

**EL DOCENTE COMO ACTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE
TRANSICIÓN A TRAVÉS DE SU RELACIÓN CON ELLOS**

Deisy Carolina Rodríguez Mora

Wilson Andrés Cárdenas Garzón

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BOGOTÁ, DC, 2016

**EL DOCENTE COMO ACTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIMENSIÓN
SOCIOAFECTIVA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE TRANSICIÓN A TRAVÉS DE
SU RELACIÓN CON ELLOS**

Deisy Carolina Rodríguez Mora

Wilson Andrés Cárdenas Garzón

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar
al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

DIRECTORA

ALBA LUCY GUERRERO Ph.D.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BOGOTÁ, DC, 2016

Agradecimientos

A la vida, a la extraña y maravillosa fuerza que se encuentra en el interior de cada ser humano, lo que nos hace reflexivos, emotivos y creativos...

A cada niño o niña que se esconde en cada adulto
y a cada adulto que nace de un niño o una niña.

A nuestros padres, por su hermosa existencia quienes nos acompañan
en el recorrido de niño a adulto y de adulto a niño.

A mi padre y madre por el hogar que conformaron, su ejemplo y dedicación.

A Teresa por su profesionalismo, quien nos mostró que con la ayuda de un maestro se aprende en todo momento, gracias por tus palabras, sugerencias y sobre todo por demostrarnos que la plastilina postmoderna puede ser usada en un posgrado.

RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	El docente como actor en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas de transición a través de su relación con ellos.
Autor(es)	Cárdenas Garzón, Wilson Andrés; Rodríguez Mora, Deisy Carolina.
Director	Alba Lucy Guerrero Ph.D.
Publicación	Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 222p.
Unidad Patrocinante	Centro Internacional de educación y desarrollo humano CINDE.
Palabras Claves	Sujeto niño; sujeto adulto; Dimensión socio afectiva, subjetividad.

2. Descripción
<p>Se desarrolla esta investigación desde la línea de investigación de primera infancia. Es de carácter etnográfico, con la intención de visibilizar ¿cómo se configuran la relación entre docentes, niños y niñas de transición y su influencia en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños en su interacción cotidiana? Para ello se hace un trabajo de campo en dos instituciones educativas públicas, una en Bogotá otra en Funza con los niños y las niñas de transición, sus respectivas docentes y algunos padres de familia.</p>

3. Fuentes
<p>Ariés, F. (1960). <i>El niño y la vida familiar en el antiguo régimen</i>. Madrid: Ediciones Taurus.</p> <p>Bronfenbrenner, U. (1987). <i>La ecología del desarrollo humano</i>. Barcelona: Paidós.</p>

Cantón, J., Cortés, M. y Cantón, D. (2011). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*.

Madrid: Alianza.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence A. (2005). *Más allá de la calidad en educación inicial*.

Barcelona: Grao.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Sao Paulo: Editora Olho d'água.

Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.

Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

4. Contenidos

La investigación se organiza en capítulos, en el primero se ubica el problema de la investigación, en el segundo se describen los antecedentes, en el tercero se enuncian los objetivos de la investigación, en el cuarto capítulo se plantea la justificación, en el quinto capítulo se realiza la conceptualización de las categorías: sujeto niño y adulto en la modernidad y posmodernidad, se plantea un concepto de subjetividad y como esta se encuentra en constante construcción. La categoría de la interacción, en él se explica lo que es, los elementos que la componen y los tipos de relaciones que se conforman a partir de las interacciones y la dimensión socio afectiva. En el capítulo seis se explica la metodología empleada, en el séptimo se detalla el análisis realizado y por último se presentan las conclusiones y recomendaciones que de esta investigación.

5. Metodología

Esta investigación es cualitativa con un enfoque etnográfico, por cuanto el interés de la investigación se centró en las relaciones que establecen las docentes con los niños y las niñas de

transición y su influencia en la construcción de la dimensión socioafectiva de ellos. Por tanto se llevó a cabo una interpretación de las técnicas e instrumentos como: diarios de campo, entrevistas semiestructuradas a docentes, niños y padres y cuadernos viajeros. Para luego, contrastar lo hallado en los anteriores instrumentos con el marco teórico y así, concluir que las relaciones que conforman las docentes con los niños y las niñas influyen en la construcción de la dimensión socioafectiva de ellos.

6. Conclusiones

Las interacciones que construyen las docentes con los niños y las niñas pueden favorecer o no, la construcción de la dimensión socioafectiva; esto depende del tipo de interacción que establece el docente con los niños y las niñas y a largo plazo la relación que construyen, es así que una relación de influencia potencia en los niños, las niñas y las docentes sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas. Lo que conforma sujetos seguros, felices, quienes pueden expresar asertivamente sus emociones y constituir relaciones positivas. En cambio, las relaciones de poder y autoridad infunden temor en el niño, lo imposibilita para expresar lo que siente y piensa.

Las interacciones posibilitadora, horizontal, de confianza, de diálogo, de sinceridad, interacciones de empatía y de afecto coinciden con las hipótesis de Bronfenbrenner (1987) en cuanto se refiere a conformar díadas primarias que potencian tanto el aprendizaje como lo socioafectivo en los sujetos. En estas díadas están presentes equilibradamente las cualidades de reciprocidad, equilibrio de poderes y afecto. Porque en las interacciones hay una participación activa por parte de los dos sujetos lo que facilita la participación de ellos y disminuye así el poder del docente frente al niño; ellos se influyen mutuamente lo que potencia las capacidades de los niños y las niñas y esta díada fomenta a su vez un vínculo de afecto.

Es importante construir la dimensión socioafectiva a través de relaciones de influencia que posibiliten o potencien habilidades intersubjetivas de los niños y las niñas, lo cual lleva a que conozcan, comprendan sus emociones y las autorregulen. El fortalecer sus habilidades intrasubjetivas les posibilita estar y actuar en el mundo de una mejor manera, relacionarse asertivamente y enfrentar las dificultades de forma propositiva.

Se invita a las docentes a establecer estrategias pedagógicas que vinculen las relaciones diádicas, pensadas en relaciones de influencia, que reconozcan e incluyan sus propias emociones así como las de los niños y las niñas. Este acto disminuye la distancia entre los dos sujetos, se ubica simétricamente el poder y tiene en cuenta las capacidades y conocimientos que tienen los niños y las niñas, así potenciar el aprendizaje desde las necesidades, gustos e intereses de los niños y las niñas.

A las instituciones educativas se les invita a potenciar proyectos y actividades que vinculen a los miembros de toda la comunidad, en un ambiente relacional que estimule el reconocimiento de las propias emociones y de las de los demás como sujetos socioafectivos, seres sentipensantes que se motivan por aprender, conocer y explorar dependiendo de la manera en que se sienten, se relacionan y manifiesta sus saberes.

Elaborado por:	Cárdenas Garzón Wilson Andrés; Deisy Carolina Rodríguez Mora.
Revisado por:	Alba Lucy Guerrero Ph.D.

Fecha de elaboración del			
Resumen:	12	05	2016

Contenido

Agradecimientos	3
Contenido	8
Lista de Tablas	14
Introducción	15
1. El problema.....	19
1.1 Situación problemática.....	19
1.2 Pregunta de investigación	20
2 Antecedentes	22
3 Objetivos	33
3.1 Objetivo general:.....	33
3.2 Objetivos específicos:	33
4 Justificación.....	34
5 Marco teórico	39
5.1 Concepción de sujeto	41
5.1.1 El niño y la niña como sujetos del deseo adultocentrista	42
5.1.2 El sujeto adulto “El deseo adultocéntrico”	45
5.1.3 Sujeto niño o niña subordinados al deseo “adultocéntrico”	46
5.1.4 Las instituciones y el sujeto niño y niña, “sujetos del experimento”	47
5.1.5 Un sujeto posmoderno “El deber ser, que posiblemente no es”	50

5.1.6	Subjetividad. Sujeto en permanente construcción: del sujeto adultocentrista a la subjetividad del niño o la niña	53
5.2	Interacción.....	58
5.2.1	La interacción y sus elementos	59
5.2.2	De la interacción a la relación	64
5.2.3	Las interacciones y la dimensión socioafectiva: aprender a sentir	65
5.3	Dimensión socioafectiva.....	66
5.3.1	¿Emoción vs. Cognición? Pensar emocionado y emoción pensada	66
5.3.2	Subjetividad, emoción y primera infancia.....	67
5.3.3	Habilidad intrasubjetiva y habilidad intersubjetiva	69
5.3.4	La Escuela Cambiante: enseñanza integral que potencia la dimensión socioafectiva	70
5.3.5	El docente como sujeto adulto y emocional	72
6	Metodología	75
6.1	Contexto.....	77
6.2	Participantes	80
6.3	Unidades de análisis.....	81
6.4	Procedimiento de selección de participantes	82
6.5	Perfil de participantes	82
6.6	Recolección de datos.....	83
6.7	Técnicas e Instrumentos.....	83
6.7.1	Observación Participante.....	83

		10
6.7.2	Diario de campo.....	84
6.7.3	Entrevista semiestructurada.....	85
6.7.4	Cuaderno Viajero.....	86
6.8	Momentos de la investigación	88
6.8.1	Codificación y Categorización	89
6.8.2	Rol de los investigadores.....	90
7	Análisis de datos.....	93
7.1	Las Voces de los niños y las niñas.....	94
7.1.1	Individualidad.....	95
7.1.2	Diversidad.....	95
7.1.3	Autenticidad.....	96
7.1.3.1	Agrado.....	97
7.1.3.2	Desagrado	103
7.1.3.3	Voces interpretadas o voz del adulto	104
7.2	Concepto de sujeto niño/niña.....	108
7.2.1	Concepto moderno.....	108
7.2.1.1	Sujeto niño/a basado en conceptos sexistas	108
7.2.1.2	Sujeto niño “sin voz”	109
7.2.1.3	Sujeto niño/a “desarrollista”.....	112
7.2.1.4	Cuidado y protección del sujeto niño/a.....	114
7.2.1.5	Concepción de niño/a basado en la dualidad (bueno/malo).....	115
7.2.1.6	Concepción de sujeto niño “adulto”	116
7.2.1.7	Sujeto niño/a, sujeto del futuro.....	117
7.2.1.8	Sujeto niño/a “incapaz”	118
7.2.1.9	Concepto de niño basado en la exigencia.....	119

7.2.1.10	Sujeto niño condicionado al deseo adultocéntrico	119
7.2.1.11	Sujeto niño/a sin derechos	121
7.2.2	Concepto posmoderno	122
7.2.2.1	Sujeto niño/a participativo	122
7.2.2.2	Sujeto niño/a con capacidades	124
7.2.2.3	Sujeto niño/a en constante transformación	126
7.2.2.4	Sujeto niño/a histórico/social	127
7.2.2.5	Sujeto niño/a socioafectivo.....	130
7.2.2.6	Sujeto niño o niña “estudiante”.....	131
7.3	Tipos de interacción y relación “De la interacción a la Relación”	133
7.3.1	Relaciones de influencia.....	134
7.3.2	Interacción horizontal	134
7.3.3	Estrategia de manejo emocional interacción horizontal, posibilitadora	138
7.3.4	Interacción posibilitadora de confianza, seguridad y habilidades	139
7.3.5	Interacción de sinceridad	146
7.3.6	Interacciones de empatía	147
7.3.7	Interacción de diálogo	149
7.3.8	Interacción de afecto.....	152
7.3.9	Interacciones docentes con los padres	153
7.3.10	Interacción de formación integral.....	155
7.4	Relaciones de autoridad	157
7.4.1	Interacciones de autoridad	157
7.4.2	Interacciones condicionadas	158
7.5	Relaciones de poder	159

	12
7.5.1	Interacciones de poder 159
7.5.2	Interacciones agresivas 160
7.5.3	Interacción de miedo o temor 162
7.6	Contexto familiar/comunicación padres hijos 165
7.6.1	Interacciones de poder 166
7.6.2	Interacciones verticales..... 167
7.7	Concepto de socioafectividad 168
7.7.1	Estrategias de manejo emocional 168
7.7.2	Manifestaciones de afecto del docente al niño 174
7.7.3	Intereses y emociones de la docente 176
7.7.4	Intereses y emociones del niño y la niña 177
7.7.5	Manifestaciones de afecto del estudiante a la profesora..... 181
7.8	Concepto de ser maestra de transición..... 184
7.8.1	Docente inmutable, estudiante cambiante 190
8	Conclusiones 192
9	Recomendaciones..... 197
10	Referencias 199
11	Apéndices 206
11.1	Apéndice A Carta instituciones 206
11.2	Apéndice B Consentimientos..... 210
11.3	Apéndice C Protocolo observación participante..... 211
11.4	Apéndice D Entrevista a docentes 212

11.5	Apéndice E Entrevista para el grupo focal de padres.	213
11.6	Apéndice F Cuaderno viajero	214

Lista de Tablas

Tabla1: La gran asimetría adultocéntrica.....	35
Tabla 2: Docentes de la Institución MAC de Funza	81
Tabla 3: Docentes de la Institución JMC	81
Tabla 4: Relación estudiantes docentes de las instituciones	82
Tabla 5: Momentos de la investigación	88
Tabla 6: Aportes de marco teórico en la construcción de las categorías	90
Tabla 7: Categoría de sujeto niño/niña.....	93
Tabla 8: Categoría de interacción y relación.....	94
Tabla 9: Categoría de socioafectividad y categoría emergente de maestra de transición	95
Tabla 10: Voces de los niños y niñas	96
Tabla 11: Constitución de relaciones a partir de las interacciones	134

Introducción

Como investigadores, hemos observado que cada año en las instituciones educativas Miguel Antonio Caro de Funza (MAC) y José María Carbonell (JMC) de Bogotá, los estudiantes de transición que ingresan por primera vez a la escuela, expresan caras de angustia, preocupación o tristeza al igual que algunos padres o acudientes, hay niños o niñas que lloran sin cesar, tal vez no comprenden porque la mamá los deja allí donde desconocen el nuevo contexto, en donde enfrentan nuevas experiencias, con las cuales confrontan o enfrentan sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas¹ adquiridas en el microsistema² familiar y que le permitirán reconocerse y reconocer a sus nuevos compañeros, a sus emociones, aprendizajes y en algunas ocasiones permanecen más tiempo allí que en la casa. En este contexto, el rol³ que desempeñan las docentes y demás niños de transición es fundamental en el cambio que viven los niños y las niñas al pasar de su microsistema familiar al escolar. Ya que es un nuevo espacio donde van a interactuar con sujetos diferentes a los miembros de su familia, así mismo el niño o la niña continuará en su proceso de aprendizaje que contribuye a su formación integral.

Por lo anterior, las interacciones que construyen las docentes con los niños y niñas es el objeto que nos convoca en la presente investigación. De esta manera se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se construyen la dimensión socioafectiva y las relaciones entre docentes y niños de transición, en sus interacciones cotidianas en su contexto educativo? Las interacciones que

¹ Estas habilidades componen la dimensión socioafectiva, la primera es el reconocimiento de sí mismo y la segunda es la capacidad para relacionarse con otros. Fuéguel (2000)

² Según la definición 2 del autor: “Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

³ En la definición 14 del autor se encuentra que “Un rol es un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquélla.” (Bronfenbrenner, 1987, p. 107).

construyen las docentes con los niños y las niñas son el objeto que nos convoca en la presente investigación, estas se asumen desde Bronfenbrenner (1987) y Fuéguel (2000) como el conjunto de acciones que permiten a los sujetos establecer vínculos o relaciones en un espacio determinado, un sistema.

Las interacciones están definidas según los diferentes roles de los sujetos, el contexto y sus subjetividades. Es así, como las interacciones que conforman las docentes con los niños y las niñas están influenciadas por concepciones de niño o niña, concepción de adulto o docente de transición, por su subjetividad y los roles que asumen.

En los tres apartados del marco teórico (capítulo 5) y para efectos de este trabajo, se realiza una conceptualización de las categorías de sujeto, interacción y socioafectividad. En el primer apartado se propone un acercamiento teórico de la concepción de sujeto, se asume como sujeto adulto y sujeto niño basado en postulados de Bustelo (2012). Además se describen dos visiones; la moderna y la posmoderna de dichos sujetos desde planteamientos de los autores Dahlberg, Moss y Pence (2005), Walter Kohan (2004), Loris Malaguzzi (2001), Mariano Narodowski (2013) y Alison James (2007). Quienes contrastan a un sujeto niño moderno deficiente, que necesita ser formado por el adulto, es inferior a este y estará en igualdad de condiciones cuando alcance el “estado de adultez” Bustelo (2012), con un sujeto niño posmoderno con capacidades, que participa, se transforma a sí mismo y se encuentra en igualdad con el adulto. A su vez se reconoce la subjetividad como la construcción que hace el sujeto de sí mismo, al reflexionar pensamientos, ideas, emociones, verse afectado por otras subjetividades, buscar ideas y experiencias diferentes que le invitan a vivir en conflicto, relacionándose en el presente con otros y con el entorno. Este concepto de subjetividad se hace desde la propuesta del autor Kohan (2004).

En el segundo apartado se explicita la categoría interacción, desde el enfoque ecológico⁴ de Bronfenbrenner (1987) y Fuéguel (2000) quien cita a Pérez (1985) Loughlin (1980) y Darder (1994). Estos autores manifiestan la interacción como acciones que permiten que los sujetos generen vínculos entre ellos dentro de un sistema o contexto.

Igualmente, la interacción se compone de tres elementos; la actividad molar, las relaciones interpersonales y los roles. Se describen las relaciones que se establecen a partir de las interacciones, estas relaciones son de poder, autoridad y de influencia.

En el tercer apartado se explica la categoría dimensión socioafectiva, cómo media entre los niños y los docentes y se ve influenciada por las interacciones entre ellos. Para comprender esta dimensión, se aborda inicialmente a Cantón, Cortés y Cantón (2011) quienes citan a Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006). Estos autores definen que la emoción es el estado personal que sucede por experiencias agradables o dolorosas, se percibe por medio del cuerpo biológico, es temporal y deja huella en la subjetividad. Del mismo modo, se reconoce la importancia que tiene la dimensión socioafectiva en los primeros momentos de la vida de los sujetos, porque desde el microsistema familiar se despliegan la habilidad intrasubjetiva que tiene que ver con el reconocimiento propio, la autoestima, la autorregulación y la habilidad intersubjetiva; que es la facilidad para relacionarse con otros sujetos y comprender sus emociones.

En el séptimo capítulo y desde el enfoque etnográfico la presente investigación presenta el análisis de los datos recogidos, por medio de las observaciones, los diarios de campo, los

⁴ En la definición 1 el autor plantea: “La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre éstos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1987, p. 40)

cuadernos viajeros y las entrevistas semiestructuradas a las docentes de transición, a los padres de familia y a los niños y las niñas en los grados de transición de ambas instituciones educativas.

Finalmente en los capítulos de conclusiones y recomendaciones se concluye que las interacciones que construyen las docentes pueden colaborar, o no la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas. Y para favorecerla, las docentes entablan interacciones que construyen relaciones de influencia, las cuales potencian las habilidades intersubjetivas e intrasubjetivas de los sujetos, en contraposición a las relaciones de poder y autoridad que infunden temor y miedo. Se recomienda a las docentes reconocer sus emociones y las de los niños al interactuar con ellos para mejorar las relaciones entre los sujetos, los aprendizajes de los niños y las niñas y la construcción de su dimensión socioafectiva. También que las instituciones educativas generen actividades para la comunidad, las cuales contribuyan a mejorar las relaciones por medio del reconocimiento de las emociones y se involucre el acto pedagógico en los lugares en que los niños les gustan estar.

1. El problema

1.1 Situación problemática

Los procesos pedagógicos y académicos ubican en muchos casos como acto principal todo aquello que prioriza lo cognitivo, aprendizajes basados en conocimientos de algo o sobre algo, establecen una amplia separación frente a procesos de socialización o encuentro con otras personas, tal vez por el afán de las docentes al priorizar el orden en el aula de clase, hace que los niños y las niñas permanezcan callados, sentados en filas de tal manera que pueden interactuar solo con el compañero más cercano, lo que muchas veces individualiza a cada sujeto e impide al niño o a la niña conocer a otros, sus emociones, actitudes, habilidades o destrezas que le ayuden a reconocer en sí mismos otras potencias a compartir.

Ahora bien, las instituciones educativas Miguel Antonio Caro de Funza (MAC) y José María Carbonell (JMC) de Bogotá, atienden una población de 22 a 25 niños y niñas por grupo donde la Institución Educativa Departamental MAC en tres sedes reúne 230 estudiantes de transición y la Institución Educativa Distrital JMC alrededor de 75 estudiantes para un total de 325 niños y niñas entre las edades de 4 a 6 años en el grado transición, de estratos 1 al 3.

Estas instituciones no se alejan del planteamiento anterior, aunque fundamentan sus propuestas formativas en cada uno de los PEI, donde se plantea como fin la formación integral de los sujetos, quienes son reconocidos como seres sociales, sensitivos, con capacidades, únicos e irrepetibles. Pero, en nuestras experiencias como coordinador y docente en las instituciones, hemos identificado que en las aulas de clase muchas veces se priorizan los aspectos cognitivos y académicos que ubican a los niños y las niñas como sujetos pensantes y dejan a un lado sus emociones.

Por consiguiente, se observa que en la mayoría de las interacciones que establecen las docentes de transición con los niños y las niñas, están mediadas por el afán de que ellos adquieran con rapidez normas, sus primeras letras, números, canciones y/o valores. Estos nuevos conocimientos establecidos desde un sujeto adultocéntrico⁵, quien se olvida que los niños son sujetos igual que ellas, que sienten, se emocionan, piensan, que presentan angustia porque están en un nuevo contexto y con otras personas desconocidas.

Los niños y las niñas de transición inician desde su familia el proceso de aprendizaje socioafectivo con relaciones díadicas⁶ madre hijo, luego se amplían con relaciones, tríadicas con compañeros, docentes y otras personas con quienes vivencian experiencias en nuevos contextos, en este caso la escuela, Bronfenbrenner (1987). Esta dimensión socioafectiva es importante en la formación de los niños y las niñas de manera integral y no sólo cognitiva, ya que al construir la dimensión socioafectiva se fortalecen las habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas, las cuales permiten a los sujetos reconocerse a sí mismos, respetarse y amarse para luego reconocer, respetar y amar a otros. Lo que propicia en los sujetos interactuar entre pares y adquirir aprendizajes.

1.2 Pregunta de investigación

Debido a lo anterior se plantea la pregunta: ¿Cómo se construyen la dimensión socioafectiva y las relaciones entre docentes y niños de transición en sus interacciones cotidianas en su contexto educativo? Con ello lo que se busca es visibilizar los tipos de interacciones y relaciones que

⁵ Bustelo (2012) plantea que el adultocentrismo es una forma en que el adulto se relaciona con el niño y la niña donde prima todo aquello que el adulto considera importante para ellos, sin permitir que participen, decidan o expresen sentires y deseos. Se crea una gran desigualdad entre el sujeto adulto que está “en estado de adultez” y el niño que se encuentra en “estado de infancia.”

⁶ Sistema donde interactúan dos sujetos. “Los ambientes no se distinguen con referencia a variables lineales, sino que se analizan en términos de sistemas. Si comenzamos en el nivel más interno del esquema ecológico, una de las unidades básicas de análisis es la díada, o sistema de dos personas” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25)

establecen los docentes con los niños y las niñas y a su vez identificar concepciones de sujeto niño y socioafectividad, con las cuales las docentes interactúan con sus niños y niñas, de esta manera establecer la importancia de vincular conscientemente la dimensión socioafectiva y las emociones dentro del proceso pedagógico en la escuela, ya que la emoción acompaña en todo momento a los sujetos.

Como hipótesis se considera, que al observar la forma en que interactúan las docentes con los niños y las niñas de transición, cómo conforman sus relaciones, de qué manera establecen vínculos afectivos o emocionales entre ellos y hacia los objetos que les motivan, se establece que hay interacciones que construyen relaciones que potencian o no la construcción de la dimensión socioafectiva, que al ser positiva posibilita aprendizajes sólidos y significativos en las aulas.

Es preciso atreverse para decir científicamente, y no bla-blablantamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional (Freire, 2004, p. 8).

De tal forma se visibiliza que el docente como sujeto adulto también deja a un lado sus emociones, sentimientos y obra la razón como acto principal para encontrarse con el otro, para relacionarse.

2 Antecedentes

Para la revisión de antecedentes de la presente investigación, se realizó una búsqueda en la base de datos del centro de recursos de CINDE, también se utilizó el motor de búsqueda en la biblioteca Luis Ángel Arango, donde se encontraron libros de autores que describen o amplían términos de interés para esta investigación. A su vez la indagación se basó en las categorías teóricas de interacción-relación, docente-niño, dimensión socioafectiva en educación inicial y concepciones de sujeto niño/a. Se revisaron algunas investigaciones a nivel internacional para conocer trabajos que se desarrollan en otros países sobre estos temas, lo que arrojó como resultados algunos trabajos desarrollados en Brasil y Guatemala.

Se esperaba encontrar investigaciones que desarrollaran temas en torno a la socioafectividad en primera infancia, pero realmente se hallaron pocas investigaciones en relación al tema. Las investigaciones ubicadas exponen temas como las representaciones sociales que hay sobre infancia en jardines infantiles, en instituciones atendidas por las madres comunitarias y/o por los docentes, sobre la participación de los niños y las niñas, caracterizaciones de la inteligencia emocional, e interacciones que se dan entre los adultos y los niños en las prácticas pedagógicas.

Las investigaciones presentadas aportan a nuestra investigación “El docente como actor en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas de transición a través de su relación con ellos”, porque algunas de ellas desarrollan temas en relación a concepciones de infancia, interacción y emociones los cuales están relacionados con algunas de las categorías que se abordarán en esta investigación.

A continuación se describen brevemente las investigaciones encontradas, se organizaron de acuerdo a las categorías definidas para esta investigación concepción sujeto niño, interacción y socioafectividad. Hay cinco investigaciones sobre concepción de sujeto niño, dos que hablan de

interacción y participación infantil, por último tres investigaciones que convergen sobre el tema de socioafectividad.

En cuanto a las **concepciones de infancia** se encuentra la investigación “Influencia de las Representaciones Sociales de participación infantil en las prácticas dadas al interior del hogar y de la escuela” (Cruz y Velandia, 2012). La investigación se realiza en el municipio de San Francisco en el departamento de Cundinamarca, en la IED República de Francia. Reúnen un grupo de 12 padres de familia, un grupo focal de 8 docentes de la institución, utilizan la entrevista semiestructurada como estrategia para recolectar información. Su objetivo principal fue comprender la influencia de las representaciones sociales de participación infantil que tienen los padres y docentes en relación con las prácticas y experiencias. La investigación halló que la infancia está sujeta a decisiones de los adultos, que los niños son escuchados con la creencia de que no están en la capacidad para decidir o aportar en los procesos educativos, y que son relegados a una función limitada de actuación. En varias prácticas pedagógicas se evidencia que la interacción se da desde un vínculo autoritario, donde priman el miedo, la sumisión y la dependencia al adulto.

De igual manera, en la investigación “Representaciones sociales de infancia en madres comunitarias e implicaciones en las relaciones adulto-niño” Rojas y Gutiérrez (2003) establecieron como objetivo reconocer las representaciones sociales que tienen sobre infancia, madres comunitarias de hogares comunitarios del ICBF en la asociación El Rocío de Bucaramanga. En los hallazgos de esta investigación se encontró, que aún se relacionan dos formas de concebir a la infancia, por un lado está la que trata al sujeto niño como el que hay que dominar, a quien se le imponen las condiciones del adulto y por otro lado se visibiliza al infante como un sujeto con quien se establece una interacción, un interlocutor válido y con quien se

pueden construir saberes. Esta última concepción de infancia es la que se asume en la presente investigación ya que se conceptualiza el sujeto niño desde una visión posmoderna donde este es un ser social, histórico, con potencialidades, constructor de sus aprendizajes, quien tiene voz y el tiene mucho que enseñarnos en relación a las experiencias que ha tenido.

También se encontró la investigación “Los niños y niñas tienen la palabra en educación inicial” (Bautista, García y Pinzón, 2010). Esta investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas, una es pública y la otra es privada, con niños y niñas de 5 y 6 años y dos docentes de preescolar. Su objetivo fue “Identificar representaciones sociales y prácticas pedagógicas entorno a la promoción y ejercicio del derecho a la participación infantil en la primera infancia en niños y maestros.” (Bautista, García y Pinzón, 2010). Hace un contraste entre ambas instituciones, en cuanto a cómo cada una de ellas promueve o no la participación infantil.

En los hallazgos que se encontraron en la investigación Los niños y niñas tienen la palabra en educación inicial, se evidencian diferentes representaciones sociales de las docentes con relación al niño. En el sector privado conciben al niño como un adulto pequeño, quien comienza a pensar y a reflexionar en la institución educativa, en cambio en la institución pública se manifiesta un sujeto constituido por dimensiones, aunque la docente expresa no comprender claramente lo que significa la formación por dimensiones. Se evidenciaron contrastes entre las concepciones de niño y las prácticas que realizan las docentes. En la institución privada las prácticas van acordes con su modelo pedagógico, tienen en cuenta la participación y autonomía de los niños y las niñas, pero en otras ocasiones realizan una práctica tradicional en la que es poca la participación del niño. Y en el sector público la práctica pedagógica que realiza la docente se encuentra en contradicción del sujeto niño de quien habló, conformado por dimensiones ya que la clase que desarrolla es magistral, no tiene en cuenta al niño. En el sector oficial el docente prioriza la

transmisión de un saber, o los contenidos propios de la materia, en cambio, en el privado el profesor permite que el niño se conozca y construya conocimiento con él.

Esta idea se fortalece con la investigación “Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia” (Jiménez, Londoño y Rinta, 2010), cuyo objetivo fue “Comprender los contenidos de las representaciones sociales e interacciones pedagógicas, en formadores, director institucional y gestor de la política en torno a la manera en la que se puede hacer efectivo el derecho a la participación en niños y niñas de primera infancia” (Jiménez, Londoño y Rinta, 2010, p. 18). Se desarrolló en un jardín infantil ubicado en Bogotá el cual atiende a niños y niñas de 2 a 7 años para restablecer sus derechos, ya que es una población en condiciones precarias de vivienda, conflictos familiares y alto grado de desnutrición.

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación de Jiménez, Londoño y Rinta (2010) es la concepción de sujeto niño que tienen los docentes y el director institucional, concepto que ha sido construido socialmente según el cual el niño es visto como sujeto subordinado por el adulto. Frente a esta concepción el gestor de la política pública, entrevistado en la investigación, planteó que esa concepción se transforma poco a poco y se hace necesaria una transformación de la visión del niño.

Otro elemento encontrado es el contraste entre las políticas públicas que hablan sobre el derecho a la participación de los niños y las niñas en educación inicial y lo poco que se les permite participar en la escuela. También, los docentes al relacionarse con los niños tienen como prioridad la instrucción para que los estudiantes desarrollen actividades, siendo esta responsabilidad otorgada al adulto como docente, en el que existe una preocupación porque el

niño y la niña deben aprender y demostrar un hacer pero poco se preocupan por reconocerlo como sujeto sentipensante; por eso restringen su participación e iniciativa.

Por último sobre la categoría de concepciones de sujeto niño se encontró la investigación “La tensión entre lo Apolíneo y lo Dionisiaco, como marco de las interacciones en la vida cotidiana de niños y adultos” (Corrales, 2014), por medio de un diálogo entre autores, la investigadora realizó una genealogía de las relaciones adulto -niño en diferentes épocas de la historia social de la cultura occidental. No se estableció un espacio tiempo ni sujetos específicos de la contemporaneidad. El texto, fue un diálogo entre discusiones filosóficas de la construcción del concepto de infancia en su relación con el de adulto, por medio de la idea de Nietzsche que hace del mito de Dionisio y Apolo donde ambos habitan complementariamente sin ser opuestos. Manifiesta que la concepción de infancia se construye a lo largo de la historia por el adulto, la cual ha impedido que los niños y las niñas sean tenidos en cuenta como sujetos con capacidades, con posibilidad de participación frente a sus intereses y deseos; por el contrario se encuentran sometidos a las decisiones adultocéntricas. Esta investigación invita a los adultos a un encuentro con la infancia, para dejar de ser sujetos que todo lo saben, que imponen normas y formas específicas de actuar, hablar, vestir y así, retomar al niño que se encuentra en continuo aprendizaje, en exploración de sí mismo, y del mundo que lo rodea, para reconocer que aunque es adulto desarrolla sus capacidades y potencialidades constantemente. El adulto por sus obligaciones, ocupaciones y nuevos contextos donde se desenvuelve asume al niño y la niña como sujetos diferentes a él, sin permitirse conocer y comprender a ese sujeto que fue en su infancia un ser lleno de imaginación, entusiasmo, que con el juego, las preguntas, y su exploración aprendió lo que le permite ser quien ahora es.

La indagación sobre la **categoría de interacción** nos llevó a la revisión de la investigación “Representaciones sociales que tienen las maestras y los maestros en relación con el papel de las interacciones que establecen con las niñas y los niños para aportar a su formación integral: Estudio de caso en el Gimnasio Campestre Marie Curie” (Caro y Salgado, 2012). Esta investigación se desarrolló en Mosquera, en el Gimnasio Campestre Marie Curie, la población de estudio de la investigación fueron los estudiantes y los docentes del gimnasio. Buscó establecer cómo la constitución de interacciones entre docentes y estudiantes construyen las representaciones sociales y cómo dichas interacciones influyen en el desarrollo integral de los estudiantes. Para la realización de la investigación fue necesaria la conceptualización de categorías como: representaciones sociales, interacción, desarrollo integral y política pública. La interacción nos puede guiar en la construcción del marco teórico de nuestra investigación.

Un logro importante fue propiciar un contexto en donde el diálogo, la participación crítica, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, generó espacios de participación, aprendizaje y de motivación para docentes y estudiantes, lo cual permitió desarrollar en ellos habilidades comunicativas y relacionales en las cuales priman el lenguaje asertivo para establecer interacciones participativas.

Con relación a esta misma categoría de interacción, se halló la investigación “Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba” (Cano, Rueda y Ríos, 2008). Se realizó en las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) de Tibabuyes, Rincón y Centro de la localidad de Suba en la ciudad de Bogotá. Estableció como objetivo principal “Indagar las representaciones sociales de las familias, de las formadoras de jardines infantiles privados de la localidad de Suba y de formuladores de política pública sobre la participación infantil en primera infancia.” Su

principal conclusión manifestó que la participación que pueden tener o no, el niño y la niña depende de los cambios que tenga el adulto frente a sus actitudes y prácticas de modo que permita que los niños y las niñas se reconozcan a sí mismos y establezcan relaciones con los otros y con su entorno.

