F. (1997). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Mexico: McGrawHill.
- González, F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Revista Psicología: teoría e Pesquisa* [Artículo en Línea], 15(2), 127-134. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a05v15n2.pdf> [Consulta: 2017, Agosto 15].
- González, M. (2011). *Los Derechos Humanos de los Niños: Una Propuesta de Fundamentación*. Mexico: UNAM.
- Grotberg (1995). *Una guía para promover la resiliencia en los niños: Fortaleciendo el espíritu humano*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. Costa Rica: IDER.

- Guzmán, R. (2007). *Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial en Chía* [Artículo en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817171.pdf> 176-193. Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana.
- Hayman, D. (1961). *El Arte como elemento de vida*. El Correo UNESCO, 14(7-8), 5-23. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064092_spa. [Consulta: 2019, Abril 15].
- Hazard, P. (1964). *Los libros, los niños y los hombres*". Barcelona: Juventud.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Herrera, S. (2017). *Aportes de la fenomenología para una comprensión de la infancia: una lectura de la experiencia de filosofar con niños y niñas*. Trabajo de grado no publicada, Universidad de Chile.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica
- Ivaldi, E. (2014). Educación, Arte y Creatividad en las infancias del siglo XXI. En: P. Sarlé, E. Ivaldi, L: Hernández (coords). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. [Libro en Línea], Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible: <https://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf>. [Consulta: 2019, Abril 15].
- Jiménez, A. (1986). *Apreciaciones Pedagógicas*. Barquisimeto: San Judas Tadeo.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. [Artículo en Línea], *Cultura y Representaciones Sociales* 3(5), 32-63. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200002 [Consulta: 2017, Agosto 15].
- Juan Pablo II. (1999). Carta del Papa a los artistas. Ciudad del Vaticano. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html.
- Jung, C. (1991). *Conflictos del alma infantil*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. (1995). *El Hombre y sus Símbolos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Progreso.

- Krishnamurti. (2007). *La educación y el significado de la vida*. 6ª. Ed. Madrid: Edaf.
- Leal, J. (2011). *La Autonomía del sujeto investigador. Y la metodología de investigación*. 3era edición. Venezuela: Azul Intense C.A.
- L´ecuyer, C. (2014). *La Educación en el asombro: un enfoque nuevo (o no tan nuevo) en el Aprendizaje*. Revista *Frontiers in Human Neuroscience*. Disponible: http://www.alcagi.org/La_educacion_en_el_asombro_CLEcuyer.pdf
- Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2007) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5859 (Extraordinario), Diciembre 10, 2007.
- Liccioni, E. (2007). *Los niños como protagonistas de sus escenarios de su formación*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Lispector, C. (2005). *Revelación de un mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores.
- López, M. (2006). *Una Filosofía Humanista de la Educación*. México: Trillas.
- Lonergan, B. (1999). *Insigth: Estudio sobre la comprensión humana*. México: Sígueme.
- Maioli, V. (2006). *Padres e Hijos: la relación que nos constituye*. España: Editorial Encuentro.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. 3era. Ed. México: Trillas.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Porksen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granic.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro*. [Libro en línea]. Disponible en: http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf [Consulta: 2019, Mayo 11].
- May, P. (2001). *Todos los reinos palpitan en ti*. Santiago de Chile: Grijalbo.
- Melendo, T. (2008). *Ámbito natural de la educación: La familia*. México: Trillas.
- Mendoza, Y. (2016). *Visión socioconstruccionista de docentes y estudiantes acerca de la canción infantil en la práctica profesional para la formación de profesoras en*

educación inicial. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Venezuela.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta.

Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo Visible y lo Invisible*. 1° Edición. Buenos Aires: Nueva Visión.

Minguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-229. Disponible:
https://www.researchgate.net/publication/271200545_Etica_de_la_vida_familiar_y_transmision_de_valores_morales/link/54c0d87c0cf28eae4a69a5d1/download

Ministerio de Educación (1969). Programa oficial de Educación Preescolar. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación (1989). *Currículo de Educación Preescolar Modelo Normativo*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación (1989). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares. Tomo I y II*. Caracas: Suapi.

Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo de la Educación Inicial Bolivariana*. Caracas: Autor.

Miranda, M. (2012). La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá. *Dikaion*, 26, 21(2), 337-356 [Revista en Línea], Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a02.pdf>. [Consulta: 2017, Agosto 15].

Molina, E. (2013). *La Construcción de la Infancia de Origen Amazigh en la escuela: Estudio de Caso en la Ciudad de Melilla*. Tesis Doctoral publicada. Universidad de Granada.

Montessori, M. (1982). *El Niño. El secreto de la infancia*. México: Diana.

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.

Morán, C. Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Revista Educación Social*, 47, p.p 84-94. Universidad de Santiago de Compostela. [Revista en línea]. Disponible:

www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/238972/369180.
[Consulta: 2017, marzo 23].

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul S.A.
- Múñoz, A. (2005). La Familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularioa*, 5(2), 147-163. [Artículo en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134262>. [Consulta: 2019, abril 23].
- Múñoz, D. (2017). Advierten que el reguetón angustia a los niños y afecta su desarrollo. [Noticia en línea] Disponible: <https://www.efe.com/efe/usa/patrocinada/advierten-que-el-regueton-angustia-a-los-ninos-y-afecta-su-desarrollo/50000205-3463025>. [Consulta: 2019, abril 23].
- Navarro, R. (2009). Espiritualidad en América Latina: rasgos de ayer, desafíos teológicos hoy. *Revista de las Ciencias del Espíritu*, 151, pp. 262-274.
- Nouwen, H. (2011). *Formación espiritual. Siguiendo los impulsos del corazón*. Santander, España: Sal Terrae.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2007). Bases sólidas para la atención y educación de la primera infancia. Bélgica: UNESCO.
- Organización Mundial para la Educación Preescolar, (2008). *Informe Políticas “Educación de Niños y Niñas de 0 a 3 años 2004-2007”*. Chile: Autor.
- Pargament, K. (1997). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York: Guilford Press.
- Peralta, M. (2008). *Innovaciones curriculares en Educación Infantil, avanzado a propuestas posmodernas*. México: Trillas.
- Peralta, M. (2009). Estado Del Arte Sobre Pedagogía De La Primera Infancia (0 A 3 Años) En Latinoamérica Y Caribe. Disponible: www.oei.es/.../estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf [Consulta:2017 febrero 08].
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. Madrid: la Muralla.
- Pérez Esclarín, A. (2008). *Aprender es Divertido*. Caracas: Fe y Alegría.

- Perdomo, Y. (2018). *Ser en Convivencia con otros. Homoneidad Alteri Preeminente de Ser en Otro*. Venezuela: FONDEIN UPEL.
- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: LABOR.
- Pintos, M. (2010). Fenomenología de la corporeidad emotiva como condición de la alteridad. *Investigaciones fenomenológicas, monográfico 2*. Cuerpo y alteridad. [Documento en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846498>. [Consulta: 2019, abril 23].
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Platón (Filebo, 65 A). *Diálogos. Obra completa. Volumen VI*.
- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los media. *DEDICA, REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 5, 61-76. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6451038.pdf>. [Consulta: 2019, abril 23].
- Quiroga, M. (2013). El Innatismo Moral, un nuevo Paradigma de Desarrollo Moral, aportaciones desde la Cognición y la Neurociencia [Artículo en línea]. *Acción Psicológica*, 10(2), 191-209. Disponible: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.12220>.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª. Edición. Madrid: Autor.
- Restrepo, S. (2011). *La alimentación y la nutrición del escolar*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rincón, C. (2010). *La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá*. [Documento en línea], Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Disponible:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2149.pdf
[Consulta: 2017, Agosto 14]

Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Editorial Alianza.

Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, G. (2010). *Aproximación Teórico Práctica en base a la concepción ontoepistemológica del niño y niña en el nivel de educación inicial*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Fermín Toro, Barquisimeto.

Romero, T. (2009). *Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI*. En Palacios, J. Y Castañeda, E (coord). *La Primera Infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: OEI.

Rojas, A. y Valera, D. (2007). El amor: esencia pedagógica de la maestra de Educación Inicial para habitar el mundo del niño (a). *Kaleidoscopio*, 5(9), 32-37. [Artículo en línea]. Disponible: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k09/k09_art03.pdf. [Consulta: 2019 Abril 08].

Rousseau, J. (2000). *Emilio o la Educación*. [Libro en línea]. El Aleph, Disponible: bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/JeanJacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf [Consulta: 2016 Noviembre 08].

Rubiano, E. (2010). A la escucha de la infancia. *Revista EDUCERE*.

Salazar, M. (2012). *Ser Docente: un ser existencial, un Ser en el Mundo. Trabajo de Ascenso no publicado*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO.

Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los niños*. México: Vergara Editor.

Stahl, S. (2018). *Encuentra el hogar para tu niño interior*. Madrid: EDAF.

Stern, D. (1998). *La primera relación madre-hijo*. Ediciones Morata. Madrid.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Tobón, S. y Fernández, J. (2004). *Saberes para vivir plenamente en familia*. Bogotá: Magisterio.
- Ugas, G. (2011). *La Articulación. Método, Metodología y Epistemología*. Venezuela: Ediciones Tapece.
- Ugas, G. (2013). *Del acto de conocer al discurso que lo narra. Una problemática epistemológica*. San Cristóbal: Lito Formas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (s.f). Documento de Educación Preescolar en línea.
- Urdaneta, M. (2010). El reggaetón, invitación al sexo. Análisis lingüístico. *Temas de comunicación*, 20, pp 141-160. Universidad Católica Andrés Bello. Disponible: <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/417>. [Consulta: 2019, Abril 24].
- Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Barcelona: Idea Books S.A.
- Van Manen, M. (2011). Fenomenología en línea (traducción). Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/>
- Van Manen, M. (2014). *Fenomenología de la práctica*. California: Walnut Creek.
- Vigotsky, L. (2008). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la etapa escolar. En: B. Schneuwly y J.P. Bronckart (Coords). *Vigotsky Hoy* (pp. 77-93). Madrid: Popular.
- VIVE TV. (2008). Entrevista a Macario Colombo.
- Waaijman, K. (2011). *Espiritualidad. Formas, fundamentos y métodos*. Salamanca, España: Sígueme.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Winnicott, D. (1991) “Los Bebés y sus Madres”. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Zimmerman, M. (2004). *Las teorías académicas y las concepciones personales en la formación docente*. [Documento en línea], memoria de las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Disponible: <https://www.aacademica.org/000-029/118.pdf>. [Consulta: 2018, Febrero 14]

Zimmerman, M. y Gerstenhaber C. (2000): Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el Nivel Inicial. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. En N. Elichiry (Comp.). Buenos Aires: Manantial.

