

Subjetividades desde la formación docente en educación inicial: el niño vivido (Investigaciones).

González Pérez, Francis Carolina.

Cita:

González Pérez, Francis Carolina (2020). *Subjetividades desde la formación docente en educación inicial: el niño vivido (Investigaciones)*. *Revista Andina de Educación*, 3 (1), 46-52.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/francis.carolina.gonzalez/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pApx/kM5>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Subjetividades desde la formación docente en Educación Inicial: El niño vivido

Francis Carolina González Pérez^{a,*}

^a Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela.

PUNTOS DESTACADOS

- La concepción existencial del niño es un aspecto olvidado en la narrativa pedagógica y social.
- El Niño Vivido es un tema fenomenológico emergente en los discursos de las estudiantes de Educación Inicial.
- Las experiencias infantiles también configuran la subjetividad de las estudiantes.
- El Niño Vivido es el germen de nuestra cosmovisión ante el mundo.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 19 de marzo de 2020

Aceptado el 20 de abril de 2020

Publicado el 23 de abril de 2020

Palabras clave:

Subjetividad
Formación docente
Niño vivido
Educación Inicial

La presente investigación tuvo como objetivo develar las subjetividades que tienen las estudiantes en formación docente acerca del niño vivido. En este estudio de enfoque cualitativo se utilizó el método fenomenológico hermenéutico para describir, interpretar y reflexionar las versiones generadas a través de la entrevista a profundidad. Los hallazgos arrojan la relevancia del niño vivido por las estudiantes al otorgar significados profundos a sus experiencias infantiles que relacionan ampliamente con la atención educativa que prodigan y les invita a comprender su propio hacer pedagógico. El niño vivido es entonces una huella imborrable en el ser que somos.

© 2020 González-Pérez CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La visibilización del niño en los albores del siglo XXI se ha producido desde diferentes marcos interpretativos disciplinares, además de las configuraciones subjetivas propias de los autores, como una forma de comprenderlo en su constitución humana y social, puesto que es incuestionable que en las primeras edades del ciclo vital concurren los procesos de desarrollo más extraordinarios y significativos del ser humano, los cuales establecen las bases de la personalidad y la forma de ser en el mundo. Entonces, ante la pregunta ¿qué es un niño? pueden emerger distintas concepciones, por lo que coincidimos con Alvarado y Patiño (2013), García y Gallego (2011) y Marre (2013) en que no existe una configuración única acerca del niño, pues ésta se encuentra demarcada por el grupo etáreo al que pertenece, el tratamiento disciplinar que se le confiere, su hacer de niño, los propósitos de las instituciones sociales que lo atienden –familia y escuela, principalmente–, además de las significaciones y prácticas que circulan en torno a él.

El término niño proviene de la expresión *ninno* que significa que tiene pocos años de edad. Autores como Calarco (2007) manifiestan que *niño* es el producto de una

subjetivación –tiempo de niñez– en el cual interviene una representación social que es la infancia. Un niño es 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 particular atendiendo a unas características biopsicológicas propias en escenarios sociales y culturales.

Por otro lado, jurídicamente, la condición universal contemplada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) es ser menor de dieciocho años, pero en Venezuela –contexto de estudio– la legislación define al niño como toda persona menor de 12 años, separándolo legalmente del adolescente que tendría entre 12 años a 18 años (Ley Orgánica de Protección Niños, Niñas y Adolescentes, 2007).

No obstante, existe un aspecto que parece olvidado en las narrativas pedagógicas y sociales acerca del niño: su concepción existencial: quién es e incluso cómo ha sido vivido por los adultos significativos que lo atienden. Se parte de la idea de que todo sujeto posee un conjunto de vivencias propias con cualidades particulares y únicas que merecen también visibilizarse en su condición de persona, lo cual puede significar una dignificación de su ser.

La anterior afirmación, me lleva a ubicar la perspectiva de estudio en el escenario pedagógico como docente de la especialidad de Educación Inicial en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador –

*Autora principal: Francis Carolina González Pérez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela. Correo electrónico: prof.franciscarolinagonzalez@gmail.com

UPEL—, específicamente en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto —IPB—. La UPEL es llamada la Universidad de los Maestros en Venezuela y consta de ocho institutos en varias ciudades del país, entre los que se cuenta el IPB. Allí, entre distintas especialidades de formación docente se encuentra la especialidad de Educación Inicial, dirigida precisamente a formar a las estudiantes que atenderán a los niños y niñas del primer nivel del sistema educativo venezolano, denominado también Educación Inicial.