También se encontró en la investigación “Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba” (Cano, Rueda y Ríos, 2008) que la participación infantil está mediada por un reconocimiento del niño como sujeto de derechos, que los adultos todavía no saben poner en práctica, ya que se establecen relaciones de poder que están mediadas por el autoritarismo del adulto o del niño en donde a cualquier eventualidad emocional “pataleta” se cede a su capricho, en el cual no se evidencia el diálogo como posible mediador y formador de estrategias para la solución de conflictos.

Al respecto, se encuentra un artículo de la revista Iberoamericana en Educación, de la investigación desarrollada en Chile “El miedo en la interacción profesor-alumno” (Fabres, 2007) que establece que las habilidades para las interacciones no son accidentales, sino que se debe generar un espacio en la escuela que potencie la resolución de problemas porque que en la interacción de los docentes y los estudiantes se presentan conflictos ocasionados por la incomprensión de las emociones. Entonces se evidenció el uso del grito, los golpes sobre algún objeto, o posturas corporales para llamar la atención de sus estudiantes, acciones de las que el docente es inconsciente y las ve como necesarias, pero que en los niños y las niñas generan miedo. Esta emoción es comprendida como acto normal por la docente.

En cuanto a la **categoría de socioafectividad**, se encontró la investigación denominada “Caracterización de la inteligencia emocional de los niños, niñas y madres de grado primero de

la institución educativa distrital La Paz” (Gutiérrez, 2012). Esta investigación buscó conocer las habilidades emocionales que tienen 37 niños y niñas, entre las edades de 6 y 9 años y sus respectivas madres, el trabajo se llevó a cabo en la institución La Paz, esta se encuentra ubicada en el territorio de Diana Turbay/Marruecos en la ciudad de Bogotá. Su población presenta altos índices de vulnerabilidad como desplazamiento, violencia, trabajo de menores de edad y alto índice de madres adolescentes.

Los resultados obtenidos reconocieron la importancia que tiene la dimensión emocional en los niños y las niñas, y la forma como esta se estructura a partir de las primeras interacciones que se establecen en la familia; por tanto, para comprender los comportamientos y manifestaciones emocionales de los niños y las niñas primero hay que conocer el contexto en el que se han conformado inicialmente, los vínculos que han establecido con la familia y su incidencia en la dimensión socioafectiva del niño. La autora de esta investigación, planteó una propuesta que reconoce la importancia de implementar en el plan curricular una estrategia que integre la inteligencia emocional con las habilidades cognitivas, para dar prioridad a ambas dimensiones y de esta manera contribuir al desarrollo de habilidades sociales adecuadas para los niños y las niñas y a su vez, fortalecer en ellos la capacidad de resolución de conflictos y que prevengan la agresividad como respuesta a las dificultades.

Adicionalmente esta investigación evidencia la importancia que tiene el docente, como agente educativo que contribuye con sus prácticas en la formación de las emociones de los niños y las niñas. Como cita Gutiérrez (2012, p. 19) a Extremera y Fernández-Berrocal (2004) “El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo”. De igual manera, establece que el docente es quien debe primero

conocer y reconocer sus emociones para poder contribuir en el reconocimiento emocional de los niños y las niñas y así proceder frente a los retos que exigen los contextos educativos actuales.

Otra investigación que aporta ideas significativas para la categoría de socioafectividad se denomina “La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar” (Cherobin, 2004), es una investigación para optar el título de Doctora en la Universidad de Barcelona, España y fue desarrollada en Brasil. Se realizó en la institución educativa Educandário São Paulo da Cruz, escuela privada y católica de Sao Paulo, Brasil, por medio de un estudio de caso. Su principal objetivo fue reconocer las implicaciones relacionales entre los miembros de la comunidad que son importantes para la construcción del clima escolar feliz.

Por medio de un enfoque sistémico, “La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar” Cherobin, (2004) plantea el estudio a través de los siguientes microsistemas: coordinadores, educadores no docentes, educadores docentes, educandos actuales, padres, madres actuales. Concluye que los docentes mejoran su emocionalidad al desahogarse y manifestar que no se sienten preparados para afrontar los retos y dificultades actuales, como aquellos que tienen relación con los encuentros con padres, la delegación de compromisos a los menores y su falta de participación en las actividades y acompañamiento con los jóvenes. Así, como tener que solucionar problemas generados fuera de la escuela.

Cherobin (2004) manifiesta que los procesos directivos orientan el mejoramiento del clima escolar desde sí mismos y hacia los demás actores. El encuentro entre estudiantes sucede principalmente en el aula, sus relaciones deben ser agradables por la vital importancia que tienen. Los actores deben respetar las normas y participar en las decisiones que a diario se les presentan,

los profesores más cercanos son figuras de importancia, expresan mucho aprecio a la asignatura “Proyecto de vida” y reconocen que son educados para la amistad.

La institución educativa integra la educación emocional y la formación en valores, al favorecer el reconocimiento de las emociones y cultivar el eje intrapersonal de manera ecológica para el encuentro interpersonal. La autora manifiesta la necesidad de mantener y continuar con ese proceso porque enriquece las competencias emocionales de los participantes, lo cual favorece los objetivos de la institución, de los grupos existentes y los personales de los docentes y estudiantes. La investigadora considera que:

Desarrollar programas de educación emocional también es otro recurso fundamental que no se puede dejar aparte. Las competencias emocionales, que contemplan las inteligencias intrapersonal e interpersonal, son metas personales que cualquier educador debe tener y cualquier institución como metas del grupo (Cherobin, 2004, p. 300).

Una de las investigaciones de pregrado que vincula la emoción en su campo teórico se denomina “Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño en primera infancia” (León, 2013) la autora buscó el título de Pedagoga con orientación en administración y evaluación Educativa, en la universidad Rafael Landívar en la ciudad de Quetzaltenango, Guatemala. Realizó el estudio con 10 directoras y docentes de niños y niñas de primera infancia de la guardería infantil La casa del niño y El centro de estimulación temprana Molinitos. En el documento la autora, resaltó que el docente tiene un rol en el que integra los conocimientos propios del educador inicial tales como: mediar entre el niño y el conocimiento, realizar seguimiento a sus estudiantes, estimular la autoeducación de acuerdo con sus capacidades, además, manejar una comunicación asertiva que favorezca una comprensión para los niños y las niñas. A su vez, la afectividad debe tenerse en cuenta en el aprendizaje y superar el hecho de que

en la escuela se excluye esta dimensión de la escolaridad. Propuso generar ambientes en donde la observación permanente del profesor le permitió reconocer la forma como se relaciona con sus estudiantes, conocer sus intereses y gustos, así como los materiales y actividades que usa para motivarlos, lo que le permite modificar sus prácticas enriqueciéndolas emotivamente.

Se concluye que las metodologías utilizadas en estas investigaciones son de carácter cualitativo, con enfoques hermenéuticos, comprensivos y estudio de caso.

Los objetivos de la mayoría de las investigaciones buscaron conocer cómo es la participación de los niños y las niñas, en jardines infantiles y escuelas, pero se indaga la participación del niño desde la mirada del adulto, pero él se invisibiliza, por el concepto de sujeto niño que tienen los adultos.

De igual manera, se encuentra que temas como participación infantil, concepciones de niño, relaciones adulto-niño, son un campo investigativo reciente ya que en la búsqueda se observa que son pocas las investigaciones desarrolladas en transición, en relación con los temas anteriormente mencionados. Entonces se puede inferir que existen, posibilidades de ampliar y complementar los conocimientos del estudio de las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, que permitan llevar a la reflexión y práctica de estrategias que los sensibilicen a reconocerse como seres integrales mediados por las emociones e intereses subjetivos.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general:

- Visibilizar cómo se configuran las relaciones entre docentes y niños de transición y la dimensión socioafectiva en las interacciones cotidianas en su contexto educativo.

3.2 Objetivos específicos:

- Identificar los tipos de interacción que se establecen entre los docentes, los niños y las niñas de transición.
- Describir las interacciones de los docentes con los niños y las niñas de transición.
- Identificar las concepciones de la dimensión socioafectiva que tienen los docentes de transición.
- Identificar las concepciones de niño y niña que tienen los docentes en transición.
- Visibilizar las voces de los niños y las niñas acerca de las interacciones que tienen en la escuela, a través del diálogo y la escritura que realizan con sus padres.

4 Justificación

Las IED MAC y JMC, han planteado en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) propuestas que idealizan a un sujeto niño integral, participativo, sensible, único, social, con capacidades y quien puede influir en la transformación de la sociedad. Pero, ¿cómo se pueden llevar a cabo las anteriores propuestas, si las relaciones que entablan las docentes con los niños y las niñas se basan en concepciones adultocéntricas, lo cual impide que ellos tengan una participación activa y puedan expresar sus emociones, gustos y necesidades? Por el contrario reciben conocimientos, formas de comportarse e ideas desde lo que el docente piensa que debe ser sin tener en cuenta al niño.

En la **Tabla 1**, se observa la asimetría entre el adulto, el niño y la niña en la cual el adulto basado en juicios adultocéntricos, se contrapone con el niño, como lo plantea Bustelo (2012) al citar a Alan Prout. En ella se plantea la concepción de sujeto niño que se tiene desde una visión de dependencia y subordinación por el adulto, por tanto el niño es visto como algo incompleto, al que hay que llenar, dependiente, incapaz, es incompetente y debe obedecer lo que le indique el adulto ya que este si es completo, competente, maduro y autónomo.

Además de lo anterior, en nuestras instituciones educativas un niño o una niña de transición pueden llegar al aula de clases maltratados, con carencias de alimentación o afectivas, aspectos que impiden que ellos reciban con agrado o facilidad los conocimientos que la docente les quiere transmitir o que les dificultan interactuar con sus compañeros y docentes.

Es así como Bronfenbrenner (1987) manifiesta, que además de la familia, la escuela ocupa un lugar importante para potenciar en los niños y las niñas todas sus capacidades tanto físicas y cognitivas como emocionales. Se hace importante que el docente entable relaciones con los niños, en las que tanto el sujeto adulto como el niño estén en igualdad de condiciones y celebren

armónicamente los logros, como las dificultades de ambos. Por lo tanto, las docentes son actores importantes en la construcción de la dimensión socioafectiva del niño o de la niña en el grado de transición, ya que colaboran en la adaptación de ellos a la escuela, por medio de su relación ayudan a que el niño o la niña comprendan y se reconozcan como sujetos, con sus emociones, comportamientos, aprendan a reconocer a los demás y así, desarrollar sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas con las que podrán enfrentarse de mejor manera a los nuevos retos y experiencias que les ofrece su contexto familiar, el barrio, la escuela o específicamente el grado de transición. Así mismo aplicar estas habilidades de la dimensión socioafectiva durante su vida en los diferentes contextos.

Tabla 1
La gran asimetría adultocéntrica

ADULTO	INFANCIA
Maduro	Inmaduro
Racional	Emocional(irracional)
Autónomo	Dependiente
Mayor	Menor
Autoridad	Obediencia
Competente	Incompetente
Completo	Incompleto
Público	Privado
Cultura	Naturaleza
Independiente	Dependiente
Trabaja	Juega
Actor	Objeto
Visible	Invisible
Fuerte	Vulnerable
Formado	Maleable

Nota: Tomada de Bustelo (2012) quien realizó elaboración propia a partir de Alan Prout (p.31).

A tener en cuenta estos antecedentes, es adecuado implementar la investigación: *El docente como actor en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas de transición a través de su interacción con ellos*, para visibilizar las relaciones que establecen los docentes con los niños y las niñas de grado transición y determinar cuáles relaciones favorecen o no, la construcción de la dimensión socioafectiva en ellos.

A su vez, se plantea la necesidad de considerar el concepto del niño y la niña con el que el docente se relaciona con ellos. ¿Cómo interactúa?, ¿cómo les permite o no participar y desplegar su creatividad libremente? Finalmente, reconocer las voces de los niños y las niñas de transición, sus sentires, deseos y necesidades, para evidenciar que son protagonistas y partícipes de su propio aprendizaje.

Dentro del marco socioafectivo, se busca identificar interacciones que permitan comprender las relaciones que se establecen en el proceso educativo entre las docentes, los niños y las niñas que coinciden en un encuentro afectivo que favorece el reconocimiento de sus emociones y las de los demás. “No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto que nos entregamos a una práctica cognoscitiva con ellos” (Freire, 2004, pp. 76-77).

También se busca ampliar el conocimiento de la dimensión socioafectiva, las relaciones e interacciones entre las docentes, los niños y las niñas en primera infancia, temas que han sido exigüos al ser abordados en otras investigaciones. Son saberes que podrían propiciar ambientes educativos mucho más agradables y favorables tanto para los docentes como para los niños y las niñas.

Esta investigación es oportuna, ya que invita a las docentes de transición de las instituciones que participaron en ella, así como a la comunidad educativa, incluyéndonos (como

investigadores, docentes y adultos) a reflexionar sobre el quehacer pedagógico y a reconocer los niños y las niñas como sujetos que sienten, se emocionan y se relacionan al igual que nosotros. Reflexión que construye coherencia entre la teoría y la práctica del discurso pedagógico en el que se concibe un sujeto niño, social e histórico, con múltiples capacidades; siente, se emociona, se expresa, aprende y enseña a la vez, con encuentros pedagógicos que lo potencian.

Con lo anterior, planteamos que es trascendental fomentar interacciones ecológicas, las cuales permiten establecer relaciones de influencia que favorecen la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas. Se propone fomentar sujetos felices, seguros de sí mismos, autorregulados en sus emociones, con capacidades de elegir y proponer ideas frente a las situaciones que enfrentan en los diferentes sistemas en los que se desenvuelven, así como adaptarse con mayor facilidad a cambios contextuales.

Esta consideración queda abierta para involucrar otros grados, la primaria, la secundaria en las cuales pueda haber encuentros intersubjetivos entre docentes, niños, niñas y adolescentes en los que se establezcan relaciones que transformen la educación tradicional por un sentido de la educación como lo plantean los autores Dahlberg, Moss y Pence (2005) en el cual sean reconocidas las necesidades, los gustos, los deseos, las emociones y el contexto de cada uno de los niños y las niñas. A su vez, el adulto establezca encuentros con ellos que no sean obligados por un deber o rol profesional, sino desde un compromiso que se basa en un desarrollo humano ecológico, que media y llega a acuerdos entre sus participantes.

Hay que recordar que el educando en la clase no realiza sólo un aprendizaje académico. Para aprender, tan importante es el nivel emocional como el pensamiento intelectual. Es necesario tener presente que la institución escolar tiene un lugar destacado en la vida del niño. En tiempos reales este pasa más horas en la escuela que en el hogar, los personajes con los que interactúa son más numerosos y desarrolla más acciones e interacciones que estimulan, si el entorno

es favorable, las relaciones amistosas. Por tanto, la cuestión esencial es saber cuáles son las condiciones que promueven y posibilitan dichas relaciones. (Fuéguel, 2010, p. 11).

5 Marco teórico

*El hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos,
no sólo está en el mundo, sino con el mundo.
De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es,
resulta esto que llamamos estar con el mundo.
Paulo Freire (1974)*

A continuación se desarrollan las categorías: concepción de sujeto niño, sujeto adulto, interacción y dimensión socioafectiva las cuales se derivan de la pregunta de investigación ¿Cómo se configuran las relaciones entre las docentes, los niños y las niñas de transición y la dimensión socioafectiva en sus interacciones cotidianas en su contexto educativo?

Ante la categoría sujeto niño, la institución escolar se ha ubicado durante mucho tiempo en un paradigma de oposición entre el adulto y el niño, que se basa en el saber del adulto y la ignorancia del niño, la necesidad de protección y cuidado del otro, orientados por medio de disciplinas como la pedagogía, la psicología y la psiquiatría.

Pero lo que no existía previamente era la pedagogía como ciencia, como moral y como política del conocimiento, como una serie de discursos interesados en estudiar y conocer los niños, su cuerpo, sus deseos, sus juguetes y sus juegos, su pensamiento, sus capacidades intelectuales, acoplada a otra serie de prácticas discursivas y no discursivas en que esos saberes se entrecruzan con dispositivos de poder y de comunicación, tendientes a producir un tipo específico de niño, una forma particular de subjetividad. (Kohan, 2004, p. 107).

Estas disciplinas, desde el modernismo determinan supuestos generalizados para obrar y tomar decisiones frente a lo que se debe o no hacer tanto en lo pedagógico como en lo relacional. Siendo así, que los docentes plantean el discurso pedagógico desde patrones heterónomos para comprender al niño, que se priorizan los conocimientos, algunas características de su subjetividad, se establecen estándares a alcanzar que limitan la infinidad de posibilidades que cada sujeto puede recrear y que muchas veces menosprecia las emociones y sus manifestaciones. Se forma a un sujeto homogeneizado y obediente al externo.

Luego, desde la visión posmoderna se construye una concepción de sujeto que se distancia de las miradas modernistas que sesgan al adulto y al niño como opuestos. Se reconoce al niño como sujeto social, integral, con potencialidades, un sujeto socioafectivo. El sujeto se considera distinto a ese pensamiento homogéneo de la institución escolar que acompaña la modernidad. Como investigadores planteamos un ser que al interactuar con otros construye, deconstruye y reconstruye formas de ser, sentir y actuar.

Ahora bien, la interacción como segunda categoría en esta investigación, busca visibilizar las relaciones que se establecen entre las docentes, los niños y las niñas y su dimensión socioafectiva desde el enfoque ecológico del autor Bronfenbrenner (1987). Por tanto las interacciones se comprenden, como actos que se realizan en el encuentro con otros en diferentes contextos, los cuales se afectan unos a los otros y a los sujetos que participan en ellos.

Esas interacciones son afectadas de igual manera por la tercera categoría que se denomina dimensión socioafectiva, ya que es la que permite conocer, comprender y expresar las emociones.

La competencia emocional la conforman una serie de componentes entre los que se incluyen la expresividad emocional, el conocimiento de los propios estados emocionales, la capacidad de identificar las emociones en los otros la expresión de las emociones en diferentes situaciones y relaciones, y la aceptación individual de su experiencia emocional (Blandon, Calkins y Keane, 2010; Havighurts, Wilson, Harley y Prior, 2009 Saarni et al, 2006 citados por Cantón, Cortés y Cantón, 2011, p. 102).

De acuerdo con lo anterior, al fomentar en los niños y niñas la construcción de su dimensión socioafectiva se fortalecen sus habilidades socioafectivas, las cuales permiten expresar las emociones de manera asertiva, es decir que el sujeto tenga la capacidad de manifestar sus emociones sin llegar a lastimar al otro, a su vez aprender a reconocer y comprender en otro su emoción y de esta manera respetarlo. Así, generar un clima adecuado para tener unas relaciones sanas, positivas que brindan en el aula un espacio que favorece el crecimiento integral de los

sujetos. Por lo anterior, la dimensión socioafectiva es centro de interés en esta investigación, lo que implica comprender al sujeto desde su integralidad y naturaleza emocional, un ser que siente, vive infinidad de sensaciones, que lo posibilitan a curiosear, disfrutar y proyectarse como individuo entre múltiples subjetividades.

El hecho de que el niño se vuelva capaz de establecer por sí mismo complejas relaciones interpersonales refleja un principio importante para la ecología del desarrollo humano: a medida que el campo fenomenológico del niño se expande hasta incluir aspectos del ambiente ecológico cada vez más amplios y más diferenciados, él se vuelve capaz no sólo de participar activamente en ese ambiente, sino también de modificar y aumentar su estructura y contenido. (Bronfenbrenner, 1987, p. 67).

La dimensión socioafectiva no se basa en etapas a alcanzar sino en la capacidad que tiene el sujeto para reconocer sus emociones, errores y potencias, así como las de los demás, en los contextos donde interactúa.

5.1 Concepción de sujeto

Para comprender el concepto de sujeto, es necesario denotar que en el marco de esta investigación se establecen dos sujetos, el adulto y el niño como resultado de dos comprensiones humanas que coexisten; la moderna y la postmoderna, descritas históricamente por medio de los planteamientos de los autores Eduardo Bustelo (2012), Gunilla Dahlberg, Moss y Pence (2005), Walter Kohan (2004), Loris Malaguzzi (2001), Mariano Narodowski (2013) y Alison James (2000). Ellos han hecho aportes significativos en el concepto de infancia postmoderno.

El modernismo de acuerdo con Kohan (2004) es un momento histórico humano basado en el totalitarismo y homogeneización de distintos criterios (técnicas laborales, conocimientos que debe tener un niño en la escuela) que buscan construir un sujeto con una subjetividad previamente establecida en este caso, basado principalmente en conocimientos de actividades laborales, las cuales reproducen las instituciones como la escuela.

La disciplina es entonces, un modo de ejercer el poder, una tecnología de poder que nace y se desarrolla en la modernidad. El poder disciplinar se ejerce en diversos espacios sociales: en instituciones especializadas (como en cárceles o institutos correccionales) en instituciones que la usan como instrumento esencial para un fin determinado (las casas de educación, los hospitales) (Kohan, 2004, p. 82).

El posmodernismo se contrapone al modernismo, ya que deja de lado lo totalizante, lo único y verdadero, le da paso a múltiples posibilidades así, como también a sujetos heterogéneos, con libertades basadas en las decisiones que toman dentro de un contexto.

5.1.1 El niño y la niña como sujetos del deseo adultocentrista

*“Para el adulto, es un escándalo que el ser humano en estado de infancia sea su igual.”
Dolto, (1994)*

En el modernismo se construye al sujeto basado en un rol de deficiencia (vacío), el cual se llena con conceptos, valores, creencias, basados en postulados universales de la psicología, la pedagogía Dahlberg, Moss y Pence, (2005) es decir, que al sujeto niño no se le tiene en cuenta como sujeto que puede expresar sus necesidades, gustos, no es sujeto en su presente y las ciencias reconocen al niño como objeto de su episteme, al que se proyecta como futuro sujeto adulto, por tanto debe cumplir con unas determinadas funciones y acciones en etapas establecidas para que llegue a ser un sujeto adulto sin dificultades.

El posmodernismo, de acuerdo con Malaguzzi (2001), Dahlberg Moss y Pence (2005) se aleja de la perspectiva evolutiva de la psicología y concibe al sujeto como individuo actor propio de su construcción, ser social que genera subjetividades que interactúan con otras; el sujeto niño se reconoce como construcción social que establece múltiples infancias, que se configura por medio de las interacciones que realiza cotidianamente en cada contexto donde es partícipe de la toma de

decisiones, escuchado, lleno de potencias, cambiante y se ubica en posición de igualdad frente a los demás sujetos.

Los análisis de Kohan (2004) y Narodowski (2013) citan en diferentes apartados a Ariés Philippe de su libro “L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime” (1960) con el cual se puede considerar que históricamente la infancia se reconoce de manera distinta según creencias y conceptos temporalmente dominantes. En la antigüedad y la edad media al niño se le consideraba como un adulto pequeño el cual se involucraba en actividades que realizaban los adultos. Antes del siglo XVII el arte no mostraba figuras infantiles sino figuras de adultos reducidos en su tamaño lo que permite considerar que no se tenía en cuenta al niño y la niña.

Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representarla; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia. (Ariés, 1960, p. 57).

Se evidencian como primeras representaciones el retrato donde aparece la familia acompañada de los niños y otra fue el “putto”, que son figuras de niños alados similares a los querubines.

El niño, como hemos visto, no está ausente de la Edad Media, por lo menos a partir del siglo XIII; sin embargo, no constituye nunca el retrato de un niño real, tal como era en un momento dado de su vida. (Ariés, 1960, p. 63).

En la ilustración se connota desde una perspectiva de santidad en relación de inocencia y pureza que establece en la educación un énfasis de sentido religioso. La escuela nace como institución importante para la infancia desde una mirada moralista y religiosa. Institución que con el tiempo fue convirtiéndose en espacios de encierro de la niñez, bajo el precepto de la formación.

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado (Ariés, 1960, p. 542).

En la edad moderna, se diferencia al adulto de los niños y las niñas con el término de “infante” el cual se fundamenta en una concepción de protección y formación que manifiesta como objetivo educativo la transmisión de un adecuado comportamiento y cumplimiento de normas.

Ya en la edad contemporánea se construyen relaciones basadas en un antagonismo entre adulto-niño que se fundamenta en la figura ideal a alcanzar, para el que la escuela debe preparar al niño o la niña. Es así, como el concepto de niño se transforma en la línea del tiempo por influencias políticas, económicas, culturales, educativas o de la humanidad con ellas surgen unos intereses o parámetros con los cuales el niño o niña es medido, comparado o subordinado. “Desde el siglo XVIII, la familia comienza a separarse de la sociedad, haciéndola retroceder fuera de un ámbito de la vida privada cada vez más amplio” (Ariés, 1960, p. 528).

Dos ideas, una de las cuales nos parece arcaica: hoy en día tenemos tendencia (y se tenía hacia finales del siglo XIX) a separar el mundo de los niños del de los adultos; mientras que la otra idea anuncia el sentimiento moderno de la infancia (Ariés, 1960, p. 63).

Para comprender la división etaria de la vida humana surge un interés por discernir esos momentos basados en la contraposición en que se divide al sujeto, en adulto y en infante. “Se inicia así una epistemología de la infancia. Niños, niñas y adolescentes son personas en estado de infancia así como los adultos son personas en estado de adultez” (Bustelo, 2012, p. 2) es decir, este autor plantea los conceptos “estado de infancia” como condición diacrónica donde el juego, la apertura, el ritmo, la emancipación son características esenciales de ese estado. Y el “estado de adultez” que está basado en experiencia, conocimiento construido en el tiempo, repetición, normalización. Ambos se manifiestan como momentos transitorios del desarrollo del ser humano caracterizados por su asimetría conceptual, cultural, económica, social y de poder.

5.1.2 El sujeto adulto “El deseo adultocéntrico”

En la película “El principito” se da inicio a la historia con la frase “supongo que este mundo se ha vuelto demasiado adulto” Osborne, M. (Director) Rassam D, Soumache A, Vonarm A. (Productores). (2015). *Le petit Prince (The Little Prince)* Película, Francia: Onyx Films / Orange Studio / M6 Films), en la cual se encuentra una familia compuesta por madre e hija, donde la mamá tiene cada momento de la vida de la niña organizado en un calendario denominado “plan de vida”, que la niña debe cumplir con exactitud. El objetivo principal de la mamá es que ingrese su hija al colegio que la preparará durante su infancia para ser un adulto y que se enfatiza en la frase “serás maravillosa cuando seas mayor” como lo dice la señora; al comienzo ellas mantienen una estrecha relación con cada planeación de tiempo, basado en mapas esquemáticos de qué hacer, cuándo, cómo y dónde.

Lo anteriormente expuesto es un ejemplo del sujeto niño desde la visión moderna como lo manifestaron Kohan (2004) y Narodowski (2013) en donde el niño o la niña es un sujeto que se invisibiliza, como ser incompleto e imperfecto quien no tiene voz ni voto, por tanto no puede tomar decisiones, además es constituido para duplicar una cultura, unos conocimientos, es concebido como un ser vacío. Sólo puede ser completo cuando llegue a la adultez, en donde puede elegir y tomar decisiones frente a lo que quiere. Es así, como el sujeto niño es atado al deseo del adulto “deseo adultocéntrico” que Bustelo (2012) denomina “transmisión automática de la adultez” donde el niño o la niña es un objeto que el adulto moldea a su gusto, deseo y concepto.

El adulto piensa constantemente en cómo debería ser el niño o la niña cuando finalice ese “estado de infancia” Bustelo (2012) y en algunas ocasiones lo determina en etapas desde una visión psicologista que lo define como un período cronológico de la vida, las universaliza en formas de ser y actuar que dejan de lado las características y necesidades de los niños y las niñas

sin tener en cuenta su contexto. Los excluye como sujetos sociales al considerarlos incapaces de pensarse y desarrollarse según las oportunidades que les brinde el mundo.

Bustelo, (2012) hace una reflexión sobre el rol que asume el adulto moderno al establecer que por serlo es un sujeto que piensa que ya no requiere nuevas experiencias, para aprender y conocer, todo lo sabe, es inamovible, se encuentra en un estado de seguridad que le dan sus cosmovisiones y en las que basa sus decisiones para relacionarse con el niño o la niña. Establece un vínculo de apego y dependencia a ideas que parecieran que el tiempo y las transmutaciones sociales no las afectan, por el contrario persisten en él, sin tener en cuenta que la sociedad, las generaciones y sus relaciones no son fijas sino que están en constante transformación.

El adulto establece sus ideas en principios o certezas que regulan su existencia y con las que desea controlar y evaluar a otros, los crea y decreta como paradigmas inalterables, “los adultos son especialistas en construir cavernas, en máquinas e instituciones de encierro, desarrollar argumentos para someter” (Bustelo, 2012, p. 2) un ejemplo claro de esto es la pedagogía, con la cual se le enseña a los niños una cantidad de conocimientos que deben adquirir durante su etapa, para alcanzar unas metas establecidas, que ha construido el adulto y de no ser así, el niño no podrá avanzar en su proceso de formación.

De esta manera, la mayoría de las veces el adulto impide al niño participar, bajo el supuesto que esto lo obtendrá cuando sea mayor de edad. Esta es, una forma de comprensión que establece una participación mediada por un deseo adultocéntrico como lo contempla Bustelo (2012), “el adultocentrismo se basa en la imposición del orden como órdenes” (p. 2).

5.1.3 Sujeto niño o niña subordinados al deseo “adultocéntrico”

Desde la perspectiva de Bustelo (2012) el ser humano moderno, en su “estado de infancia” se concibe como un sujeto inacabado, “no capaz,” que requiere de protección y cuidado, quien se

encuentra en un periodo de la vida que transcurre desde su nacimiento a la infancia y luego a la adolescencia, a quien se le brindan múltiples conocimientos, normas, comportamientos los cuales contribuirán a que “sea alguien en la vida”. La sociedad establece esta etapa de desarrollo como un momento óptimo e irreplicable para aprender y desarrollar sus habilidades las cuales están impuestas por los adultos y establecidas por estereotipos estandarizados socialmente.

De igual manera, el niño es visto como un ser que se determina biológicamente, por unas leyes establecidas que indican las maneras de ser y de actuar de este sujeto “decimos que los niños y niñas de esta edad son así o asá, que así también es su naturaleza, que eso es lo que pueden y no pueden hacer” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 80). Es así, como el niño termina por ser un sujeto del deseo del adulto, un deseo que se centra en una imagen futurista encaminada en buscar lo que debería ser, que lo limita a actuar y a vivir sin sentir y estar en el presente, sin expresar lo que piensa y desea, lo cual le impide disfrutar de su niñez, moverse, jugar, interrogar, explorar, sino al contrario un sujeto que con las normas se le impone estar quieto, callado y atento a un sin número de conceptos que muchas veces son de poco interés. Por lo tanto, el deseo del niño o de la niña queda limitado a participar en el futuro, cuando sea adulto.

5.1.4 Las instituciones y el sujeto niño y niña, “sujetos del experimento”

De acuerdo con Dahlberg, Moss y Pence (2005), las instituciones están conformadas para acompañar a los niños y niñas. Estas son la escuela, los hospitales, jardines, guarderías, etc., se constituyen con justificaciones de protección, cuidado, o formación para los niños y las niñas, pero los perciben como objetos que se pueden moldear bajo los estándares de igualdad, es decir, a todos se les atiende y mide con los mismos parámetros sin tener en cuenta su individualidad y el contexto donde interactúan.

Estas instituciones se sumergen en un acto de alcanzar sus objetivos, con principios idealizados y universalizados a través de teorías alejadas de la realidad, de las poblaciones y sus contextos. De ésta manera, el adulto se ve inmerso en teorías relacionadas con el desarrollo y educación de los niños y niñas, las cuales generaliza y extiende a varios rincones del planeta, pero al aplicarlas en las prácticas cotidianas chocan por la falta de relación entre las necesidades y deseos de los sujetos.

Por lo anterior, la escuela es la institución que se ve afectada por transformaciones de conceptos de sujeto establecidos en las políticas públicas, tendencias pedagógicas, conceptualizaciones y teorías psicológicas o filosóficas dirigidas a los niños o a las niñas, perspectivas de los mismos sujetos, algunas veces antagónicas entre ellas, que se aplican con objetivos no muy claros y que generan tensiones en las prácticas, lo que dificulta las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Dahlberg, Moss y Pence (2005) reflexionan sobre la escuela que concibe al niño desde una visión psicologista, que establece lineamientos o parámetros que direccionan lo que el niño y la niña deben aprender en cada nivel, lo cual desarticula los deseos, gustos y necesidades de ellos. Los autores plantean que la escuela en su afán de cumplir con parámetros de calidad, vista esta como el objetivo de alcanzar lo más alto en las notas, ubicarse en los mejores puestos de las evaluaciones nacionales e internacionales hace que se trate al niño como un producto que se evalúa bajo estándares de calidad, basados en parámetros fijos que indican las competencias que deben alcanzar y conocimientos universalizados y descontextualizados.

De acuerdo con lo anterior, dichos autores establecen críticamente que la educación inicial aún comprende al niño o a la niña como un ser vacío y listo para llenarse.

El lenguaje de la calidad es también el de la institución para la primera infancia como productora de resultados pre-especificados y el del niño o la niña como

recipientes vacíos a los que hay que preparar para el aprendizaje y para la escuela, y a los que hay que ayudar en su viaje de desarrollo (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 142).

El discurso de la calidad se guía por un sujeto externo a la escuela, que no conoce a la población que la constituye. Este experto, es quien orienta los parámetros fijos, tiene un conocimiento acerca de lo que debe ser la calidad en educación, es el llamado "experto" y es quien establece los estándares que deben alcanzar los estudiantes y los docentes en la forma de actuar, pensar y hacer. Estos se convierten en verdades objetivas con las que se mide o evalúa a los niños y niñas, de manera homogénea.

Las evaluaciones del desarrollo de los niños y de la calidad acaban por producir mapas abstractos que simplifican y normalizan al decir cómo deberían ser los niños y las instituciones, distrayendo nuestra atención de la labor de descubrir cómo son realmente (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 162).

Como se comentó en el capítulo de antecedentes existen pocas investigaciones sobre niñez, que comprenden al sujeto niño como actor social, además se presenta la dificultad de visibilizar las voces de los niños. James (2007) citada por Szule et al. (2009) plantea la etnografía como un método acertado para incorporar a los niños y las niñas como interlocutores válidos de las investigaciones. James (2007), en su artículo "Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials" plantea tres problemas que se presentan en la práctica de la investigación sobre infancia o con niños y niñas; la autenticidad, la diversidad y la individualidad.