ANEXOS

ANEXO A

Análisis macrotemático y microtemático *Aproximación holística, selectiva y detallada*

Naftalí Méndez (V1)

Entrevista a Profundidad

I. ¿Qué es para ti un niño?

NM. Es el ser más noble de la sociedad, lo primero que nos encontramos y lo que somos al llegar aquí, el primer contacto con la vida, para mí es ese pedacito de ser que te muestra lo más noble que es el ser creador que es Dios, es la muestra de cómo comienza la vida. Es un pedacito de lo más bello, hermoso y grande que puede haber como seres humanos y creo que eso parte de mi infancia... cuando yo pienso en un niño, enseguida pienso en mi infancia, lo que viví con mi mamá, mi papá mis abuelos, o sea como me trataron y como me hicieron ver la vida. Para mí los mejores recuerdos están en mi infancia. ¿Qué es un niño para mí? Un niño para mí es el ser más noble más tierno en la sociedad, que hay que cuidar, amar y educar desde el fondo del corazón. Mi mamá se encargó de educarme en la iglesia adventista... ahora que veo a través de mis estudios, me doy cuenta que mi mamá fue demasiado sabia, yo me sé todos los cuentos de literatura infantil clásica narrados por mi mamá, y mi mamá es una experta narradora a pesar de que es enfermera, dos profesiones distintas. Crecí en el hogar de mi abuela materna no teníamos casa hasta los seis años, mis juegos eran con el barro pase por todas las profesiones en el juego de niña enfermera, maestra, doctora, todo y mi mamá era mi compañera de juegos, no tenía primos pequeños...mi papá se encargaba de contarme cuentos en sus piernas sentado, mi abuela la consentidora eterna yo vivía con ella, mi abuela paterna que murió era la desastrosa, la primera era vegetariana, comía super sano pero la paterna me daba teteros con azúcar, helados, comía a la hora que quisiera y lo que quisiera, crecí en dos ambientes. Mi infancia fue de juegos y aprendí a través del juego...ahora entiendo que el niño aprende es así a través del juego, es el medio para dar las mejores enseñanzas, el niño es un ser que juega.

I. ¿Cómo ves al niño de Educación Inicial, qué significa para ti?

NM. Significa el primer contacto, como explicarlo (piensa y suspira) el primer ser humano que inicia en la educación. Sabiendo que es el primer contacto formal con la educación y fuera de su hogar. Incluso llega muy pequeño porque el niño maternal llega muchas veces de meses a las manos de la maestra, donde no necesita una enseñanza académica sino el contacto humano para la atención integral para el niño. Para mí el niño de maternal es el niño más tierno, de más cuidado, la esponjita que va a aprender todo lo que le enseñemos y quien va a modelar la figura de la maestra. El de preescolar igual, el está pasando de la etapa maternal a la etapa preescolar, quizás ya tiene contacto con la educación formal pero quien viene de casa tiene el primer choque, es el de maternal, hay que enamorarlo de la educación que va a recibir y hay que tratarlo con amor. Para mí el niño maternal requiere de más amor, cuidado y atención integral, pese a que el de preescolar también se atiende integralmente pero se reforzaría mas la parte académica, la parte cognitiva en combinación con las demás áreas de aprendizaje y

desarrollo, eso lo plantea de alguna manera el currículo de educación inicial. Para mí, el niño maternal es tierno y de cuidado y el de preescolar tiene muchas responsabilidades para el aprendizaje de aspectos del contexto y nociones básicas de los objetos, claro para aprender jugando y que pueda aprender de mí cuando llegue a la praxis docente como tal.

I. ¿Cómo es un niño de educación inicial?

NM. Un niño de educación inicial es capaz de aprender todo, el límite se lo pone uno el adulto, nosotros le damos el límite, son capaces de todo (énfasis en el tono de voz). A mí me impresiona cuando vemos el currículo, me encanta mi currículo es espectacular, tiene una fundamentación pedagógica y psicológica completa, nos habla de la importancia del afecto hacia los niños, de la construcción del conocimiento a través de sus estructuras mentales...pero creo que con cosas puntuales como con la lectura dice que se inicien solamente, pero creo que si nosotros le damos herramientas desde pequeños el va a tener capacidades inimaginables, puede aprender más y superar lo que está dicho allí, el niño puede aprender más de lo que dice una pauta evolutiva por ejemplo, puede aprender la parte tecnológica y ...muy importante valores para no perjudicar a la sociedad, y en todo..el niño es un ser capaz, apto para el aprendizaje, de desarrollarse en la parte motriz por ejemplo y en todas sus áreas solo necesita ese estímulo y esa ayuda mediadora por parte de nosotros... un niño es capaz de amar, de aprender, capaz de movilizarse, de adaptarse a los cambios, de crear resistencia de una forma increíble y de si hay problemas en su casa sobreponerse y buscar una solución agradable y tierna. La esencia de la verdadera la grandeza del ser humano está concentrado en ese medio metro de persona que es un niño, está allí, esta toda esa pureza que al mismo tiempo es capaz de todo: amar, perdonar, de depender y ser independiente imagínese esa capacidad del niño. El niño es imaginativo, soñador, creativo y esa sensibilidad parte de lo artístico que explota en toda su personalidad, eso parte de mí porque mi mamá me contaba los cuentos, que yo todavía hoy me imagino el rostro con el que mi mamá me narraba, me imagino a caperucita roja y al lobo, esa sensibilidad artística te hace imaginativo y creativo, para incluso solucionar problemas y seguir adelante, te hace excelente, el arte apunta a la excelencia, a no limitarte a lo académico a tener otras capacidades, a vivir la fantasía en medio de la realidad, ...estoy soñando y aprendo y arropa todo. El niño puede memorizar poesías, aprender historias, realizar procesos de observación y reflexión de conductas a representar que le impactan lo motriz, gesticular, la motricidad fina y gruesa, le ayuda a tener conciencia de su propio cuerpo, aprende esquema corporal, lateralidad, en lo socioemocional las canciones y poemas le mueven los sentimientos, el niño se conecta con eso, puede ver esta llorando, esta triste, apenado, vive los sentimientos a través del arte. En el lenguaje, el arte es lenguaje puro y la parte plástica lleva al niño a plasmar, dibujar lo que les contaron, narraron, el niño puede imaginar y expresar en el dibujo su pensamiento o cuenta una historia a raíz de lo que ha creado, un niño puede contar el cuento solo a partir de imágenes, un niño es un artista integral. Por eso no lo podemos limitar, tenemos que dejar que construya su propio aprendizaje con las artes es una buena manera.

I.¿Que sientes tu por el niño de educación inicial?

NM. Algo que respiro (suspiro) y es como cuando uno está enamorado y ves a esa persona y se te hace un vacío en el estómago, cuando veo a un niño siento eso, amor...para mí es una cosa que me sale de adentro hablarle, jugar, estar con él, si esta

bravo ver qué le pasa para solucionar. Cuando veo a un niño si llego a un aula mucha ternura, me quedo tirada con ellos jugando. Normalmente no estoy sentada sino jugando con ellos en el piso, me gusta cantarle tener contacto, como forma de aprendizaje creo lo mejor es la kinestésica, tengo que estar tocándolos besándolos, a veces soy seria un poquito, pero es la forma de eso que me enseñaron, de esa sensibilidad por el niño que me dieron mis padres como las maestras de preescolar que tuve que marcaron mi vida totalmente. Unas de mis profes fue mi colega trabajando y yo la miro y es lo más grande que puede haber, es una cosa hermosa lo que significo ella como maestra. Ahora pienso, yo estaba en los espacios y yo ni lo sabía, jugué en cada uno de los espacios de aprendizaje. **Para el niño es muy importante jugar en los espacios, allí pueden ser libres y autónomos a la par que aprenden.**

I. Como ves al niño en este momento ¿qué te inquieta de su realidad, que te preocupa?

NM. En la práctica en FIDA había tenido oportunidad de ver otra realidad que en Ensayo Didáctico. Estuve ubicada en una zona de Quíbor, que no es una zona pobre ni buena, es medio estrato bajo. **Me preocupó mucho ver niños que su lenguaje es soez total, lenguaje adulto la música que escuchan, lo que hablan y se mueven...nada acorde a su edad. Ahora, si veo eso no digo es el niño, digo es la familia profe.** Lo que él está recibiendo, un niño hablaba de redes sociales, de watsap, que voy a subir el estado, es algo admirable, sabe mucho. La tecnología sé que es una herramienta para aprovechar en el aprendizaje pero el pasa 4 horas en el centro de educación inicial y el resto del día en su hogar, entonces al ver eso me decía a mí misma: cálmate Naftali. Es un niño que en su casa venden cerveza, le dan a probar. Es que **la familia ha perdido el norte de lo que significa el niño quienes son y el tesoro que tienen en sus manos, o lo educan para construir a la sociedad o lo educan para destruirla, lo educan para que el pueda aprender lo bueno lo que pueda ayudarlo en su vida o lo educan para llegar al fracaso.** De verdad me preocupa, más que lo académico, hay una parte social emocional que ya está dañada, aunque en lo académico no quiere hacer tareas, no colorea dentro de las líneas, ya para egresar a primer grado ni siquiera su letra es acorde a su edad. **Pero si no lo ayudan a hacer la tarea en casa, si no come en la mesa, es que son cosas tan simples y a la vez tan significativas para un niño. Imagínese los hábitos, lo importante de que el niño tenga hábitos, es fundamental en la vida porque eso te educa para la vida.** Ciertamente, no lo vi en todos pero hubo uno que me preocupó mucho, y más porque el impactaba a los demás niños, por lo menos el empezaba a cantar reguetón y los demás lo seguían y nosotros **como adultos no vemos la responsabilidad que tenemos ante los niños, la familia y escuela. Le cuento, en un preescolar frente a mi casa colocan regueton. Entonces digo ¡Dios mío eres tu el adulto responsable y eres el que está educando!. Entonces ese niño en su ambiente natural va a aprender lo que le ofrezcan.** Habría que ver cómo va a ser su prosecución académica, como será cuando esté en bachillerato, será activo sexualmente, ves a una niña de 13 en primer año embarazada, me da un dolor. Yo pienso en tener hijos pero... Imagínese una niña va a educar a otro niño. Vi un caso parecido pero su mama adolescente está pendiente preocupada, y otro niño que su mamá no está y lo cría su abuela, su conducta socioemocional es de formar rabetas, pataletas, pero lo entiendo, es lógica del niño, es su manera de expresar su dolor. **Mi mayor preocupación es la familia.** Yo me pregunto ¿que estamos haciendo nosotros desde el punto de vista de una solución para ayudarlos? **La situación país ha llevado a muchas cosas pero a cada problema una solución, orientar a los padres, logros que alcanzan**

los niños que se involucren en las actividades

I. ¿De acuerdo a lo que planteas, hay niño bueno y niño malo?

NM. No profe, el niño es lo que su ambiente le va dando, no podemos catalogarlo como bueno o malo, el está aprendiendo va a mostrar lo que él ha aprendido. La concepción de que sea bueno o malo va desde nosotros los adultos, de lo que yo soy. A bueno para mí es malo hacer esto, entonces así lo pensamos. Catalogar de bueno o malo a un niño es decirle eres un adulto chiquito, entonces es cortar ese concepto niño-niñez, es cortar la posibilidad de que puede aprender y se está desarrollando. Desde mi concepción, esa construcción moral profe dura toda la vida, lo que para mí es malo para otro no lo es, es respetable. Aunque hay normas y valores que nos orientan y con ellos podemos orientar al niño, hay que inculcarles valores.