Como tutora de la Práctica Profesional en dicha casa de estudios, es de mi especial interés conocer cuáles son las ideas y concepciones de las estudiantes con relación al niño, así como escuchar sus experiencias y anécdotas vividas en el proceso, puesto que pudiera dar indicios de la naturaleza de sus estilos y haceres docentes para lograr una mejor comprensión del proceso individual que viven y del intercambio subjetivo que se produce en el trayecto formativo.

En este sentido y para concretar los propósitos de este estudio, realicé entrevistas personales con las estudiantes de Práctica Profesional para generar un espacio de autoevaluación, comprensión y reflexión de la práctica en la que no solo narraron su experiencia pedagógica, sino que incorporaron concepciones propias acerca del niño y de manera espontánea todas en su momento comenzaron a conectarse con su infancia al evocar recuerdos de la misma. Esta experiencia, llena de un matiz emocional significativo me llevó a una búsqueda más profunda de los significados y concepciones existentes en las estudiantes pues como dice Jung (1995) “cuando algo se evade de nuestra consciencia no cesa de existir” (p. 32); y así en la búsqueda documental inicial se observaron abundantes trabajos acerca de la infancia como categoría social y educativa, pero en ninguno se consideraron las experiencias infantiles de las estudiantes en formación docente, o la importancia de estas experiencias en el modo de ser maestras durante sus prácticas.

Este hallazgo inicial, permitió la concreción de un tema fenomenológico emergente que se ha denominado: El Niño Vivido, y la posterior descripción e interpretación de las versiones de las estudiantes en formación docente desde un enfoque fenomenológico hermenéutico.

1.1 Subjetividad y Formación Docente

Para comprender la acción humana, es importante conocer al ser humano que la efectúa, pues se requiere conocer las formas de “percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (Sandoval, 2002, p. 28). En este sentido, puede argumentarse que la subjetividad es un referente ontológico y epistémico, una dimensión más de la realidad en el mundo interno de las estudiantes en formación docente, dimensión contentiva de 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.

Al respecto, Salazar (2012) expresa que “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). De allí, que develar las subjetividades de las estudiantes en formación docente representa un avance en la comprensión de su hacer pedagógico, de sus motivaciones, intereses y concepciones arraigadas, conectadas inexorablemente con la manera en la que actúan con los niños bajo su responsabilidad educativa.

Lacueva (2009) refiere que “necesitamos vislumbrar nuevas y mejores posibilidades, incluso algunas ubicadas en un horizonte más o menos lejano” (p. 65), alternativas de comprensión del proceso formativo que no se han pensado y que se acerquen más a la misma formación del ser. Finalmente, ¿no es la estudiante en formación docente un ser? Es probable que esta condición de ser se haya perdido de vista, entonces, ante el instrumentalismo y tecnicismo pedagógico, se debe retornar al sujeto en formación, y esto incluye la comprensión de quién es.

Visto así, la formación docente es un proceso de humanización que requiere un reconocimiento del sujeto en su propia dimensión humana y la complejidad de su ser, un sujeto que trae consigo vivencias y experiencias personales que lo conforman y permiten enfrentar la realidad.

En Venezuela, la docente de Educación Inicial puede atender dos etapas: Maternal —0 a 3 años— y Preescolar —3-6 años— que incluyen dos tipos de Atención: Convencional —Centros de Educación Inicial institucionalizados— y No Convencional —en Simoncitos Comunitarios o espacios comunitarios y familiares—; ambos fundamentados de acuerdo con 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.

Desde esta perspectiva, y dada la especificidad de las edades atendidas, el perfil del docente comprende una dimensión personal que abarca las capacidades intelectuales, emocionales y espirituales que le permitan actuar en un marco ético de responsabilidad hacia los infantes (MED, 2005). Por consiguiente, la formación docente de la especialidad de Educación Inicial ha de tomar en cuenta la dimensión personal de las estudiantes en cuanto a su motivación personal, capacidad de relacionarse con los otros, reconocimiento y valía como persona y la conciencia de los valores que ha decidido asumir en su vida. Esto, aunado a los saberes profesionales y culturales relacionados con: desarrollo y concepción del niño, desarrollo psicomotor, desarrollo cognoscitivo, desarrollo de lenguaje y desarrollo socioemocional. En este sentido, las competencias adquiridas durante su formación docente se ven develadas en la práctica profesional avanzada del 9º semestre —Ensayo Didáctico— y del 10º semestre —Fase de Integración Docencia-Administración—, así como las capacidades afectivas y sociales que posee.