Respecto de la autenticidad, plantea que aquello que dice el niño sea realmente la voz de él y no la interpretación de un adulto o interlocutor, presenta la validez de las voces infantiles puesto que se conciben como discapacitados o impedidos para hablar, está ligada con la interpretación que se hace de lo que ellos digan. La diversidad concibe varias infancias diferenciadas por edades contextos, idiomas y plantea la invisibilización individual de los niños y niñas dentro de

las múltiples subjetividades existentes porque se generaliza la niñez sin diferenciarlos por características específicas de cada uno (edad, género y etnia) del grupo que se investiga o en el que los niños y niñas participan. La individualidad, considera que es necesario transformar la posición de los niños de ser objetos de investigación al de sujetos partícipes de ella, invita a que sean investigadores o coinvestigadores. Por lo que se establece la necesidad de transformar el concepto adultocéntrico con el que se representan las voces de los niños y las niñas en las investigaciones con ellos y sobre ellos.

A continuación, en contraposición a esta visión modernista, se plantea el sujeto adulto y el sujeto niño desde una concepción posmoderna.

5.1.5 Un sujeto posmoderno “El deber ser, que posiblemente no es”

Las utopías modernas diferían en muchas de sus prescripciones pormenorizadas, pero todas coincidían en que el “mundo perfecto” sería uno que se mantendría idéntico a sí mismo, un mundo en el que la sabiduría adquirida hoy continuaría siendo sabía mañana y pasado mañana y en el que el savoir-faire cotidiano alcanzado conservaría por siempre su valor.
Bauman (2001)

Siempre y cuando la escuela trabaje con los estudiantes, para ayudarles a desarrollar su sentido de resiliencia y ambición; libros y horarios no enseñan fuerza de carácter, sino simplemente sumergen a la gente joven en un mundo artificial de certezas. Los colegios deben enseñar responsabilidad individual y grupal. Debemos recordar que las sociedades están en su momento más poderoso cuando hay un profundo sentido de colaboración y que esta colaboración no puede ser ignorada en un mundo competitivo.
Gerver (2009)

A continuación, se plantean concepciones posmodernas acerca de los niños y niñas, las cuales posibilitan que la relación sea ecológica entre el niño y el adulto. Es así, como Kohan (2004) considera que el niño o niña no se determina por el desarrollo psicologista al manifestar que, “la infancia ha dejado de ser un momento, una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de existencia humana” (p. 273). Es decir, el sujeto niño está en la capacidad de conocer, aprender y desarrollar sus habilidades dependiendo de las experiencias que le permitan

tener su contexto, que a su vez están mediadas por las destrezas que ha adquirido hasta ese momento.

De igual manera, Malaguzzi (2001), plantea que el niño es un sujeto con capacidades y potencialidades. Estas son: la interacción, la escucha y el interés de aprender nuevas cosas, las cuales se fomentan cuando el niño y la niña comparten con sus semejantes y con el entorno, en donde al niño más que enseñarle, lo que se hace en la escuela es facilitar su aprendizaje ya que este no se da por la enseñanza, sino por las experiencias que el niño tiene. Otra característica fundamental en los niños es su capacidad de ser flexibles frente a sus ideas, lo que les permite descubrir, inventar y aprender constantemente. “Los niños son sujetos que tienen el privilegio de no estar demasiado apegados a sus ideas (que construyen y que son capaces de reinventar continuamente).” (Malaguzzi, 2001, p. 94).

Eduardo Bustelo (2012), invita a los adultos a volver a ser niños, a interrogarse por el mundo en que viven, aprender y desaprender de sus creencias para reconocer y comprender en los niños y las niñas nuevas generaciones, las cuales quieren conocer, explorar, vivir, soñar, y crecer desde su visión de niño y no desde la interpretación del adulto, por tanto este tendrá en cuenta al niño, sus opiniones, deseos, necesidades e intentará comprender su lenguaje.

Es así, como los autores Eduardo Bustelo (2012), Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (2005), Walter Kohan (2004), Loris Malaguzzi (2001) y Alison James (2000), proponen una transformación de la manera de percibir, relacionarse y comprender al niño de forma distinta, donde él, es el actor principal de su propia construcción, quien tiene voz y voto frente a lo que desea, está lleno de capacidades las cuales desarrolla en su diario vivir con las interacciones que establece con el entorno y sus semejantes. El adulto, es quien guía al niño a tener experiencias significativas que le permiten explorar, comprender, crear. Para que la percepción que el adulto

tiene del niño o de la niña se transforme, es importante que deje a un lado la determinación del “debería ser” y se amplíe la posibilidad de un sujeto que “es” y que constantemente cambia su ser.

Desde las instituciones, Dahlberg, Moss y Pence (2005) plantean la creación de sentido, de modo que la educación es contextualizada, para comprender a los niños y las niñas y a sus instituciones educativas desde los cambios sociales, económicos y políticos con los que se ven afectadas. De esta forma dar sentido a la educación inicial por medio de diálogos, acuerdos, reflexiones en torno a las diferencias y necesidades individuales, se evita la generalización, y se amplían las posibilidades que establezcan relaciones en un medio social de múltiples causas y consecuencias.

El discurso de la creación de sentido tiene que ver, por encima de todo, con la producción de significado, con la profundización de la comprensión, pero en un mundo de diversidad y de múltiples perspectivas, en una actividad que resulta inevitablemente subjetiva, el resultado serán múltiples y diversas interpretaciones (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 177).

Las interpretaciones de los autores anteriores permiten ver a los niños y las niñas como sujetos más allá de una edad establecida, de unos requerimientos en los que se estandariza lo que se debe o no aprender. Se reconocen como sujetos diversos, con capacidades que actúan dentro de un contexto, en el cual viven experiencias que contribuirán a su formación. Invita al sujeto adulto a tener una visión posmoderna del sujeto niño según la cual existen múltiples infancias, en su propia historia y construcción social contextualizada, aprenden y comprenden el mundo que les rodea a partir de sus experiencias, son actores sociales lo cual les permite construir su propia vida, conocimiento y su subjetividad.

Con base en lo anterior, es posible conformar relaciones donde el adulto, transforma conceptos modernos de niñez, siempre y cuando asuma al niño como sujeto que no es opuesto a él, por el contrario, como un sujeto niño que puede participar, elegir, preocuparse por ser, por

sentir, comprender y comprenderse en su presente, quien vive entre múltiples comprensiones y dialoga con ellas, como ser social que construye su propia subjetividad.

Estas relaciones para ser recíprocas se construyen a través de diálogos permanentes entre adultos y niños, con sus experiencias, de modo que ellos no tengan la obligación de oír lo sólo lo que el adulto tiene que decir. Sino que se da basada en un diálogo en el cual ambos se reconocen con sus diferencias e intersubjetividades; inicia en lo intrapersonal, se reconocen en constante dependencia de ideas, conceptos, deseos y se emancipan en lo interpersonal al reconocerse mutuamente. Es decir, ambos sujetos; el adulto y el niño crecen tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal gracias a la relación que entablan entre ellos.

5.1.6 Subjetividad. Sujeto en permanente construcción: del sujeto adultocentrista a la subjetividad del niño o la niña

Los seres humanos tienen la capacidad de reflexionar acerca de lo que son, sienten o actúan, lo que les da la posibilidad de conocerse, comprenderse y de construirse como sujetos pensantes, capaces de estar atentos para observar, aprender, crear, transformar sus ideas, acciones, sus relaciones con otros y por tanto su contexto.

La subjetividad, de acuerdo a Kohan (2004), es la construcción que realiza el sujeto, acerca de sí mismo, al reflexionar y pensar; está ligada a los pensamientos, ideas y emociones que suceden dentro de sí, es afectada por otras subjetividades inmersas en un contexto que le permitieron pensarse o no. A sí mismo, el autor plantea la filosofía como la oportunidad que tiene el sujeto para desarrollar su pensamiento, desde la posibilidad que tiene de crearlo, de cambiar sus ideas y así transformar sus actitudes o comportamientos.

Kohan (2004) plantea que “Deleuze concebía el trabajo filosófico en soledad, pero una soledad poblada de encuentros con personas, movimientos, ideas, acontecimientos, entidades” (p. 233). Soledad que al ser pensada, invita a dejar de buscar absolutismos que detienen al sujeto

y lo estabilizan, inmovilizándolo con verdades irrefutables; al contrario lo invita a buscar ideas que lo confronten, que lo obliguen a reconocer otras posibles formas de comprender lo mismo, así es como: “no hay que tratar de saber si una idea es justa o verdadera. Más bien habría que buscar una idea totalmente diferente, en otra parte, en otro dominio, de forma que entre las dos partes pase algo,” (Kohan, 2004, p. 233), es como estar en búsqueda constante de conflictos, donde la interacción con el otro, con diferentes ideas, formas de percibir y entender el mundo, permite el nacimiento de una nueva subjetividad, enriquecida con la experiencia de cada individuo.

Con lo anterior, se fomenta el pensamiento de los niños y las niñas por medio del diálogo reflexivo lo cual contribuye a que medite acerca del entorno en que vive, de lo que está establecido. “El pensar no está dado. Nace, se genera, se produce a partir del encuentro contingente con aquello que nos fuerza a pensar, aquello que instala la necesidad absoluta de pensar, de una pasión del pensar” (Kohan, 2004, p. 249). Este pensar, esta subjetividad está ligada al interés de los niños y las niñas por algo, sea un tema, una tarea, o todo aquello que consideren importante para ellos. Lo que permite que reflexionen acerca de las experiencias que tienen, acercándose a una comprensión de sí mismos, de los demás y del entorno donde se desenvuelven.

Para complementar lo anterior, es importante enunciar el planteamiento de Martínez, (2009) quien propone una síntesis de cuatro aspectos constitutivos de la ética del cuidado de sí, al analizar la noción expuesta por Foucault, en la cual se definen algunos puntos que consideran centrales para el desarrollo de la subjetividad:

1. Ocuparse de sí no es una simple preparación momentánea para la vida: es una forma de vida, en la cual el sujeto se ocupa de sí, para sí mismo. Esto se consigue por medio de un modelo jurídico político: ser soberano de sí, ejercer autodominio, ser independiente. (p. 145).

Plantea que la subjetividad se construye de manera individual, y que contribuye a un aceptarse, amarse y reconocerse como sujeto. Lo cual promueve un ser autorregulado y autónomo de sus emociones, actitudes y a su vez al fomento de sus potencialidades. Esto se logra por medio del encuentro con otras subjetividades al relacionarse y dialogar con ellas, lo que permite encontrar actitudes, ideas o comportamientos a seguir o no, introspectivamente.

2. La práctica de sí debe permitir deshacerse de todos los malos hábitos, de todas las opiniones falsas que se reciben de la multitud, de los maestros, parientes y allegados. Desaprender es una de las características importantes de la cultura de sí (p. 144).

En este aspecto se establecen el pensamiento y la reflexión como principios que permiten al sujeto tomar posición frente a lo que está instaurado en el contexto y no aceptarlo todo como único, sino transformarlo e incorporarlo de acuerdo con sus intereses y necesidades, y las de los demás. Es el acto por el cual el sujeto aprende a diferenciar según el contexto aquellas cosas que le ayudan a mejorar y cuáles no.

3. El cuidado de sí se concibe como un combate permanente, no se trata simplemente de formar, para el futuro, a un hombre o mujer de valor. Hay que dar al individuo las armas y el coraje que le permitirán combatir durante toda su vida (p. 144).

Lo que aquí se postula, es brindar al niño una gama de posibilidades, ideas, posturas y visiones flexibles que le permitan a él tener la capacidad para decidir cuál de ellas considera necesarias para aplicarlas durante las situaciones que enfrenta en su vida. De igual manera el niño afrontará las consecuencias que sus decisiones acarrearán. Siempre como estructuras flexibles que contribuyen a construir nuevas relaciones con otros, con su entorno, que le brinden seguridad y confianza al enfrentarse a nuevos retos.

4. La cultura de sí implica un conjunto de tecnologías de la vida, en el sentido de que, en el análisis que hace Foucault de la Antigüedad, devela que Sócrates, Séneca o Plinio, no se preocupaban tanto por lo que venía después de la vida o de lo que pasa después de la muerte. Para ellos, el verdadero problema consistía en comprender qué práctica se debía aplicar a fin de vivir tan bien como se debería.

Dicho enigma se convirtió en una tecnología del yo, la cual implica la reflexión sobre los modos de vida, la existencia, la manera de regular la conducta, de fijarse a sí mismo los fines y los medios.

De esta manera, es posible considerar que la cultura de sí no es autista, sino que establece una serie de relaciones interpersonales, de apertura al otro e influencia sobre los demás y de algunos sobre sí mismo (p. 145).

En este último aspecto, la subjetividad hace referencia a un sujeto que está y vive en su presente, no en un futuro. Él se preocupa por su subjetividad y cómo a partir de ella se relaciona con otros y con su entorno de la mejor manera a partir de la reflexión sobre su actuar, lo que le permite compartir con el otro y adquirir nuevos aprendizajes, vivencias que contribuyen a su crecimiento como sujeto integral.

Ese compartir con otro, permite que el niño o la niña este en un espacio que le brinde oportunidades de ir más allá de los límites establecidos; para aprender y construir sobre lo ya aprendido, esto implica ampliar su campo de conocimiento y transformarlo hacia nuevas construcciones, nuevos significados, porque las experiencias, los conocimientos no son estáticos, están en constante transformación. Es problematizar el pensamiento continuamente para generar una apertura del límite alcanzado hasta ese instante.

Cuando problematiza el saber, el pensar, permite alcanzar el límite de lo visible y, al mismo tiempo, aumentar el campo de la visibilidad; cuando problematiza el poder, el pensar permite emerger singularidades así como alterar las relaciones entre los diversos tipos de singularidad; por fin, el pensar se problematiza a sí mismo para dar lugar al sujeto ético (Kohan, 2004, p. 250).

Por lo anterior, se puede decir que Kohan (2004), hace una crítica acerca de lo ya establecido como único e irrefutable, invita a desarrollar el pensamiento de los sujetos, a reflexionar, para hacer críticas constructivas de lo que está instaurado en el mundo social y de esta manera contribuir a despertar para transformar acciones o situaciones que den la posibilidad de aprender, reconstruir conocimientos o transformarlos. Así mismo, la subjetividad no tiene edad ni tiempo, al contrario es la posibilidad de abrirle paso a la incertidumbre, ve la infancia con un futuro

incierto, no obligatorio a alcanzar, sino al contrario como una oportunidad que enriquece la experiencia del diario vivir.

La subjetividad del adulto, al parecer permanece inmóvil, no se transforma, cuando niega la del niño, al clausurar la posibilidad exploratoria que la infancia posee que describe, reconoce, reflexiona. No existe nadie totalmente adulto, la infancia es un momento de esa “metamorfosis de cualquier ser humano” es un continuo cambio de la existencia. Esto se da en relación con otros, con otras subjetividades que ayudan a enriquecer la propia, establece así, la subjetividad infantil como inicio de una construcción constante de reflexiones y transformaciones a lo largo de la vida, donde ese niño se convierte en adulto pensado, alejado del adultocentrismo, que se relaciona de manera reflexiva con los niños, las niñas y su propia infancia sin olvidar que al estar en constante repensar subjetivo nunca deja la niñez, al contrario, es un estado que lo acompaña toda su existencia, Kohan (2004) reflexiona:

No hay nada prefigurado, predeterminado, previsto, que aprender. Nada que aprender. Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado. El saber y el método no son otra cosa que obturaciones del aprender que es la propia cultura (p. 248).

Lo que conlleva a que en la construcción de subjetividad el sujeto empiece a pensar, a reflexionar en sí mismo en el alcance de sus decisiones y actos tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal, para establecer un equilibrio del cuidado de sí y de los otros.

En esta investigación se asume al sujeto niño y adulto desde la postura posmoderna en la que el adulto acompaña al niño o la niña a potenciar sus capacidades cognitivas, físicas y socioafectivas por medio de relaciones que contribuyen a escuchar al niño, a tener en cuenta sus gustos, necesidades, diferencias y sus contextos. Aunque reconocemos que priman las concepciones modernas en las relaciones que entablan las docentes con los niños y las niñas.

5.2 Interacción

De acuerdo con el apartado anterior, las subjetividades se constituyen y se transforman a partir de las interacciones que establecen los sujetos. A continuación se presenta la categoría interacción, la cual permite comprender la forma como se encuentran y comparten los sujetos en un contexto de acuerdo con sus intereses, actitudes, emociones y necesidades.

La interacción es el conjunto de acciones que permiten a los sujetos establecer vínculos o relaciones en un espacio determinado, en un sistema. Estas acciones están definidas según los diferentes roles de los sujetos, el contexto y sus subjetividades.

Para hablar de interacción en este estudio se tiene en cuenta el enfoque ecosistémico de Bronfenbrenner (1987), el cual plantea, que hay un conjunto de sistemas que están contenidos uno dentro de otro. Es así, como el macrosistema contiene al exosistema, en el cual se encuentra el mesosistema que a su vez incluye al microsistema que es el más reducido. Todos estos están interrelacionados entre sí, que a su vez afectan a los sujetos que participan dentro de los diferentes sistemas. “Una concepción teórica del ambiente como algo que va más allá de la conducta de los individuos y que incluye sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos, sistemas que también pueden modificarse y expandirse” (Bronfenbrenner, 1987, p. 27). Un ejemplo de ello podría ser la célula como microsistema, un conjunto de varias de ellas conforman un tejido que sería el mesosistema, la agrupación de varios tejidos conformarán los órganos que sería el exosistema y la unión de varios órganos constituyen el ser vivo, este vendría a ser el macrosistema. Cada uno de los sistemas cumplen determinadas funciones las cuales permiten el funcionamiento del ser vivo.

De acuerdo con lo anterior, las interacciones que se dan dentro del microsistema permiten que se establezcan relaciones cara a cara entre las personas, que comparten intereses, deseos y

significados, Bronfenbrenner (1987). El mesosistema es la unión de varios microsistemas, en donde hay la participación de otros contextos como la interrelación que hay entre familia y escuela, los cuales influyen en el sujeto, por situaciones o decisiones ajenas al encuentro personal. El exosistema es el sistema donde los sujetos no participan activamente, aunque este sí influye en su contexto y sobre él, ejemplo de ello, el trabajo de los padres afecta a los niños en la familia lo que indirectamente incide en la escuela, así como las decisiones que toman al cambiar de ciudad por el trabajo. Y por último, está el macrosistema que es el más grande y en el cual se encuentran contenidos los anteriores que en este caso podría ser el contexto generado por las políticas públicas de primera infancia y educación.

5.2.1 La interacción y sus elementos

Para este estudio consideraremos el aula como el microsistema, “es un espacio social de comunicación e intercambio” (Pérez, 1985, p. 126 citado por Fuéguel, 2000, p. 12) en donde se genera la interacción de sus participantes, este microsistema contiene unos elementos que afectan dicha interacción, uno de ellos es la **actividad**. Esta, afecta a los involucrados en su desarrollo siempre y cuando tenga un significado o una intención, denominada como “actividad molar” desde el enfoque sistémico. Estas actividades están orientadas en un proceso continuo y progresivo que varía de acuerdo al grado, complejidad y a los objetivos que la motivan.

Otro elemento de la interacción son **las estructuras interpersonales**, que son las relaciones que se establecen con otros, “al comienzo de su desarrollo el niño mantiene relaciones diádicas, pero pronto puede introducir dos o más personas a la vez dentro de su campo y puede establecer complejas relaciones interpersonales”. (Fuéguel, 2000, p. 36). Estas relaciones diádicas pueden ser de observación, de actividad conjunta y primaria.

Según Bronfenbrenner (1987) la díada de observación sucede cuando un sujeto observa a otro y muestra interés por la actividad que realiza y viceversa, la díada de actividad conjunta es cuando dos sujetos demuestran reciprocidad uno al otro y realizan la actividad juntos y la díada primaria se da cuando se generan sentimientos diferenciados y permanentes entre los dos sujetos o en uno de ellos, lo que propicia que se recuerden aunque no se encuentren juntos.

En las anteriores díadas se presentan propiedades que permiten fortalecer los vínculos que las conforman, denominadas de reciprocidad, de equilibrio de poderes y de afecto, que con el tiempo le permiten al sujeto, relacionarse con más personas, conformar redes sociales y adaptarse con mayor facilidad a nuevos contextos.

La propiedad de reciprocidad se genera cuando un sujeto influye en el otro o viceversa y uno de ellos coordina su actividad con la del otro, es decir, el sujeto que posee experiencia o habilidad la adapta para potenciar la habilidad del otro, cambian según sus ritmos y la complejidad de la situación. **La propiedad de equilibrio de poderes** puede manifestarse porque uno de los sujetos tiene mayor influencia sobre el otro. Esta diferencia de poder lleva a que uno domine al otro aunque con el paso del tiempo se permiten al dominado más oportunidades de controlar situaciones, se transfiere gradualmente el poder. El sujeto comprende y se enfrenta a relaciones de poder. **La propiedad afectiva** sucede cuando surgen sentimientos fuertes de un sujeto hacia otro, aunque sean positivos, negativos, equitativos, la relación es directamente proporcional al sentimiento que se genere.

Estas relaciones interpersonales potencializan las capacidades de los niños y las niñas cuando se establecen en nuevos entornos.

El desarrollo del niño se ve incrementado a través de su participación, cada vez mayor, a partir de la infancia, en actividades responsables, orientadas hacia una tarea, fuera del hogar, que lo ponen en contacto con otros adultos, además de sus padres (Bronfenbrenner, 1987, p. 305).

Es decir cuando el sujeto ingresa a la escuela y a la vez participa de actividades extraescolares, o interactúa en procesos culturales y/o diferentes que le permiten observar a otros y construir diádas, amplía sus posibilidades de aprender con quienes vive experiencias y/o amplía sus encuentros personales “El nivel más interno del esquema ecológico, una unidad de análisis es la diáda, o sistema de dos personas,” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25).

Con el paso del tiempo el sujeto aumenta sus relaciones, al interactuar con más personas “Además, un modelo de sistemas de la situación inmediata va más allá de la diáda y le asigna la misma importancia para el desarrollo a los llamados sistemas N+2; tríada, tétada, y estructuras interpersonales más grandes.” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25). Es decir, el niño o niña se adapta al nuevo contexto con mayor aceptación, si tiene a alguien conocedor del espacio acompañándolo a reconocer su estructura, normas y dinámicas.

El potencial evolutivo de un entorno de un mesosistema se ve incrementado si la persona no realiza sola la transición inicial, es decir, si ingresa al nuevo entorno en compañía de una o más personas con las que ya ha participado en entornos previos (por ejemplo, la madre acompaña al niño a la escuela) (Bronfenbrenner, 1987, p. 235).

Y finalmente, el **rol**, es aquel que potencializa la interacción, ya que es una conducta que se da de acuerdo con el contexto en que se encuentran las personas que interactúan. “los roles tienen un poder casi mágico para modificar cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y por lo tanto, incluso lo que piensa y siente”. (Bronfenbrenner, 1987, p. 26). Los **roles** se construyen socialmente y se establecen para convivir con los otros, para adaptarse a unas normas, en donde cada uno lleva una función establecida dentro de la sociedad. Es así, como en la escuela se construyen **roles** de acuerdo con el modelo pedagógico seleccionado según el cual el estudiante puede tener un **rol** pasivo o activo y se establecen ciertos tipos de encuentros y relaciones. Por ejemplo, si un docente en un rol de facilitador construye junto con sus niños y niñas las normas de convivencia que les permitirá generar un espacio agradable en el aula de

clase, los niños y las niñas se adaptarán a estas normas con facilidad y cumplirán con los acuerdos y funciones establecidas, ya que desde su rol participativo aportaron en su construcción.

En el aula interactúan los saberes de los niños, las niñas y de los docentes, quienes desde sus **roles** generan nuevos saberes que enriquecen a ambos. Lo anterior se potencia cuando se establecen relaciones dúdicas que permiten la construcción de nuevos aprendizajes, si la interacción entre docente y niño privilegia el diálogo, en el diario encuentro que comparten y en el cual se afectan mutuamente.

El mundo de la vida del profesor y los alumnos en un aula es el momento presente. Juntos recorren el momento presente a través del tiempo, como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados. Es un acto de delicado equilibrio interaccional. Si algún miembro del conjunto se tambalea o tropieza, todos los demás resultan afectados (Erikson, 1989, citado por Fuéguel, 2000, p. 74).

Como ejemplo de los elementos de la interacción se cita la película Gigantes de acero, Levy, S. (director) Levy, S., Montford, S., Murphy, D. (Productores). (2011) Real Steel, Gigantes de Acero.[Cinta cinematográfica]. EU.: Reliance Entertainment, 21 Laps Entertainment, Angry Films e Image Movers) En el año 2020 los boxeadores, son reemplazados por robots y un exboxeador (Charlie Kenton) gana dinero realizando peleas con su robot. Charlie pierde una pelea con su robot boxeador frente a un toro y queda endeudado, al poco tiempo de ese suceso se entera de que una ex novia falleció, por lo que tiene que asistir a una audiencia. El descubre que tuvo un hijo con ella, llamado Max.

La tía de Max y su esposo solicitan la custodia del niño, por lo que Charlie acuerda con ellos cuidarlo durante tres meses, por cien mil dólares y luego les daría la custodia total del niño.

Charlie muestra su interés por el dinero, toma decisiones que desfavorecen la relación entre él y su hijo. Con el paso del tiempo, al interactuar con el niño y escucharlo, ambos transforman

hábitos, lo que les permite reconocer mutuamente sus conocimientos, habilidades, equivocaciones y especialmente el diálogo que potencia a cada uno con el apoyo del otro en una díada de actividad conjunta con sus tres elementos: **actividad, estructuras interpersonales y roles específicos**

La actividad inicial que se da en la interacción, en el padre estaba centrada en beneficiarse económicamente al responsabilizarse del niño, mientras que la del niño era conocer a su padre y la de la familia del niño, ofrecer cuidado y protección. En estas interacciones **las estructuras interpersonales** de cada uno de ellos, hacen que al comienzo se vean deterioradas por los intereses personales del padre, que se basaron en el beneficio económico que recibió, con el cual compra un nuevo robot y por su afán de actuar, lo destruye ya que no sabía manejarlo. El niño manipula al padre al enterarse que él había recibido dinero por cuidarlo durante el verano. Luego, el niño encuentra un robot en el basurero, lo cual hace que las interacciones con su padre empeoren porque el niño es quien se hace dueño del robot, asume el control y deseo de utilizarlo en las peleas de robots, lo que ocasiona que el padre se aleje aún más y actúe con un **rol pesimista** y el niño se mantiene en un **rol positivo** de querer intentarlo. En el momento en que el niño comienza a ganar su primera pelea, ambos se dan cuenta de que cada uno tiene unas habilidades, se unen y ganan la batalla. El padre cambia su **rol de pesimista a posibilitador** y establece interacciones mediadas por el diálogo y la complementariedad de los roles afianzados al reconocerse uno al otro.

Por otra parte, los roles que establecen tanto docentes como estudiantes al interactuar en su contextos, permiten generar comportamientos y saberes diferentes, los cuales potenciarán o no habilidades y capacidades de acuerdo a como se establezca la interacción entre ellos. “Las interacciones son intercambios sociales en los que la conducta de uno es una respuesta y al

mismo tiempo un estímulo para la conducta del otro” (Rubin et al, 2006, citado por Cantón, Cortés y Cantón, 2011, p. 259).

Es así, que las interacciones estructuran las relaciones que suceden al interior del microsistema, permitiendo a los actores construir su realidad social, desde sus experiencias y sus subjetividades “Se parte de que el aula es un espacio social de intercambios y que los comportamientos del alumno/a y del profesor/a son una respuesta a las demandas del medio” (Fuéguel, 2000, p. 61).

5.2.2 De la interacción a la relación

Parafraseando a Loughlin, (1980) citado por Fuéguel, (2000), en un principio las interacciones que se establecen en un grupo de sujetos se generan a partir de normas formales, esto facilita que surjan relaciones más fluidas, de afinidad o simpatía que sean duraderas. Un ejemplo claro de esto se presenta cuando inicialmente llegan los niños y las niñas a su primer día de clases y sus interacciones con las docentes están mediadas por las normas o acuerdos para generar un clima adecuado de respeto y armonía entre ellos. A medida que transcurre el año escolar esta interacción inicial se transforma en una relación debido a los vínculos que se generan entre docentes, los niños y las niñas.

Como se mencionó anteriormente, estas relaciones están mediadas por los roles que asumen los sujetos que participan en ellas, y por las vivencias y contextos en los que se han desarrollado cada uno de ellos. De acuerdo con Darder, (1994) citado por Fuéguel, (2000) las relaciones pueden ser de poder, de autoridad y de influencia. La primera se da cuando se impone la fuerza ya sea física o psicológica para someter a alguien. La de autoridad, se establece cuando se utiliza algún peso específico sobre el sujeto; juicios, razonamientos e ideas. Y la de influencia, que

regulan los conflictos afectivos o emocionales al utilizar como medio la sensibilidad, el potencial intelectual y/o verbal.

5.2.3 Las interacciones y la dimensión socioafectiva: aprender a sentir

*“La inteligencia emocional no es lo contrario de la inteligencia,
no es el triunfo del corazón sobre la cabeza.
Es la única intersección de ambas”
David Caruso.*

Para construir diferentes formas de interactuar con los niños y las niñas, Malaguzzi (2001) comenta que se hace preciso superar estereotipos y generar relaciones que integren procesos, momentos que se dan entre la subjetividad del niño, y otras subjetividades enmarcadas en sus contextos, de acuerdo con Bronfenbrenner (1987) en “microsistemas”. Es vincular lo biológico, lo histórico, lo socioafectivo y entretejer afinidades basadas en la importancia de cada sujeto.

Como se comentó en el anterior capítulo, las interacciones están permeadas por las historias de vida y los diferentes microsistemas en los que se desenvuelven los sujetos. De esta manera, al interactuar estos generan conductas que se dan como respuestas a la emocionalidad del momento. Esta emocionalidad se encuentra inmersa en la dimensión socioafectiva la cual permite, establecer encuentros agradables, favorables y enriquecedores para los sujetos o al contrario inhibirlos.

Es así, como esta dimensión es un aspecto que influye directamente en la formación y consolidación de las capacidades afectivas y sociales que posibilita a los sujetos establecer relaciones consigo mismos, con los otros, con su entorno y construir sus subjetividades.

En los siguientes párrafos desarrollaremos la dimensión socioafectiva; con la cual se reflexionará que el establecer interacciones entre los niños, las niñas y los adultos basadas en encuentros emocionalmente coherentes y estables en la primera infancia, les permitirá conocerse,

aceptarse, aceptar a otros y respetar sus diferencias, actitudes y comportamientos, constituir relaciones y solucionar sus conflictos de manera asertiva, así como llegar a consensos sin acudir a la agresividad.

5.3 Dimensión socioafectiva

5.3.1 ¿Emoción vs. Cognición? Pensar emocionado y emoción pensada

*“Si no actúas como piensas, vas a terminar pensando como actúas”
Blaise Pascal 1623-1662*

Al hablar de socioafectividad surge la siguiente pregunta ¿Qué es la emoción? “es un intento o disposición para establecer, mantener o cambiar la relación entre el individuo y sus circunstancias cambiantes, en cuestiones importantes para él” (Saarni, Campos, Camras y Witherington 2006, citado por Cantón, Cortés y Cantón, 2011, p. 101). Es decir, que la emoción es un estado personal en relación con otros que se da por experiencias, situaciones o relaciones, en los diferentes contextos en los que se encuentran los sujetos. Esta puede ser agradable o dolorosa ya que depende de la situación y de la reacción que desencadena en la persona. Las emociones van acompañadas de cambios fisiológicos como aceleración del pulso, cambios en la respiración y en la coloración de la piel.

El sujeto al ser poseedor de un cuerpo físico y biológico dotado de singularidades y de conexiones nerviosas relacionadas entre sí a través de los sentidos, le posibilitan sentir y percibir el mundo que lo rodea. Sufre transformaciones que se manifiestan en sensaciones, que en muchas ocasiones dejan huella en su historia, en su subjetividad, sentires que lo llevan a desear, querer, temer y actuar.

Como se planteó anteriormente, Kohan (2004) manifiesta la importancia del pensar, como reflexión propia del sujeto aquello que le permitirá reconocerse y estar en constante meditación, para transformarse y cambiar respecto a sus conclusiones. El interés posmoderno por las

manifestaciones únicas e individuales del sujeto, permite reflexionar sobre la necesidad de reconocerse emocionalmente como ser que siente, no solo piensa y racionaliza, sino que constantemente se emociona con aquellas experiencias que vivencia y con las personas que interactúa; es un sujeto sentipensante.

Nuestro reto propone ubicar una lupa en la emoción, para ampliar la visión sobre esas sensaciones temporales impulsadas por aquellos estados emocionales de interés o desagrado que se presentan hacia algo o alguien, los cuales son constructores importantes de la subjetividad y de las interacciones cotidianas.

Por lo anterior, para comprender la emocionalidad de los sujetos, es necesario tener en cuenta cada subjetividad, “la emoción es subjetiva, de manera que el mismo suceso puede despertar reacciones emocionales diferentes en diversas personas o incluso en la misma persona en momentos y lugares distintos” (Cantón, Cortés, y Cantón, 2011, p. 101).

Es así que, cuando el sujeto comienza a reflexionar, realiza introspección, piensa en la emoción, empieza a comprender que puede decidir el tipo de respuestas que genera frente a las situaciones, o problemáticas del contexto en el que se encuentra. Y así, como lo dice Kohan (2004) pensar y reconocer. Al aprender a pensar el sujeto evita conflictos interpersonales, o malentendidos, para revisar su construcción subjetiva, interiorizar nuevos aprendizajes, reconocer los aspectos que afectan su emocionalidad y las respuestas que puede dar frente a ellas.

5.3.2 Subjetividad, emoción y primera infancia

Como ya se dijo, las emociones son importantes en la configuración de la subjetividad porque a partir de ellas se manifiesta el sentir del sujeto, hacia algo o alguien, como cuando en la película *Intensamente* Carmen, R., y Docter P. (Directores). Rivera, J. (Productor). (2015). Inside

Out Intensa-Mente, [Cinta cinematográfica]. EU.: Pixar Animation Studios. donde Riley protagonista principal transforma su aparente estado eterno de felicidad por el de tristeza, miedo e ira, ocasionado por un cambio repentino en sus mesosistemas; escuela y barrio. Debido a un traslado de ciudad por la profesión del padre, aunque su familia sigue siendo la misma ella deja de interactuar de igual manera, lo que la hace pensar y reflexionar sobre lo que le hacía falta, lo que extrañaba de su anterior subjetividad. Esta reflexión se propicia por una pregunta que la profesora de la nueva escuela le realiza al pedirle que cuente qué le gusta hacer, a lo que Riley se sumerge en sus pensamientos y recuerdos, entra en un estado de tristeza profundo al no comprender lo que sentía y por qué lo sentía. Esto muestra cómo el cambio de un contexto a otro para un sujeto, puede afectarlo emocionalmente tanto, que lo lleva a tener un conflicto entre su sentir, pensar y actuar.