I. El niño ¿es valorado como tal?

NM. No profe. Siento que no. Ha sido tanto la convulsión que nos ha llevado a reponernos y salir de la crisis a tener capacidad de resiliencia que no estamos viendo lo que el niño es como tal y que puede también enfrentar la crisis, sus capacidades pero respetando su espacio y su aprendizaje, lo que él es. Si fuera valorado nos sensibilizaríamos ante las cosas que le pasan, el hambre, la desnutrición, no entender el estrés que está a su alrededor, etc. El es lo natural, ojalá lo escucháramos, lo estamos atropellando con nuestros ideales adultos y con lo que la sociedad impone. En la educación inicial a él se le ha respetado sus ritmos, pero no en la familia. En maternal, me encanta el hecho de que se piense en su educación desde pequeños, inicial se ha esforzado por no atropellar al niño, por respetarlo. Pero la familia como que olvida esa importancia y ese involucrarse con su educación. Ver el lenguaje del niño que comenté es preocupante. Es el hecho de que socialmente lo impregnamos de nuestras concepciones adultas que no le damos espacio para que se desarrolle naturalmente a su ritmo, a su tiempo, a su espacio. Esas palabras o groserías que dice ni siquiera sabe lo que significan, lo que se hace es atropellar ese mismo proceso de desarrollo porque no hay un descubrimiento propio del niño, un aprendizaje significativo sino que por modelamiento ellos lo repiten porque les genera risa, y lo hacen porque algo tiene que significar, así lo interpreta el niño. Entonces, yo como adulto y familia lo celebra porque piensan que está bien y entonces no se respeta al niño, no le damos oportunidad de que viva su infancia. ¿Porqué tengo esas concepciones? porque yo tuve tiempo de ser niña, me vestí como niña, jugué como niña y veo la diferencia. ¿Sabes que me impresiona? cuando uno lee a Paul Harazd que los niños pedían libros pero ellos decían no se los daremos porque tenemos que hacerlos sabios en las ciencias, en la geometría porque eso es lo que necesita. Parece que ese momento se vuelve a repetir, le damos lo que creemos como adultos que necesitan, por ejemplo una niña maquillada, no quiere decir que no tendrá su oportunidad más adelante de hacerlo, pero ahora lo va a modelar con su proceso de aprendizaje, el adulto lo hace porque la ve como una miniadulta y entonces te visto como eso. Hasta los juegos tecnológicos o de retos, su lenguaje no le da tiempo de ser niño. Lo otro que va en contra del niño es: no te ensucies, no saltes, si eso es su forma de aprendizaje. No entienden que el niño necesita ser niño.

Yahisky García (V2)

Entrevista a Profundidad

I: ¿Qué significa para ti un niño?

YG: **La vida inicial. El es una vida y un milagro. Es el reflejo de cómo se puede transformar una persona.** Significa dejar una marca en el otro, porque uno los va marcando como persona en el camino, y tú los puedes marcar para bien o para mal. A mí me encanta, trabajar con niños...la edad que me pongan de verdad. En mi experiencia con niños puedo decir que Yo estudié enfermería y la parte que más me gustó fue atender la parte de partos. Verlos nacer: natural, por cesárea, tenerlos allí en mi mano. No soy madre, pero ¿Cuántos muchachos han pasado por mis manos? Muchísimos, muchísimos, crié a mis hermanos, soy la mayor de seis hermanos. La única que criaron de manera diferente, pero la única que crió también. Para mí un niño lo es todo. En cualquier edad. Mi hermana tiene veintiún años y para mí es una niña; que fue la que yo empecé a criar (la cuarta). Mi mamá trabajaba. Mi papá trabajaba y yo los cuidaba. Somos seis. Y yo los cuidaba a toditos. Mi abuela también ayudó a criarlos y mi abuela es cristiana siempre iba a una iglesia y yo siempre he trabajado con niños dentro de la iglesia: planes vacacionales, servicios especiales. ¿Qué va a hacer Yahisky? : trabajar con los niños. En lo único que trabajo, no me gusta otra cosa. Un niño es la vida, es todo. Es un sinfín de cosas que uno puede hacer y rehacer. **¿Qué no puede ser un niño?..**

El niño es una vida hermosa que está llena de energía y vitalidad que siempre está dispuesto a aprender y experimentar

I: Y yo te preguntaría entonces, ¿un niño de educación inicial? Porque nosotros atendemos a unos niños particulares. Sobre esos niños particulares ¿Qué quiere decir Yahisky?

YG: Es un temor. Porque si no conociéndolos puede ser tan significativo ese nivel para ellos. Es un temor. Es un miedo, es un miedo a como marcas tú la vida de ese niño. Yo recuerdo mi profesora de educación inicial, ella fue la mejor profesora del mundo. Se llamaba Ermedys Hernández. Amorosa, cariñosa, cuidadora, madre, payasa, que no fue Ermedys. Esa actitud marca la vida de un niño.

I: Si yo te dijera ¿Cómo es un niño? ¿Cómo es un niño de Educación Inicial?

YG: Tremendo. Activo. Ay no, **¿Qué no es un niño de Educación Inicial? Creador. Motivador. Ocurrente.** Está en todo, hasta de lo más mínimo. Todo lo escuchan, todo lo ven, todo lo sienten. Eso es un niño de Educación Inicial.

I: ¿Y cómo ves al niño de maternal y el de preescolar?

YG: Son diferentes. Porque es que **el de maternal, si unos los agarra desde pequeño, es moldeable. Es modificable.** Uno puede jugar con ellos. Uno les va enseñando a como uno quiere que sea. Pero ya **un niño de preescolar ya viene con costumbres propias para aprender, para comer, para implementar reglas, normas dentro del salón.** Ya viene con eso. Entonces un niño de maternal no, porque es muy diferente, ellos no saben cómo hacer las cosas y uno se las explica, van aprendiendo de uno, uno los va moldeando poco a poco hasta que marcas la diferencia, ah bueno, ya ellos saben tienen que hacer esto y aquello. En cambio los de preescolar hay que enseñarle todos los días y repasar normas y reglas. Un niño de maternal no. Es que **no se necesita una planificación tan específica con los de maternal, por más de que uno pueda tener toda una lista de lo que quiere hacer, nunca funciona completo, nunca, todo se da en un giro de 360 grados, todo es así.** En cambio con los de preescolar, es más metodológico, todo tiene un horario, todo es más estructurado. Todos los niños son diferentes, uno de ellos aprende. **Uno piensa que como docente o como estudiante de educación inicial, uno va y enseña, pero en realidad uno va y aprende de los niños, El niño enseña a ser mejor persona, a dar amor, a dar cariño, te enseña a quitar**

tristezas. Porque uno puede ir con problemas, pero eso es mentira, **uno los ve gritando, corriendo y jugando y yo me tiro en el piso ¡vengan pues vamos a hacer lo que quieran! Yo soy mamá gallina, me gusta tenerlos todos así, regaditos que me peinen, que me halen el cabello, que me quiten los zapatos...me fascina trasladarme a su mundo, a ser niña.** Ver cómo piensan que quieren jugar como se quieren vestir..Ana dice que es hacer el ridículo, pero eso te da más vida. Jugar con ellos, disfrazarme, jugar con tierra.

I: ¿Qué sientes tu por el niño de educación inicial?

YG: Soy una niña, me conecto de una vez, me gusta más maternal pero igual me conecto ante los de preescolar también. **Provoca amapucharlos, son demasiado frágiles, Siento ganas de protegerlos. Así no sean de uno igualito, uno toma esa actitud. Yo creo que los niños no tienen límites, para nada. Los límites los pone uno como adulto. Ellos son capaces de hacer de todo,** lo que está bien y mal, pero es que son inocentes, **ellos no saben lo que es bueno y malo.** Para ellos es simplemente una diversión, un aprendizaje, un hacer, una motivación. Ellos no tienen límites de hasta aquí puedo llegar, Aquí me detengo. No. Ellos piensan que pueden hacer todo: volar, lo que quieran... **No hay niño malo. Ellos son inocentes, no conocen el concepto de maldad, es para ellos una gracia. Uno les va diciendo: eso no se hace, eso es malo, pero ellos no conocen el significado. La maldad se les enseña uno.**

I: ¿Qué más quieres decir sobre el niño de educación inicial?

YG: El niño es una estrella. Todo lo hace, lo imita, no tiene pena. Les gusta disfrazarse y salir a la calle, dicen cualquier comentario de su familia, dicen que en su casa hacen algo sin pena. **Los niños son músicos, literarios al 100%, son artísticos a nivel teatral, pintores, hacen una obras de arte, para uno es un garabato pero para ellos es arte.** Tuve un niño que se llamaba Cristófer de 5 años, que hizo un cuadro ¡una playa, cielo degradado, palmeras, puso detalles, combinó colores para crear otros, parecía que ese niño estudiaba pintura. Hasta pensé que no era de él. **Son artistas natos,** le colocan cuadros a las jirafas, dos colas, cuatro ojos, y son creaciones. Si Picasso también hizo garabatos ¿por qué lo de los niños no puede ser tratado así?.

I: ¿Valoramos a los niños como niños?