La Fase de Integración Docencia-Administración suele ser la culminación de su formación; es la fase en la que las estudiantes despliegan sus saberes de forma autónoma en las aulas de algunos centros educativos seleccionados que atienden los niños tanto de maternal como de preescolar. Allí, el acompañamiento pedagógico se hace con la figura de tutoría de manera individualizada y a través de visitas

a los centros educativos y sus respectivas aulas, en las que se encuentran las pasantes; se propician así conversaciones continuas con las docentes de aula y se reflexiona con las estudiantes acerca del niño, su ser y hacer al desarrollar los procesos de evaluación, planificación y ejecución de actividades para demostrar los conocimientos teóricos, heurísticos y pedagógico-didácticos recibidos a lo largo de su trayecto formativo.

2. Metodología y Materiales

El presente estudio se desarrolló bajo el Paradigma Interpretativo pues se considera que la comprensión e interpretación de la experiencia orientan la heurística investigativa; 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.

En tal sentido, se asumió un enfoque cualitativo de trabajo, cónsono con las ideas de Taylor y Bodgan (1994) quienes refieren 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. Asimismo, el método fenomenológico hermenéutico se consideró el camino más pertinente para aproximarnos a las subjetividades 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.

Para ello, se siguieron las orientaciones procedimentales de Van Manen (2003) a través de tres fases vitales en el proceso de una investigación fenomenológica hermenéutica:

Fase I: Descripción de la experiencia vivida, en la que centrados en el fenómeno de estudio y explicitando los presupuestos en una reducción heurística y hermenéutica se investiga a profundidad la experiencia vivida. Lo que se llevó a cabo utilizando como técnica de recolección de información la entrevista a profundidad, de la cual se realizaron cinco, es decir, una entrevista con cada estudiante seleccionada de la especialidad de Educación Inicial de la UPEL-IPB. Según Taylor y Bodgan (1994), 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. 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 el estudio 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.

Con miras a lograr que la información recolectada en las narraciones de las versionantes se produjera en un espacio de confianza dialógica, el 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; luego del análisis de la información, realicé dos tipos de reflexión: macrotemática, en la que emergió el tema fenomenológico de mayor alcance, y microtemática, en la cual extraje las frases reveladoras del fenómeno que estaban contenidas en el macrotema. Pude entonces hacer las transformaciones lingüísticas y redactar el primer texto interpretativo a través de la reflexión exegética comparativa con las ideas de otros autores que ayudan a profundizar la interpretación. Se puede precisar los temas de la siguiente manera:

- Macrotema: El Niño Vivido.
- Microtemas (categorías): Vivencias de la infancia y la presencia de la madre: sabiduría y cuidado.

Fase III: Escribir-Reescribir-reflexionar, con la intención de elaborar una teoría sensible acerca del fenómeno estudiado.

Por otra parte, Gurdían (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, 2003, p. 36). Entre estos criterios se encuentra la credibilidad de la investigación, que se logró al mostrar los testimonios a las versionantes quienes se mostraron conformes y dieron su permiso para avanzar en el proceso y utilizar sus nombres

en el relato —Naftalí, Esly, Yahisky, Deila y María—. Asimismo, el criterio de calidad se introdujo a través de la profundidad interpretativa del texto, la búsqueda de fuentes primarias y el uso de un lenguaje vocativo y evocativo para un despertar experiencial propio de un estudio fenomenológico hermenéutico, que parte de la pregunta fenomenológica ¿qué es un niño?

3. Resultados

¿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 finito.

Clarice Lispector, *Vivencias de la Infancia*

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. De allí que Naftalí en sus primeras impresiones durante la entrevista expresa:

Quando 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, pasé 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 súper 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)

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” (Naftalí). 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 veintidós 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.

(Yahisky)

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” (Yahisky), 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, cuidado 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.

(Deila)

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, aun 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” (Deila). El estado del Yo de acuerdo a Berne (1976) es el conjunto de sentimientos que acompañan funcionalmente a patrones de comportamiento 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, él 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 mis papás 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.

(Elsy)

En las palabras de Elsy, 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 sobre qué le produjo inseguridad y cómo lo hace consciente para superarlo. Aunque, expresa que tuvo “una infancia bella” (Elsy) 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 enfrenta como adulto. Lo que puede parecer algo sin importancia para un adulto, puede tomar un matiz abrumador para un niño; la versión de Elsy es muestra de ello.