Ahora bien, el reconocimiento emocional en la primera infancia es pieza fundamental para la formación integral, y la subjetividad de los niños y las niñas. De acuerdo con Bronfenbrenner (1987) desde el nacimiento, los niños y las niñas establecen sus primeros encuentros que fortalecen su dimensión socioafectiva, por medio de las díadas que generan con los padres y luego en la escuela con los docentes y compañeros. Díadas mediante las cuales el sujeto adulto reconoce, valora y potencia las capacidades en la niñez; de

Un niño que, desde el nacimiento, desea sentirse parte del mundo, usar activamente una compleja (y no todavía valorada) red de capacidades y aprendizajes, y capaz de organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e incluso simbólica (Malaguzzi, 2001, p. 20).

Por tanto, la familia es el primer microsistema en el que los niños y las niñas interactúan; es allí donde se establecen los vínculos afectivos, a partir de los cuales ellos conocen, construyen y despliegan su emoción, crean ejemplos a seguir o espejos emocionales que les ayudarán a formar

posteriores relaciones; sean favorables o desfavorables según las experiencias que establecieron en las interacciones con sus padres o acompañantes.

5.3.3 Habilidad intrasubjetiva y habilidad intersubjetiva

A continuación se describen las habilidades **intrasubjetiva** que es la relación consigo mismo y la **intersubjetiva** que tiene que ver con las relaciones que establece el sujeto con otras subjetividades. Estas se consolidan continuamente en el transcurso de la vida.

El sujeto emerge y se configura en la interioridad y por efecto de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales. Remite a las experiencias de internalización primaria de los otros empezando por la díada madre/hijo; la triangulación madre/padre/hijo; el grupo familiar; el grupo de pares (grupo interno, intrasubjetivo) y el grupo externo (socio-dinámico, intersubjetivo) a través de la observación de las formas de interacción, los mecanismos de adjudicación de roles y los procesos de comunicación (Fuéguel, 2000, p. 77).

Los vínculos y la comunicación de los niños y las niñas con sus padres, les permiten identificar sus propias emociones, lo cual contribuye a reconocer su capacidad **Intrasubjetiva** que faculta al sujeto a hablar consigo mismo; es una introspección que le ayuda a reflexionar acerca de él, de sus emociones, actitudes y acciones, a comprender por qué y para qué de las decisiones que toma frente a las situaciones que enfrenta. Esta capacidad se adquiere a medida que el niño o niña tiene experiencias que le conceden ser, comprender y concientizarse de su mundo interno. Así, los niños y las niñas construyen su autoconocimiento y autoaceptación por medio del vínculo familiar, y establecen un sentido de amor propio. “Consecuentemente, el mundo interno es una compleja estructura interaccional internalizada que resulta de la inscripción y procesamiento, en el sujeto, de sucesivas experiencias vinculares. Configura una trama dramática o trama argumental interna” (Fuéguel, 2000, p. 77).

La habilidad **intrasubjetiva**, posibilita al sujeto la identificación de la regulación emocional que tiene que ver con lo que aprende y comprende, para explicar y controlar las respuestas a

distintas situaciones y experiencias tanto conocidas como desconocidas a las que se enfrenta. Es importante que en su interacción con otros, el sujeto aprenda a manifestar sus emociones y a comunicarlas para hacerse entender, cuando algo le agrada o no, para que comprendan su comportamiento, “expresar sus emociones de manera tranquila y direccionar asertivamente pensamientos y sentimientos destructivos como la ira, el odio, o el deseo de agresión.” (Fernández, citado por Charry y Galeano, 2014, p. 27).

Esta **habilidad intrasubjetiva**, además de la regulación emocional permite en los niños y niñas afianzar la autoestima, la cual tiene que ver con cuánto se quiere a sí mismo y se acepta el sujeto. Gracias a esta habilidad los niños y las niñas se valoran, reconocen sus habilidades y debilidades, lo cual contribuye a tener confianza y seguridad en sí mismo, aspectos que favorecen a que los sujetos establezcan relaciones sociales, puedan tomar decisiones y enfrenten de la mejor manera los retos que les brindan los contextos en donde se desenvuelven.

De igual manera, a medida que los niños y las niñas interactúan con su familia, con los sujetos de la escuela y en otros microsistemas desarrollan su habilidad **intersubjetiva**, la cual les permite relacionarse con otras personas, aprender a respetar las diferencias, reconocer al otro, compartir, trabajar en grupo, y adquirir herramientas para solucionar conflictos entre ellos. Como lo plantea Bronfenbrenner (1987) el sujeto se encuentra inmerso en diferentes microsistemas donde interactúa y genera relaciones interpersonales que lo afectan significativamente.

5.3.4 La Escuela Cambiante: enseñanza integral que potencia la dimensión socioafectiva

Los niños y las niñas pasan gran tiempo de sus vidas en las escuelas, en donde comparten experiencias, establecen nuevos vínculos con adultos diferentes a sus padres, y con sujetos semejantes a ellos. En la escuela los niños comienzan a explorar, conocer y fortalecer su dimensión socioafectiva al entablar nuevas relaciones con adultos, con sus pares y a enfrentarse a

retos que les ofrecen los nuevos sistemas. Estos favorecen o no, su formación dependiendo de las experiencias que se promuevan en el aula.

Hay que recordar que el educando en la clase no realiza sólo un aprendizaje académico. Para aprender, tan importante es el nivel emocional como el pensamiento intelectual. Es necesario tener presente que la institución escolar tiene un lugar destacado en la vida del niño. En tiempos reales este pasa más horas en la escuela que en el hogar, los personajes con los que interactúa son más numerosos y desarrolla más acciones e interacciones que estimulan, si el entorno es favorable, las relaciones amistosas. Por tanto, la cuestión esencial es saber cuáles son las condiciones que promueven y posibilitan dichas relaciones (Fuéguel, 2000, p. 11).

Desde el planteamiento posmoderno del sujeto niño del que se habló al inicio de este capítulo, la escuela también genera cambios significativos para el trabajo con los niños y las niñas de modo que la dimensión socioafectiva se equilibra con la dimensión cognitiva. Al respecto, Malaguzzi (2001) comenta la importancia del desempeño de los docentes que interactúan y actúan con la individualidad de cada sujeto niño, con quienes construyen vínculos y relaciones basadas en la integralidad para potenciar la socioafectividad.

Por lo anterior, Malaguzzi (2001) plantea una pedagogía relacional, en la que los sujetos ya sean adultos o niños, basan sus encuentros en las relaciones que construyen entre ellos y con el entorno por medio de pautas flexibles. Esta herramienta permite a los docentes acompañar de cerca a los niños y las niñas, tener experiencias que potencian el trabajo colaborativo, la resolución de problemas a nivel cognitivo o afectivo y la valoración de diferentes subjetividades. De esta manera el docente enriquece al sujeto niño tanto en la dimensión socioafectiva como en la cognitiva, porque se acerca y establece relaciones díadicas de observación que le permitirán mejorar la reciprocidad y potencia que el niño participe de acuerdo a sus capacidades, lo que crea relaciones de afecto más favorables, para el encuentro mutuo y para el aprendizaje.

Su fuerza se encuentra en poder expandir y cualificar las formas y los instrumentos relacional-interactivos que son los que mejor aseguren el flujo de las expectativas, actividades, intercambios, cooperaciones, conflictos, elecciones y el

poder aclarar los problemas cognitivos, afectivos y expresivos (Malaguzzi, 2001, p. 55).

Para desarrollar la pedagogía relacional, se organizan los niños y las niñas en pequeños grupos orientados por el docente quien por medio de la observación identifica las formas en que participan, actúan y eligen interactuar. De esta manera organiza y selecciona las actividades de acuerdo con los intereses y necesidades de ellos. A su vez, los niños y las niñas participan de manera activa y por medio de la comunicación interactúan entre ellos, hacen evidentes sus subjetividades, habilidades, diferencias y aprendizajes que autorregulan sus comportamientos y emociones en relación a los demás.

Las actividades en pequeño grupo (dos, tres o cuatro) son módulos de enorme deseo y eficacia comunicativa. Se trata de una tipología de organización que es la más adecuada para desarrollar la pedagogía relacional y donde con mayor probabilidad, se desarrolla la complejidad de las interacciones; y donde emergen mayores acomodaciones autorreguladoras, conflictos productivos y juegos de reciprocidad interactiva (Malaguzzi, 2001, p. 56).

5.3.5 El docente como sujeto adulto y emocional

*“El profesor ideal de este nuevo siglo
tendrá que ser capaz
de enseñar la aritmética del corazón y
la gramática de las relaciones sociales.
Si la escuela y la administración asumen este reto,
la convivencia en este milenio puede ser más fácil para todos”
Berrocal*

Inicialmente, el docente es quien orienta el proceso de transferencia entre los sistemas familia y escuela lo cual impulsa la capacidad socioafectiva del niño, quien se adaptará e integrará poco a poco a las nuevas experiencias de manera asertiva. En este proceso el docente se reconoce como sujeto socioafectivo que siente y que expresa sus emociones, quien se afecta al interactuar con otros. “El educador no es un ser invulnerable, es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando” (Freire, 2004, p. 74). Conoce y aprende a manejar sus propias emociones, al mismo

tiempo que comprende al niño o niña como ser emocional y lo prepara para su encuentro interpersonal en diferentes contextos futuros.

Hablando de su miedo, de su inseguridad, el educador por un lado va haciendo una catarsis indispensable para el control del miedo, y por el otro se va ganando la confianza de los educandos. En vez de tratar de esconder el miedo con disfraces autoritarios fácilmente reconocibles por los educandos, el maestro lo manifestó con humildad. Hablando de su sentimiento se reveló y se mostró como ser humano. Testifico también su deseo de aprender con los educandos (Freire, 2004, p. 74).

El docente es el ejemplo que el estudiante observa e imita en sus comportamientos, a partir de sus interacciones. Es así, que el niño aprende a manifestar sus emociones de acuerdo al modelo que vive en su cotidianidad con el docente,

No descubren el arte de hacerse amigos o maestros entre ellos extrayendo los modelos del cielo o de los libros. Los extraen interpretando los modelos que los maestros y los adultos ofrecen cuando estos saben estar, trabajar, discutir, pensar e investigar juntos (Malaguzzi, 2001, p. 60).

De igual manera, como se habló en el apartado de subjetividad, el docente puede reflexionar acerca de su práctica para ubicar la dimensión socioafectiva como elemento que potencia aprendizajes en los niños y las niñas.

Tenemos que reflexionar mucho sobre las separaciones que la cultura ha establecido y ser capaces de ver a los niños no en soledad y a las cosas no sólo inanimadas. Tenemos que huir de una cultura y una educación que sólo valoran lo cognitivo y las autorregulaciones homeostáticas, que desprecian los sentimientos, la no lógica y el rol de la afectividad (Malaguzzi, 2001, p. 53).

Hemos propuesto conceptualizaciones sobre los términos de sujeto, subjetividad, interacción y socioafectividad. Consideramos, que el sujeto está lleno de potencias, es histórico, social, afectivo, tiene la capacidad de pensar y pensarse, para transformar sus ideas, comportamientos y emociones. Este pensar es la subjetividad, la cual se transforma constantemente gracias a las interacciones que los sujetos establecen a diario y las experiencias que viven en los diferentes sistemas. El sujeto niño al iniciar la escolaridad sufre una transición de su microsistema familia

en el que obtuvo sus primeras interacciones con sus padres, las cuales contribuyeron a la adquisición de sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas y al pasar al nuevo microsistema aula se enfrenta a nuevas experiencias e interacciones con sujetos diferentes a sus padres, en donde las docentes al establecer relaciones con los niños y las niñas posibilitarán o no, la construcción de su dimensión socioafectiva.

6 Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que busca interpretar y comprender las interacciones que se presentan entre las docentes y los estudiantes de grado transición. Para llegar a esta comprensión se utilizó el enfoque etnográfico, se aplicaron herramientas y técnicas como la observación participante, diarios de campo, entrevistas y talleres con la población a investigar. Todo esto en el contexto natural, en el que los sujetos se encuentran, sin ser modificados por los investigadores, es decir las instituciones educativas “en la medida de lo posible, el mundo social debería ser estudiado en su estado “natural”, sin ser contaminado por el investigador” (Hammersley y Atkiston, 1988, p. 20).

La realidad social está en constante transformación, así como las subjetividades de los actores que la viven, por lo tanto para describirla e interpretarla se hace necesario un método que no universalice las acciones e ideas, sino al contrario que permita comprender el universo donde se desarrollan.

Nuestra participación como investigadores se dio a través de observación de clases, rutinas diarias y actividades que realizan las docentes de grado transición de las dos instituciones participantes. Desde la función de coordinador de convivencia en transición y primaria Wilson Cárdenas y Deisy Rodríguez como docente de Educación Física en educación básica y media, realizamos la inmersión con la población objeto de investigación. Aplicamos las herramientas y técnicas en nuestro lugar de trabajo durante los momentos permitidos por los directivos, la comunidad educativa y los horarios que nuestras funciones permitieron.

Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; haciendo acopio de cualquier dato disponible (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 35).

Se establecen encuentros etnográficos que permiten (Milstein, 2006) acercarnos a la población para responder algunas de las preguntas que surgen en el contexto donde cada investigador labora. Es así, que al preguntar ¿cómo se comportan e interactúan las docentes con los niños y viceversa? y ¿cómo esa interacción afecta la dimensión socioafectiva de los mismos? se estableció que posiblemente esta dimensión permite a los sujetos comprender, expresar y manejar de manera asertiva las emociones en las diferentes interacciones cotidianas, lo cual potencia la conformación de relaciones constructivas para los sujetos.

Para conocer las relaciones que configuran las docentes con los niños y las niñas de transición y cómo configuran su dimensión socioafectiva, es pertinente utilizar el enfoque etnográfico ya que nos permite como investigadores tener un acercamiento, interactuar y observar a los sujetos a investigar en el espacio donde tienen sus interacciones. De igual manera, este enfoque posibilita escuchar y tener en cuenta las voces de los niños y las niñas, quienes son sujetos apropiados para dar a conocer sus emociones con relación a sus experiencias cotidianas en el aula de clase.

Consideramos que para mitigar estas falencias se requiere una cuidadosa contextualización de lo que los niños dicen y hacen, contextualización para la cual el método etnográfico, y la observación participante, en particular, resultan particularmente apropiados, pues nos permiten incluir a los niños, sin limitarse a ellos como única fuente de información, atendiendo relacionalmente a los distintos actores e instituciones con los que éstos se relacionan, incluidos los/as investigadores/as (Szulc, Hecht, Hernández, et al. 2009, p. 4).

La etnografía es una manera de vincularnos con los sujetos investigados, lo cual facilita indagar desde la mirada como investigadores e involucrar la de los niños y las niñas para reconocer lo que para ellos es importante, desde sus experiencias y necesidades enmarcadas dentro de sus contextos. Los adultos suelen pasar por alto la subjetividad de niños y niñas y sus afirmaciones, debido a ideas adultocéntricas instaladas que consideran al niño como un sujeto sin voz, incompetente e incapaz de tomar decisiones o reflexionar sobre su entorno. “Por otro lado,

argumentamos que tal incorporación de los niños a la indagación etnográfica no debe implicar una descontextualización de sus experiencias y discursos desde una perspectiva idealizada” (Szulc, Hecht, Hernández, et al. 2009, p. 2). De la misma manera Milstein, (2006) plantea que la etnografía permite al investigador ubicarse como un desconocedor del mundo de los niños, y que va a conocerlo con la ayuda de ellos.

Esta investigación se basa en una relación ecológica en la que los sujetos se afectan mutuamente, en sus encuentros mediados por las emociones y por las experiencias vividas en los diferentes sistemas o contextos. Por lo anterior, dentro de la observación se tiene en cuenta el planteamiento de Bronfenbrenner (1987), que con su perspectiva ecológica, establece, como ya se dijo, que existe una serie de interrelaciones que se dan entre los diferentes sistemas, donde la escuela y el aula son microsistemas en los cual se lleva a cabo esta investigación. Este enfoque se escoge ya que el interés investigativo parte de concebir al sujeto desde la concepción posmoderna, la cual visibiliza al sujeto como un ser social, histórico que se construye a partir de sus interacciones en los diferentes contextos o sistemas, un ser con potencialidades, participante activo en su formación, quien puede desarrollar tanto su dimensión socioafectiva como cognitiva en proporciones equilibradas, lo que potencia su desarrollo integral.

6.1 Contexto

Para realizar el proceso investigativo se seleccionaron las instituciones MAC de Funza y JMC de Bogotá, debido a la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas establecidas durante décadas en estas instituciones, la mayoría de las cuales propicia las relaciones entre docentes niños y niñas y el aprendizaje desde una mirada adultocéntrica. De esta manera acercar múltiples miradas, concepciones, ideas, comportamientos que enriquezcan y propicien cambios de mejoramiento en los encuentros intersubjetivos entre docentes niños y niñas que a diario se

dan en la escuela, lo que conlleva a un cambio significativo en el aprendizaje de los niños y las niñas.

La IED MAC de Funza, se encuentra ubicada en la calle 9° con 19 - 20 barrio Villa Diana Funza consta de cinco sedes educativas. En la principal funciona secundaria, en las otras tres primaria y en la quinta preescolar. Está conformada por grados, inicia con transición y consecutivamente, grado primero hasta llegar a grado once. Existen siete grados transición en la jornada mañana y tres en la jornada tarde, en un horario de cinco horas, que inician a las siete de la mañana hasta las doce de la tarde y desde las doce hasta las cinco de la tarde respectivamente. Para esta investigación se realizó acompañamiento en la de la jornada mañana. La filosofía de la institución:

Propicia y establece una formación de los educandos desde los valores, los derechos y los deberes cívicos y sociales, como ser individual único e irrepetible, que goza de dignidad, que es social y transparente y que trasciende como individuo valioso para el entorno que le rodea, para que a través de su madurez y aporte, logre influir positivamente en liderazgo y gestión de una transformación real a nivel social haciendo una convivencia más justa, ecuánime y libre. La filosofía de la institución, constituye el eje de calidad y organización en la gestión del proyecto educativo institucional (PEI). Decreto 1860. (PEI, 2015) Su lema “Aprender para: Proyectos de vida exitosos, la convivencia en sociedad, la preservación del ambiente y el emprendimiento.”

La población que atiende la institución proviene de los estratos uno y dos, los padres trabajan en actividades comerciales, ganadería o agricultura, por lo cual varios tienen que salir temprano de sus hogares, motivo por lo cual los niños quedan solos desde temprano.

Las unidades de producción agrícolas y pecuarias están constituidas por pequeños, medianos y grandes productores. El 41.57% (375 predios) de los predios se clasifican como pequeñas unidades con menos de una Ha; las unidades económicas con extensiones hasta 50 Has se consideran medianas, con una participación del 56.52% (510 predios); y las grandes unidades de producción comprenden predios mayores de 50 Has, y representan el 1.88% del total de predios (17 predios). Los suelos de la zona rural del municipio, presentan ventajas comparativas para la agricultura y ganadería intensiva, incluida la producción de hortalizas y flores. Alcaldía de Funza - Cundinamarca (2015). Sitio oficial de

Funza en Cundinamarca, Colombia. http://www.funza-cundinamarca.gov.co/informacion_general.shtml

Además de las largas jornadas laborales de los padres, las problemáticas que se encuentran en esta población, se describen en “El árbol de problemas institucional”, que es un cuadro que plantea como principal causa de las dificultades de los estudiantes lo siguiente: “ambientes familiares maltratadores, niños violentados, solos, desnutridos, privados de afecto, en situaciones de abandono” (PEI, 2015). Establece como principal problema, que la institución es vista como un lugar donde sólo aprenden los estudiantes. Y propone como objetivo general de la institución

Potenciar la Institución Educativa Departamental MAC de Funza con un ambiente agradable, con el cual la comunidad aprende significativamente desde su contexto con una visión compartida, inmersas en el trabajo colaborativo, con proyectos de vida exitosos de sus egresados y de sus familias (PEI).

El colegio José María Carbonell (JMC) está ubicado en la localidad cuarta de San Cristóbal Sur, carrera 4 n° 0-43, la población que atiende es de estrato uno y dos, tiene dos jornadas; mañana y tarde. En la mañana atiende desde la primera infancia hasta el grado 4° y en la tarde desde grado el 5° hasta el grado 11°. Ambas jornadas están organizadas por ciclos: I, II, III, IV y

V. En cuanto a la filosofía la IED, plantea:

La Institución fundamenta su quehacer en una concepción humanista del hombre, como ser social y sensitivo, en proceso de desarrollo y con potencialidades para proyectarse en las diferentes dimensiones del ser humano a través de una formación integral y democrática, en el desarrollo de las inteligencias múltiples y campos de formación, los referentes conceptuales, las competencias básicas, llevadas a la práctica a través del desarrollo de los desempeños, interpretativo, argumentativos y propositivos con sus correspondientes indicadores y actividades, tanto en las clases como en la implementación de los proyectos (PEI).

De acuerdo con la información de las docentes de transición, quienes realizan un diagnóstico de la población; padres, familiares o acudientes de los estudiantes plantean que la mayoría de los padres trabajan en construcción, ornamentación, o son recicladores, otros se encuentran en la cárcel, por lo tanto los niños son cuidados por sus abuelos u otros acudientes. Se evidencian

problemáticas de maltrato y descuido por falta de los padres debido a problemas familiares porque la mayoría de las familias están constituidas por madres cabeza de hogar; también se evidencian dificultades económicas.

6.2 Participantes

La investigación se llevó a cabo con once docentes mujeres del grado transición, ocho de la IED MAC de la jornada mañana y tres de la IED JMC, con sus respectivos estudiantes, 161 de Funza y 75 de Bogotá.

En la **Tabla 2** y la **Tabla 3** se presentan, las docentes que participaron en la investigación, se ubica su nombre, la profesión de cada una, sus estudios de pregrado y posgrado y la fecha en que ingresó a la institución educativa.

Los niños se encuentran entre las edades de cinco y seis años en el grado de transición. El grupo de docentes de Funza, está conformado por diez, en un promedio de edad de cincuenta y cuatro años, siendo la menor de treinta y ocho, la mayor sesenta y dos. En la finalización del año 2015 se realizó una reubicación de la docente del grado T7 por perfil pedagógico en primaria, por lo cual se traslada internamente a una docente que ejercía en el grado segundo.

El grupo de docentes de preescolar de la IED JMC está conformado por tres educadoras, todas son licenciadas en preescolar, una de ellas tiene maestría, otra está actualmente en proceso de formación en maestría y la última es licenciada. Todas se encuentran vinculadas en propiedad con la secretaría de educación.

Tabla 2*Docentes de la Institución MAC de Funza*

Sede	Nombre	Nivel profesional	Posgrado	Años en la institución
Concentración Urbana María Inmaculada	Sulma Faisule Giraldo Bohada	Licenciado en educación infantil y preescolar		5 años
Concentración Urbana Policarpa Salavarrieta	Derly Rocío Suarez Sierra	Licenciado en preescolar	Arte y folklor	18 años
Jardín Infantil Departamental	Beatriz Elena Cruz De León	Licenciado en básica primaria	Especialista en educación ciudadana y enseñanza de la constitución	39 años
Jardín Infantil Departamental	Gloria Stella Mora De Segura	Licenciado en preescolar	Especialista en orientación en educación sexual	29 años
Jardín Infantil Departamental	María Nelva Sabogal Vargas	Licenciado en preescolar	Especialista en educación para la salud	11 años
Jardín Infantil Departamental	Alba Judith Rubio Guevara	Licenciado en preescolar	Especialista en orientación familiar	29 años
Concentración Urbana Miguel Antonio Caro	María Nelly Atuesta Bermúdez	Bachiller pedagógico énfasis pre escolar		16 años

Tabla 3*Docentes de la Institución JMC*

Nombre	Nivel profesional	Posgrado	Años en la institución
Olga Lucia Castro	Lic. en educación preescolar	Magíster en educación	10
Sandra Prieto Suárez	Lic. educación preescolar	Especialista en aprendizaje escolar y sus dificultades.	10
Ana María Pinzón Galindo	Lic. en educación preescolar	Cursa la maestría, en educación.	10

6.3 Unidades de análisis

Las unidades de análisis se componen por las docentes de transición de ambas instituciones distribuidas en 8 grupos de la IED MAC de la jornada mañana y 3 grupos de la IED JMC. “para una mejor comprensión del muestreo abordamos el tema retomando la idea de población o universo como el conjunto de unidades que conforman un colectivo sobre el cual se examinará el asunto que es el objeto de la investigación” (Toro y Parra, 2010, p. 663). La cantidad de estudiantes y la asignación de cada docente se encuentran relacionadas en la **Tabla 4**.

Tabla 4
Relación estudiantes docentes de las instituciones

Docente	Grado	# Estudiantes
Sulma Faisule Giraldo Bohada	T1	22
Derly Rocío Suarez Sierra	T3	23
Beatriz Elena Cruz De León Y Lidia Yanira Calderón	T7	23
Gloria Stella Mora De Segura	T8	23
María Nelva Sabogal Vargas	T9	24
Alba Judith Rubio Guevara	T10	23
María Nelly Atuesta Bermúdez	T5	23
Olga Lucia Castro	Transición 1	25
Sandra Prieto Suárez	Transición 2	25
Ana María Pinzón	Transición 3	25

6.4 Procedimiento de selección de participantes

La selección de la muestra de esta investigación se hizo por medio de un muestreo casual, que es un método no probabilístico. Además se tiene en cuenta que sean docentes y estudiantes de grado transición por ser el interés de trabajar con ésta población. Los estudiantes participaron esporádicamente y fueron elegidos por situación momentánea de las visitas de los observadores o por elección de la docente en el momento de solicitud.

Este contexto el muestreo trata de un desarrollo, en donde al igual que en los casos anteriores el investigador selecciona directa y voluntariamente los elementos de la población parte de la muestra; quizá la diferencia con los otros se encuentra en que el investigador selecciona las unidades muestrales por su facilidad de acceso. Pensemos en los voluntarios y los docentes que pueden emplear a sus estudiantes para obtener información respecto a variables de interés de alguna investigación (Toro y Parra, 2010, p. 679).

6.5 Perfil de participantes

La población con la que se desarrolla esta investigación son las trece docentes de transición y algunos de los estudiantes matriculados en el curso asignado a cada una de las docentes. El perfil de las docentes se establece de acuerdo con la asignación que la institución le otorga debido a su

tipo de contratación; el de los estudiantes es adquirido por la firma de matrícula que realizan los padres según los procedimientos de cada una de las instituciones.

6.6 Recolección de datos

Para la recolección de los datos, se llevó cabo la observación participante en ambas instituciones educativas desde el mes de mayo hasta septiembre del año 2015. Se acompañaron las diferentes clases, los descansos y el ingreso de los estudiantes de transición y sus docentes. Con el objetivo de visibilizar las voces de los actores, principalmente las de los niños y las niñas, se diseñó un cuaderno viajero cuyo objetivo fue, que los niños dialoguen con sus padres, les comenten los aspectos que para ellos son significativos en sus interacciones y experiencias diarias, lo que hicieron durante el día en el colegio, lo que más les gustó, lo que les disgustó. De igual manera, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas individuales a las docentes y a grupos focales de padres de familia.

6.7 Técnicas e Instrumentos

6.7.1 Observación Participante

Esta es una técnica para obtener información que se consigna en un instrumento donde el investigador escribe todo lo que le interesa y a su vez participa de las actividades, introduciéndose en la comunidad o población a investigar, como un miembro más de ellos; realiza un registro detallado de todo lo que acontece y observa, Guber (2001). El objetivo de la observación participante es “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001, p. 84). En donde, el investigador al estar presente en la situación o contexto a investigar percibe y vivencia los

hechos de esa situación y de esta manera puede obtener confiabilidad en la recolección de los datos, comprender las situaciones o comportamientos de los sujetos investigados.

Por medio de esta observación participante se buscó conocer, comprender y recoger información sobre las diferentes interacciones, comportamientos y actitudes que establecen las docentes y los estudiantes de grado transición en su contexto cotidiano la escuela. “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2001, p. 84).

Al querer visibilizar las voces de los niños y las niñas que participaron en el grado de transición se genera la necesidad de establecer una relación entre adultos (investigadores) y los niños y niñas que permita ingresar en ese mundo infantil, así, como diseñar y ejecutar herramientas en las que a los niños les interese participar. Tener el cuidado de evitar la preponderancia del adultocentrismo y de que los niños sean reconocidos como sujetos que pueden expresar sus gustos, deseos, experiencias lo cual permite un acercamiento a sus comprensiones de mundo.

El reto de la OP en contextos infantiles consiste precisamente en socavar la estructura relacional de poder y autoridad con base en la edad que permanece oculta desde una perspectiva adultocéntrica, para establecer una dinámica lo más cercana posible a la amistad entre iguales, concebida siempre dentro de un código ético de respeto a los niños y deferencia para con los adultos responsables en cada contexto, tal como defienden los autores y autoras que han dedicado su tiempo a la etnografía infantil (Ballestin, 2009, p. 235).

6.7.2 Diario de campo

Para Richards y Lockhart (1998 citados por Fernández, 2002, p. 122) el diario de campo está formado por los escritos y notas tomadas por un profesor después de haber realizado la observación o auto-observación de una clase. Entienden, por tanto, estos autores este diario en un sentido amplio del término en donde caben “reacciones personales, preguntas u observaciones,

descripción de aspectos significativos de las clases, ideas para analizar” (Fernández, 2002, p. 122). Este diario de campo al ser utilizado constantemente para escribir los hechos observados, permite recoger suficiente información que dará luces al objeto de esta investigación.

De acuerdo con lo anterior, se elaboró un diario de campo en el que se registraron y describieron de manera detallada las situaciones, comportamientos e interacciones que se generaron en los diferentes momentos del día escolar. Es así, que se describieron actividades como el ingreso de los estudiantes al colegio, el consumo del refrigerio, las actividades que hicieron en el aula, el recreo de los niños. De igual forma, se identificó la manera como se relacionan las docentes con los estudiantes, cuáles fueron sus prácticas pedagógicas y la relación que establecieron estas con su discurso de formación integral de los niños y niñas.

6.7.3 Entrevista semiestructurada

Con las entrevistas a las docentes se busca indagar acerca de los diferentes tópicos y categorías de esta investigación, como las concepciones que tienen de: sujeto niño/a, dimensión socioafectiva, a su vez, evidenciar en su discurso la coherencia que hay entre lo que hablan acerca del trato y el trabajo que realizan con sus estudiantes, contrastado con las observaciones realizadas en sus clases. “La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, 1979, citado por Guber 2001, p. 92), una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondiente, informante)” (Guber, 2001, p. 92). Es la herramienta que acerca al investigador al pensamiento y las comprensiones que tiene el sujeto, para determinar aspectos importantes para la investigación. “Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p. 92).

Con los padres de familia se llevó a cabo también una entrevista semiestructurada, con la cual se buscó indagar sobre lo que perciben ellos en relación con las emociones que experimentan y expresan sus hijos en cuanto a las vivencias que tienen a diario en la escuela, como sus experiencias más significativas y agradables, o la más desagradable, lo que más les gusta o disgusta del colegio. Se entrevistaron veinte padres de familia en cada una de las instituciones, la entrevista tuvo una duración de cuarenta y cinco minutos, con cada grupo de padres.

6.7.4 Cuaderno Viajero

Se creó un cuaderno viajero con el propósito de recoger las voces de los niños. A cada docente directora de transición se le entregó un cuaderno, ellas se encargaron de darle diariamente a un niño este cuaderno, cada uno de ellos lo llevó a su casa, donde en compañía de sus padres o adultos acompañantes desarrollan, y manifiestan lo que dialogaron con el niño y lo regresaban al día siguiente.

Debido a que los niños y las niñas aún no escriben de manera autónoma, se solicitó a los padres su aporte para escribir en el cuaderno viajero lo que los hijos les comentaron acerca de las vivencias, experiencias, gustos o disgustos y emociones que tuvieron en el transcurso del día en la escuela. Para tal fin fue necesario el diálogo previo entre padres e hijos, y se complementó con los dibujos que hicieron los niños y las niñas. Esta herramienta pretendió recoger el sentir de ellos, visibilizar sus emociones, gustos y promover el reconocimiento intrapersonal de los preescolares.

Se estableció la siguiente propuesta para su desarrollo:

A. Momento de diálogo.

- Experiencias Claves sobre las cuales dialogar.
- Yo voy al Colegio. Este es mi colegio.

- Un día en mi colegio.
- Yo en el colegio.
- Lo que sucede en el recreo.
- Personas de mi Colegio. ¿Quiénes son y qué hacen las personas de mi colegio?
- La persona que más me gusta y la que menos me gusta de mi colegio.
- Este es mi curso.
- Me gustaría un colegio, el colegio que quiero y sueño.

B. Momento de escritura y dibujo

Escribir sobre las Experiencias Claves dialogadas, por favor padres de familia realicen un escrito que describa lo que su hijo(a) le contó.

- Este es mi colegio.
- Un día en mi colegio.
- Yo en el colegio.
- Lo que sucede en el recreo.

C. Escribir y dibujar algunas Personas de mi Colegio

- ¿Quiénes son y qué hacen las personas de mi colegio?
- La persona que más me gusta y la que menos me gusta de mi colegio
- Este es mi curso.

D. Escribir y dibujar sobre cómo me gustaría un colegio

- El colegio que quieren y sueñan como familia.

6.8 Momentos de la investigación

En la **Tabla 5** se organizan y describen los momentos de la investigación, actividades y fechas.