YG: No como se lo merece porque creemos que el niño es alguien que está creciendo y va a aprender con los golpes de la vida, pero el es mucho más que eso. Si de verdad lo valoráramos como una madre, pero es que tenerlos allí es cuidarlos para que ellos puedan ser ellos mismos en toda su espontaneidad, que sean ellos en sí. Les prohibimos muchas cosas. Hay que enseñarles más porque los subestimamos el nivel, el aprendizaje. **Nos creemos más que ellos.**

I: Y en esta situación que vivimos ¿Que te preocupa sobre el niño?

YG: Me preocupa su futuro, porque uno puede dar, ..pero me da tristeza (llanto) eso me da tristeza profé...(llanto). Son tantas cosas que uno quiere para ellos, su educación es lo primordial, pero en este momento afectan tantas cosas por lo menos, muchos de sus padres no están. Están con las abuelas, cuanto más le afectará a ellos que son tan emocionales; les **afecta su desarrollo por la carencia del dinero, de sus alimentos. Que las mamás no los puedan llevar al preescolar porque no tienen pasajes, comidas. Simplemente llevan arepa y agua. Yo llevaba demás para darles (lloro)...ya va profesora. Sin alimentos no hay salud y entonces no hay buen rendimiento. Los padres se van y se sacrificado un tiempo y sacrifican a los niños. No van a clases, los representantes les mandan mensajes a las maestras de que no van. Me duele mucho.**

Comen maíz sancochado con sal, eso no les da energía...eso es lo que quiero decir. Bueno, también que un niño no tiene malicia ni rencor, ellos aprenden a través del juego, de la confianza que se le brinde, aprenden de un adulto pero también del entorno que le rodea. Yo me pregunto ¿Qué puede afectar el aprendizaje del niño? **Yo creo que muchos factores ; en este momento todos sabemos que nuestro país está pasando por un mal momento que nos afecta a todos, pero el más afectado es el niño y su aprendizaje como la mala alimentación por la escasez de alimentos, afecta al niño ya que su organismo no está trabajando al 100% . Otro factor es el económico, muchos padres no tienen dinero o efectivo para el transporte y esto afecta a las escuelas ya que la matrícula ha bajado por este factor, los niños asisten con irregularidad a las aulas de clase. Otro factor que me preocupa y afecta a los niños es el abandono de los padres ya que estos se ven obligados a emigrar a otros países para buscar dinero y una vida mejor sin pensar que esto afecta la vida socioemocional de cada uno de los niños y niñas. Yo creo que la base firme para el aprendizaje del niño es la familia, si esta base se mueve y no se mantienen afectamos el aprendizaje y desarrollo de los niños. Para que un niño aprenda de manera significativa, la maestra debe tener características importantes como: tener buena presencia, ser carismática, cariñosa, alegre, debe enseñar con amor sin dejar a un lado el carácter y disciplina que también es importante. Una maestra es necesario que se incorpore a los juegos del niño en el salón de clases para que el se sienta protegido y su aprendizaje sea significativo. Intentemos ser como niños, el aprendizaje en el es continuo .Cuando estoy con mis niños de inicial solo pienso en ser como ellos, jugar, pensar y aprender de ellos su bondad, espontaneidad y su amor por todo.** Mi vida siempre ha estado rodeada de niños, estudiar educación no fue una opción fue una decisión. Para mí **la educación inicial es la base fundamental del sistema escolar, con nosotros se inician en un mundo de aprendizajes formales y experiencias, pero también marcamos sus vidas , somos los responsables que pueda tener cada uno de ellos. Las maestras de educación inicial nos convertimos en superhéroes para los niños pues siempre tenemos la razón, es como la “mae dice”.** Somos las encargadas de darle 50 % educación y 50 % los padres.

Deila Martínez (V3)

Entrevista a Profundidad

I:¿Qué es para ti un niño?

DM: Para mí **un niño es la inocencia, el juego, la magia,** de estar con alguien que simplemente no tiene esa chispa de maldad que tiene el adulto. **Para mí un niño es toda la inocencia...y cuando yo veo a un niño yo diría (muy buena la comparación) que es como ver a Jesús, que él es toda nobleza, todo amor, toda ternura, y por eso no puedes hacerle daño a un niño.** Por eso cuando suceden cosas feas con los niños eso me indigna porque un niño es la inocencia, la pureza, es todo delicado, y **para mi ningún niño es feo todos son hermosos, todos son bellos y para mi ninguno se porta mal** aunque tumben el salón (risas) para mi todos son...no importa no pasa nada...es eso, es no tener ese rencor **es algo muy lindo y muy puro que Dios nos regala,** para mí los niños son eso. (suspiro y mirada hacia arriba) **Es la inocencia y la pureza real del ser humano, son seres delicados, que no tienen rencor** y que **para mi representan a Dios.**

I: ¿Qué significa para ti el niño de educación inicial?

DM: Bueno...el niño de Educación inicial yo diría que es el niño que necesita que nosotros les demos herramientas para el aprender, porque él viene de la casa no sabe nada desde el punto de vista de los aprendizajes esperados, la mamá no lo puede enseñar. Uno como madre no puede enseñar a sus hijos, a veces les enseñan los colores a pesar de que yo soy madre si la ayudo pero es porque yo sé del tema, pero hay otras mamás que no pueden. Yo monté una guardería en mi casa, para sacarle provecho a la casita de mi mamá, entonces cuando las señoras van a hablar conmigo yo le digo: mire señora aquí conmigo su hijo va a aprender a colorear, las figuras, los colores, los números, porque ese niño necesita en vez de que yo lo cuide el necesita que yo le muestre que yo le enseñe algo, porque para que lo cuide está cualquiera, pero para enseñarle está la maestra, yo quiero que el niño se vaya de acá teniendo un buen recuerdo de la primera maestra que tuvo. Usted me verá como ama de casa pero yo sí soy maestra y yo quiero ejercer. ¿Qué le voy a enseñar yo a su hijo? Normas, por medio de juegos le digo yo, vamos a sumar, le enseño algo diferentes, hasta le puedo enseñar a escribir. El niño de educación inicial necesita herramientas para el poder sobrellevar su vida cotidiana, es como que con estas herramientas entre al preescolar y luego a primer grado y desde allí se le enseña poco a poco con juegos con recursos, con didáctica, con chispa, con canciones, para inventar y crear cosas.

I: ¿Cómo es un niño de educación inicial?

DM: Bueno profe, es un niño en plena construcción como persona, es como unos legos y queremos construir algo pero no sabemos que construir, poco a poco vamos formando y creando a ese pequeño niño, cuando llegan allí solo juegan espontáneamente y el niño de educación inicial los primeros meses es juego, es lo que más le gusta pero al momento de ir a las mesas no quieren, por eso yo recomiendo que entren desde maternal 1 año porque así ellos se van adaptando y cuando entran con nosotras de preescolar ya conocen que las mesas son para trabajar, porque el niño llega allí como cuando uno acaba de parir, no saben hacer muchas cosas pero uno poquito a poco uno aprende con ellos y ellos aprenden con nosotras y ahí lo llevamos arriadito.

I: ¿Hay diferencia entre un niño de maternal y uno de preescolar?

DM: Que el niño de maternal es más pequeño y tiene más apego a la maestra en cambio el de preescolar quiere ser más independiente, quiere ser mas Yo, y el de maternal es más egocentrista su mundo gira en torno a él. El niño de preescolar sabe que tiene que compartir, las cosas son así porque la maestra lo dijo y más si viene de un maternal. El niño de maternal piensa que la maestra está solo para cuidarlo a él, que la maestra lo cargue lo bese a cada rato y si ve que la maestra está tocando a otro vienen los celos y en cambio el de preescolar no. Si hay unos que empatizan más con la maestra pero son más alejaditos, pero no es igual al de maternal, no es la misma espontaneidad el de preescolar que el de maternal.

I: ¿Que sientes tu por los niños?

DM: Mi experiencia más bonita fue allí en el Gualdrón yo llegué asustada pero cuando yo vi sus caritas me inspiraron amor, yo les puedo dar amor y amistad, me costaba llamarles la atención, me daba cosita. Había uno que me ponía la carita arrugadita y a mí se me desbarataba el corazón. Entonces cuando yo llegaba a mi casa y yo regañaba a mi hija, mami tal cosa y yo no señor con usted no tengo que tener compasión (risas) porque usted debe hacer las cosas como son, y la niña me decía: ahh a los niñitos de allá si no los regañas, hija es que yo no puedo ser drástica con ellos, ni mala porque me van a tener miedo,

uno quiere respeto no miedo, pero yo por ellos siento amor, cariño, me gusta mucho cargarlos y acariciarlos, por eso cuando me preguntaron para donde quería ir yo dije para maternal , porque mis experiencias siempre han sido con los más grandes y allí tuve la oportunidad de besarlos y cargarlos, había una gordita que me gustaba mucho y le hacia así como apretarle las manos, los cachetes.

I: ¿De qué es capaz un niño?