3.1. La presencia de la madre: sabiduría y cuidado

En la relación familiar y las vivencias descritas acerca de la niñez, emerge otra cualidad esencial: la presencia de la madre. En palabras de Naftalí:

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.

(Naftalí)

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” (Naftalí) y considera que su mamá “es una experta narradora de cuentos” (Naftalí), aun 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.

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.

(María)

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 (1989) 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 (1991)—, 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” (María). 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 (1989), los vínculos de apego, aunque son muy importantes en nuestro ciclo vital, pueden reconfigurarse a partir de otras experiencias y reinterpretaciones.

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 en las instituciones escolares y a sí mismas, además, les han conferido un papel fundamental a sus madres, padres y al hecho de tener un hogar en el cual se desarrollaron.

4. Discusión

Todas las personas grandes han sido niños antes (pero pocas lo recuerdan).

Antoine de Saint-Exupery, *El Principito*

Todos fuimos niños alguna vez. Pero ¿a dónde 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. Cada una de las versionantes transitó espontáneamente durante la entrevista 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, cuida 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.

No obstante, 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, 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 permiten 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 y 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 y/o potencialidades existenciales en mi trayecto vital inicial — Ser, Estar, Tener, Hacer —.

Serefiere la existencia de necesidades y/o potencialidades en el niño basados en la postura de Max-Neef, Elizalde y Openhayn (1986) 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, por tanto, 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 a la personalidad del adulto. En Pedagogía, área disciplinar de este 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.

5. Conclusiones

A manera de conclusión, es menester destacar la importancia de la subjetividad humana como elemento ontológico y epistémico que ayuda a comprender al sujeto. En este caso, las subjetividades que develan las estudiantes en formación docente del niño vivido por ellas, es decir, su infancia, dan cuenta de una riqueza experiencial que merece ser abordada y tomada en cuenta en el trayecto formativo en la universidad.

Ese es el verdadero mundo interno de cada una, que se encuentra arraigado en lo más profundo de su interioridad y que pudiera explicar las distintas maneras en las que se enfrentan a la práctica pedagógica con los niños de Educación Inicial, pues como se observó, las vivencias les dejaron huellas imborrables que ellas, incluso, relacionan con su hacer docente de manera espontánea y natural. 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 merecen ser tratadas formativamente a partir de actividades que les permitan hacer conciencia de sus vivencias, para luego 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.

Finalmente, como docentes universitarios es imperante acercarnos a discursos más comprensivos de la subjetividad humana y alejarnos del tecnicismo objetivista que muchas veces nos impide ver la producción de conocimientos sensibles que nos pudieran ayudar a interpretar y comprender mejor las prácticas docentes desde la propia vivencia de ser maestro o ser niño, tarea pendiente de la formación docente actual.

Referencias

- Alvarado, S., & Patiño J. (2013). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados*. Universidad de Manizales. Manizales: CINDE
- Bascuñan, M. (2006). El apego temprano de madre e hijo. *Medwave* 6(4). doi: 10.5867/medwave.2006.04.1989.
- Berne, E. (1976). *Análisis transaccional en psicoterapia*. Buenos Aires: Psique.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Calarco, J. (2007). *La representación social de la Infancia y el niño como construcción*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (2007). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5859 (Extraordinario), diciembre 10, 2007.
- García, G., & Gallego, T. (2011). Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 7-25.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En 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.
- Jung, C. (1995). *El Hombre y sus Símbolos*. Barcelona: Paidós.
- Lacueva, A. (2009). Formar docentes para una mejor escuela. En A. Lacueva (comp.). *El reto de la formación docente*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- López, M. (2006). *Una Filosofía Humanista de la Educación*. México: Trillas.
- Maioli, V. (2006). *Padres e hijos: la relación que nos constituye*. Madrid: Encuentro.
- Marre, D. (2013). Prólogo: De Infancias, Niños y niñas. En V. Llovet (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 9-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Max-Neff, M., Elizalde A., & Openhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Development Dialogue, número especial. CEPANUR, Fundación Dag Hammarskjöld.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). Currículo de Educación Inicial. Caracas: MED.
- Minguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-229. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178
- Salazar, M. (2012). *Ser docente: un ser existencial, un ser en el mundo* [Tesis de grado]. UPEL. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Stahl, S. (2018). *Encuentra el hogar para tu niño interior*. Madrid: EDAF.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Winnicott, D. (1991). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.