Tabla 5

Momentos de la investigación

Actividad	Descripción	Fecha	Apéndice	
	Se realizaron actividades de diálogo y gestión para la aprobación del proceso investigativo en las instituciones y con la comunidad participante.			
Organización logística	Selección de los participantes	Se determina que se hará en ambas instituciones y se acompañarán varios grupos según lo permita la comunidad educativa	Febrero 2015	
	Gestión para la autorización de las instituciones	Se solicita a CINDE carta de presentación de la investigación. Se presenta carta de solicitud de autorización a ambas instituciones.	Mayo 2015	Apéndice A
		Se realiza formato de solicitud de autorización de los padres.		Apéndice B
	Gestión para la autorización de padres de familia	Se dialoga con los padres y se explica la necesidad de su consentimiento informado.	Mayo 2015	
		Se diligencia el formato en el cuaderno comunicador de los estudiantes.		
	Diálogo con las docentes	Se realizan los encuentros con docentes para manifestarles el interés, los objetivos y características de la investigación.	Abril 2015	
	Se llevaron a cabo las observaciones de los grados de transición en cada institución educativa, al mismo tiempo se rotaron el cuaderno viajero por los estudiantes de cada curso. También se desarrollaron talleres y entrevistas a la comunidad educativa de ambas instituciones.			
Recolección y organización de la información	Observaciones de los grupos	Se realizó la descripción detallada en los diarios de campo sobre las observaciones realizadas, en cada curso.	Mayo hasta septiembre 2015	Apéndice C
	Entrevistas a padres y docentes	Se desarrollaron y se transcribieron las entrevistas de los grupos focales de padres de familia y docentes de transición.	Julio 2015.	Apéndice D Y E
	Talleres y entrevistas a niños y las niñas	Desarrollo de talleres y entrevistas con los niños y las niñas.	Agosto 2015.	
	Cuaderno Viajero	Recolección de información de los sentires de los niños y las niñas con el cuaderno viajero. Con el apoyo de los padres para la escritura y lectura de la guía.	Junio a septiembre 2015	Apéndice F
	Se organizan los documentos primarios, digitalizándolos y asignándolos a una unidad hermenéutica en Atlas ti. Posteriormente se hacen los análisis de primer y segundo grado con el mismo programa. se triangula la información y se organiza con base en el marco teórico. Finalmente se generan explicaciones			
Interpretación y análisis de información:	Análisis de primer grado	La interpretación de los datos se llevó a cabo por medio del atlas ti.		Apéndice C
	Análisis de segundo grado	La validación de los datos recogidos se hizo con la triangulación al contrastar la información recogida con las categorías planteadas en el marco teórico y la interpretación de los investigadores.		

6.8.1 Codificación y Categorización

Para realizar el análisis de datos, en un primer momento se llevó a cabo la transcripción de los diarios de campo, de las entrevistas de docentes y padres de familia y de los cuadernos viajeros. Luego se realizó la codificación de estos documentos por medio del programa atlas.ti, de lo cual emergieron los siguientes códigos: castigo o amenaza, comparación generacional del niño, comunicación docente con padres, concepto de ser maestro de transición, contexto familiar, comunicación padres e hijos, desinterés profesional, estrategia de acercamiento, experiencia en primaria, falta de atención a la queja del niño, formación profesional, intereses profesionales formación de la docente, llamados de atención, manifestación de afecto de padres a docentes, manifestación emocional del niño e intereses del niño, manifestaciones de afecto entre el adulto y el niño, manifestaciones de afecto a docentes diferentes al orientador de curso, manifestaciones de afecto del docente al niño, manifestaciones de afecto del estudiante a la docente, manifestaciones de afecto entre estudiantes, estrategia de manejo emocional, participación infantil, práctica pedagógica, necesidad profesional, premio, rol docente, rol estudiante concepto de niño, vulneración de derecho infantil.

Posteriormente a la anterior codificación se organizaron los códigos en las familias de acuerdo con su relación, teniendo como referencia los aportes del marco teórico en la construcción de las categorías. Estas familias se observan en la **Tabla 6**.

Luego, teniendo ya organizadas las familias se inició con la construcción de una matriz para analizar la información hallada de las docentes, de los padres de familia y de los niños y las niñas, contrastada con el marco teórico.

Tabla 6*Aportes de marco teórico en la construcción de las categorías*

Códigos	Familia	Significado
Estrategias de manejo emocional, manifestaciones de afecto de la docente al niño, intereses profesional/manifestación emocional, manifestación emocional /intereses del niño	Concepto De Socioafectividad	Capacidad que tiene el ser humano de reconocer sus actitudes, reflexionar y cambiar sus actitudes. Se basa en el análisis intrasubjetivo e intersubjetivo.
Rol estudiante/concepto de niño, manifestación de padres a docentes, premio, participación infantil, manifestación del docente al niño, estrategia de manejo emocional, manifestaciones de afecto del docente al niño, manifestación emocional del niño/intereses del niño, intereses profesionales/emociones de la docente, castigo o amenaza, comunicación docentes con padres, contexto familiar/comunicación padres hijos, estrategia de acercamiento, falta de atención a la queja del niño.	Tipos De Interacción	Es la manera como se clasifican las interacciones, depende de los roles que asumen los sujetos que participan de ellas.
Rol estudiante/concepto de niño, práctica pedagógica premio, participación infantil, falta de atención a la queja del niño, llamados de atención, rol docente, vulneración derecho infantil	Concepto De Niño-Niña	Se basa en el concepto de sujeto niño/niña que el adulto emplea para relacionarse con ellos. Se construye en la subjetividad
Comparación generacional del niño, desinterés profesional y experiencia docente.	Concepto De Ser Maestra De Transición	Es el concepto que los integrantes de la comunidad (padres, niño, docentes) tienen de la maestra.

6.8.2 Rol de los investigadores

Tal vez, el hecho de trabajar en la IED JMC, donde realicé mi trabajo de campo, se facilitó porque la rectora permitió hacer la investigación, luego dialogué con las docentes de transición quienes muy amablemente me abrieron las puertas de sus salones, sus experiencias, logros y retos frente a lo que significa ser docente de transición. Afortunadamente en mi rol de investigadora, me sentí en confianza y en igualdad de condiciones ya que yo al ser docente de la institución, aunque en secundaria y media, hubo tranquilidad de ser todas docentes, de comprender el trabajo de las docentes de transición sin llegar a ser juzgadas.

Inicialmente, cuando empecé con la observación de las clases, mi rol fue el de observar a los niños y las niñas y sus docentes, luego empecé con un rol de observador participativo al involucrarme para hablar con los niños, participar en sus actividades o colaborarles a su desarrollo.

Realmente en los cuatro años que llevo de labor en esta institución no había tenido la oportunidad de dialogar con las docentes de transición cara a cara acerca del trabajo tan hermoso y significativo que realizan con los niños y las niñas. Fue una experiencia agradable al entrevistarlas y conocer cómo llegaron a ser maestras de transición y sus diferentes experiencias, retos y alegrías en su labor. Con los niños fue muy agradable conocer su comportamiento cuando llega una persona ajena a su microsistema, ya que se desordenan y algunos llaman la atención, pero con el tiempo fui recibida como un miembro más del salón.

Los niños y las niñas son espontáneos, al hablar con ellos se evidenció que lo que más les gusta del colegio es compartir con sus compañeros, jugar y estar en el parque. En la transcripción de los cuadernos viajeros la dificultad principal, fue que los padres de familia escriben lo que ellos quieren y no lo que realmente sus hijos expresaban, esto demuestra que se invisibiliza la voz de los niños y las niñas.

Mi rol como investigador en la IED MAC fue potenciado por mi compañera, quien en conversaciones previas, me ayudó a comprender la temática emocional como eje de trabajo pedagógico y entender que las habilidades intersubjetivas se dan en conjunto con las intrasubjetivas. Conversaciones que cada vez que se posibilitaron, se centraban en las emociones que acompañan el diario vivir en las escuelas donde hemos trabajado, cargadas de alegrías, tristezas, agrado y desagrado de los niños y niñas hacia las clases, compañeros, profesores y muchas experiencias que viven en la escuela.

Mi interés para iniciar el trabajo se acrecentó y facilitó por las palabras de varios docentes de la maestría y personas que me hacen reflexionar, por el interés del rector quien desde el primer momento en que le manifesté mi necesidad y deseo de realizar una investigación, muy alegre dijo “me gusta mucho que los docentes investiguen en el colegio” y dio la autorización y permiso

inmediatamente, por las profesoras quienes amablemente dijeron que si podía hacer el acompañamiento y me vieron muchas veces en sus salones de clase para grabar, observar, preguntar, a los padres por permitir la observación y participar de las entrevistas y por los niños, su espontaneidad.

En el transcurso de la investigación mi rol se complicó por situaciones que mi cargo como coordinador en relación a la jerarquía en el trabajo, lo cual me confundió, sentí varias veces que las profesoras al verme llegar, no actuaban con normalidad sino que hacían lo que creían que yo les exigiría que hicieran, se estableció una relación de desconfianza.

7 Análisis de datos

El análisis que a continuación se presenta, se inicia con un aparte donde se evidencian los logros y las dificultades para manifestar las voces de los niños y niñas que hicieron parte de esta investigación. Se presentan las vivencias, gustos y sentires de ellos en la escuela. Luego se expone las concepciones que tienen las docentes de transición de las IED MAC de Funza y JMC de Bogotá. Esta categoría se organizó de acuerdo con el marco teórico, en concepciones de sujeto niño/a moderno y posmoderno.

En el concepto moderno y posmoderno se establecen las concepciones de sujeto niño/a así como está organizado en la **Tabla 7**

Tabla 7

Categoría de sujeto niño/niña

Concepto moderno	Concepto posmoderno
Sujeto niño/a basado en conceptos sexistas	Sujeto niño/a participativo
Sujeto niño “sin voz”	Sujeto niño con capacidades
Sujeto niño/a “desarrollista”	Sujeto niño/a en constante transformación
Cuidado y protección del sujeto niño/a	Sujeto niño/a histórico/social
Sujeto niño/a basado en la dualidad (bueno/malo)	Sujeto niño/a socioafectivo
Sujeto niño “adulto”	Sujeto niño o niña “estudiante”
Sujeto niño/a, sujeto del futuro	
Sujeto niño/a “incapaz”	
Sujeto niño basado en la exigencia	
Sujeto niño condicionado al deseo adultocéntrico	
Sujeto niño/a sin derechos	

Luego se lleva cabo el análisis de la categoría interacción, donde se describen los tipos de interacción que establecen las docentes con los niños y niñas, a su vez, da cuenta de cómo se configuran las relaciones entre dichos sujetos. Observar **Tabla 8**

Tabla 8
Categoría de interacción y relación

Relaciones de influencia	Relaciones de autoridad	Relaciones de poder
Interacción horizontal	Interacciones de autoridad	Interacciones de poder
Estrategia de manejo emocional interacción horizontal, posibilitadora	Interacciones condicionadas	Interacciones agresivas
Interacción posibilitadora de confianza, seguridad y habilidades		Interacción de miedo o temor.
Interacción de sinceridad		Contexto familiar/comunicación padres hijos
Interacciones de empatía		Interacciones de poder.
Interacción de diálogo		Interacciones verticales
Interacción de afecto		
Interacciones docentes con los padres		
Interacción de formación integral		

Posteriormente, se hace el estudio de la categoría de la dimensión socioafectiva en donde se identifican las concepciones que tienen las docentes de transición acerca de esta, también deja ver cómo se configura la dimensión. Observar **Tabla 9**. Finalmente, se presenta el análisis de una categoría emergente, concepto de maestra de transición.

7.1 Las Voces de los niños y las niñas

Según, James, (2007) los problemas que se presentan para poder visibilizar las voces de los niños en una investigación, son tres: individualidad, diversidad y autenticidad. Para este capítulo, inicialmente se exponen las dificultades que se tuvieron en la investigación para visibilizar las voces de los niños y las niñas se toma como referente el planteamiento de James, (2007).

Luego se presenta un análisis de las manifestaciones de los niños y las niñas por medio de las descripciones que hicieron los padres de familia en los cuadernos viajeros, los dibujos de los

niños y de algunas charlas que tuvieron con los investigadores. Se incluye un subcapítulo que emerge al revisar los documentos que denominamos voces interpretadas/voz del adulto.

Tabla 9

Categoría de socioafectividad y categoría emergente de maestra de transición

Concepto de socioafectividad	Concepto de ser maestra de transición
Estrategias de manejo emocional.	Docente inmutable, estudiante cambiante
Manifestaciones de afecto del docente al niño.	
Intereses y emociones de la docente.	
Intereses y emociones del niño y la niña.	
Manifestaciones de afecto del estudiante a la profesora.	

7.1.1 Individualidad

En esta investigación se intentó respetar la individualidad de los niños y las niñas ya que a cada niño o niña del grado transición se les entregó el cuaderno viajero para que expresaran en él sus gustos y disgustos frente a sus experiencias en la escuela. Cuando se llevó a cabo el taller de juego de roles, donde organizados por grupos los niños imitaban los diferentes momentos que viven en el aula como el recreo, el consumo de refrigerio, la clase de danzas. No funcionó debido a que algunos niños y niñas por su timidez no expresan en público lo que habían planeado en grupo, otros se ponían a jugar. En las entrevistas grupales los niños y las niñas responden con relación a lo que otro compañero dijo, o realizan preguntas frente a algo que les llama la atención, cuando están en un espacio desconocido exploran y cuestionan, en las entrevistas individuales los niños y niñas participan mucho más, se genera incomodidad en ellos tal vez por la falta de confianza con el entrevistador. En los dibujos de ellos se pueden observar con mayor claridad sus voces, sus deseos, gustos y preferencias.

7.1.2 Diversidad

Se pretendió respetar la diversidad de los niños y las niñas ya que en esta investigación se tuvo en cuenta el contexto en el que se desenvuelven ellos, sus edades sin querer generalizar sus

comportamientos y manifestaciones emocionales para todos los niños y las niñas de otras instituciones.

7.1.3 Autenticidad

Fue difícil visibilizar completamente las voces de los niños y niñas, ya que al leer las descripciones realizadas por los padres de familia, se evidencia que hay padres que escriben desde su visión de adulto y no respetan totalmente lo que sus hijos les dicen.

Además, la mayoría de los adultos desde su rol de poder impiden que los niños y las niñas participen en las actividades que desean, en algunos momentos las profesoras eligen para la entrevista a estudiantes con los que tienen algún tipo de afinidad o preferencia.

Al revisar las frases que escriben los padres al hablar con los niños y las niñas se encuentra que lo hacen principalmente desde sus gustos, preferencias y desagradados, también se perciben términos basados en conceptos de ideales que los adultos tienen de educación, disciplina, comportamiento, religión (dios), que hace evidente la posible inclusión de ideas adultocéntricas en los escritos o que se encuentran instauradas en las subjetividades infantiles.

Se dividen las manifestaciones de los niños y las niñas según la **Tabla 10** para su análisis

Tabla 10
Voces de los niños y niñas

Autenticidad

Agrado	Desagrado	Voces Interpretadas o voz del adulto
Agrado por el juego		Conceptos adultocéntricos
Agrado por los compañeros		Agradecimientos personales religiosos
Agrado por el trato de la profesora		
Agrado por los espacios y lugares del colegio o externos		
Agrado por la profesora directora y/o profesores de apoyo		

7.1.3.1 Agrado

7.1.3.1.1 Agrado por el juego

Los niños en general resaltan el juego, el descanso o recreo como un momento muy importante para cada uno de ellos, manifiestan que se divierten, que les gusta.

“Salimos al recreo donde me divierto mucho porque mi colegio nos tienen muchos juegos y jugamos y jugamos hasta cansarnos” (niño JMC).

“Me gusta jugar y hacer tareas, quiero mucho a mis amigos. Me gusta ir a estudiar, juego con los niños grandes y hago que soy el arquero y me siento cuando ya estoy cansado” (niño MAC).

“En mi casa juego con mis amigas y vamos al jardín compartiendo con ellas siendo muy respetuosa” (niña MAC).

“Me gusta formarnos, que nos hagan juegos, estar en el parque jugar con mis compañeros yo amo mucho a mi escuela” (niño MAC).

“Bueno es lo que a mí más me gusta son los juegos que comparto con mis amiguitos y el” (niño MAC).

“Tengo amigos me divierto jugando en el parque comiendo las onces” (niño MAC).

“Le gusta jugar en el parque con su amigo Duvan le gusta las tareas de la profe Melba el profesor de edufísica, es feliz jugando en el muñequero” (niño MAC).

De acuerdo con las anteriores manifestaciones de los niños y las niñas, las docentes pueden vincularse con ellos en una díada de observación, en la que el adulto se acerca a reconocer las actividades, roles, comportamientos y capacidades, de los niños y las niñas lo cual puede posibilitar al sujeto adulto su cambio de rol de poder o controlador, es decir quien está todo el tiempo pendiente en corregir al niño o la niña, en vez de resaltar sus capacidades. Por el contrario, puede asumir un rol de influencia en el que establece vínculos afectivos con los niños,

el docente manifieste interés o agrado hacia lo que juega o hace el niño/a; ¿cómo y por qué juega?

El docente pasa de un rol de transmisor a un rol de observador y ¿por qué no? se incluye en la actividad de los niños, y así potencia actividades conjuntas dirigidas y propiciadas desde los niños y las niñas y no desde el docente, lo que puede generar aprendizajes significativos.

También se puede afirmar que el juego potencia interacciones donde florecen las emociones positivas y significativas entre los sujetos que interactúan, porque permite recordar a futuro a los sujetos y situaciones que se presentaron, así como los lugares, es decir se establecen diádas primarias con mucha facilidad

7.1.3.1.2 Agrado por los compañeros

En algunos casos, los niños y las niñas expresan gusto, alegría y afecto hacia algún familiar que estudia junto con ellos, un amigo o amiga específicos, otros hablan en general de sus amigos. Con quienes comparten momentos agradables, juegos especialmente. Lo que identifica en los niños y las niñas, es que crean vínculos significativos entre ellos, en donde hay sentimientos que los unen y con quienes conforman diádas de colaboración, las cuales están más cerca a ser diádas primarias. Porque en las observaciones realizadas se evidencia que los niños y las niñas se ayudan, comparten, divierten entre ellos cuando juegan.

“Mi nombre es Annys de mi colegio me gusta que me dejen tareas leer para aprender rápido salir al parque a jugar y divertirme con mis compañeros hacer rondas. Me gustan los refrigerios y estoy muy agradecida por eso” (niña JMC).

“Lo que más me gusta del cole, mis primos Cata y Sebas” (niño JMC).

“Salimos al recreo donde me divierto mucho porque mi colegio nos tienen muchos juegos y jugamos y jugamos hasta cansarnos” (niña JMC).

“Me gusta jugar y hacer tareas, quiero mucho a mis amigos. Me gusta ir a estudiar, juego con los niños grandes y hago que soy el arquero y me siento cuando ya estoy cansado” (niño JMC).

“Me gusta formarnos, que nos hagan juegos, estar en el parque jugar con mis compañeros yo amo mucho a mi escuela” (niñoMAC).

“Bueno es lo que a mí más me gusta son los juegos que comparto con mis amiguitos y muchas cosas más con mis compañeros, he aprendido muchas cosas nuevas y bonitas” (niña MAC).

“Me gusta el colegio porque aprendo mucho y tengo amigos me divierto jugando en el parque comiendo las onces” (niño JMC).

“Le gusta jugar en el parque con su amigo Duvan, le gusta las tareas de la profe Melba el profesor de edufísica, es feliz jugando en el muñequero” (niño MAC).

“Me gusta mucho mi escuela porque tengo muchos amigos y juegan conmigo a las escondidas, jugamos en el columpio y en el tobogán al papá y mamá por eso me gusta mucho mi escuela” (niña MAC).

“Las cosas que me gustan son la profesora el sube y baja, el columpio, el rodadero cuando jugamos fútbol con mis compañeros, compartir con mis amigos, hacer las tareas” (niño MAC).

“Pero lo que más me gusta es cuando me llevan el juguetero y cuando vamos a la villa, me gusta compartir con el profesor de física y el profe de danzas y música por ahora estoy feliz en mi colegio” (niña MAC).

“Doy gracias a dios por llegar a este colegio porque he aprendido muchas cosas como los números las letras y lo mejor es que tengo muchos amigos con los que juego salto y la paso súper” (niño MAC).

7.1.3.1.3 *Agrado por el trato de la profesora*

Los niños y las niñas manifiestan la importancia de sentirse bien tratados por la docente. Para ellos y ellas es significativa la manera en que la profesora les dice las cosas o como les felicita o corrige, expresan mucha alegría cuando las docentes son amables al enseñarles a ellos.

Estas manifestaciones por el buen trato reafirman lo que se comentó acerca de las diádas que se establecen entre sujetos, en donde a mayor grado de vínculo emocional, mayor será el nexo entre el aprendizaje y el sujeto con quien comparte, lo que hace que el niño o la niña recuerde a su docente aunque ella no se encuentre.

“Mi profe Sandra la quiero porque me trata bien” (niño JMC).

“La profe sabe valorarme y me dice lo buena niña que soy yo” (niña MAC).

“Me enseña y nunca me dice cosas malas la quiero mucho” (niña MAC).

“Mi profe nos explica nos corrige y nos felicita por cada tema que aprendemos” (niño MAC).

“Me gusta cómo me trata y me dicta la profe Rocío” (niño MAC).

“Momentos de felicidad cuando comparto con mis compañeros en clase, cuando disfruto mis tristezas y alegrías, cuando mi profe nos abraza dándonos su amor y cuando mis compañeros me hacen sonreír” (niño MAC).

A mí me gusta ir a estudiar Porque mi profesora nos trata muy bien y nos enseña con mucho amor la paso muy bien con mis compañeritos también me gusta ir al jardín porque sobre todo si no también a respetar a mis superiores a mis padres (niña MAC).

Me gusta mucho el túnel me gusta las profesoras porque son muy amables me gusta mucho bailar Gracias profe Nelly por enseñarme todo lo que hasta ahora sé que puedo aprender más y ser mejor, te quiero mucho y mil gracias (niña MAC).

7.1.3.1.4 *Agrado por los espacios y lugares del colegio o externos*

Los niños y las niñas demuestran muchísimo gusto e interés por lugares de juego como la cancha, el parque, el túnel, el juguetero y la casita donde se encuentran con sus amigos,

compañeros o con otros profesores diferentes a su director de curso. De acuerdo con lo que expresan los niños y las niñas se puede afirmar que en las interacciones que establecen las docentes con ellos, hace falta tener en cuenta los gustos y necesidades de los niños y las niñas ya que las clases en su mayoría, por no decir que siempre se hacen dentro de las aulas y que los aprendizajes de los niños se potenciarían si las docentes realizaran con ellos actividades en los lugares que más les agrada. Esto se aplica al planteamiento de Dahlberg, Moss y Pence (2005) en cuanto a tener en cuenta los gustos y necesidades de los niños y las niñas para dar un sentido a la educación.

“Me gustaría mi colegio: otra cancha solo para nosotros para poder jugar futbol, me gustaría un parque con columpios y rodaderos” (niño MAC).

“Me gustaría mi colegio: un parque” (niño MAC).

“Lo que más me gusta es los valores que me pone mi profe y me gusta cantar me gusta el parque el columpio y el trato que la profe me consiente me trata muy bien quiero mucho a mi” (niña MAC).

“Me gusta ir a estudiar, compartir con mis amigos, que me enseñe la profe, me gusta mucho el parque, todo el colegio la sala de juegos aprender cada día con mi profesora” (niño MAC).

“Mi colegio es muy bonito tienen un parque de juegos tenemos juguetes en el salón están los profesores, muchos niños y compañeros y mucho patio para jugar” (niño MAC).

Me gusta mi colegio porque tiene parque árboles huertas de maticas y juego con mis amiguitos en el salón de juguetes la música que nos enseña el profesor. Me gusta que nos hagan edufísica, aprender con las profesoras los números y las canciones (niña MAC).

7.1.3.1.5 Agrado por la profesora directora y profesores de apoyo

De acuerdo con las expresiones de los niños y las niñas se evidencia, lo que se comentó en el marco teórico acerca de las interacciones, al inicio del año escolar estas se establecen para dar a

conocer al niño el nuevo microsistema aula, sus normas y tener claridad en cuanto a los acuerdos de convivencia, ya, con el paso del tiempo de las interacciones surgen relaciones porque hay un vínculo afectivo que genera lazos más fuertes entre los docentes, los niños y las niñas.

“Quiero mucho a mi profesora” (niño MAC).

“Mi profesora es mi preferida la más linda Sandra prieto ella es muy dedicada y nos enseña bien” (niña JMC).

“Me gusta mucho estudiar, me gusta mi profesora” (niño MAC),

“Quiero mucho a mi profe Ana María” (niño JMC).

“Ella dice que está muy feliz con su nueva profesora que se siente bien en su colegio” (niña MAC).

“Me encanta las clases de danzas con mi profe Constanza la reina de la pachanga” (niño JMC).

“Me gusta el colegio por la profe Ana María, la profe de danzas, el parque también el almuerzo. y me gusta el estudio hacer mis tareas” (niña JMC).

“Los profes que más nos gustan el de educación física y el de música” (niño MAC).

“Me gusta el profesor de música lo que no me gusta mucho es la profesora de inglés por el idioma” (niña JMC).

Me gusta ir al colegio y en especial la clase de edu física porque nos divertimos corriendo, saltando, también el profe de música porque canto con mis compañeros, con la profe Melba me gusta aprender a sumar y escribir las tareas (niña MAC).

El niño o la niña comentan con claridad cuáles son las personas con quienes se sienten a gusto, al interactuar con ellas. En el caso de transición son principalmente las docentes directoras que les acompañan durante el año. En las anteriores citas se percibe que los docentes de apoyo, que son sujetos que van a los salones una vez a la semana por un lapso de una o dos horas

máximo, se convierten en sujetos posibilitadores del aprendizaje por la forma en que entablan una relación primaria con los niños y las niñas, porque en varias de las expresiones de ellos se percibe que los recuerdan por características especiales que los relacionan aunque son profesores momentáneos, lo planteado confirma que una experiencia positiva o agradable para el sujeto puede potenciar mejores encuentros y a su vez el aprendizaje.

7.1.3.2 Desagrado

Las manifestaciones de desagrado de los niños y las niñas se evidencian hacia actitudes de las personas con quienes interactúan y en algunos casos por gustos alimenticios, algo que expresan que no les gusta son los gritos principalmente cuando lo hacen las docentes. Demuestran incomodidad con compañeros específicos al parecer por actitudes o comportamientos groseros que han demostrado en clase o situaciones que han experimentado.

“No me gusta pelear con mis compañeros no me gusta que me digan que tengo novio” (niña MCA).

“No me gustan los profesores que nos gritan” (niña MAC).

“No me gustan las profesoras porque nos regañan” (niña MAC).

“Lo que no me gusta a veces los niños son groseros y bruscos” (niño JMC).

“Lo que menos me gusta es Sofía Mesa porque ella no hace caso y vota las fotos nos arremeda” (niño JMC).

“Mi curso es bonito aunque hay unos niños que gritan y se portan mal” (niña JMC).

“No me gusta la cebolla y los espaguetis. No me gusta la profe Sandra porque nos regaña y cuando vamos a ver una película no la veamos toda” (niña JMC).

“No me gusta pelear” (niña MAC).

“No me gusta decir groserías” (niña JMC).

“No me gusta decir mentiras” (niña MAC).

“No me gusta que mis amigos lloren, no me gusta que los niños se caigan” (niño MAC).

“No me gusta cuando nos dan el almuerzo los espaguetis blancos, ya que a mí me gustan con mucha salsa” (niño JMC).

“No me gusta que me peguen me griten, las peleas, groserías, que me obliguen a comer mucho, que me cojan las cosas o que me las quiten, que me digan las cosas gritando o con maltrato” (niña JMC).

“Y lo que menos me gusta Cristófer pero ya no está en el colegio” (niño JMC).

“No me gusta Andrés Felipe” (niño MAC).

En relación con las anteriores manifestaciones de los niños y las niñas se confirma que las interacciones entre ellos con otros sujetos, ya sean adultos o niños/as generan antagonismos en las díadas primarias como lo manifiesta Bronfenbrenner, (1987) lo que destruye las relaciones de actividad conjunta e impide el aprendizaje por observación, es decir, al niño o sujeto no le va interesar observar o prestar atención a la otra persona. Es así, que las situaciones de desagrado tienden a ser tan importantes como las de agrado porque se crean emociones y sentimientos fuertes, debido a que interfieren en la conformación de relaciones estrechas.

7.1.3.3 Voces interpretadas o voz del adulto

7.1.3.3.1 Conceptos adultocéntricos

En las siguientes citas se evidencia que existen sesgos en la transcripción de lo que dicen los niños a sus padres, con palabras que agregan los adultos a las manifestaciones de sus hijos, o tal vez son conceptos que los niños y las niñas usan en su discurso porque los han adquirido en su interacción con los padres. Al parecer, los conceptos adultocéntricos que se utilizan en la

interpretación de los relatos de los niños y las niñas se refieren a la disciplina, comportamientos desde lo bueno o lo malo y ser juicioso.

“Nos enseña a ser niños juiciosos” (niño MAC).

“Soy un niño orgulloso de estudiar en esta institución ya que se me facilita el aprendizaje y soy capaz de fortalecerme y aprender mucho más” (niño JMC).

“Me gustaría que el colegio tuviera más juegos pues somos muchos niños y no podemos montarnos todos y por eso me gustaría más juegos” (niño JMC).

“Me gusta cuando la profe nos premia cuando somos muy juiciosos y que me gusta mucho ir al colegio porque es mi segundo hogar” (niña MAC).

“Mi profe es como mi mamá sabe educarme me apoya y me respeta sabe valorarme” (niña MAC).

“Soy relajado, juicioso, feliz, me gusta ser el mejor en fútbol” (niño MAC).

“Yo en el colegio: soy juiciosa a veces me porto mal hago tareas” (niña MAC).

“Yo en el colegio: soy callado juicioso hasta cuando llega la profe” (niño MAC).

“En mi salón molestamos cuando no hay ningún profesor pero cuando hay hacemos nuestras actividades que corresponden” (niño MAC).

“No me gusta decir mentiras” (niña MAC).

“Responsabilidad dedicación ser compañeras ser responsable con sus tareas tanto en casa como en la escuela compañeros y superiores” (niña MAC).

“Yo hago las actividades que mi profe me pone y soy muy juicioso y me porto muy bien” (niño JMC).

“Yo me porto bien ya no les pego a mis compañeros me como todo lo que me dan y hago todas las tareas que me ponen juego con mis compañeros Camila y Jesús” (niño JMC).

“Siempre que dialogar con los niños para saber qué siente y cómo están” (niño MAC).

“Yo en el colegio soy un poco indisciplinado aunque a veces me porto bien y le hago caso a mi profe” (niño MAC).

“Soy juiciosa colaboradora solidaria y sobre todo una buena amiga de juegos” (niña MAC).

“Soy una niña muy callada cuando mi profesora me hace una corrección sobre algo que esté haciendo mal o portándome mal” (niña MAC).

“Con mi profesora tengo la oportunidad de aprender de temas: como matemáticas español lenguaje historia inglés y cultura ciudadana pero más importante es que nos enseña valores para ser mejor persona” (niño MAC).

“No me gusta decir groserías” (niña JMC).

“Los niños juegan, aprenden y se divierten mucho” (niño MAC).

“Yo soy una niña que respeta a quienes me respetan, porque a mí me gusta ser una niña muy decente y muy poco me gusta la recocha, porque siempre la gente salen respetándose uno con los otros” (niña MAC).

“Me gusta ser solidario y compañerista” (niño MAC).

“Me gusta compartir con mis compañeros y orarle a papito dios, también jugar con la plastilina” (niño JMC).

“Rechazamos como niños la discriminación y el maltrato merecemos ser y ser muy felices como niños gracias” (niña MAC).

“Soy muy respetuosa responsable solidaria amable cumpliendo con mis deberes y tareas asignadas” (niña MAC).

A mí me gusta ir a estudiar porque mi profesora nos trata muy bien y nos enseña con mucho amor, la paso muy bien con mis compañeritos, también me gusta ir al jardín porque sobre todo si no también a respetar a mis superiores a mis padres (niña MAC).

Qué día profe la niña la quiere mucho y la respeta lo mismo que los padres y la hermanita y a todos los docentes como también a los compañeros y las personas que van por la calle y también le gusta ir al parque y jugar en los columpios en la arena (niña MAC).

Me gustaría que mi colegio fuera grande con niños buenos, que nos respete que no hubiera tanto maltrato infantil que los profes fueran como mi profe muy feliz que hubiera un parque más grande con muchas plantas animales con muchos amiguitos para jugar (niño JMC).

Lo anterior demuestra cómo desde la posición adultocéntrica de los padres, prima lo que el niño o la niña debe expresar y/o hacer no desde lo que siente, piensa y quiere manifestar, sino desde lo que el adulto establece. A la vez refleja la influencia que tiene el microsistema familia en las concepciones, comportamientos y gustos de los niños y las niñas, esto se evidencia en la forma como ellos interactúan con su pares y docentes, en sus actitudes y en la manera como expresan sus emociones, donde pueden ser excluidos o excluir a otros del aula u otros sistemas con argumentos fundados desde la familia.

7.1.3.3.2 Agradecimientos personales o religiosos

En las siguientes expresiones de los niños y las niñas, se manifiestan cómo las creencias religiosas de los adultos son transmitidas a ellos, y que para el adulto es necesario resaltarlas cuando hacen la interpretación en el cuaderno viajero de lo que los niños y las niñas les relataron acerca de sus vivencias en la escuela. Lo que evidencia así, el adultocentrismo por parte de los padres frente a las voces de los niños y las niñas.

“Dios por tener una profesora con tanta paciencia como la profesora Gloria que Dios le dé vida y salud para seguir compartiendo con ella” (niña MAC).

“Doy gracias a dios por llegar a este colegio porque he aprendido muchas cosas como los números las letras y lo mejor es que tengo muchos amigos con los que juego salto y la paso súper” (niño MAC).

“Quiero ser un niño con buenos valores gracias a Dios por tener buenos maestros” (niño MAC).

Lo más lindo de mi colegio es mi profesora porque gracias a ella hemos aprendido muchas cosas con el respeto a mis compañeros a compartir unos con otros y es el compañerismo te quiero mucho Dios me la bendiga y me la llene de bendiciones (niño MAC).

También se evidencian en los cuadernos viajeros muchos agradecimientos hacia las docentes por parte de los padres, expresiones que no tienen nada que ver con los elementos a tener en cuenta en el momento de diligenciar el cuaderno, lo que refleja que son escritos de los padres desde su sentir y no desde el sentir de los niños y las niñas.

Lo que más me gusta es los valores que me pone mi profe y me gusta cantar me gusta el parque, el columpio y el trato que la profe me consiente me trata muy bien quiero mucho a mi profe Nelly gracias profe por enseñarme todo lo que hasta ahora sé que puedo aprender más y ser mejor te quiero y mil gracias (niño MAC).