DM: El niño cuando uno le da herramientas es capaz de muchas cosas porque su imaginación vuela más que la de uno y ellos no tienen límites , ellos pueden ver una caja y ellos la convierten en un cometa, en un meteoro y a veces ellos más bien nos dan ideas a nosotras, muchas ideas de mi planificación fueron porque ellos decían algo y yo lo tomaba en cuenta, el no tienen en ese momento límites, son inocentes, ellos se tiran de la cama y se creen superman y hacen un juego...yo creo que su mente y su mundo gira en torno al juego y por medio de ese juego pueden crear, aprender y armar cosas por ejemplo hay niños que uno les puede entregar un rompecabezas y ellos hacen la torre Eiffel y uno puede ver que no pero para ellos es la torre Eiffel pero como hay unos que si la reconocen, hay unos que ...bueno muy fácil ...los niños no se sabían las oraciones cuando yo llegue alla y en tres días ya se lo sabían...su cerebro es más rápido que el de uno porque uno para aprenderse una oración dura mas..(sonrisas). Y una niña me dejó sorprendida porque me dijo mae yo la hago hoy y ella la dijo...ellos vuelan no son como uno...que es más lento, mi mamá me llevó más lento. Profe yo hablo así de los niños porque yo estoy en esa etapa con mi hija y uno con los hijos es puro amor, yo veo a mi hija y no veo la necesidad de regañarla ...yo veo en sus ojos a Jesús y yo la trato lo mejor que yo pueda...a raíz de ese amor que yo le doy a ella, ella me sale bien en clases, en la danza, ella sabe escribir su nombre, letra cursiva y yo le digo o vamos a hacer una copia y tú la vas a hacer en letra imprenta y ella me dice ¿no esa no me gusta!. Por eso yo digo que el niño es como uno como padre lo forme, los amolde, pero a veces como padres uno comete el error de gritarlos, maltratarlos, de regañarlos o también a veces está la ausencia de papá o de mamá. Entonces eso influye mucho en ellos en el comportamiento en su carácter en su forma de ser con los demás, podemos ver niños que son agresivos pero no es porque ese niño es maluco no sino que en su casa son así y cómo hacemos nosotras las maestras para abordar eso cómo hace uno la maestra para remediar eso tratando lo bien, Por ejemplo podemos hacer talleres con los padres hablándoles bonito de cómo son las cosas de cómo criar a los hijos y cómo trazar una línea de equilibrio entre el amor y las reglas no podemos hacerlo vivir siempre en un cuento de hadas tenemos que enseñarles sobre la realidad y como maestra nosotras tenemos que saber cómo abordar ese problema porque a veces las maestras confunden y etiquetan a los niños este es un niño peleón y todo el tiempo lo están tratando mal, no. Porque usted es tal cosa, no. Entonces incluso el niño le agarra cierta idea al otro que tratan bien. Entonces a veces el niño puede venir con una rabia de su casa y llega a la escuela y la maestra lo trata mal completa la situación y entonces él se puede comportar mal Eso no lo podemos encontrar pero también hay niños que son como Victoria que son mimados y en el salón de clases tienen una obra de paz entonces tenemos que tratar de que los niños imiten lo bueno y no lo malo. Hay muchas cosas que podemos implementar como maestra como estrategias por ejemplo hay algo muy bueno que son las carteleras de comportamiento y esas las podemos implementar a diario para ayudar a los niños que tienen alguna situación o dificultad porque al niño le gusta mucho que lo premian pero no que lo regañen y que lo etiqueten. Al niño le gusta jugar y le gusta ser espontáneo y él a veces puede contestar mal decirle algo a uno mal

contestado y él no se acuerda mañana de que él hizo eso pero no como el adulto que uno si alguien le hace algo. Después no quiere ni que lo mire pero el adulto no sabe sobrellevar eso. En esta carrera yo poco a poco pude entender algunas situaciones incluso con mi hija que estaba recién nacida fui comprendiendo sobre su psicomotricidad su capacidad de pensamiento. Cuando yo me leí la teoría de Piaget era una pauta para mí de lo que mi niña tenía que hacer o de lo que un niño tiene que hacer y a medida que ya fue creciendo Y fue creciendo mi otro sobrinito pude notarlo Yo tengo mi casa dos climas profe un clima de paz y un clima de pelea mi sobrino es peleón le pega a mi hija otros primitos a los amiguitos y entonces yo hablo con mi mamá y le digo. Pero a veces me pongo analizar en la noche lo que a él le pasa y escucha su mamá regañando lo gritando lo haciéndole cosas y él es un niño con un padre ausente Pero en cambio mi hija tiene a su papá y en estos días me fui pensando y triste porque me puse a pensar sobre algo que el le dijo a su mamá : *mama yo quiero que mi papá viva conmigo como vive el papá de Victoria con ella....* Y ahí algo que a mí me duele mucho (pausa) de verdad profe. Dios le regaló un padre a mi hija y yo eso le decía mucho mi hermana: **intenta querer al padre de tu hijo para que el niño no sienta su padre ausente.** **Eso influye mucho en la vida del niño en el carácter de los niños en su comportamiento en qué a lo mejor él desea ese padre pero no está y eso profe hace que los niños vayan creando carácter difícil así como él la agresividad que a veces muestra Y en este caso cada vez le aumenta porque él está tratando de llamar la atención y de traer algo que no tiene qué es a su papá eso pasa con él y con muchos niños.** **Esa situación que está ocurriendo ahorita profe ahorita todos los papás se quieren ir del país imagínese todos los niños que van a estar así sin padres, entonces no tiene** la ausencia material y económica de alguno de los padres porque el provee desde lejos pero si tiene en su ausencia física qué es lo más importante: el amor a un niño o a un hijo otra persona nadie se los va a poder dar. **La maestra tiene que saber tratar a sus alumnos a sus niños porque ellos son sus niños** y si no lo sabe tratar sin diferencias entre ellos y sin preferencias entonces imagínese. **Porque si eres tú la maestra la que estás con ellos entonces tienes que amarlos cuando tú entras al salón tú dices: Buenos días mis niños ¿Cómo están? (expresión melodiosa), esos son tus hijos los hijos que Dios y la vida te regala”.** Nosotros lo moldeamos ante la vida en ese momento porque no hay niño bueno niño malo, no profe. Todos tienen la misma inocencia sólo que actúan de acuerdo a cómo les enseñamos y actuamos con ellos. Hay diversidad de personalidad en los niños cuando ellos están en el aula de clases sólo al verlo jugar sabemos que puede ocurrir en casa hay un espacio que es representar e imitar y allí el niño con su juego demuestra que clase de familia tiene porque a mí me pasó un caso en una escuela en la que yo hice suplencias y observé que cuando fueron a jugar dijeron vamos a montar una bodega y yo los estoy observando y empezaron a organizar que aquí estaba la harina y estaba el aceite que estaban varios productos y unos niños estaban diciendo no. Le hacemos una maldad al niño porque ellos van haciendo lo hay que hacer la cola bachaquero y ellos mismos se organizaban Entonces yo intuí que a ellos se los estaban llevando a hacer cola. Entonces de alguna manera igual los adultos. Cuando los niños crecen ahí podemos decir es un hijo bueno o es un hijo malo y cuando es malo uno se pregunta bueno en que falló la mamá el papá si los dos son hijos de los mismos...Bueno yo creo que ahí está la raíz del sentimiento y la raíz de su conciencia y la podemos ver cuando ya estamos grandes pero cuando Somos niños no sabemos no sabemos lo que es bueno y lo que es malo y por dónde va bien o mal algo . **Yo soy la niña feliz yo tuve a mi mamá y a mi papá le voy a decir algo cuando yo era niña hay una imagen que no se me borra de la mente fue cuando mi**

mamá mi papá se separaron porque fue muy fuerte para mí y en realidad es lo único negativo que tengo de mi infancia Pero del resto tuve un padre presente y una madre presente y siempre tuve una guía y una luz que era mi tía que murió que siempre me ayudó me orientó y que me enseñó algo muy importante para mí que es Dios. Al niño desde pequeño desde chiquito hay que enseñarles sobre Dios cuando los niños les hablamos de Dios, se cria en ese temor, bueno el temor como respeto y el no querer hacer mal desde chiquito Entonces se les enseña a que no deben mentir les enseñamos que a Dios no le gusta eso que no podemos agarrar las cosas de los demás y siempre yo creo que la familia tiene que hablar de eso, enseñar al niño. Yo me considero una niña afortunada y feliz porque los tuve a los dos y también tuve dos buenos hermanos a pesar de nuestra pobreza lo voy a llamar pobreza yo fue una niña pobre mi mamá trabajaba y mi papá trabajaba y a mi me cuidaba mi hermana de 7 de la mañana a 12:00 y cuando mi hermano venía en la esquina ella salía rápido y le decía a mi hermano apúrate apúrate queda y la quedo sola y él tenía que correr hasta donde yo estaba hasta la casa para cuidarme porque ellos ella tenía que ir al Liceo todo eso porque mi mamá no me podía cuidar y yo siempre me acuerdo de la imagen cuando mi mamá salía y yo me quedaba esperándola hasta las 5, se regresaba igual a mi papá Entonces no lo vi mucho tristeza (se le quiebra la voz) pero los domingos era el día más feliz porque no sacaban al parque, mi mamá hacía una comida especial, que vamos a comer bistec por ejemplo. Bueno a mí lo que más me gustaba era hígado y ella me lo hacía y luego me llevaba a comer un helado a mí y a mis hermanos y entonces para nosotros era algo agradable, era mucha felicidad y nos sentíamos felices éramos una familia unida y siempre estaban allí dispuestos para nosotros. Es como bueno a mi hermano yo le agradezco muchas cosas que sacrifica a su juventud pero él me cuidaba y recuerdo una vez que yo no tenía nada que estrenar nada nada y el mismo vino y por mi casa había una quebrada y mi hermano se fue y trabajo a limpiar todo eso Y entonces ahí le dieron el dinero y él le dijo mi mamá toma mamá aquí está para que le compres la tela a Deila para que le hagas el estreno, (se le quiebra la voz), eso es algo muy bonito porque alguien se sacrificaba por uno y bueno mi hermana si se dedicó a cuidarme a mí.

I: Qué te preocupa sobre el niño actual

DM: bueno profe a mí me preocuparía mucho si fuera niño no tener a mi papá o no tenía uno tener a mi mamá que me dejen abandonado con mi abuela o con algún familiar cómo está ocurriendo ahorita eso es una situación muy fuerte para un niño porque es una tristeza debe ser como una depresión es un duelo que ellos viven por dentro tras esa ausencia es también como cuando se lo llevan de un país a otro es lo mismo se lo llevan de repente y entonces el niño A veces no comprende muy bien lo que pasa y aquí dejan gente importante familia amigos yo creo que al momento que la gente se va no piensa eso no toman en cuenta el sentimiento del niño yo lo estoy viviendo un familiar que se fue y bueno se fueron todos ella también mi prima se fue con los hijos porque está con su esposo pero el niño también tiene otros familiares y otros adultos que son importantes para él y seguro debe tener algún duelo que siente que tal vez también deja sus comodidades su vida sus amiguitos, y entonces lo mismo le arrancamos también de lo que conoce, de su entorno conocido. De ahí puede provenir autoestima baja, mucha tristeza, duelo, incluso mala alimentación porque no quiere comer de la tristeza porque puede pensar que su papá o mamá lo abandonaron si ellos se fueron o también por todo lo que dejó aquí. Y aunque bueno uno se puede comunicar con algún aparato tecnológico eso no sustituye un abrazo el amor real recuerdo una charla de una directora contando que un padre que salía

todas las mañanas y no podía ver al hijo y entonces él pensó bueno el niño quería que le diera común algunas en alguna seña de que le entró a su cuarto y lo pudo ver porque claro cuando llegaba en la noche al hijo estaba dormido pero el padre toda la noche le hacía un nudo en la sabana el niño y para eso el significado era que el padre lo había visto dormir y el niño el mejor en el colegio, entonces **con un gesto tan sencillo podemos hacer grandes cosas por los niños, de verdad no sé que se puede sentir estar tan lejos de alguien que uno ama Porque el primer amor para un hijo es su mamá y para su hija el papá.** En el aula se ve mucho que los niños están sufriendo porque económicamente y emocionalmente están mal, como padres ¿Como mandamos a un niño sin desayuno?. En el salón la maestra siempre compartía con los niños y le daba el que no tenía pero ahora a veces la misma maestra no tiene el niño vive en la dificultad a veces en la calle le veo los zapatos que cargan los niños y de verdad da dolor en otra época o no hubiese podido comprarle algo pero en este instante ¿Cómo comprarle algo a un niño ayudarlo? **Antes había mucha gente que pude ayudar a los niños más necesitados ahorita es más difícil el niño sufre muchas cosas porque a lo mejor no lo pueden llevar para clase porque no tiene zapatos, o no tiene que comer,** a veces en el aula hay maestras que juzgan porque un niño no trajo algo, eso es malo. Como padres hay que enseñarles a los niños que le podemos dar hasta donde tengamos. Por eso **a los niños tenemos que darles emociones y felicidad en el aula.** Hacer cosas diferentes, a mí me gusta eso. Contarles cuentos e inventarlos, yo lo hago ellos lo merecen.