“Agradecer a los profesores por tener la paciencia para enseñarme los valores de la educación el respeto la confianza y el amor hacia los demás” (niño MAC).

“Aprender y enseñar a ser buenos niños cuando salgamos nosotros y los quiero mucho profesor gracias” (niña MAC).

“A jugar sino también a respetar mis superiores a mis padres, hermanas y amiguitos para llegar a ser una gran mujer me gusta todos los días darle gracias a Dios” (niña MAC).

7.2 Concepto de sujeto niño/niña

7.2.1 Concepto moderno

7.2.1.1 Sujeto niño/a basado en conceptos sexistas

Se evidencia que los niños son receptores de conocimientos, de acuerdo a las experiencias que tengan en los diferentes contextos que interactúan, como lo plantea Bronfenbrenner (1987) de igual forma, los adultos con quienes interactúan los niños y las niñas son ejemplo en su actuar de

aprendizajes sociales y relacionales, que en algunos casos se encuentran cargados de **concepciones sexistas** en la cual el sujeto adulto establece comportamientos y actitudes que se asumen dependiendo si se es hombre o mujer. El sujeto adulto al interactuar con los niños o las niñas influye en las conductas de ellos, lo que ocasiona cambios en sus comportamientos aunque fueran considerados normales o naturales, sin una justificación clara para el niño y muchas veces de cumplimiento obligatorio. El siguiente testimonio evidencia lo anterior.

Él, por lo menos era, de los que le daba besito al abuelito y un día llegó mi hermano y le dijo que es que eso no lo hacen los hombres, entonces él duró como un mes, nosotros vivíamos allá en la finca, y él llegaba de la escuela. Entonces él llegaba a la casa y no saludaba al abuelito de beso, le daba la mano (padre MAC).

Usar el diálogo como posibilidad de convencer al niño, de influir en su subjetividad, puede fomentar en él conceptos modernistas o culturalmente arraigados como lo es el machismo, ya que establece un patrón predeterminado para el niño que lo concibe como sujeto que debe cumplir unos parámetros establecidos desde el adulto. Y al niño, por ser hombre se le prohíbe manifestar sus emociones a personas del mismo género con besos o actitudes que están permitidas para las mujeres.

Como lo manifiesta Martínez (2009) al citar a Foucault en su segundo apartado del cuidado considera que propone es necesario aprender deshacerse de “opiniones falsas” de quien se reciban. Esta habilidad del niño para desaprender y aprender le permite vivir en constante transformación de sí mismo.

7.2.1.2 Sujeto niño “sin voz”

En algunos momentos se percibe que las decisiones son tomadas únicamente por las docentes, lo que manifiesta un **Concepto de niño sin voz**, ya que los niños y las niñas están condicionados por la determinación del docente quien establece el momento para jugar o descansar, el cual normalmente está mediado por el tiempo, el cual depende de lo que hayan hecho los niños en la

clase, si se comportaron adecuadamente o si consumieron todo su refrigerio. “Si el tiempo nos acompaña salimos a jugar un ratico para que se desdoble en, en el parque” (docente JMC) esto confirma que las actividades que más esperan y desean los niños y las niñas son determinadas por la docente y no se tienen en cuenta los gustos, deseos o necesidades de los niños.

En otras ocasiones, se evidencia que las docentes no escuchan cuando los niños se acercan para contarles que tienen un conflicto con algún compañero o compañera, se puede afirmar que la voz del niño no es relevante, donde las dificultades de los niños y las niñas parecieran de poca importancia para la docente, es decir un **concepto de niño sin voz**, como lo expresan Kohan (2004) y Narodowski (2013) el niño y la niña son sujetos que se invisibilizan, son incompletos e imperfectos, por tanto no tienen la capacidad de expresar sus necesidades. Los niños se emocionan y sienten incomodidad al igual que los adultos cuando algo no les gusta, no lo entienden o no saben qué hacer; buscan a alguien que les colabore para solucionar sus dificultades, en este caso a la docente, quien evita la situación sin tener en cuenta la subjetividad del niño.

“Hay niños que se le acercan, para contarles que un niño les hizo algo, ella les dice dejen tanta queja y ya, entonces los niños siguen jugando” (diario JMC).

“Una niña se levanta y le va a decir algo a la profe, ella le dice que respire, que con tanta quejadera va a hacer un récord” (diario JMC).

Además, se evidencia una incoherencia entre el discurso de las docentes y sus acciones, cuando plantean que en el trabajo con los niños prima su formación integral; lo socioafectivo, lo cognitivo y lo físico. Pero al no escuchar a los niños y a las niñas con atención y evitar que expresen sus incomodidades se coarta su dimensión socioafectiva. Se limitan las posibilidades de poder guiarlos y colaborarles para los niños en la solución de conflictos de manera más

equilibrada, con la escucha, la reflexión para que en futuras oportunidades lo puedan solucionar solos.

Igualmente, la falta de importancia que le otorgan las docentes a las quejas de los niños y las niñas permite que ellos, actúen con sus primeras construcciones subjetivas, las que estructuraron desde su microsistema familia, los medios de comunicación, los videojuegos o su entorno inmediato, que muchas veces está cargado de violencia y agresividad; por tanto, los niños responden de la misma manera que experimentan en sus microsistemas y creen que eso está bien. “Es demasiado brusco con los compañeros, sí, y yo no sabía que a uno me le pego por los testículos, creo que le pegó en la fila, el niño se calló” (docente MAC). Como lo plantea Bronfenbrenner (1987) en el microsistema familia los niños y niñas establecen y construyen sus primeras relaciones las cuales contribuyen a que reaccionen y se relacionen de determinada manera.

La queja o conflicto de los niños y las niñas, es una oportunidad para transformar la forma en que ellos configuran sus interacciones, al darle importancia al suceso aunque al adulto le parezca trivial; es un momento de apertura a nuevas experiencias y aprendizajes para transformar la interacciones del niño si la docente reconoce el momento de dificultad que el niño vive intrasubjetivamente y le colabora a comprender ese estado. Es así como las docentes en su interacción con los niños y niñas, al propiciar la reflexión en ellos, pueden transformar su subjetividad en cuanto a sus comportamientos y su acciones como lo plantea Kohan (2004), la docente o un compañero le ayuda al niño o niña a conseguir una idea novedosa que le permita actuar de manera diferente a como lo han hecho hasta el momento la profe les va indicando, hay niños que pelean por las tapas y ella les dice que no lo hagan que hay tapas suficientes para todos” (diario JMC).

7.2.1.3 Sujeto niño/a “desarrollista”

De igual manera, las docentes en su mayoría, basan sus interacciones en roles fijos e inmóviles según los cuales el niño es inferior en todos los sentidos; es inhábil, no posee conocimientos, requiere de protección. Es así, como lo plantea Dahlberg, Moss y Pence (2005) que aún en la educación se concibe a los niños y las niñas bajo estándares que establecen etapas o niveles específicos que los niños deben alcanzar, con responsabilidades impuestas y si lo hacen, serán sujetos buenos, inteligentes, alejados de “malos caminos.”

Pero a veces me pongo a pensar que si un ser humano es un ser correcto, una persona buena, una persona que le sirve a la sociedad, más que su intelecto, eso es lo que nos va a sacar adelante eso es lo más importante (docente JMC).

No porque dicen que se salen a la calle, dios mío estos niños, que es el futuro, que uno diga no, no hay que pronosticarle nada a esos niños sino más bien que sean unos niños de verdad, que al menos estudien y que salgan adelante, que no vayan a coger malos caminos (docente MAC).

De igual manera, las docentes e instituciones establecen un **concepto desarrollista** que al basarse en ideas fijas, preestablecidas en conceptos psicológicos o tendencias pedagógicas generan confusión o incoherencias. Por ejemplo, las escuelas manifiestan conceptos de diferencia y de inclusión donde cada niño es diferente y aprende de forma distinta a otros niños, pero al momento de evaluarlos, todos los niños deben hacer u obtener determinados aprendizajes. Sin tener en cuenta su individualidad, su necesidad y su contexto. Lo anterior, lo ratifican Dahlberg, Moss y Pence (2005) quienes comentan que la educación inicial debe transformarse y dar sentido a esta, al tener en cuenta las necesidades, intereses y los contextos en los que se encuentran los niños y las niñas.

Como se comentó en el apartado de las instituciones y el sujeto niño y niña “sujetos del experimento” existen instituciones como la escuela, donde el niño es ubicado **como un objeto** el cual se moldea bajo los estándares de calidad según los cuales todos los niños son medidos bajo

el mismo parámetro sin tener en cuenta su individualidad. Lo cual establece que un niño de transición al finalizar el año escolar debe cumplir con determinado aprendizaje, lo mismo para cada grado.

Estos estándares a alcanzar son propuestos por los sistemas escolares, donde se encuentran los niños y los docentes. Ambos sujetos son reproductores de un sistema que puede potenciar muchas habilidades, una de ellas es la lectura o la escritura es algo que está establecido para el grado de transición y que los niños y las niñas lo pueden lograr. Pero cada uno de ellos en un proceso y tiempo diferentes de acuerdo con las habilidades que tienen. “Hay colegios que los niños los entregan de transición leyendo y eso sería lo ideal, claro, pero a mí me parece que ese trabajo es mucho para un niño de transición, que eso es un proceso” (docente MAC), “de ahí no sale pero el niño da, pero pienso que eso es exigirle mucho a un niño de preescolar y que tenemos toda la vida para aprender” (docente MAC).

Algunos padres de familia también demuestran este tipo de concepción desarrollista, al manifestar que cuando sus hijos reprueban un año escolar, las docentes les argumentan que es necesario que el niño lo haga de nuevo, ya que al pasar a un grado superior, este será de más exigencia, de mayor dificultad y su hijo no tendrá las capacidades para desempeñarse según las nuevas demandas. Esto evidencia una concepción psicologista y desarrollista que divide al sujeto niño en etapas, en las que está obligado a cumplir con determinados patrones de aprendizaje y hacer determinadas cosas o cumplir con comportamientos deseados.

La profesora me dijo, qué me gano yo, pasando la niña a primero, que si pasa a primero ya van a haber más niños, van a haber más cosas, y la niña no las va a coger, se va a sentir peor, porque le van a exigir a una niña que no va a poder dar. ¿Sí? (madre MAC).

7.2.1.4 Cuidado y protección del sujeto niño/a

En algunos casos la **concepción desarrollista**, se camufla en un **concepto de cuidado** del niño, como lo manifiesta Bustelo (2012) que el adulto considera al niño en un “estado de infancia” como sujeto que no puede hacer cosas por sí sólo y por tanto requiere protección y cuidado.

Es así, que algunas docentes recomiendan a los padres, que los niños que no hayan alcanzado el nivel necesario en preescolar, no sean promovidos a primaria, porque el niño va a sufrir. Este rol de protección se escuda en el déficit con que cataloga al niño, “porque no sabe nada”, se establece que el niño o niña durante el año que cursó, no tuvo aprendizajes o que los que alcanzó no fueron suficientes. Estos conceptos configuran roles protectores que se establecen en ideales de conocimiento de lo que el niño debe saber, ser y hacer que se contraponen al concepto de sujeto niño posmoderno, que está en constante aprendizaje.

Pues a mí no me importa que repita, mejor que repita porque así lo que me dijo la profesora es verdad, dijo: listo yo la paso a primero. Ella queda bloqueada si... la otra profesora la pasa a segundo entonces la niña asimismo va y va a llegar el día que no aprendió nada, pasan sin saber nada por mí mejor que aprendan, sino que como mamá a mí me da tristeza, claro (madre MAC).

La concepción de niño basada en un **concepto de cuidado** de los niños, desaparece con el tiempo porque los niños adquieren autonomía. Los padres al comienzo en el jardín y en transición acompañan a los niños al colegio todos los días, están pendientes de ellos, comparten mucho tiempo con ellos, y a medida que el niño crece lo empiezan a dejar solo, debido a la independencia que logra, se crea así un **concepto de niño grande**.

Es considerable permitirles a los niños y niñas su independencia y autonomía, pero también es trascendental que los padres los acompañen a lo largo de la vida, construyan relaciones intersubjetivas donde el padre contribuye en la conformación de la intrasubjetividad del niño, le colaboren y tengan mucha paciencia principalmente cuando no entienden, se cuestionan o

manifiestan emociones desagradables. Como lo plantea Bronfenbrenner (1987), en las diadas se presenta la propiedad de reciprocidad, donde en la interacción un sujeto influye en el otro, en este caso el padre es quien apoya para que su hijo potencie sus habilidades intrasubjetivas.

Los papitos en primaria ya no tienen esa obligación de recoger a los hijos, de estar pendientes de ellos ya ven a los niños como más independientes y tal vez por eso también, como que no hay una relación de cercanía con padres y docentes de primaria aunque eso no se debería dar porque el niño está en crecimiento y necesita continuar con el acompañamiento de los padres (docente JMC).

7.2.1.5 Concepción de niño/a basado en la dualidad (bueno/malo)

Una de las docentes para hablar sobre los niños, utiliza términos de agrado o desagrado, de bueno o malo que fundamenta de acuerdo a las actitudes o comportamientos de los niños y las niñas. Aunque utiliza estos términos, no lo hace de manera despectiva. Pero la forma de dirigirse sobre los niños, genera **un concepto de niño basado en la dualidad de lo bueno y lo malo**, que no permite interactuar y comprender al niño en su integralidad, lo etiqueta, como en algunos casos los niños o niñas que las docentes denominan como “niños problema”, “qué me preocupa, y qué me ha preocupado siempre, los niños “que son problema” (docente MAC), “Sí y también hay que ponerse de frente yo, a mis niños que son demonios, están desdoblados y poseídos y de todo “ (docente JMC), “a cada uno le veo sus cosas positivas y se recalcan más que las negativas alguien viene por ejemplo San Mateo que tú sabes qué es un niño muy necio” (docente JMC), “ese niño era un demonio siguió con la misma dificultad y todo eso cada día más agresivo, más difícil” (docente JMC).

Las anteriores manifestaciones impiden evidenciar al sujeto niño como sujeto que está en un proceso de aprendizaje continuo, quien se puede equivocar sino que se lo ubica en bueno o malo de acuerdo con lo que para el adulto significan esos adjetivos. En vez de ello el docente en su interacción con los niños y las niñas debe crear estrategias, las cuales aporten a los niños

herramientas que les sirvan para enfrentarse a los retos de la vida, en vez de encasillarlos en buenos o malos. Así lo expresa Martínez, (2009) al describir en uno de los cuatro aspectos de la ética del cuidado de sí de Foucault

El cuidado de sí se concibe como un combate permanente, no se trata simplemente de formar, para el futuro, a un hombre o mujer de valor. Hay que dar al individuo las armas y el coraje que le permitirán combatir durante toda su vida (p. 144).

7.2.1.6 Concepción de sujeto niño “adulto”

En cuanto a los padres de familia, algunos basados en un **concepto de niño adulto**, interactúan con sus hijos de tal manera que lo convierten en un adulto pequeño y constantemente le refuerzan que el “estado de adultez” Bustelo (2012) es más importante, porque es el grado de perfección o ideal que todo niño o niña debe alcanzar.

“Son como etapas, o sea ya ellos queman la etapa del jardín, que después juegos, recocha, risas, todo ese tipo de relación más de bebé a una personita más adulta” (padre MAC).

“Las profesoras de primero piensan que ya el niño creció, ya es de otro nivel, ya no tienen que ser niños chiquitos, y yo digo no han crecido mucho, entonces ¿cómo?, ¿por qué les hacen semejante exigencia?” (docente MAC).

“Entonces ya no ven al niño como niño sino como grande yo no lo comparto pero bueno, ¿qué puede hacer uno?” (docente MAC).

En esta concepción, el sujeto niño debe comportarse como adulto y se le permite ser, participar, producir actitudes preestablecidas o participar según “el deseo adultocéntrico” Bustelo (2012).

A su vez, los padres establecen que el juego es un acto importante, pero no lo comprenden como actividad significativa para interactuar con los niños, en la que ellos pueden aprender

diferentes cosas como: relacionarse con otros, respetar normas, desarrollar su creatividad entre otras cosas, sino como algo libre, algo secundario al aprendizaje académico.

“En cambio allá en el jardín era una etapa donde sí aprendían, pero era solo juegos, y cosas así.” (padre MAC).

“Que no se sintiera mal, que son etapas de los niños que no todos la entienden como las personas grandes” (madre MAC).

7.2.1.7 Sujeto niño/a, sujeto del futuro

También se generan conceptos de niño por comparación, con medidas que utilizan algunos padres al emplear palabras aumentativas y diminutivas acompañadas por cualidades que indican que ahora el niño “no es”, que luego “será” o “será más”, que ahora es menos y luego lo superará. Términos que hacen ver al sujeto niño como **sujeto que no es, no existe** quien no es sujeto en su presente, sino que lo será en un futuro, cuando crezca y alcance los estándares de lo que debe hacer un sujeto mayor determinado por los adultos, como lo afirman Dahlberg, Moss y Pence (2005) al reflexionar acerca de cómo el adulto al concebir al niño como un sujeto que no es, que está inacabado, por tanto le impone formas de ser y estar para llegar a ser en el futuro un sujeto adulto.

“Sí él pierde por decir un año, pues lo tendrá que reponer con el otro año y aprenderá más, y tiene la opción de ser un niño más inteligente” (padre MAC). ¿Acaso el niño no es ya inteligente? si, lo es, el hecho de perder el año no significa que no sea inteligente. Lo que ocurre es que el niño tiene un proceso de aprendizaje distinto al de los demás compañeros, o que el tipo de interacción que padres y docentes construyeron con el niño le impidió fomentar sus habilidades.

7.2.1.8 Sujeto niño/a “incapaz”

También algunos padres en su discurso, explican que los niños y niñas son capaces e inteligentes, pero contradicen lo anterior porque manifiestan que por ser niños, por ser menores se les trata como **sujetos incapaces**, diferentes a los mayores y que eso lo entienden los adultos solamente.

“Sí, porque igualmente ellos son unos bebés todavía, pues ellos entienden pero” (padre MAC).

“Que no se sintiera mal, que son etapas de los niños que no todos la entienden como las personas grandes” (padre MAC).

A su vez, diversos padres, utilizan términos extraídos de la medicina, la psicología u otras ramas que indican mediciones o establecen conductas o conocimientos únicos a repetir. Estos términos científicos, al ser utilizados como palabras comunes, tienden a validar el **concepto de incapacidad** con el que se determina si el niño es, sirve, logra, alcanza, etc.

Porque el niño tenía distracción dispersa, lo que le pasa a su hija, él no podía hacer algo más que los otros niños, porque es que todos los dedos de la mano no son iguales, entonces todos los niños no pueden mostrarle a usted la misma capacidad porque los niños todos piensan de un diferente manera como nosotros los adultos (padre MAC).

Pues no entiende que los niños son hiperactivos, que los niños pequeños no tienen la misma capacidad que los de ocho, de doce años de “siéntese, y estese ahí sentado y haga”, porque les encanta el juego y estar corriendo (padre MAC).

En cuanto al manejo de los aparatos electrónicos, la mayoría de padres comentan que los adultos tienen dificultades para aprender a diferencia de los niños. Los adultos sobrevaloran las capacidades del niño frente a las propias, creyéndose inferiores en determinados aspectos como sucede con las TIC. Se crea un **concepto de niño superdotado** que concibe al niño como sujeto que tiene la capacidad de comprender y utilizar un aparato tecnológico con mayor habilidad que

el adulto, “Para ellos es más fácil aprender que para uno ya de adulto, ellos lo que cogen ellos ya lo hacen sonar como sea” (padre MAC).

7.2.1.9 Concepto de niño basado en la exigencia

En las, prácticas pedagógicas observadas, se halló que aún existen conceptos pedagógicos que generan un **concepto de niño fundado en la exigencia** de cumplimiento de objetivos a alcanzar, como tomar las instrucciones al pie de la letra para que el niño realice una tarea, lo que establece una única forma de hacerlo. Que limita la creatividad y la cantidad de posibilidades que pueden surgir al observar, comprender e interactuar con el niño como un sujeto único, que se diferencia de los demás, por su subjetividad “Hay una niña que coloreó todas las flores del mismo color y la profesora no le aceptó el trabajo le dice que hay que seguir la instrucción” (diario JMC).

Esto evidencia lo que aún se vive en algunas instituciones educativas donde los niños y las niñas como lo expresan Dahlberg, Moss y Pence, (2005) se homogenizan, se aplican los contenidos y estándares a alcanzar a todos por igual sin tener en cuenta las necesidades de ellos, sus gustos. Y en el caso particular de esta niña que coloreó todas las flores del mismo color, que de malo tiene, si al colorear participa al igual que los demás niños de la actividad y también desarrolla sus habilidades de motricidad fina. En cambio, al haber sido obligada la niña por la docente a colorear de nuevo cada flor de diferente color, generó en la niña un rechazo por la actividad y una emoción de tristeza y de no querer continuar con la actividad.

7.2.1.10 Sujeto niño condicionado al deseo adultocéntrico

De acuerdo con la interacción mediada por un premio, se puede afirmar que hay una **concepción de infancia condicionada**, el niño debe hacer lo que el adulto plantea para recibir algo a cambio. La actividad planteada por la docente, es un proceso con el cual todos los niños y

niñas aprenden, que no es necesario condicionarla porque el niño, sólo la llevará a cabo cuando haya un objeto o regalo que lo motive. De igual manera, es importante reconocerle al niño que intenta y se esfuerza pero que no logra terminar la actividad. Asimismo, identificar y valorar cada subjetividad.

“Cuando hacen un trabajo muy lindo, yo mantengo dulces, mantengo cositas ahí !uy!, qué trabajo tan espectacular, ¿le damos algo a este niño?” (Docente MAC).

“Para los niños que botan la basura afuera, que les da un incentivó cuando ellos hacen las cosas bien” (padre MAC)

“Le oí sus poesías le doy su premio” (padre MAC).

“No es que premió, porque me dijo que estaba últimamente muy juicioso y me dio un león, un muñeco de un león y lo tengo en la casa” (padre MAC).

Es que otro niño se lo ganó y comenzó a contarme de los niños, que los incentiva digamos con ese tipo de premios, él siempre nos comenta, no, yo tengo un muñequito, yo tengo de pronto un dulce, o algo digamos los premio, y eso los incentiva mucho eso (padre MAC).

En las anteriores situaciones en las que la interacción está mediada por el premio, se observa a un sujeto niño que sigue siendo sujeto del deseo adulto, quien al llevar a cabo una tarea, un comportamiento establecido por el adulto obtiene un premio, pero si no lo realiza es reprendido por el adulto o es mal visto. Según Martínez, (2009) quien comenta desde la ética del cuidado de Foucault, en su tercer aspecto; al niño o a la niña hay que darle herramientas flexibles, que pueda utilizar durante la vida y que le permitan enfrentarse a nuevos retos que muchas veces no logra superarlos todos, pero por lo menos lo intenta, es decir, en vez del premio brindar experiencias que posibiliten el crecimiento de los niños en todas sus dimensiones.

En contraposición al premio, la docente que visualiza al niño como sujeto participativo, con capacidades puede potenciar al niño o a la niña desde actividades molares que motiven su

participación, para que comprendan que aprenderán y desaprenderán constantemente cosas, comportamientos e ideas y ese es el mejor premio que pueden recibir, lo que evitará a que el niño o la niña solo actúe cuando reciba un determinado condicionante.

7.2.1.11 Sujeto niño/a sin derechos

En este apartado de sujeto sin derechos se evidencia, que el adulto al concebir al niño o niña como un sujeto sin voz, sin capacidades, impotente, donde el niño, como lo plantea Bustelo, (2012) es un objeto que moldea el sujeto adulto desde su interés o gusto. Por lo anterior, se afirma que el adulto vulnera los derechos de los niños y las niñas porque estos aún no son sujetos y llegarán a serlo en el momento que adquieran su “estado de adultez” Bustelo (2012).

Finalmente, dentro de la concepción de sujeto niño se ubicó la vulneración de derechos que se presentan en situaciones desagradables, en interacciones donde los adultos maltratan, abusan, castigan, denigran, descuidan y vulneran múltiples derechos de niños o niñas. La mayoría de estas interacciones son establecidas por **conceptos excluyentes de los derechos** de los niños y las niñas.

En diferentes circunstancias el microsistema familia, no garantiza los derechos que tienen los niños como sujetos, porque los consideran menores y que sólo son sujetos de derechos cuando alcanzan la mayoría de edad, lo que ocasiona que el niño viva y se someta a experiencias problemáticas como: violencia intrafamiliar, separaciones de los padres, problemas económicos, desnutrición etc., que convierten al niño en “objeto”, el “trapo sucio”.

Las situaciones más comunes en los niños son por ejemplo, la separación de los padres, las peleas familiares, la economía, que no hay a veces que comer, que pagan arriendo y no tienen con qué pagar arriendo, entonces los niños lo manifiestan a veces con su mala presentación, su mala alimentación, su aspecto físico deteriorado siempre, eh las loncheras, cuando traían loncheras a veces la lonchera con un pedacito de pan y una agua de panela en un frasquito (docente MAC).

Al año siguiente la pasaron y al otro año que repita, tres años en la misma cosa y por hoy la niña es abusada por el papá, la mamá no le pone cuidado, por ahí anda, no sé, no volví a saber nada de ella, esa chiquita si también, esa es la falta de seguimiento, eso sí da tristeza (docente MAC).

También se presentan actividades en las que algunos padres vulneran los derechos de los niños y las niñas, obligándolos a trabajar o a no asistir al colegio.

No volvió a aparecer ese niño, yo le hice seguimiento: “no, mire que ya lo tienen en la calle” porque la mamá como tiene tantos hijos ya lo dejó de lado, es la hora que me da tristeza con el chinito, porque no volvió a la escolaridad y yo digo que la persona encargada debería de seguir el seguimiento de ese chiquito (docente MAC).

Así como también se presentan situaciones en que son las docentes quienes transgreden los derechos de sus estudiantes por medio de actos violentos como lo manifiesta un padre de familia, al comentar que en el colegio donde tuvo a su hija en el grado de jardín, previo al de transición la niña fue maltratada por la docente.

Ella le sangraba las orejitas, por ejemplo un día le rasgó una oreja, el otro día me llegó con marca de regla en las manos. Pues yo le dije a la profesora que qué era lo que pasaba, entonces ella me dijo “no, no, no sé de pronto se cayó”, y el niño pues delante de ella me dijo “usted me pegó con esa regla que está allá”, y después fue un problema, porque es que yo tengo un lema que dice “que uno no tiene hijos para que los maltraten de esa manera si uno no los maltrata (padre MAC).

7.2.2 Concepto posmoderno

En contraste con la anterior concepción de sujeto niño moderno, a continuación se describirán situaciones en las que se vislumbra un sujeto niño **posmoderno**.

7.2.2.1 *Sujeto niño/a participativo*

En el momento en que el docente configura actividades molares que permiten al niño o niña participar, manifestar sus emociones, dialogar y escuchar a otros para poder decidir, se establece un concepto de participación que los autores Eduardo Bustelo (2012), Gunilla Dahlberg, Peter

Moss y Alan Pence (2005), Walter Kohan (2004), Loris Malaguzzi (2001) y Alison James (2000) proponen como manera diferente para relacionarse con los niños y niñas.

Es así, como algunas docentes tienen en cuenta lo que el niño quiere o necesita, escuchan las propuestas de ellos, también a veces por la misma situación del niño, se puede cambiar la actividad que estaba planteada por la docente.

“E: Pero cuando los niños por ejemplo no están de acuerdo con la actividad que propone uno de los niños o los niños ¿cómo haces?”

D: Ah no, yo le doy libertad al otro le digo: quédese ahí un poquito más, pero todos tenemos que estar en la misma.

E: O sea les permites a cada uno que elija lo que quiere hacer, pero luego los pones en la actividad propuesta

D: Pero ya todos tenemos que estar en la misma, me dice: espérese yo llevo esto para la casa, le digo bueno listo, pero lo ideal es que se lleve conocimiento de lo que se va a impartir ese día” (docente MAC).

Una de las docentes comenta que son los niños quienes le ayudan a dar ideas en relación a qué se va a realizar en el día. En esta interacción se percibe una **concepción de niño participativo**, donde al niño se le tienen en cuenta su opinión, sus intereses, necesidades y gustos. La docente permite que los niños y niñas sean partícipes en la construcción de las actividades, lo que potencia en ellos sus habilidades cooperativas, de iniciativa, creatividad y deja a un lado el concebir a un sujeto niño que hay que llenar de conocimientos, reglas, comportamientos o normas, para asumirlo como un sujeto que aporta desde sus experiencias.

Hoy, qué les gustaría hacer, como más hablar con los niños, me gusta que ellos me digan a veces de pronto tengo un ideal de trabajar alguna actividad en especial y se cambia, pues porque de acuerdo a los chicos toca cambiarla no o se da un tema diferente y puedo sentarme a hablar con ellos y hablamos (docente MAC).

Porque ellos mismo por decir algo vienen te cuentan algo, entonces a través de eso arrancamos no estaba programada pero en ese momento surgió la necesidad, surgió ese interés de los niños y todo eso pues sí arrancamos hacemos la primera actividad (docente JMC).

En el inicio del año escolar, las docentes generan acuerdos con los niños, los escriben y ubican en el salón, lo que propicia un espacio agradable para la convivencia entre compañeros y

docentes. A medida que transcurre el tiempo los niños y niñas asimilan los acuerdos, cumpliéndolos. Y, a los niños que se les dificulta, se les recuerda cuáles son los acuerdos, invitándolos a reflexionar y actuar con base en ellos. Vincula al niño con un **concepto de participación** que lo invita a reconocer que dificultades, problemas o conflictos existen en su microsistema, para buscar formas de evitarlos al actuar de manera asertiva, guiado por los acuerdos.

Para mí esos acuerdos porque los niños ya saben, ya saben ellos que es lo que tienen que hacer y no tiene uno que estar gritándolos ni nada, entonces profe los acuerdos, claro aquí estamos haciendo dije, entonces yo me callo la boca y voy y me paro cerca de los acuerdos, es una estrategia muy buena, para mí ha sido muy excelente, yo me paro y muestro (docente MAC).

En las prácticas pedagógicas, algunas docentes, manifiestan que les gusta trabajar de formas variadas con los niños, cantan, pintan, salen al patio, hacen concursos. Diversas actividades que les interesen a los niños y a las niñas, lo que potencia su aprendizaje y la interacción con sus compañeros. En estas prácticas, se evidencia un **concepto de niño participativo**, por el cual las docentes tienen en cuenta las necesidades, intereses y gustos de los niños, se evita la clase magistral, a cambio hay una variedad de actividades que estimulan la participación de los niños y niñas, a su vez, propicia en ellos nuevas experiencias. Esta postura, confirma en la cita:

Entonces sacó el material, traigo el material, siempre pienso que es básico tener el material listo, por lo general le traigo material individual a cada niño, entonces parto de decirles, qué vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer, y empiezo a trabajar con ellos (docente MAC).

7.2.2.2 Sujeto niño/a con capacidades

Así mismo, se contempla un **concepto de niño con capacidades**, cuando las docentes en sus interacciones con los niños y las niñas, plantean que el adulto puede observar y aprender de la creatividad del niño o niña, descubren que ellos están en constante aprendizaje, que su creatividad es ilimitada, necesitan correr, saltar estar en constante movimiento y que el adulto no

está obligado a estar quieto tampoco, “yo soy una persona que yo no puedo vivir así quieta, porque me tengo que parar digo cómo serán los chiquitos” (docente MAC).

El juego libre que salgan a jugar que salgan a compartir, ¡eh! tú analizas que a mí me gusta salir al descanso a mirarlos jugar, porque ellos son uy súper creativos con el juego, bastante, bastante y uno aprende, mira que uno aprende muchas cosas de ellos simplemente viéndolos jugar (docente MAC).

De esta manera, se comprende al niño como un **sujeto con capacidades**, quien explora su entorno y aprende de él. Como lo plantea Malaguzzi (2001) el niño es un sujeto con capacidades de escucha, interacción quien se interesa por aprender, además es flexible, desapegado de ideas o creencias fijas, quien está en constante aprendizaje y por tanto en transformación de su subjetividad. Esta capacidad de los niños y niñas de ser desapegados de las ideas fijas, es un importante motor que el adulto en su interacción con el niño puede aprender y así reconstruir los conceptos fijos y preestablecidos que tiene, para que siga en el proceso de aprendizaje y crecimiento al igual que el niño, como lo afirma Bustelo, (2012) en su artículo “Como se comienza a comenzar” en el cual invita a los adultos a que continúen en la formación, y transformación de su subjetividad cada vez que se encuentren con nuevas experiencias, relaciones o retos que la vida les ofrece.

También algunas docentes consideran al niño o niña como sujetos que tienen unos saberes previos de acuerdo con los contextos donde se han desarrollado y que estos saberes son los que posibilitan o no nuevos aprendizajes; lo afirma Bronfenbrenner (1987) quien establece que existen una serie de sistemas en los cuales el sujeto está inmerso y en los que interactúa con diferentes sujetos, lo que le brinda a él, experiencias para adquirir diversos aprendizajes que podrá aplicar en otros contextos.

Además, como se comentó en el análisis de interacción, algunas docentes en sus actividades de clase permiten que los niños se colaboren entre ellos, al superar dificultades o afianzar

conocimientos entre compañeros, acciones que refuerzan el trabajo en equipo y la colaboración, como lo plantea Malaguzzi (2001), el niño aprende al interactuar con sus pares y de las experiencias que le brinda su entorno.

La profe les dice cómo es el círculo, van a pensar en un cuadrado éste ¿será un cuadrado? los niños dicen no, ¿cuántos lados tienen un cuadrado? cuatro dicen los niños, quién sabe cómo se hace un cuadrado y los niños levantan la mano y pasan al tablero, cada figura geométrica los niños levantan su mano y ella indica quién pasa al tablero el niño dibuja la figura. Y va preguntando cuántos lados tienen las figuras. Van a pensar cómo se hace un rectángulo, éste será un rectángulo pregunta Sandra los niños dicen no (docente JMC).

A su vez, hay otras docentes que establecen funciones en los niños y niñas, que los responsabilizan en actividades para colaborar a sus compañeros en los trabajos de la clase.

Esto permite que los niños y las niñas aprendan a compartir, colaborar, a fortalecer sus capacidades y fomentar las de los demás. Esto confirma lo que plantean Bustelo (2012) y Malaguzzi (2001) Dahlberg, Moss y Pence, (2005) los niños y las niñas son sujetos sociales, con capacidades las cuales fomentan al interactuar con otros sujetos, y a su vez, estas interacciones les permiten reconocerse como sujetos con habilidades, reconocer y comprender al otro también en las mismas condiciones que ellos pero que pueden aprender, relacionarse o comportarse de diferente manera de acuerdo con las experiencias que hayan tenido en sus contextos cercanos.