Esly Coronado (V4)

Entrevista a Profundidad

I: ¿Qué es para ti un niño?

EC: Sabe que yo tengo muchos sentimientos encontrados sobre lo que son los niños porque siempre he creído que soy así como muy tosca con los niños de hecho yo no sé porque estudié educación inicial los niños que yo atendí y cargue así fueron los hijos míos, entonces no sé por qué bueno. **El niño es un ser maravilloso especial y sincero en todos los aspectos nunca a decir mentiras siempre va a hablar con la verdad y el mejor de los cariños.** Pero en mi caso particular aunque yo sé que los niños son así y hay que tratarlos como se lo merecen con respeto yo no tengo esa sangre así dulce para que ellos se me acerquen me abracen me besen... Usted conoce a Yahisky usted sabe cómo es ella que los niños de una vez le brincan encima le brincan encima es un *pega pega* no sé cómo decir que creo no lo tengo. Sin embargo en mi experiencia trabajando con los niños Luego de que me les acercó quizás con algo de pena bueno con algo de esas odiosidades mías y ahí sí se me acerca y es bonito pues embargo aunque no tenga esa afabilidad como lo tienen otras los niños después se me acerca con mucho amor con cariño pero no sé porque yo siempre he sido así no tan pegajocita para ellos. Pero **yo los disfruto realmente yo los disfruto mucho, hago actividades para ello me siento con el en el piso, juego, brinco, salto de la misma manera que ellos lo hacen** y creo que **si pudiéramos ser más como ellos el mundo sería mejor** y distinto el niño no guarda rencor son tan espontáneos dicen las cosas sin pensar y ni siquiera se ponen bravos si tú lo regañas y te abrazan y te dicen te quiero y uno no es así a uno el adulto le hacen algo y tú guardas rencor ahí por años de años y eres incapaz de disculparte con la otra persona que te haya ofendido en cambio el niño no, **tú vas y le dices**

algo lo regañas , le llamas la atención y el niño después va con todo el amor del mundo y te abraza. Hasta ahí, a él se le olvidó lo que tú le dijiste o lo mal que le dijiste. **Entonces nosotros si nosotros pudiéramos ser más como ellos y tener menos malicia sería un mundo mejor para todos.** Para mí el Niño es una persona espiritual. La espiritualidad no es misticismo no es algo inalcanzable ni un ser superior. La espiritualidad está relacionada con ser genuinos, entregados y puros. **Así son los niños, genuinos, entregados y puros** y como le decía no son orgullosos ni egoístas , no miran con altivez y los que lo hacen es porque se les ha enseñado a ser así, es su formación. La Biblia no se equivoca cuando dice instruye al niño en su camino. ¿Quién lo instruye? Yo, lo instruyo como docente-mamá como adulto responsable de sus actos futuros. La cita sigue diciendo: y aún cuando fuere viejo no se apartará de él. No se apartará del camino que hemos trazado. La autoridad no es por la cantidad de gritos o bofetadas que le doy a un niño. la autoridad es que con amor pueda corregirlo, que se sienta cuidado con palabras y no con golpes , que lo ayuden a ser mejor. Hay que aplaudirlo por los logros no menospreciarlo porque no superó algún reto, lo marcamos para toda la vida con lo que le decimos. **Me duele escuchar a papás dirigirse a sus hijos con tantas vulgaridades como le sean posibles.** Y una de las cosas que yo no hago es decirles a un niño ¡No puedes! Aunque yo veo que no puede o se le hace difícil le animo a que lo intente. Creo que muchas de esas inseguridades que he superado después de grande es por esos vacíos y tantos cambios y choques emocionales de niña. Por ejemplo el estudiar después de adulta porque mis padres nunca me animaron a estudiar más que el liceo , hacer talleres , ni otro idioma, deporte menos . Y **considero que los padres marcan el futuro de sus hijos en todos los aspectos de su vida.** Esos demonios de inseguridades que se levantan ya luego de muchos años. Yo no recuerdo a mi mamá sentarse conmigo a hacer tareas. No recuerdo que se sentaran para preguntarnos sobre alguna decisión importante como por ejemplo mudarnos de ciudad, solo sé que un día estábamos recogiendo todo porque nos íbamos sin importar cuánto iba a afectar esa decisión nuestras vidas futuras. **Y es importante valorar los sentimientos y opiniones y saber encauzar en los niños ese mar de sentimientos y frustraciones que se le presentan. Espiritualmente, uno debe enseñar a los niños con un corazón realmente para enseñar, no por un sueldo, cuando uno enseña a los niños creyendo en ellos como Dios cree en uno es distinto lo que pasa.** Porque Dios dice que uno puede hacer las cosas y que si uno se esfuerza podemos ser vencedores y que no podemos limitarnos a las circunstancias. Si nosotros inyectamos esa misma confianza en los niños no tendrán limitaciones, se podrá ver no solo en el preescolar sino en otras áreas de su vida, no nada más en la escuela sino en otras partes, en su familia, luego cuando son adultos. Si hacen un trazado, luego viene la escritura, las matemáticas, son nuevos retos para ellos, entonces si yo los formo aquí en el preescolar **enseñándoles a ellos que si pueden porque Dios está con ellos y le ha dado la sabiduría para entender eso que queremos que aprenda así sea simple, cuando ellos vayan a otras situaciones van a poder sacar de ahí la fuerza para poder superar otros retos y metas que se le presentan en la vida.** Entonces lo espiritual en la vida del niño, sí tiene que ver, Dios está en todo, lo llena todo y él es el todo. Entonces nosotras las maestras **debemos enseñar valores espirituales y morales a los niños** de tal manera que cuando a ellos se le presenten otras cosas ellos puedan superarlo también.

I: Y el niño de educación inicial ¿quién es? ¿cómo es?
Un niño de educación inicial es un niño en formación, un niño que de repente va a la escuela con miedo, son niños que no todos aprenden de la misma manera, que unos son

más intranquilos que otros, cuando la maestra está explicando algo el está saltando y brincando, se toca la tirita del mono, juega con el cabello y el está en su mundo. Quizás para mí el no está prestando atención y uno le pregunta y sabe lo que uno está explicando. **Aunque el de maternal está concentrado en su mundo y necesita más cuidado y el de preescolar presta más atención y es más independiente.** El niño de ahorita no es el mismo de antes, **los niños de ahorita vienen superaprendidos, tienen una chispa inteligente que en nuestra época no teníamos.** Son niños que llegan al preescolar y uno no saben que problemas tienen en casa, pero ellos intentan dar lo mejor de sí dentro del salón de clases. Hay muchos que quizás uno los pone a trabajar y pueden hacer su trabajo perfectamente pero hay otros que necesitan ayuda porque de repente sus papás no le prestan atención en casa, no tienen incentivo y yo estoy en el salón para ayudarlos, pero a veces quiero como maestra que el tenga la misma altura o desempeño del otro que si puede, pero en vez de llevarlo con buenas palabras motivándolo lo hacemos con palabras negativas: esto está feo, te saliste de la línea...son cosas que no debo hacer como maestra, porque yo no sé que problemas tiene el niño, pero claro ellos son seres maravillosos, son muy lindos pero ellos también tienen problemas porque **existe un niño real que sufre y llora por lo que vive en su entorno, entonces debo también ser sensible ante eso,** a lo que el niño tienen a su entorno, no nada más enfascarme en que peguen, recorten, dibujen, sino considerar que le pasa, por qué ellos si se pueden superar las limitaciones que tienen en un momento. Tengo que hacer que mejore, porque yo lo estoy formando, guiando para que sea mejor, pero no solo que cumpla con mis expectativas de adulto. Allí es donde está el trabajo de uno como docente, ayudarlo a ir a otro nivel tanto personal y en su aprendizaje hay que mediar, hay que ser ayuda para él.

I: ¿Que sientes tú por los niños, que significan para ti?

EC: Cuando yo estoy con ellos, yo procuro ponerme a su mismo nivel, no soy Esly la adulta sino que soy Esly la niña que si hay que sentarse me siento, si hay que brincar brinco, si hay que sentarse en el piso y rodar lo hago. Para tener ese feeling, para que ellos no vean que soy la vieja, la adulta, la grandota, la maestra o la señora, sino que yo también puedo estar al mismo nivel de ellos, entonces yo procuro que si hay hacer la canción saltando salto, si hay que hacer el cuento con toda mi expresión para alcanzar la atención de ellos y que esto sea para ellos interesante y emocionante lo hago porque me gusta, me gusta ser así. Con la tecnología, con la tablet, selfies etc yo tengo que ser mejor que eso, para poder llamar su atención y que sea para el significativo. ¿Qué siento? No sé, nunca he pensado que siento o que me produce estar con ellos, pero estoy tranquila, en la práctica profesional pensé que iba a ser un trabajo tedioso para mí, pero ha sido lo más emocionante estar con ellos...pensé inicialmente que iba a ser difícil estar con los mismos 15 niños todos los días y resulta que no, es totalmente distinto, es toda una experiencia estar con ellos tanto tiempo. Yo trabajo en la iglesia con planes vacacionales y actividades pero es distinto, el tiempo y la interacción con ellos es más corto. Pero esta vez ha sido distinto, entonces **es emocionante, como trabajan, como progresan y aprenden. Ver que le enseñas algo y al otro día te dicen ¡maestra vamos a cantar la misma canción! Maestra ¡vamos a contar el mismo cuento! Y dicen esa canción me gusta, ...es emocionante dejar una huella en su vida aunque no parezca gran cosa porque es una canción o cuento son cosas que los marcan y les gusta y los recibe con cariño porque tu se los das. Tengo que decir que mi infancia fue bella, mi infancia...(lloro- sonrisa-lloro)...bueno yo no soy de aquí, yo nací en el Estado Portuguesa y de allí nos mudamos para Puerto La**

Cruz lo que yo recuerdo de mi infancia allá es que mi papá eran bastante pobres (pausa) por decirlo de alguna manera, pero nunca nos faltó nada. Mis papás hicieron todo lo posible para que nunca nos diéramos cuenta de que faltaba algo y bueno...mi tiempo en Puerto La Cruz fue lo máximo , fueron los mejores años de mi vida. A los 11 años nos mudamos para Maracay, yo pasaba para 5to grado y el cambio fue traumático fue horrible, terrible,...yo soy la tercera de cinco, yo en Puerto La Cruz no recuerdo nunca haber faltado a clases , que me trataran mal en la escuela jamás pero cuando yo llegué a Maracay (llanto profundo), el cambio fue horrible, otra gente...(llanto)yo me enteré ya grande que para mi hermana fue igual de difícil, no lo sabía...después de allí nos mudamos para acá y yo pasaba para 5to año. Eso para mi fue lo peor . creo que eso incidió en mi carácter porque yo me cerré mucho y a muchas cosas. Yo no soy la sombra de lo que era, yo he cambiado muchísimo ..he cambiado para bien porque antes era super odiosa, odiosa con O mayúscula en toda la palabra y en toda su expresión. Ahora se que tengo el carácter bastante fuerte puede ser eso lo que me produce el primer choque con los niños, o lo que creen de mi, ya después cuando estoy con la gente y los niños se dan cuenta de que no soy tan fuerte y puedo ser sensible. Aunque creo que los niños no me hacen caso (risas) retomando mi infancia fue lo mejor en Puerto la Cruz. El cambio tan malo fue lo que cambió mi carácter, me sentía fuera de... todo el mundo tenía amigos y grupos y yo estaba perdida, era la extraña del salón, saque malas calificaciones. Hablar de eso me duele mucho. Soy feliz cuando regreso y visito a los amigos, me faltan días. Eso siempre me quedó, por qué nos vinimos, eso marcó nuestra vida. Cuando entré en la universidad creo que comencé a cambiar, a superar mis traumas infantiles y de amistad...fue allí que abrí mi corazón, por ser hija del pastor y líder del grupo de teatro no pude tener tampoco allí muchos amigos uno guarda lo que es y no puede estar con todas las personas...mis amigas son las de la universidad. Pienso que eso tienen que ver con mi trato hacia los niños, hacia los demás. Los niños me han ayudado a superar muchas cosas, he hecho el esfuerzo, he puesto de mi parte en ser más yo misma con ellos, en no ser una fachada, en ser más Esly. Intento ser más natural y relajada, eso lo aprendí de ellos. Los niños son tan espontáneos, uno como adulto piensa lo que va a hacer, si hace el ridículo o no, pero a un niño no le importa y es tan natural para él pararse y hacer cualquier disparate, dramatización, poema, el se paró y lo hizo sin importarle que tan bien o no le quedó o si se equivocó. El niño es un ser natural, se le puede olvidar la mitad de lo que tenga que decir por lo menos en teatro pero el lo disfruta sin preocupación, está concentrado en lo que va a hacer, es lindo es maravilloso. Trabajando con los niños en inicial me gusta cantar, hacer teatro, eso me apasiona, verlos sin penas y espontáneos. Me llena muchísimo verlos lograr eso. Me hace sentir grande, es un mundo emocionante lo artístico y es satisfactorio verlos hacer diferentes actividades en este sentido. A veces el adulto se estresa porque el no está haciendo las cosas como yo quiero que las haga, el está feliz solo de que lo tomaron en cuenta y va a hacer algo y lo disfruta. Y yo debo respetarlo porque no puedo decirle que no sea niño, con ciertos parámetros de la tarea específica pero en su niñez, déjelo ser niño y más nada. Pero a veces se quiere que sea que haga las cosas como adulto y no es así. No los dejamos ser niños ahora, los enfermamos con nuestros miedos, con nuestra escasez, con nuestra falta de transporte, con la situación del país, entonces los niños en vez de estar hablando y jugando libremente están presenciando la cola porque van y la hacen también con sus padres. En el aula juegan a hacer una cola para la harina, es decir, los cargamos a ellos con nuestros problemas, deberíamos

dejarlos como niño. Su trabajo es jugar y divertirse, aprender, claro no están exentos de las cosas que suceden y de la realidad pero no los puedo cargar con mis problemas. ellos tienen que aprender a hacer las cosas y dar gracias a Dios por lo que tienen, aprender a tener un corazón agradecido por las cosas que Dios nos da pero dejarlos disfrutar su infancia, no llenarlos de problemas. Yo creo que dicen que sí valoran al niño en la sociedad, **tenemos la LOPNA, los Derechos del Niño y todos esos instrumentos legales para proteger al niño pero la verdad es que es como un adorno, es algo bonito pero el valor que debería tener el niño como persona, como futuro del país, no lo tiene, no se le da.** Vemos con preocupación a muchos docentes que van a clases y dan clases o su jornada por darla no con convicción para que el niño aprenda, conozca, conviva como nos enseñaron en la universidad, tantas cosas lindas que nos enseñan en la universidad y deberíamos ponerlas en práctica con el niño pero no se hace ni el 50 % de ello. **Si le damos valor al niño, tenemos que dar lo mejor porque no sé si alguno de mis niños que estoy formando va a ser presidente de la República, va a ser muy importante, o va a ser una maestra u otro profesional, por eso hay que atenderlo, no creer que va a una guardería escuela en la etapa preescolar, sino darle educación como es.** Hay leyes para cuidarlos y protegerlos y a veces se quedan en el papel, pero yo como docente debo valorar lo que yo estoy haciendo. No son todas pero hay algunas que no lo hacen. **En mi familia valoramos a los niños. Cuido y protejo a mis hijos por ejemplo, procuro ayudarlos y darles el valor que se merecen como hijos míos que son y a mis sobrinos, motivarlos, cuidarlos atenderlos para que ellos logren lo que quieran y sus sueños. Valorar al niño es responsabilidad de cada quien no puedo hablar por los demás, no sé si otros en sociedad lo hagan. Un niño necesita cariño y respeto, no por el hecho de ser niño le voy a faltar el respeto porque él es una persona, se merece tanto respeto él como yo. Un niño necesita formación y congruencia, no puedo decirle a un niño hoy si mañana no, todos los días será sí o no.** Para no confundirlos en su cabeza. Eso es parte de su formación y carácter para que sea una persona adulta racional que pueda tomar decisiones y sepa cual tomar. **El niño necesita mucho cariño y consideración porque todos los niños son buenos, la cuestión está en cómo les inculco valores, que ejemplo le doy yo como adulto a él, si le digo no digas mentiras y cuando llegan a cobrarle le digo que diga que no estoy, que le estoy enseñando. Me preocupa también que no puedan lograr nada, es decir, como está nuestro país, que quieran lograr algo más y no puedan llegar a donde se tracen el camino, que no puedan, que quieran ser profesionales y ejercer y no puedan porque no hay condiciones para eso. Que tengan que emigrar para cumplir sus sueños.** En el caso de mis hijos, una quiere estudiar en la Martín Tovar de Arte ese es su sueño, ser una gran escultora y pintora... otra en voleibol, que ella no pueda representar a su país porque el deporte no le dan ese empuje. La deserción escolar porque los padres no tienen que dar de comer a los niños.

María Carrasco (V5)

Entrevista a Profundidad

I: ¿Qué es para ti un niño?

MC: Yo considero que un niño es un ser especial y único, porque cada niño aunque tiene su manera de aprender todo también depende de cómo sea el tratado, porque si es un niño maltratado quizás su comportamiento sea grosero entonces la actitud de uno es: ay no que fastidio con este niño grosero. Aunque todos los niños son buenos. Pero se puede decir que si es un niño normal, o sea, es tratado bien en su casa le dan cariño, está bien alimentado entonces su comportamiento es más afable, es más feliz. Es un ser especial y único porque aunque un niño tenga hambre siempre va a querer jugar, aunque un niño sea maltratado siempre va a querer jugar, entonces forma parte de él y de su aprendizaje. Y por ahí se va ese ser especial va creciendo, de todos sus juegos él va adoptando el suyo propio, su personalidad por así decirlo y se va desarrollando. Eso en cuanto a su comportamiento, la parte social. En su afectividad, un niño siempre va a querer que lo abracen, lo besen, le canten, jugar, entonces de su estado de ánimo también él va tomando como lo que más le guste. Entonces, si al le gusta es cantar y uno le canta el niño puede demostrar su cariño, pero si el niño lo que sabe es golpear cosas, con su golpe está demostrando su cariño. Que no debería ser porque golpear no es cariño pero así lo aprendió.

I: ¿Cómo concibes al niño de educación inicial?

MC: En el sistema es un niño que tiene que aprender a sumar, restar, leer desde chiquitito porque así dice el sistema, no. Considero que no estoy de acuerdo porque él es muy pequeño y él tiene que jugar y entonces si él va a aprender a leer que sea jugando, que él no sepa que está leyendo, que se dé cuenta de pronto que algo aprendió aunque no lo diga pero él mismo se da cuenta de que lo aprendió. Considero que el niño de educación inicial es un niño particular, aunque esté en grupos cada uno es particular, porque todo depende de cómo sea la maestra. Si la maestra es regañona el niño el niño se vuelve regañón, si la maestra habla gritando el niño habla gritando. Pero el niño como tal siempre va a ser niño, siempre va a querer jugar, siempre quiere divertirse. El no sabe que está aprendiendo o no lo sabe identificar como proceso, el jugar forma parte de ser niño porque todo depende de cómo sea su maestra con quien tiene contacto tantas horas del día, no puedo decir como es un niño particular pues no se como es su maestra y como es en su casa. A veces no se comportan igual con la maestra que con los padres. Por ejemplo está con la maestra en una actividad el niño está con la maestra, pues él hace todo y hace todo e incluso destacado pero llegan los papás y empieza a llorar, se pone malcriado no hace nada entonces allí cambia la situación porque con los padres se siente más protegido, entonces quiere llamar su atención. Me ha pasado que estamos en una actividad entonces todos los niños en los ensayos cumplen todo, sale espectacular y decimos está listo para mostrar pero cuando ven a sus papás los niños se sientan es a llorar, quieren estar con los papás no se quieren separar de los papás. Cuando viene la hora de presentar, el niño parece que no tiene ese equilibrio interno, de esta es una actividad de la escuela y mis papás lo están viendo. Claro el niño no lo piensa de esa manera, él quiere estar en ese caso con sus papás y no con la maestra. A veces creo que es para llamar la atención porque comparte más con el docente que con la familia.