Siempre he tratado de ubicar en una mesa este que es bien pilo, con otro que se queda un poquito, entonces eso le da a uno mucho resultado porque le va diciendo al niño que eso no es, lo va a escuchar más a él, de lo que me va a escuchar a mí (docente MAC).

7.2.2.3 Sujeto niño/a en constante transformación

De igual forma, en un **concepto de sujeto niño posmoderno**, Bustelo (2012) manifiesta que el niño es un sujeto que constantemente aprende y desaprende, que el niño alcanza habilidades diferentes en su interacción consigo mismo, sus compañeros y su entorno, es un **concepto de**

sujeto en constante transformación. Estas habilidades se dan en un proceso continuo, lo que le permite aprender y reaprender, transformar su subjetividad.

Además tú ves el proceso, más el día a día, el hecho de que el niño tiene una habilidad y tú ves que esa habilidad la está desarrollando y la poca que tiene tú ves que ya va a arrancando y la va desarrollando, es muy bonito eso (docente MAC).

En este proceso de aprendizaje del niño o la niña, la paciencia y tolerancia por el ritmo de ellos, exige un concepto de niño que no haga comparaciones o que genere menosprecio a los niños que presentan dificultades. Por el contrario, sea la oportunidad de encontrar capacidades en cada uno de los niños y niñas dentro de sus subjetividades para potenciarlas por medio de las experiencias que el niño tenga como lo plantea Malaguzzi (2001), “Porque es que es diferente a los demás compañeritos que cogen rápido las cosas, la niña mía es como más de paciencia, de esto se hace así” (padre MAC).

Es igual que el niño pero ella está más pequeña, no tiene esa capacidad de que entienda las cosas, pero yo no le ve ningún problema a eso, ella cómo dices tú con el tiempo va poder repetir y con el tiempo va a ir avanzando y va ir aprendiendo las cosas y todas las terapias y actividades que ella tenga va a ser una alimentación y un apoyo, ella va ir avanzando, toda la vida no va a ser así (padre MAC).

7.2.2.4 Sujeto niño/a histórico/social

De igual manera, el trabajo contextualizado de algunas docentes puede facilitar comprender a los niños y niñas al tener en cuenta sus necesidades, gustos, intereses, los aprendizajes y habilidades que han obtenido en los contextos en los que se encuentran inmersos. De esta manera es posible concebir **un sujeto niño histórico/social**, diverso que se desenvuelve en contextos diferentes a la escuela lo que afecta su interacción con otros. Y así generar la posibilidad de creación de sentido a la educación inicial como lo plantean Dahlberg, Moss y Pence (2005) quienes tienen en cuenta el contexto social, político, económico de los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas, de esta manera se reconocen las múltiples subjetividades que se

encuentran en el aula, sus necesidades, sus gustos y así ofrecer una educación de calidad para los niños y las niñas.

En algunos momentos hay que mirar a los niños desde la individualidad o más bien yo diría: en algunos momentos hay que mirarlos desde lo grupal y el resto si hay que estarlos viendo desde lo individual, por eso entonces, si un niño avanzó más tú puedes darle más de lo que viene, y el que está retrasado irlo a nivelar acercándolo a los demás (docente MAC).

Aunque nosotras siempre mandamos el observador pero no se consulta el observador del año anterior para saber con qué niños están trabajando, y por qué la problemática de ellos, no para encasillarlos, pero si, para saber cómo, qué historia trae cada niño, para uno entender un poquito más (docente JMC).

Kohan (2004) plantea que gracias al diálogo intersubjetivo, los sujetos reflexionan acerca de sus comportamientos o de su entorno, lo cual conlleva a que hagan transformaciones constantes en su subjetividad, revisen situaciones erradas y de esta manera cada sujeto replantee ideas, emociones o comportamientos, que contribuyan en su formación socioafectiva.

Por otra parte, hay docentes que trabajan por procesos que favorecen en los niños y las niñas habilidades de reflexión frente a lo que viven a diario en su contexto. Así ellos pueden identificar lo que es adecuado y lo que no, para interactuar asertivamente con sus compañeros y el entorno, establecer relaciones, analizar y juzgar su contexto. Además, junto a sus padres algunos niños están en constante reflexión de la incidencia del uso de los juegos con armas. Como lo expresa una docente al referirse a estos juegos, donde el carácter del sujeto niño se forma en la violencia, sino hay una orientación asertiva por parte de los padres.

“No debemos alegrarnos porque nuestros hijos jueguen con pistolas o porque hagan la trampa que está siendo avisado esa no es la forma correcta de educar a nuestros hijos con esos valores” (docente JMC).

“Son personas muy vulnerables que se dejan convencer porque no se les formó el carácter, no se les dio la seguridad” (padre MAC).

En cuanto a las manifestaciones de los niños y niñas, a través del diálogo con sus padres ellos expresan **concepciones de sujeto niño histórico/social**; expresan felicidad y gusto por las interacciones, experiencias y aprendizajes que han adquirido con sus padres, las docentes y los contextos donde se desenvuelven. También, comentan las actividades que les gustan mucho como: jugar, cantar, pintar, lo que les enseñan las profesoras; ser responsables, amables, ser buenos, dedicados y cumplir con las tareas.

“Aprender y enseñar a ser buenos niños cuando salgamos nosotros y los quiero mucho profesor gracias” (niña MAC).

“Soy muy respetuosa responsable solidaria amable cumpliendo con mis deberes y tareas asignadas” (niña MAC).

“A jugar sino también a respetar mis superiores a mis padres hermanas y amiguitos para llegar a ser una gran mujer Me gusta todos los días Darle gracias a Dios” (niña MAC).

“Yo me porto bien ya no les pego a mis compañeros me como todo lo que me dan y hago todas las tareas que me ponen juego con mis compañeros Camila y Jesús” (niño JMC).

Los anteriores comentarios de los niños y las niñas, dejan ver cómo ellos construyen su propio concepto de niño desde las experiencias y relaciones que tienen con los adultos como el respeto, el portarse bien que hace parte de sus expresiones de ser un niño o niña juicioso/a o amable. Esto confirma nuevamente que el sujeto, es un sujeto social e histórico, quien construye su subjetividad como lo plantea Malaguzzi (2001) a partir de las experiencias, interacciones, relaciones que le brindan los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niño a lo largo de su existencia.

7.2.2.5 *Sujeto niño/a socioafectivo*

Algunas docentes en su planteamiento expresan un **concepto de niño/a socioafectivo**, con potencias por lo que los estudiantes están en la capacidad de mejorar como personas, es decir potencian sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas, al aprender a cuidarse y reconocerse a sí mismos, para luego cuidar y reconocer al otro. Seres socioafectivos, que aprenden y transforman comportamientos por medio del diálogo reflexivo que plantea Kohan (2004) y con el ejemplo, siguen al maestro cuando todos tienen las mismas oportunidades apoyándose unos a otros desde sus potencias.

“Que es muy importante para desarrollar el aspecto socioafectivo de los niños porque de ahí depende todo, de la parte afectiva depende todo, ellos se reconozcan como personas valiosas, irrepetibles con dones, con mucha” (docente MAC).

Y la socioafectividad, que aprendan a ser personas, más que profesionales, más que personas, primeramente que aprendan a ser personas, que oren que reconozcan que hay un ser superior, que todo lo puede, que tengan confianza en él que aprendan a quererse y a querer a los demás, que respeten, que respeten a los padres, a los abuelitos, a todas las personas de su entorno (docente MAC).

En los testimonios anteriores, se evidencia que las docentes reconocen la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas y que en su interacción con ellos la potencian para que los niños en su construcción socioafectiva y subjetiva aprendan a quererse y respetarse, para respetar y querer a los otros. Como se expuso en el capítulo de socioafectividad, Kohan (2004) reconoce la importancia de la reflexión porque colabora en la construcción de habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas en las interacciones que establecen con los adultos en su contexto familiar y luego, en la escuela con la ayuda de las docentes.

De igual manera, otras docentes plantean que los niños son muy afectivos, inocentes y sinceros, expresan sus emociones de manera espontánea y franca cuando sienten afecto hacia un sujeto, objeto o actividad.

“El amor a los niños, la inocencia de ellos, la ternura, el amor hacia mí, porque yo siento que ellos me prodigan amor y lo mismo, yo hacia ellos” (docente MAC).

“Pero a ellos mucha ternura, mucho amor, yo creo que si uno maneja esa situación de otra manera no le funciona, que ellos son inocentes, y una inocencia tan linda, que si así fuéramos todos sería muy bueno” (docente MAC).

7.2.2.6 Sujeto niño o niña “estudiante”

Otras docentes manifiestan que se puede hacer prácticas diferentes a las planas para que el niño adquiera la escritura, hablan del trabajo fonético donde la docente pronuncia la palabra y el niño la escribe. En las docentes se ve el interés por la educación integral del niño y la niña al buscar que sus prácticas pedagógicas sean dinámicas, diferentes, tengan juego, para que el niño construya y participe. Pero a su vez hay una tensión frente a lo académico lo que "deben aprender" ya que al pasar a primero los niños y niñas ya deben escribir y leer. Hay docentes que hablan de no ser "tan rígidas" si el niño acabó la actividad puede comer si es hora del refrigerio, o le permiten manipular la plastilina y jugar con ella.

No me gusta ser rígida, de que hasta que todos terminen todos comen, no, el que va terminando va haciendo otra cosa, o si es hora de comer va y trae sus onces, a medida que van trabajando a su ritmo va realizando todas sus actividades (docente MAC).

También, la mayoría de docentes tienen en cuenta el ritmo de aprendizaje de los niños y niñas, aspecto importante que se destaca en el sentido de la calidad en educación inicial de Dahlberg, Moss y Pence (2005) quienes hablan de contextualizar la educación para conocer las necesidades y gustos de los niños, lo que hace que la educación sea coherente y significativa.

En cuanto a la metodología, porque si yo veo que el niño me está dando yo lo avanzo más, pero siento que es mucho para ese niño de preescolar, porque él ya lo vería en primero, yo veo cosas de primero (docente MAC).

Desarrollar en los niños los valores, yo tengo una buena herramienta en mi salón que es el televisor en él se proyectan videos sobre los valores, se hace la reflexión con los niños, de respetar al otro y a las normas (docente JMC).

Luego la profe indica manos arri..., a los la..., aba... los niños completan y se sientan en sus respectivas mesas. La profe dibuja las vocales en el tablero y canta una canción los niños la siguen, la cantan utilizando cada vocal en las diferentes palabras (diario JMC).

Otro aspecto importante para la mayoría de docentes, es la interacción con los padres de familia. Ellas manifiestan que es indispensable interactuar con los padres, buscan aportar pedagógicamente estrategias que contribuyan a que los padres tengan una interacción asertiva con sus hijos, es decir una interacción en la que puedan ayudar a sus niños frente a las dificultades que presentan en sus comportamientos, en sus relaciones con otros compañeros de la escuela, o en la expresión de sus emociones cuando están enojados. Así, los padres acompañan a sus hijos para que ellos comprendan sus comportamientos y puedan transformarlos.

A su vez, de acuerdo al planteamiento de Bronfenbrenner (1987) con estas interacciones se potencia entre padres e hijos las **díadas primarias**, en las que se presentan las tres cualidades; **de reciprocidad, equilibrio de poderes y de afecto**. En la **reciprocidad** los padres influyen en los comportamientos y emociones de sus hijos al escucharlos y orientarlos. Lo que potencia en los niños o las niñas sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas. En el **equilibrio de poderes**, los padres aprenden junto con sus hijos a equilibrar su autoridad frente a ellos, al escucharlos, entender sus gustos, disgustos y necesidades. Y en cuanto al **afecto**, cuando los padres e hijos dialogan, comparten y se escuchan desarrollan entre ellos sentimientos fuertes.

En esta manifestación se revela que para las docentes es importante entablar una interacción con los padres de familia, con la cual las docentes puedan generar reflexiones en los padres, para que se relacionen de mejor manera con sus hijos. De esta manera se fortalece el microsistema familia en donde el niño adquiere sus primeras construcciones socioafectivas como

lo plantea Bronfenbrenner, (1987) lo que contribuye a potenciar esta dimensión en los niños y niñas, al transformar las subjetividades de los padres de familia, gracias a las docentes.

La parte pedagógica, trabajar mucho con los padres de familia para que ellos tomen conciencia, la importancia que tiene ser papá y mamá, y la importancia que tiene que el transmitir de generación en generación esa parte afectiva, esa autoestima para los niños porque de ahí depende todo el crecimiento pedagógico y cognitivo (docente JMC).

Para concluir, en la categoría de concepto de sujeto niño/a, se evidencia que la interacción entre docentes y niños o niñas se encuentran dos concepciones de sujeto niño que están en constante tensión. Una de ellas la **moderna** en la que las docentes interactúan con los estudiantes bajo la rigurosidad de las normas, de conceptos de educación preestablecidos, de patrones de conducta o formas estandarizadas, donde los niños y niñas son poco escuchados, no participan en la toma de decisiones, asumen un rol pasivo. En esas interacciones, las docentes tienen un concepto de niño que está vacío, un niño que no es sujeto, sino que será sujeto al ser adulto, por tanto se debe llenar de conocimientos, actitudes, comportamientos sin tener en cuenta sus gustos, necesidades e intereses. La otra concepción de sujeto es **posmoderna**, donde las docentes asumen a los niños y niñas como sujetos sociales, históricos. En sus interacciones establecen acuerdos, con procesos subjetivos que vinculan la individualidad de cada niño o niña; donde son escuchados, se les permite participar, donde es sujeto garante de derechos antes de nacer, un sujeto con experiencias y aprendizajes.

7.3 Tipos de interacción y relación “De la interacción a la Relación”

A continuación se desarrolla la categoría de interacción, en la cual se evidencia que los diferentes tipos de interacción que conforman las docentes con los niños y las niñas se configuran a partir con el concepto de niño/a que las docentes tienen. También se ubican las diferentes interacciones dentro de la clasificación de los tipos de relación de poder, de autoridad

y de influencia de acuerdo con las características de cada interacción que se establece entre docentes-niños y niñas, padres-niños y niñas, estas se sitúan en la **Tabla 11**.

7.3.1 Relaciones de influencia

Las relaciones de influencia son aquellas que se regulan los conflictos afectivos o emocionales al utilizar como medio la sensibilidad, el potencial intelectual y/o verbal. Se componen de las interacciones: horizontal, confianza, colaboración, posibilitadora, sinceridad, empatía y de diálogo. Desde la teoría consultada no se hallaron los tipos de interacción, por tal motivo nosotros como investigadores les dimos el nombre a cada interacción, al tener en cuenta las características que se encontraban en las interacciones que establecen los niños, docentes y padres, de acuerdo con sus testimonios.

Tabla 11
Constitución de relaciones a partir de las interacciones

Tipo de interacción	Relación	Característica
Horizontal Confianza Colaboración Posibilitadora Sinceridad Empatía De diálogo Formación integral	Influencia	Se regulan los conflictos afectivos o emocionales al utilizar como medio la sensibilidad, el potencial intelectual y/o verbal.
Poder Condicionada Miedo Vertical	Autoridad	Se establece cuando se utiliza algún peso específico sobre el sujeto; juicios, razonamientos e ideas
Poder Vertical Agresiva	Poder	Se impone la fuerza ya sea física o psicológica para someter a alguien

7.3.2 Interacción horizontal

En algunas manifestaciones de las docentes se evidencia un tipo de **interacción horizontal** donde cada niño o niña construye su subjetividad acompañados por la docente, quien lo hace ubicándose en el mismo nivel que ellos, es decir, establece diálogos y actitudes más cercanas a la forma de ser de ellos, al escuchar y permitir que los niños y niñas expresen sus intereses, gustos, deseos, etc. lo que demuestra diadas de actividad conjunta, en la cual, con la

cualidad de influencia, la docente se adapta a las necesidades y capacidades del niño potenciándolo a él.

A su vez, con la interacción horizontal, y de acuerdo con los planteamientos de Bustelo, (2012) el adulto deja de un lado el adultocentrismo para reconocer que el niño es un sujeto con capacidades, por tanto al interactuar la docente con él, se hace desde la posición de roles activos en donde el niño o la niña tiene la capacidad de participar y expresar sus opiniones y emociones.

Así mismo las docentes junto con los niños establecen acuerdos para el desarrollo de las actividades en clase, promueven la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, de esta manera potencian interacciones entre iguales de modo que los niños son escuchados y reconocidos como sujetos que pueden opinar, elegir y ser partícipes de su propio aprendizaje.

Si los niños dicen: ¿! Ay!, por qué no nos deja armar rompecabezas? Listo hágale determinado tiempo y luego si nos ponemos a actividad, luego “Ay, ¿por qué no hacemos plastilina?” Entonces no forzarlos a lo que uno llegó, que ya preparó y que tiene que ser eso, no porque si el niño no quiere (docente MAC).

Aunque las docentes tienen en cuenta los gustos de los niños, también les explican que primero hay que terminar correctamente la tarea que iniciaron. Esto evidencia la importancia que tiene el diálogo con los niños y niñas para la reflexión, que de acuerdo con Kohan, (2004) contribuye a que los niños y las niñas mediten acerca de sus comportamientos, sus acciones y de esta manera comprendan que lo que hacen es lo adecuado, o por el contrario hay que transformar ciertas actitudes y así fomentar las potencias que tienen los sujetos.

Pero uno entiende que son niños, los niños cuando están trabajando en una actividad y quieren la otra, pero entonces hay que dejarlos que terminen la actividad y decirle que así no se entrega el trabajo, que lo debe terminar (docente MAC).

Algunas docentes en su **interacción horizontal** con los niños, evidencian un **trato equitativo** con ellos para posibilitar que todos desarrollen sus habilidades al dejar que diferentes niños participen, al preguntarles y buscar que el mismo niño no responda a las preguntas,

también están pendientes de que los niños realicen distintas tareas. Por lo anterior se confirma lo expuesto por Bronfenbrenner, (1987) las relaciones interpersonales que estructuran los niños y niñas con pares y otros adultos, potencian la formación del niño, al participar y adquirir responsabilidades.

A su vez, varias docentes reconocen las capacidades más que las debilidades y tienen en cuenta la individualidad de ellos para ayudarles en sus dificultades según sus ritmos de aprendizaje. Lo anterior puede crear el sentido de la educación inicial que plantean Dahlberg, Moss y Pence (2005) ya que al tener en cuenta las dificultades de los niños/as y sus ritmos de aprendizaje se deja de lado la estandarización en las escuelas, se da inicio a una interacción docente niño en la cual se tienen en cuenta las múltiples subjetividades presentes allí.

Pues obviamente parto de buscar el niño, no siempre el mismo que uno dice que es el de mostrar no, trato de darle la oportunidad a todos porque esa es la función, y pues una medio evaluación que le voy haciendo al niño si sabe o no sabe, pues al resto los pongo a trabajar según lo que el niño esté haciendo (docente MAC).

En algunos momentos, hay que mirar a los niños desde la individualidad, o más bien yo diría: en algunos momentos hay que mirarlos desde lo grupal y el resto si hay que estarlos viendo desde lo individual, por eso entonces, si un niño avanzó más, tú puedes darle más de lo que viene, y el que está retrasado irlo a nivelar acercándolo a los demás (docente MAC).

De igual manera, hay docentes que dejan que los niños y niñas sean ellos mismos quienes corrigen o ayudan a sus compañeros, lo que fortalece los conocimientos de ellos y fomenta habilidades de colaboración y compañerismo “Kevin coloca la fecha de hoy en el tablero con la ayuda de los niños,” (Diario de campo JMC) a partir de estas experiencias, los niños y las niñas interactúan con sus compañeros y potencian, sus estructuras interpersonales al pasar de las díadas que tienen en su microsistema familia, a relaciones con dos o más sujetos. Fuéguel, (2000). A su vez, estas interacciones fomentan las habilidades intrapersonales e interpersonales de los niños, ya que al pasar al tablero o al contestar las preguntas de la docente, el niño refuerza lo que sabe

se sentirá feliz, con una autoestima alta porque sabe. Los que no, comprenderán de mejor manera ya que son los mismos compañeros quienes les ayudan a entender, porque es un proceso de aprendizaje construido con el grupo.

La profe les dice ¿cómo es el círculo?, van a pensar en un cuadrado ¿este será un cuadrado? los niños dicen no, ¿cuántos lados tienen un cuadrado? cuatro dicen los niños, ¿quién sabe cómo se hace un cuadrado? y los niños levantan la mano y pasan al tablero y así con cada figura geométrica los niños levantan su mano y ella indica quién pasa al tablero, el niño dibuja la figura. Y va preguntando ¿cuántos lados tienen las figuras? Van a pensar cómo se hace un rectángulo, este será un rectángulo pregunta Sandra los niños dicen no (diario de campo JMC).

La **interacción horizontal** ubica al docente en el **rol de posibilitador** que le permite dialogar con los estudiantes, proponerles y escuchar sus propuestas, participar con ellos de decisiones y acuerdos, un rol que potencia el encuentro **intersubjetivo y la expresión intrasubjetiva**. Lo anterior, confirma los elementos de la interacción de acuerdo con Fuéguel (2000) los roles que son las posturas o posiciones que asumen los sujetos dentro de la interacción para cumplir alguna función. Las actividades molares en este caso se propician con el diálogo, el cual tiene una intención por parte de la docente, la de escuchar y dejar participar a los niños y las niñas; por último están las estructuras interpersonales, que son las nuevas relaciones que establecen los niños con otros sujetos en este caso sus compañeros.

También, algunas docentes delegan funciones en los niños y las niñas que fomentan en ellos capacidades de autoconocimiento, se independizan de las docentes y reconozcan sus límites (**habilidad intrasubjetiva**) “No, yo soy de las que delego muchas funciones en los niños porque desde pequeños empiezo a crear como una especie de responsabilidad en ellos” (docente MAC). Igualmente, las docentes en la interacción con los niños tienen en cuenta que son de transición y por tanto la exigencia hacia ellos dicen, debe ser acorde pero también hacerles entender que hay responsabilidades que cumplir y que deben evitar jugar en todo momento.

En unos salones de clase, se observa una **interacción** donde los niños asumen un **rol activo**, ellos se levantan, hablan entre compañeros al tiempo que trabajan, son autónomos en sus acciones a diferencia de otros salones donde la interacción de las docentes con los niños está mediada por el regaño, para que el niño esté sentado y callado la mayor parte del tiempo, su **rol es pasivo**. “los niños comienzan a dibujar, unos muy juiciosos, en una mesa hay unas niñas que juegan con su borrador a lanzarlo, otros hablan con sus compañeros” (Diario de campo JMC) aquí, se asume a un niño, que como se comentó en la anterior categoría, de acuerdo a Malaguzzi (2001) es un sujeto con capacidades, quien tiene la necesidad de relacionarse con otros, de utilizar su creatividad, curiosidad, lo cual las fomenta al tener nuevas experiencias en los diferentes microsistemas en los que se desenvuelve.

7.3.3 Estrategia de manejo emocional interacción horizontal, posibilitadora

Algunas de las docentes en la interacción con los estudiantes utilizan estrategias para interactuar con los niños y las niñas cuando ellos manifiestan sus emociones de manera inadecuada; las llamamos **estrategias de manejo emocional**. Las docentes usan estrategias como: dejar que el niño se le pase el mal genio para luego acercarse a él y dialogar sobre lo ocurrido, “Ella la controla, ella la deja un rato y después le dice siéntese y ya, pero tampoco le impone” (padre MAC), reflexionar con los niños acerca de lo sucedido y prevenir que vuelva a suceder. “Olga reflexiona con ellos les hace caer en cuenta que deben portarse bien con cualquier docente no sólo con ella” (diario de campo JMC).

Las anteriores estrategias de manejo emocional permiten que los niños y las niñas aprendan a conocer, comprender y controlar sus emociones y actitudes, frente a situaciones que les desagradan y así, impulsar la dimensión socioafectiva. Nuevamente se confirma lo expuesto por Kohan (2004), con el diálogo reflexivo se contribuye a que los niños y las niñas aprendan a conocer, comprender sus emociones y de esta manera puedan hacer transformaciones en sus

subjetividades, cuando algo en su comportamiento imposibilita actuar de manera adecuada o construir relaciones que beneficien a ambos sujetos. Con ello los niños aprenden a autorregularse.

Si otro niño comienza a gritar le da histeria ellos mismos se van acercando, yo extendiendo la mano si veo que me la extiende veo que es fácil. Yo lo cojo le hablo, y le sobo la espalda y hablar de otra cosa y al rato cuando le pasó, ahí sí, porque si yo de una vez le pregunto, ellos del llanto, mejor dicho se bloquean (docente JMC).

7.3.4 Interacción posibilitadora de confianza, seguridad y habilidades

En las manifestaciones de las docentes se evidencia su afecto hacia los niños y las niñas, algunas de ellas afirman la importancia de reconocer y resaltar las capacidades de ellos en vez de destacar lo negativo, conforman una **interacción posibilitadora**. Este tipo de interacción genera confianza en los niños y las niñas, lo que contribuye a potenciar su habilidad intrasubjetiva, ya que las docentes al interactuar con los estudiantes refuerzan capacidades. Como lo plantean Bustelo (2012) y Malaguzzi (2001) ellos están llenos de capacidades, las cuales se potencian con las experiencias que tienen al relacionarse con nuevos entornos y con sus compañeros y más que enseñarles, en la escuela es necesario facilitar su aprendizaje por medio de experiencias que lo permitan. También las docentes incentivan a los niños y las niñas cuando vienen aseados, peinados, uniformados, etc.

Porque yo también, “ay, tan lindo como le hicieron esas trenzas, mire como viene de lindo, mire esa camisa, mire esos zapatos de charol tan hermosos”. Ellos se sienten estimulados, y se sienten queridos, todo parte del amor, verdad, del afecto, todo parte del afecto puede haber, como yo les digo, un profesional, por profesional que sea, si no es persona como persona, no es productivo (docente MAC).

Algunas de las docentes expresan que se pueden establecer interacciones que estigmatizan a los estudiantes, rotulándolos con apodos, lo que genera en ellos desmotivación por asistir al colegio o rechazo por parte de sus compañeros y esto dificulta su crecimiento en las habilidades

intrasubjetivas e intersubjetivas, porque el niño actuará agresivamente o se aislará. Por tanto, este tipo de interacciones afirman las docentes se deben evitar. Para ello, lo que se hace es conocer la situación que viven los niños en los microsistemas donde interactúan, Bronfenbrenner (1987) en vez de rotularlos y de esta manera colaborarles para mejorar o transformar sus acciones.

En cambio, si uno resalta más lo negativo, si un niño es muy agresivo, “ay que se peleó” pues va a ser el pelión del curso, de ahí no va a salir, porque ya quedó rotulado que es agresivo, y él es el Tebas del salón (docente MAC).

De igual manera, hay docentes que afirman que también es importante reconocer las fechas especiales para los niños y las niñas como los cumpleaños y el día del niño. Estos espacios generan vínculos de afecto entre docentes niños, niñas y compañeros. Los niños se sienten queridos, en su microsistema. Hace a los niños y niñas sentirse seguros e importantes, lo que facilita desarrollar su **intrasubjetividad e intersubjetividad** con momentos en los que cada uno es el centro de atención. Como lo expone Fuéguel (2000) las habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas las configuran los sujetos con el transcurso del tiempo a medida que se relacionan con otros sujetos.

De igual manera, generar un espacio en la escuela para celebrar los cumpleaños de los niños y las niñas, evidencia que hay un interés por parte de las docentes en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños, porque las docentes tienen en cuenta en su interacción con ellos sus emociones, y lo importante que es para los niños y las niñas compartir con sus compañeros al celebrar sus cumpleaños.

“Cuando se les celebra el cumpleaños, ellos se sienten felices, se siente como el rey” (docente MAC).

“Eh ellos a veces saltan, brincan de la felicidad, ¿usted por qué?, estoy feliz dicen y usted ¿por qué está feliz? Porque es que me celebraron mis cumpleaños, entonces uno dice qué alegría” (docente MAC).

“Sí son 1 o 2 niños el centro de atención son ellos, y los demás saben quiénes son los del cumpleaños, ese momento es importante, que se les haga saber que son importantes” (docente MAC).

De igual forma, algunas docentes manifiestan que la motivación es importante para que el niño se adapte fácilmente al nuevo contexto, de esta manera lograr que él se sienta cómodo, alegre, con ganas de asistir al colegio, entonces se genera una **interacción posibilitadora**. Como lo comenta Bronfenbrenner (1987) en la transición que vivencian los niños y las niñas al pasar del microsistema familia, al microsistema escuela, es importante el rol que asume la docente ya que es quien le colabora al niño a que esta transición sea una experiencia agradable, lo que favorece que el niño se adapte con mayor facilidad al nuevo contexto y a los nuevos retos que se enfrenta.

Pero al que se le debe enamorar es al niño de preescolar, debe tener sentido de pertenencia desde los primeros años, primero y transición, porque es el que va a seguir y va a empezar y va a decir, ah caramba, mi salón era el más bonito, era un salón con x, y, con x cosas pero no, no se ha invertido (docente MAC).

Otras docentes cuando utilizan las estrategias de acercamiento con los niños y las niñas que presentan dificultades al relacionarse con los compañeros también establecen una **interacción posibilitadora**. Las estrategias de acercamiento ayudan a las docentes a comprender que pudieron suceder situaciones previas a la llegada al colegio que afectaron al niño o a la niña y le cambiaron su emoción; es ubicarse empáticamente con ellos y preguntarles o acompañarlos. “Los recibo en la puerta con mucho amor; hay algunos que vienen tristes, porque el papá de pronto los trae a la carrera y vienen llorando; los abrazo, los llevo al salón” (docente MAC).

Esta interacción posibilitadora tiene en cuenta al **sujeto niño histórico social**, como lo hablan Dahlberg, Moss y Pence (2005), se debe ver al niño desde su contexto, con sus necesidades e intereses. Por tanto las docentes tienen en cuenta el contexto donde los niños y las niñas se

desarrollan, las problemáticas que pueden tener en su microsistema familia y cómo esas problemáticas familiares afectan las relaciones que establecen los niños en el aula con sus compañeros.

También, algunas docentes reconocen que hay niños que las ponen de mal genio, pero comprenden su comportamiento por el contexto en el que viven los niños. “Lo abracé, lo alcé, y le dije, “no, no es para tanto no se preocupe, venga cuénteme qué le pasa” y se calmó, ya después trabajó más tranquilo, pues todo depende también del estado de ánimo de uno” (docente MAC). Este tema se planteó en la visión ecológica de Bronfenbrenner (1987), la relación que existe entre los diferentes sistemas donde interactúan los sujetos y cómo las vivencias de violencia o maltrato afectan la forma como los niños y las niñas se van a relacionar con sus compañeros y con sus docentes y en otros contextos.

Esto permite conocer que las docentes en su interacción con los niños y las niñas tienen en cuenta las experiencias que traen consigo ellos y cómo estas influyen en sus comportamientos, lo que fomenta o no en los niños y las niñas habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas establecidas adecuadamente desde la familia o por el contrario, con la ayuda de la docente se transforman para colaborar a la formación integral del niño.

En relación con las manifestaciones de los niños y las niñas, relatadas por los padres, expresan que las emociones de sus hijos al comentar sus experiencias en el colegio son de alegría, motivación y gusto. Se refieren a: la canción que cantaron con la profe, lo que pintaron o el premio que ganaron, lo que jugaron con sus amigos en el parque, el trabajo en la biblioteca. Un padre comenta que su hijo era muy tímido pero al estar en el colegio ha mejorado.

Como se explicó en el capítulo de interacción y subjetividad los niños y las niñas fortalecen sus habilidades a medida que interactúan con sus pares, tienen nuevas experiencias y se

encuentran en microsistemas diferentes a su familia, Bronfenbrenner (1987). Cuando los niños le comentan a sus padres sus experiencias con esa alegría del baile, del canto y de lo importante que es para ellos ser escuchados, refuerzan el sentido de esta investigación: rescatar las voces de los niños y el concepto de sujeto niño como un interlocutor válido. Por tanto los niños y las niñas tienen mucho que decir, son sujetos a quienes les gusta expresar sus emociones, lo que les agrada o desagrada; por ello es importante que las interacciones que establecen las docentes y los padres de familia contribuyan a que los niños y las niñas sean escuchados, para conocerlos y colaborarles en sus nuevas relaciones y experiencias

He visto que llega hablando cosas muy buenas de los compañeros, de las profesoras, él dice la profesora nos enseñó esto, o ¿cómo es yo no entendí? se lo dice a las primas, que se lo expliquen y muy contento, él llega muy muy muy contento (madre JMC).

Además, a los niños les gusta mucho compartir con los compañeros, con los amigos, con quienes generan **interacciones equilibradas, posibilitadoras y horizontales** mediante las cuales expresan alegría, comparten gustos, intereses, saberes, etc. Además a los niños y niñas les agrada compartir con sus compañeros, con sus semejantes, con los adultos y en diferentes contextos como lo aclaran Malaguzzi, (2001) y Bronfenbrenner, (1987). Esto enriquece en todas las dimensiones a los niños porque experimentan nuevas experiencias, entablan relaciones, se enfrentan a conflictos que guiados por una docente, en una interacción posibilitadora potenciarán aún más las capacidades de los niños y las niñas.

Él es mi amigo” y comienza a contarme sobre su amigo, “y que jugamos en el parque, y que allí... que estábamos en el parque del colegio y que es chévere y que no sé qué” y ya comienza a contarme historias del tipo de juegos...llega a contarme, “que hoy nos tocó con los instrumentos, hoy me prestaron un instrumento” a ella le gusta mucho, llega a contarme “es que me prestaron un celular, me prestaron una muñeca”. Ella llega contenta le gusta mucho cuando la traen aquí (padre MAC).

Algunos padres de familia afirman que cuando el niño o la niña tenga alguna dificultad con un compañero de clase, le comenta a la profesora para solucionar la situación, en vez de ponerse a pelear. De igual forma los niños que sienten tristeza o angustia le comentan a su profesora. Esto evidencia una **interacción de confianza, colaboración**, donde la docente genera en el niño seguridad para que le cuente sus dificultades. “si tienen pues alguna dificultad, o digamos una tristeza por alguna cosa o algo, pues ellos se dirigen a la profesora igual” (padre MAC).