I: Como ves al niño de Educación Inicial específicamente

MC: Yo creo que el niño de maternal por ser más pequeño quiere hacer siempre muchísimos juegos al mismo tiempo, jugar jugar y jugar, ve una matica y quiere jugar con la matica pero también ve este teléfono (lo señala) y quiere jugar con él, quiere

jugar con todo al mismo tiempo, su atención podríamos decir es más corta. Y el niño de preescolar por ser un poco más grande, ya tiene más edad que el de maternal y se controla más y sus movimientos el por tiempos puede mantenerse en una actividad o en un solo juego. No como el de maternal que toma un objeto lo leva, lo explora, lo pasea, pero el de preescolar mantiene su atención en un juego de manera más fija. Y en cuanto a su aprendizaje, se le puede enseñar lo mismo pero de diferentes maneras a un niño de maternal y preescolar, porque yo creo que jugando y cantando se aprende todo. Al niño de maternal hay que simplificar mucho lo que se quiere trabajar. En preescolar es más amplio los temas de abordaje con los niños como en los proyectos. Debe hacerse con cosas concretas en ambos casos, no puede extenderse tanto la maestra y hacer tantas cosas al mismo tiempo. Pero definitivamente ambos aprenden jugando. Con relación a sus necesidades el niño de maternal por su lenguaje nos hace tener que adivinar lo que quiere, es un lenguaje corto de palabras y a veces no se entiende. Entonces uno comienza a preguntar ¿quieres ir al baño? ¿quieres comer? ¿quieres? ¿quieres? En cambio el de preescolar como se puede expresar con un lenguaje más amplio, reconoce cuáles son sus temas de interés él puede decir lo que quiere o necesita la mayoría de las veces y si está a nuestro alcance se le facilita, depende de lo que sea. Por ejemplo en un niño de preescolar si dice tengo hambre y no es la hora de comida o ya merendó le podemos decir ya va, espera un poco que no ha llegado el almuerzo . En cambio el de maternal el niño se desespera más rápido, su ansiedad es más grande y el está pensando es en su necesidad y hay que atenderle, así como su necesidad de ir al baño, si quiere ir debe ir. Las necesidades se hacen más notorias cuando están más pequeños que cuando están grandes. El niño más grande tiene autocontrol.

I: ¿Qué sientes tú por los niños de educación inicial?

MC: Bueno, yo siento...(sonríe) ...no sé me siento muy feliz (risas) y muy yo, porque a ellos les encanta jugar sea la edad que sea, y siempre cantar, eso es una felicidad para ellos, estar ocupados en algo que les gusta, incluso en el juego dramático de cualquier objeto ellos inventan una historia, un juego, el juego lo van desarrollando y la historia se hace más grande. Me da mucha felicidad porque yo siento (risas) que cuando yo era una niña, no sé no era niña (su cara tiene una expresión de alegría)

I: ¿Por qué? Explícame.

MC: Porque yo vivía frustrada debajo de una mesa cuando yo estaba en preescolar , no sé era muy tímida, yo era de las que no salía de mi casa a menos de que me obligaran o por necesidad. Yo soy la menor, a mí todo me daba miedo yo dormía era con mi mamá, mi mamá me cargó a pesar de que yo caminé a los 10 meses, pero era que lloraba por todo, yo me la pasaba era llorando...en preescolar, primero, segundo, tercero en todos los grados lloré (risas) hasta en el liceo. Entonces yo no tengo recuerdos del preescolar, nada. Incluso el recuerdo que tengo de primer grado es que la maestra , la profe pues me sacó del salón y me dijo que yo era muy grande para estar en primer grado y me llevó al salón de quinto, yo veía todo grande, pero yo era muy grande, muy alta , gorda, de todo pues y mi recuerdo era que yo era tímida, de verdad no tengo más recuerdos.

Entonces cuando yo estoy con los niños yo siento que ellos son tan libres, no tuve recuerdos de yo ser así libre, aunque yo tuve juguetes y nunca me faltó nada pero no sé, estar con ellos me hace sentir, me... me lleva a ser otra vez niña aunque yo sea la adulta que tiene que tomar decisiones estando con ellos, tengo que ayudarlos, regañarlos si lo tengo que hacer. Pero cuando estoy en el juego con ellos me integro, si me tengo que sentar en el piso lo hago, me acuesto, que me despeinen, o sea yo me integro totalmente a su juego es como vivir

otra vez la infancia que yo no recuerdo, entonces con ellos es que me siento muy bien.

Eso cuando estoy en un aula como maestra de educación inicial. Pero cuando yo doy música, es diferente porque yo descubría la música hace tres años, entonces ya tengo la experiencia de trabajar solo como maestra y como docente de música en un colegio. Si el niño quiere ir al baño, le digo preguntale a tu maestra, yo no puedo decirle que vaya porque en ese caso no soy la maestra del aula, no tengo esa autoridad. Igual me siento feliz con ellos, pero es diferente en cuestión de autoridad y hasta dónde puedo llegar. Como maestra de inicial estoy más tiempo con los niños y además me puedo involucrar en los juegos que ellos han inventado en cambio cuando estoy como maestra de música ellos se involucran en mi juego, en mi actividad que es más dirigida e intencionada. Es más conductista, aunque suene mal, la música es conductista y así se enseña, porque es así. Podemos aprender jugando pero igual tienes que aprender este contenido musical. Con inicial es más libre, aunque seguimos una planificación, los niños siempre tienen su espacio para inventar en su juego dramático. Con ellos uno aprende tantas cosas, uno los conoce a través de juego en inicial. Por ejemplo, ellos en su juego inventaron ser mamá y papá y yo soy la hija, entonces ellos actúan como su mamá en la casa y uno se sorprende. Muchas veces cuando hacen el juego de mamá y papá, el papá le pega a la mamá. Entonces uno piensa que debe hablar con el representante, contarles lo que sucedió, entonces uno conoce a los niños y a las familias y como se tratan en su casa a través del juego que hacen, hacen lo que conocen. Inventan y aunque inventan lo hacen con su base de vida. En música uno va dirigiendo más. **El niño desde pequeño involucra la música en su vida porque a todo le busca un sonido y si el sonido le agrada, lo repite, repite y repite, incluso el deja caer un objeto y al dejarlo caer produce un sonido y ese sonido lo repite y repite , también deja caer el juguete de otra manera para que haga otro sonido , para ellos es un juego y para el adulto puede considerarlo como una malcriadez, pero en realidad eso es una etapa.** Suena bonito decir que el niño es un músico natural y su pulso comienza con los latidos del corazón. El niño a todo siempre le busca un sonido, un ritmo, un movimiento y el mismo va marcando su tiempo. **Como músico natural como vengo diciendo, bueno también hay niños virtuosos , que nacen con ese don de músico ejecutante pero cuando digo músico natural no es un virtuoso con el violín, el arpa, con el piano. No. Sino que a todo en su vida lo involucra como un sonido, su vida es el sonido y ese sonido le da un juego.** Cuando el niño habla ya dice “yo juego mas que túuuu” (expresión melodiosa), él ya está utilizando sin el saberlo está usando la altura del sonido porque hace notas graves y agudas “yo juego mas que túuuu” (expresión melodiosa más aguda), entonces todo lo relaciona con la música. El niño pequeño, un bebé, bueno no tan bebé como de 2 años les gusta son los instrumentos de percusión: las maracas, el tambor, el toc, toc, la banda rítmica. El niño siempre los toca y siempre imita al adulto, cuando la maestra canta el imita, si ella canta grave, el cantará grave, el imita lo que su modelo hace. Por eso como maestra de música digo que siempre se debe cantar afinado, el más agudo que se pueda porque el niño tiene voces blancas, las voces blancas son las voces naturales. Ellos pueden llegar a ser tres tipos de voces en un coro: 1era, 2da voz y 3era voz depende del registro vocal que tenga. También el niño involucra el ritmo, el movimiento, el sonido cuando está comiendo el niño si tiene una cuchara le gusta golpearlo para producir sonido y así con las cosas que estén en la mesa. Cuando las mamás les dan la comida y el niño es de mal comer, le dice el aviónnnnn y aunque no es algo afinado si tiene su musicalidad o sus sonidos onomatopéyicos. Allí está la música presente. **Por eso es un músico natural, quiere producir sonidos y ritmos siempre. Es importante la**

estimulación musical desde el vientre porque la música lo ayuda a muchas cosas, a mejorar su aprendizaje.

I: ¿Cómo valoras al niño? se valora al niño?

MC: Considero que la valoración al niño se le da al respetar lo que quiere o no quiere hacer. La maestra debe saber qué actividad quiere hacer y el porqué no quiere hacer lo otro, para involucrarlo. El niño tímido es el que da más o puede dar más. Porque el niño que sobresale se le dice y el hace cualquier cosa, contrario al tímido, hay que explorarlo tiene muchos talentos guardados, hay que conocerlo y por eso aunque cueste un poco más siempre dará más.

I: ¿Qué te preocupa acerca del niño?

MC: La realidad que se está viviendo ahora en el país en cuanto al niño, es algo muy duro, así como hay niños que pueden comer hasta 5 veces, hay muchos que pueden hacerlo una sola vez o dos veces. **Pero en cuanto al tema educativo considero que al niño lo llevan o estudia solo porque los padres no tienen con quien dejarlo y pues no le están dando importancia al salón de clases a su jornada diaria, toman al preescolar como una guardería y no es así.** Y los niños no están quemando sus etapas y no están viviendo los momentos que tienen que vivir como niños. Desde lo musical, que escuchen reguetón. Cuando el niño escucha reguetón en realidad no están educando el oído y los padres son tan culpables de que el niño vaya cantando y aprendiendo esas letras. El subconsciente va tomando todo eso que el va escuchando, cantando, repitiendo, porque lo está repitiendo, él niño imita, va recogiendo todo eso inconscientemente y se va a notar es cuando el ya sea un adulto que lo que escuchó durante su crecimiento no fue nada bueno. La música influye en la vida del niño. Hay un dicho inventado: “dime lo que escuchas y te diré quién eres”