Dos de los padres de familia plantean que las estrategias de acercamiento que tienen con sus hijos es la facilidad que tienen al recoger a su hijo del colegio lo que les permite compartir con ellos y conocer lo que les ha ocurrido. Otro padre de familia plantea que de acuerdo con el amor y el apoyo que les brinda a sus hijos, estos tendrán confianza en sus padres lo que permitirá entablar un diálogo acerca de lo que les ha ocurrido durante el día. Estas formas de interactuar entre padres e hijos propicia en el niño, autoconfianza. A su vez, afianza la habilidad intrasubjetiva e intersubjetiva desde su microsistema familia, para que luego el niño o niña pueda desenvolverse con mayor facilidad en su escuela y construya interacciones y relaciones benéficas tanto para él como para sus compañeros Bronfenbrenner (1987). La **interacción de confianza** permite que el niño cuente lo que sabe o siente, lo que facilita el diálogo y la comunicación.

Eso es de acuerdo al amor que uno les brinde a los hijos, o de acuerdo al apoyo que uno les dé, para que ellos lleguen, y le digan “mira me pasó esto” o así como mi hijo, llega “mami, tu eres linda, yo te quiero mucho, quiero estudiar contigo”. Así, cosas o que le cuentan a uno, “mañana no tengo que ir a estudiar porque no nos toca clase”. Cosas de ellos que les quieran contar a uno por la confianza (padre MAC).

Los niños en el cuaderno viajero describen que les gusta ir al colegio para jugar con los compañeros, ir al parque, usar los columpios, el trato que les da la profe (los trata bien), lo que les enseña, les gusta el juguetero donde los niños juegan, la clases de educación física, danzas y

música. No les gusta que los griten o que los compañeros lloren, se caigan, ni que sean bruscos y mucho menos que el recreo termine.

A mí me gusta ir a estudiar porque mi profesora nos trata muy bien y nos enseña con mucho amor, la paso muy bien con mis compañeritos, también me gusta ir al jardín porque sobre todo si no también a respetar a mis superiores a mis padres (niño MAC).

Lo más lindo de mi colegio es poder aprender... la profesora Nelly nos enseña cómo comportarnos dentro y fuera del salón a mí me gustan todos los días ir a clase porque me divierto mucho y aprendo más. Gracias profe porque nos tiene paciencia y nos quiere mucho que mi Dios te guarde y te proteja todos los días (niña MAC).

Los anteriores testimonios reflejan que cuando las docentes confían y entablan una interacción horizontal, posibilitadora, permiten que los niños y las niñas generen confianza y afecto hacia la docente, lo que los mantiene motivados para asistir a la escuela. De igual manera, cuando el trato es de respeto, de cordialidad, de afecto como se evidencia, así mismo los niños y las niñas aprenderán o reforzarán estas actitudes y las aplicarán en otros sistemas. Por medio de este tipo de interacción, se potencia la dimensión socioafectiva porque a partir del ejemplo de las docentes con su trato los niños y las niñas fomentan sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas de manera adecuada, Malaguzzi (2001).

Por otra parte, estas experiencias confirman lo manifestado por Bronfenbrenner (1987) que la docente es el puente que permite que el niño o niña logre adaptarse con facilidad al nuevo microsistema.

Para concluir, con las manifestaciones emocionales de los niños y las niñas, de acuerdo con las anotaciones del diario de campo los niños demuestran mucha felicidad y gusto por salir al parque; es la actividad que más les gusta, también disfrutan cantar, bailar, pintar. Les agrada cuando juegan en el salón, hay una docente en especial que hace concursos en el aula y los niños participan con mucho interés y alegría. También les gusta el refrigerio que reciben en la escuela.

“Yo los acompaño y les pregunto qué es lo más les gusta del colegio me dicen que jugar con sus compañeros, salir al parque y que no les gusta hacer tareas. Estaban muy felices en el parque” (diario JMC).

Esto permite inferir que los niños y las niñas son sujetos socioafectivos a quienes les agrada compartir, jugar con otros; son emocionales porque expresan lo que sienten, sus gustos y disgustos. Tienen un sin número de capacidades, las cuales exploran y fortalecen a medida que interactúan con el medio y con otros sujetos. Les llama la atención aprender, son flexibles en sus ideas lo que los hace cambiar constantemente su subjetividad, así mismo son creativos. Son sujetos con muchas potencias como lo manifiestan Bustelo (2012), Malaguzzi (2001) y Kohan (2004).

7.3.5 Interacción de sinceridad

La mayoría de docentes manifiestan que a los niños se les habla con sinceridad haciéndoles entender cuando se enfadan por el comportamiento de ellos, o porque no es un buen día para la docente por dificultades personales. “entonces yo les decía no, me fue mal hoy no es mi día es que estoy triste y ellos se dan cuenta” (docente JMC). Así se establece una **interacción de sinceridad**, porque la claridad en la comunicación facilita la interacción y permite al docente expresar sus emociones como lo aclara Freire (2004) Así el niño aprende a reconocer las emociones ajenas y a tenerlas en cuenta cuando interactúa con otros sujetos.

Algunas docentes comentan también, que los niños identifican cuando ellas se encuentran molestas o tristes. Además, una de ellas plantea que se debe aprender a leer a las personas para reconocer sus emociones y de esta manera poder colaborarles. Es así, que cuando se fomentan interacciones donde se tienen en cuenta las emociones de los sujetos, tanto docentes como niños logran identificar y reconocer cuando alguien manifiesta determinada emoción, lo que establece

vínculos más fuertes y se transforma la interacción a una las relación de influencia lo que posibilita o acerca la construcción de diadas primarias entre los sujetos y contribuye a afianzar la dimensión socioafectiva.

7.3.6 Interacciones de empatía

Otras docentes comentan que el hecho de participar en las actividades de los estudiantes les permite experimentar lo que sienten, dicen y vivencian, disfrutar de lo que propone para la clase y lo que realizan. Es una **interacción de empatía**. Ponerse en los zapatos del otro, le permite a las docentes comprender su trabajo y explorar en su intrasubjetividad, al reflexionar la vivencia que comparten con los niños. “Los estuve mirando y por un momento me metí en el cuento con ellos, es que es tan rico y de verdad, es que jugar con tierra, con agua, y amasar” (docente MAC). De igual manera, permite a las docentes mantener su “estado de infancia” Bustelo (2012) al jugar, explorar, al recordar actividades que hacían con agrado y que aún pueden hacer siempre y cuando dejen de lado su “estado de adultez” que no les permite jugar como niños y comprenderlos. “Entonces yo digo que la mejor manera de demostrar es esa, que a veces a mí me da risa una cosa yo me ataco a reír y yo no puedo parar de reír lloro y ellos se ríen conmigo” (docente JMC).

En su interacción con los niños, algunas docentes emplean diferentes estrategias de acercamiento como: usar cremas mágicas para aliviar los golpes, jugar con ellos, bailar, hacer monerías o cambian su **rol** por otro, como una forma de dar y recibir afecto de los niños y niñas “Entonces ellos me ven como la médica, entonces como yo utilizo mi crema mágica” (docente MAC). También estas son herramientas que dan confianza para que el niño pueda adaptarse al nuevo contexto "la escuela". “Entonces les pongo la música y nos ponemos a bailar, me pongo hacerles monerías y piruetas de todo” (docente MAC).

En estas estrategias se evidencia la relación entre los elementos de la interacción la **actividad molar** que son las actividades pensadas, con un objetivo que realizan las docentes para que los niños se motiven, participen e interactúen con mayor facilidad en el aula, **el rol** donde ambos sujetos, niño y adulto son tenidos en cuenta como interlocutores válidos, y **las estructuras interpersonales** en donde las docentes al observar y hacer las actividades que hacen los niños y niñas construyen díadas de observación y de actividad conjunta. Lo que las acerca a tener una mayor comprensión de los niños para colaborarles en sus dificultades o potenciarles sus capacidades.

Una de las preocupaciones que manifiestan las docentes, es el contexto donde se desenvuelven e interactúan los niños y las niñas, donde reciben información de los diferentes medios de comunicación y muchas veces, el adulto que podría guiar todo lo que asimilan está ausente; esto contribuye a que a los estudiantes se les dificulte poder interactuar asertivamente con sus pares o con los adultos, debido a la cantidad de conocimientos que los niños adquieren.

Se confirma en este testimonio, lo que plantea Bronfenbrenner (1987) que los diferentes sistemas en los que interactúa el sujeto, influyen en sus comportamientos, ideas y actitudes. Así mismo Dahlberg, Moss y Pence (2005) manifiestan que en la escuela es importante tener en cuenta los contextos en los que se encuentran los niños y niñas para tener claridad sobre lo que aprenden, cómo se relacionan con los sujetos de esos sistemas y la influencia que tienen en los comportamientos de los niños y las niñas. “Es una locura, en el medio estos niños están bombardeados por una cantidad de información donde uno como adulto, uno como adulto a veces se queda corto de cómo tú puedes direccionar las situaciones” (docente JMC). En esta **interacción de empatía**, la docente no juzga al niño o niña, trata de comprenderlo y guiarlo dentro del contexto en que se encuentra inmerso.

7.3.7 Interacción de diálogo

Los padres manifiestan que los niños interactúan con ellos al comunicarles todo lo que hacen en el colegio, desde el momento en el que el acudiente o mamá recoge al niño, este le cuenta todo lo sucedido. “A Nicolás un día lo mordió una niña, entonces el papá le dijo “papi, pero usted por qué se deja morder”, dijo “no ve que es una niña, pá” (padre MAC).

“Pues, me cuenta todo lo que hace acá, le explica, le cuenta a los hermanos, le explica, ya sabe bastante” (padre JMC).

“Si, si, (todos afirman) empiezan a contar todo lo que hacen o me pegaron, o pelee” (padre JMC).

De igual forma, a los niños les gusta ser escuchados y lo exigen “porque los niños también empiezan a exigir que les escuchen que les pongan cuidado” (padre MAC).

“Y si uno no los escucha ellos se hacen escuchar. Eso es importante” (madre JMC).

Es importante que los padres refuercen en los niños el diálogo que se potencie lo que el niño hace, pero principalmente que le escuchen sus intereses, deseos, gustos y miedos ya que de esta manera los padres conocerán a sus hijos y colaborarán para guiarlos en sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas. De acuerdo con Kohan (2004) el diálogo permite aprender o reforzar en los niños y niñas su introspección para que ellos comprendan sus acciones y se autorregulen en sus emociones. De igual manera los adultos guían e incentivan a los niños y las niñas a aprender, explorar, crecer y compartir, experiencias que contribuyen a su formación.

Al contrario, uno debe apoyarlos vea si hizo por decir, como decimos algunas mamás, un mamarracho decirle eso está hermoso, divino así no esté bien, porque de ahí igualmente lo juzgan a él, si uno le dice: ay, no eso está horrible quite de acá, ¿sí? entonces los niños, ay no, mi mamá me despreció, la profesora también (madre MAC).

A su vez, los padres de familia deben colaborar para que los conflictos que tienen sus hijos dentro de la institución se superen de la mejor manera y no creen problemas más difíciles de

solucionar; de esta manera los padres junto con las docentes ayudan a la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas. Como lo plantea Bronfenbrenner (1987) los niños y las niñas adquieren en su microsistema familia las primeras habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas por tanto, es importante el acompañamiento que realizan los padres a sus hijos en cuanto a las experiencias que tienen ellos en su aula de clase.

Entonces yo les digo: ustedes no deben ser así porque el niño se pone triste, o a ustedes les gustaría que se burlaran porque de pronto no pueden ver bien, porque utiliza gafas, ¿cierto que no? Todos somos iguales, y para Diosito todos somos iguales, sea cojo, sea feo, sea manco, sea negrito, sea morenito, sea como sea, todos somos iguales (padre MAC).

La comunicación de varios padres y la forma en que en su microsistema familia, solucionan los conflictos, demuestran cariño y amor por el niño. Esta interacción establece la forma en que los niños y niñas van a interactuar con otros de maneras asertivas y cordiales, o por el contrario si son interacciones de violencia y agresividad los niños y las niñas entablan interacciones por medio de los gritos, insultos, quedándose callado, etc. Bronfenbrenner (1987).

Lo que uno no enseña en la casa no se lo va a enseñar nadie”, por profesor que sea, por psicólogo por lo que sea, en el cargo que tenga, si su papá su mamá no le enseñaron a respetar a los demás y las cosas de los demás nadie se lo va a enseñar, pues claro, mi papá no me dice nada porque le dije algo a mi compañero, mi mamá no me dice nada porque le pegué (padre MAC).

Algunos padres afirman que es en el hogar donde se le enseña a los niños y niñas a comportarse, a respetar, a evitar las groserías, también se les enseña a aprender lo bueno de los compañeros, como expresa Bronfenbrenner (1987) al manifestar la importancia de las interrelaciones entre microsistema familia y escuela en que cada sujeto participa, por tanto el niño se comporta, se expresa y se relaciona con sus pares y docentes de acuerdo a la manera como ha sido tratado por sus padres “dependiendo de cómo uno los acostumbre, los eduque y les enseñé” (padre MAC).

En mi casa groserías no se dicen para nada, absolutamente de ninguna clase de groserías, si ella llega como, no las dice tampoco porque la tenemos como acostumbrada a que no repita las cosas malas de los niños, sino que yo siempre le recalco que adquiera las cosas buenas de los alumnos (padre MAC).

Algunas docentes al escuchar a los niños y niñas cuando tienen conflictos, les permiten comprender o reconocer que alguno de los dos está comportándose inadecuadamente. Potencian la **habilidad intrasubjetiva** de ellos para que reflexionen sobre sus actos y así, evitar que sientan rencor por el otro. De esta manera se interactúa para potenciar en los niños y las niñas la capacidad de escuchar, de perdonar y llegar a acuerdos entre compañeros o para solucionar sus conflictos. Como lo manifiesta Martínez, (2009) en el segundo aspecto del cuidado de sí de Foucault el pensamiento y la reflexión son aspectos que permiten a los sujetos transformar su subjetividad y hábitos que no les benefician en su interacción consigo mismos y con los otros.

Vaya me llama a Santiago, viene Santiago: “no, fue que ella me quitó el lápiz” entonces, se les hace el llamado de atención que eso no se hace y entonces, le digo a la niña, ¿qué propones?, y al otro niño ¿qué propones? entonces pues callados, entonces que un abrazo, que pidan disculpas, que sigan jugando, no, entre los niños no hay rencor, ya uno los ve al momentico jugando (docente MAC).

Es que le daño el cuaderno” o le dijo que el trabajo de él era el más feo, entonces llamamos al otro niño: “no le digas eso, muéstrame tu trabajo”, “no pero si los dos están hermosos (docente MAC).

En las anteriores manifestaciones de las docentes, la manera cómo interactúan ellas con los niños o las niñas, fomentan el diálogo como herramienta para colaborarle al niño en sus conflictos interpersonales; se afirma que las docentes conciben al niño como sujeto participativo, un interlocutor válido, por tanto se le escucha y se le tiene en cuenta como lo planean Bustelo (2012) y Malaguzzi (2001). Además, como ya se ha dicho, el niño y la niña tienen unas experiencias previas a la escuela lo cual influye en la manera de comportarse, interactuar y responder frente a diferentes situaciones que se le presenten en el aula, Bronfenbrenner, (1987).

Con este diálogo lo que busca la docente es fomentar en los niños su habilidad de expresar emociones de manera asertiva, sin llegar a lastimarse o lastimar a otro.

Cuando los niños se enfadan las docentes utilizan el diálogo como recurso para que el niño exprese sus emociones o comprenda sus comportamientos; se da una **interacción de diálogo** “le digo, ay venga, no piense en eso, venga dibujamos, camine cantamos; por eso es bueno el averiguar qué les pasó, cuando hay cambio de temperamento por algo” (docente MAC). Otras docentes utilizan la indiferencia, ya que de esta manera los niños se tranquilizan para luego hablar acerca de lo que pasó. O apartan del grupo a los niños que han tenido alguna dificultad para hablar con ellos.

Lo ignoro, porque yo digo pues tendrá sus razones, yo trato de buscarlo, si no me quiere contar, no se quiere acercar a mí lo ignoro, y cuando él se da cuenta que uno lo ignora, y en cierto momento a la persona no le interesa, por lo general el niño lo busca a uno (docente MAC).

7.3.8 Interacción de afecto

En el siguiente testimonio, se observa que la docente interactúa efectivamente con los estudiantes por medio de un rol activo de manera empática con ellos, cuando tienen un accidente, dolor o raspadura. En cuanto a los niños, en sus relatos manifiestan una **interacción de afecto** con su docente, donde algunas usan la "crema mágica" para aplicarla a los niños o niñas que se han caído o han sufrido algún golpe, otra docente coloca una cura al ver que se lastimó un niño.

N: Echarme una crema que ella tiene (niño MAC).

E: ¿Y con eso que hace? ¿A todos los niños cuando se pegan les aplica cremita?

N: Sí (niño MAC).

E: ¿Sí? ¿Los consiente así? ¿Y hay alguna canción?

N: No (niño MAC).

E: No, ¿no les dice nada? ¿Qué te dijo después del golpe?

N: Que ya no llore más y no más (niño MAC).

W: ¿Y que hizo la profe?

E: La profe de ella le puso una curita (niño MAC).

G: ¿Y se le arrancó la ceja?

E: Sí eso es doloroso (niño MAC).

7.3.9 Interacciones docentes con los padres

La interacción con los padres se hace necesaria, manifiestan las docentes. Como lo expresa Bronfenbrenner (1987) al decir que las interrelaciones entre microcontextos influyen en el sujeto. Es así como, las docentes utilizan el diálogo con los padres, para tener un mejor acercamiento con los niños, las docentes, al informar a los padres el proceso que llevan sus hijos, sus progresos o dificultades; reconocen los contextos donde se desenvuelven los niños y niñas. También plantean las docentes que es importante en la interacción con los padres, no solo hablar de lo negativo sino también resaltar lo positivo de los niños, de esta manera evitar que los padres piensen que son citados sólo cuando sus hijos se portan mal, lo cual confirman los padres al decir:

En cambio uno sabe, uno se mantiene informado, cuándo está enfermo, que el niño no trabajó, que el niño viene, que un día estuvo aquí, que no estuvo aquí, todas esas actitudes que el niño tiene, cuando uno no está con él (padre MAC).

Estos encuentros con los padres, también permiten a las docentes reconocer las dificultades que tienen los padres en la relación con sus hijos o problemas que se presentan en el contexto familiar, lo que contribuye a tomar decisiones adecuadas en el trato con los niños y niñas, ya que comprenden que ellos tienen dificultades en sus comportamientos o interacciones con sus pares debido a las situaciones que viven con su familia. Como ya se ha comentado las interacciones de los sujetos se ven afectadas por los contextos en los que se ven inmersos, por lo tanto se generan diferentes comportamientos y roles. Bronfenbrenner (1987).

Nosotras intentamos dialogar con los papás, de llegarles porque es una población que está inmersa en sus problemas, en sus hábitos, que como viven la vida es como tienen que vivirla entonces es como tratar de dialogar con ellos de sus hábitos y tratar de corregirlos de decirles a ellos que uno como papá no está aprendido (docente JMC).

“Entonces trato de averiguar con los papás qué es lo que está pasando entonces algunos papás son sinceros y dicen bueno es que en la casa se está viviendo esta situación, hay otros que no, no hablan sinceramente” (docente JMC).

Otras docentes comentan que hablar con los papás es tarea difícil, ya que algunos se escudan en la falta de tiempo, además piensan que los citan solo para hablar aspectos negativos del rendimiento académico o de la convivencia del niño, pero no para conocer cuál es el proceso que lleva su hijo como sujeto sentipensante, en su interacción con los otros, sus comportamientos y actitudes. Como lo plantea la profesora

De igual forma hay papitos que son muy reacios, lo que te había dicho, que vienen pensando es porque si uno los cita es para hablar solamente mal del niño, pero no se ve una preocupación acerca del niño como está (docente MAC).

Se constata que la afectación entre microsistemas que plantea Bronfenbrenner (1987) no ocurre solamente cuando se establecen interrelaciones positivas sino también cuando ellas son negativas. Se encuentran situaciones en las que las docentes manifiestan dificultad de comunicarse con algunos de los padres ya que van sólo a la entrega de boletines pero en la invitación a talleres no asisten. En cambio, los padres comentan que la comunicación que entablan con las docentes es muy buena ya que ellas en su diálogo evidencian preocupación por sus hijos, tanto en la parte académica como por lo socioafectivo, cómo se encuentran y el porqué de su comportamiento. “No verla tanto como una profesora, sino como una amiga, a la que uno puede estarle comentando las cosas, que ella le comente a uno también lo que sucede con los niños” (padre MAC). Esto potencia **interacciones posibilitadoras**, las cuales contribuyen a crear un ambiente de confianza y cordialidad entre docentes y padres, lo que genera un mayor conocimiento y comprensión por parte de la docente hacia las relaciones y comportamientos que tienen los niños al relacionarlos con su contexto.

Le dicen vea, su hijo está bien o su hijo está mal o mire él necesita apoyo o está triste o le faltó esto, o tal cosa, sí, entonces es muy bonito que la profesora se refiera hacia una mamá con respeto (padre MAC).

7.3.10 Interacción de formación integral

Finalmente, hay otras **interacciones** donde se ve que prima la **formación integral** del niño y la niña, donde la interacción que establecen las docentes con los niños, demuestra una preocupación de ellas, no solo por su dimensión cognitiva sino también, por formarlos socioafectivamente, en valores, autoestima, respeto a sí mismos y a los demás, lo que refuerza el planteamiento de Freire (2004). Este autor afirma que los sujetos aprendemos, educamos, y conocemos todo lo que nos rodea con el cuerpo completo, no sólo con la razón.

De ser humano intelectual pero más hacia lo social, ser persona, que sea aceptado, poder compartir, del estar juntos, del que yo me quiera y poder proyectar eso para que los demás me quieran y ser aceptado, no que yo no me quiero sentar contigo, porque entonces empiezas a ser un niño rechazado y que empiezan a estigmatizar y se queda así toda la vida y eso es lo que yo trato de evitar que rotulen a los niños (docente JMC).

De igual manera, algunas docentes al iniciar su jornada escuchan a los estudiantes acerca de los hechos que vivieron en sus casas el día anterior o antes de llegar al colegio, preguntándoles sobre los regaños, la alimentación, el aseo, entre otras actividades que realizan en su microsistema familiar. “Un día común pues llegamos, los recibimos, hacemos el saludo, ¿cómo les fue?, si algunos los regañaron, si algunos le pegaron” (docente MAC).

Porque ellos mismos por decir algo vienen te cuentan algo, entonces a través de eso arrancamos no estaba programada pero en ese momento surgió la necesidad, surgió ese interés de los niños y todo eso pues sí arrancamos hacemos la primera actividad (docente MAC).

Las anteriores acciones que realizan las docentes con los niños, generan un vínculo de confianza de los estudiantes hacia ellas. A su vez, se demuestra que los niños y niñas son vistos por las docentes como sujetos que sienten, que tienen experiencias, quienes necesitan ser escuchados y que no son objetos vacíos que hay llenar con conocimientos. Además, las docentes

al escuchar lo que los niños comentan a cerca de lo que les pasó el día anterior en su microsistema familiar, les permiten conocer los contextos en los que viven los niños y las situaciones de sus microsistemas.

Los padres de familia manifiestan que han notado cambios positivos en sus niños en cuanto a que tienen mayor autonomía al hacer sus tareas, son más responsables, además llegan a enseñarles nuevas cosas a sus padres.

En cambio, él pasó acá, y pues aquí ha madurado, como otro proceso y ya todo lo quiere hacer independiente, que él es capaz solo con las tareas, qué para que me ayuda si yo solito puedo, ó sea ha madurado como un poquito más (padre MAC).

Estos cambios en el niño se dan debido a **interacciones** con sus pares y docentes en el microsistema escuela, donde los niños y las niñas a medida que adquieren nuevas experiencias e interactúan en microsistemas distintos al familiar acrecientan sus **habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas** (Fuéguel 2000).

Para cerrar este análisis de interacciones posibilitadoras, horizontales, de confianza y diálogo, se infiere que dichas interacciones permiten establecer **relaciones de influencia**. Las cuales se configuran por medio de interacciones en donde los sujetos que participan en ellas son sujetos históricos sociales, con capacidades, potencias, sujetos emocionales, los cuales tienen derecho a expresar sus sentires y a ser escuchados. Así mismo se ratifica que con la relación de influencia las docentes logran ayudar a los niños y las niñas a construir su dimensión socioafectiva por los siguientes aspectos:

- El sujeto niño es concebido como sujeto social, histórico con múltiples capacidades; es creativo, participativo, reflexivo, es un sujeto sentipensante por tanto, en la escuela se fomentan tanto su intelecto como su emoción. Malaguzzi (2001), Bustelo (2012), Kohan (2004).

- Se utiliza el diálogo como herramienta para solucionar conflictos entre los niños y las niñas, lo que potencia en ellos sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas, así como la capacidad de reflexión para transformar acciones y expresar las emociones de formas adecuadas. Fuéguel, (2000), Kohan (2004).
- Hay un ambiente agradable, de cordialidad y amabilidad entre docentes y niños lo que hace que los niños y las niñas aprendan del ejemplo de las docentes y pongan en práctica las acciones agradables con sus compañeros y en otros microsistemas donde se relacionan.

Se evidencia que tanto las situaciones positivas como las negativas propician cambios de mejoramiento en las interacciones.

7.4 Relaciones de autoridad

Se establecen relaciones de autoridad cuando se utiliza algún peso específico sobre el sujeto como: juicios, razonamientos e ideas.

7.4.1 Interacciones de autoridad

En algunas ocasiones hay padres que son agresivos con las docentes, por lo que ellas comentan que les toca **interactuar** con ellos de **forma autoritaria** para evitar problemas y de esta manera ser respetadas por padres “son muy agresivos entonces uno también tiene que ser demasiado estricto, con carácter porque si ellos vienen son capaces de pegarle a uno” (docente JMC). En esta interacción se reconoce que para poder interactuar con los padres, las docentes deben asumir un rol autoritario para evitar ser agredidas u ofendidas por ellos. Lo anterior confirma que los roles que establecen los sujetos en una interacción se asumen de acuerdo con el contexto en donde se desenvuelven, en este caso las docentes toman un rol autoritario porque los padres con su rol agresivo, generan en las docentes un tipo de defensa hacia ellos, por tanto

asumen esta conducta de autoridad. Y muchas veces en esas situaciones los niños y niñas se pueden ver afectados indirectamente por las actitudes que lleguen asumir los sujetos adultos entre ellos. Lo anterior evidencia el planteamiento de Bronfenbrenner (1987), los diferentes sistemas se afectan entre sí.

7.4.2 Interacciones condicionadas

Las docentes al interactuar con los niños y las niñas manejan el premio para incentivar a los que trabajan o se portan adecuadamente en la clase, les entregan dulces, colombinas “los premio mucho, yo traigo dulces, chupetas, muñequitos” (docente JMC). También, usan promesas y acuerdos frente a normas preestablecidas en las que permiten que los niños que terminan su trabajo saquen la plastilina y jueguen con ella, o salgan al parque o al patio y tomen las onces antes que los demás. “El niño que termina puede jugar con su plastilina les dice la profe” (diario de campo JMC). Se podría afirmar que, son **interacciones condicionadas**, porque los niños y las niñas se acostumbran a que deben recibir algo a cambio, si hacen determinadas acciones o tareas y no hacen las actividades por gusto, por comprender que eso les ayudará en su formación.

A su vez, en esta interacción se constata que el docente asume al niño desde una posición adultocéntrica Bustelo (2012) donde el adulto es quien impone las normas, lo que el niño debe o no hacer y así mismo si lo logra recibe un premio.

En relación con los premios, los padres de familia se alegran al saber que sus hijos los reciben y comentan que ellos les cuentan que han obtenido alguno por haber hecho bien la actividad o que algún compañero lo recibió. “si yo hago bien las tareas me da premios” (niño MAC).

Mamás: “Cuando la profesora le da premios”

Entrevistador: “¿Cuándo le da premios las pone contentas?”

Mamás: “Esa es la motivación para ellas”

En cuanto a los niños, en sus relatos tienen hábitos de comportamientos para interactuar con las docentes, como levantar la mano para hablar o pedir algo, también se evidencia el uso de premios para los niños juiciosos, hablan de hacerle caso a la profesora. “Tengo chichi, profesora puedo ir al baño y alzo la mano y después voy al baño” (niño MAC).

W: “Y ¿por qué gana dulces?”

N: “Porque él es muy juicioso y él no juega en clase y hace las cosas bien” (niño MAC).

En la construcción de la habilidad intrasubjetiva que plantea Fuéguel (2000), el motivador externo que usan las docentes se convierte en un objeto o acuerdo que potencia la emoción del niño o la niña hacia algo, pero que determina actitudes en las que el niño se acostumbra a recibirlo y al no obtenerlo deja de realizar el trabajo o labor, lo cual establece una interacción condicionada. Esto implica que el niño o la niña se acostumbran a obtener algo a cambio de realizar una tarea, de portarse adecuadamente o seguir una instrucción de la docente o de un adulto. Y que no lleve a cabo sus responsabilidades desde la comprensión, de que ellas contribuyen a que el niño aprenda y potencie sus habilidades, por el contrario siempre necesitará de un motivador para actuar.

7.5 Relaciones de poder

En las relaciones de poder se impone la fuerza ya sea física o psicológica para someter a alguien y obtener un interés totalmente subjetivo.

7.5.1 Interacciones de poder

Hay una docente que manifiesta que ella es un guía para el niño, quien debe seguirla y hacer lo que ella diga “porque el niño sabe que de igual manera, uno es la guía a seguir, que lo que dice su profe es lo que se hace, punto” (docente MAC). En este comentario se evidencia un tipo de **interacción de poder** donde la docente tiene el conocimiento y el niño la sigue; por encontrarse

en un nivel inferior de conocimiento, se asume al niño como un objeto vacío al que hay que llenar con normas, conocimientos, comportamientos, Dahlberg, Moss y Pence (2005).

En esta interacción de actividad conjunta los roles que asumen los sujetos son desequilibrados, un sujeto, en este caso la docente controla y establece lo que se debe hacer, en cambio el niño en un **rol de sumisión**, asume y acepta lo establecido por ella. Lo cual impide al niño potenciar sus capacidades, ya que no participa autónomamente, sino desde lo que le indique la docente.

7.5.2 Interacciones agresivas

De acuerdo con lo que comentan algunas de las docentes, los niños utilizan la agresividad al interactuar con sus compañeros y en algunas ocasiones hacia ellas o en sí mismos. Son agresivos, utilizan los puños, las patadas, botan los objetos, **interactúan de forma agresiva** con sus compañeros.

Él cuando ve a Andrés le lanza la patada y Andrés es el más agresivo de todos, él a todos les pega, pero entonces le digo: bueno Andrés, usted ya sabe, le toca irse a sentar allá en el quiosco pero lo controlo, en cambio Manuel, así ¡puuu! Le dio la pataleta y le pegó al otro, él como no pudo asistir al sepelio del abuelo, eso dice la mamá, él descarga su ira con golpes, entonces a Manuel le tocó quedarse ahí, él hace esa fuerza para estallar, como para explotar, y le toca quedarse ahí sentado, y le digo (docente MAC).

“al rato llegaron ellas profe mire nos mordió, les dije entonces no lo toquen” (docente JMC).

“No recuerdo bien el caso fue que él era bastante agresivo, rompía las, esas puertas tienen ese vidriecito y cogió con el candado rompió el vidrio, también me cogió a patadas si pues esa fue la experiencia” (docente JMC).

Tengo una niña que es histérica, ella es histérica y ella quiere todo ella tiene momentos de ira, de histeria entonces ella es la que manda en todo he, daña todo, bota al piso, se coge la cara y como que se rasguña (docente JMC).

“El padrastro lo regaña, viene todo triste y me dice es que mi papá me regañó no me quiere, le digo su papá? No pues con el que vive mi mamá” (docente MAC).

“Agredió a otro niño, cogió la silla la levantó y se la fue lanzando, me dijo es que yo estoy aburrido en mi casa un niño de 5 años diciéndote eso” (docente JMC).

En las anteriores citas de las docentes, se demuestra como lo planteó Bronfenbrenner (1987) que el contexto familiar es el primer espacio en donde los niños y las niñas viven sus primeras interacciones y que de allí parte la conformación de su dimensión socioafectiva. Lastimosamente estos niños y niñas han recibido en sus hogares ejemplos de maltrato hacia sus mamás por parte del padre, o han sido ofendidos por sus padrastros; estas experiencias fomentan en los niños la agresividad, la violencia, las malas palabras como formas naturales de interactuar con sus pares. Actitudes difíciles de manejar y transformar en los niños cuando ese es el ejemplo que reciben diariamente en su familia.

Por lo anterior, es importante que las docentes al interactuar con los niños y las niñas conozcan los contextos de los diferentes sistemas en los que interactúa el niño y así poderlo guiar para ayudarlo a modificar sus ideas y comportamientos desde las necesidades que presentan el niño o la niña, Dahlberg, Moss y Pence, (2005)

También, otra docente evidencia la violencia de un niño hacia sus compañeros debido al contexto familiar en el que vive él, ya que es cotidiano que el papá agrede a la mamá, Actos que el niño vive a diario y que para él es normal maltratar a otros. "Lo que sucedía era que él veía que el papá golpeaba mucho a la mamá, la metía de cabeza a la alberca y él dándose cuenta de eso, pensaba que tenía que venir a hacer eso aquí" (docente JMC). Esto confirma que el aprendizaje que se realiza en un sistema se traslada a otro, por lo que las interrelaciones entre sistemas y las relaciones entre sujetos se ven afectadas, Bronfenbrenner (1987).

7.5.3 Interacción de miedo o temor

Una docente manifestó que los niños son inquietos, hablan con un tono de voz alto y que en su interacción con ellos utilizó el golpe contra el tablero para llamar la atención ya que no la atendían, demuestra algo de preocupación por el comportamiento de los niños. “Me comenta que los niños han estado demasiado inquietos, hablan muy duro, no escuchan que el día de ayer le tocó golpear el tablero con el borrador para que se callaran” (diario JMC). Esta reacción de la docente genera una **interacción de miedo**, que se realiza basada en el desagrado o en el disgusto, logra que los niños pongan atención, pero el golpe puede generar miedo u otra emoción desagradable en ellos, lo que los hace hacer silencio, pero tal vez no tengan la disposición para poner atención como ella deseaba.

Lo anterior lleva a pensar que esta interacción de miedo no potencia en el niño su dimensión socioafectiva ya que al asumir la docente un rol de poder, para controlar y organizar a los niños y las niñas les infunde temor, crea en ellos desconfianza o rechazo por tanto los niños evitarán expresar sus emociones o ideas por temor a ser regañados.

También, como lo expuso Malaguzzi (2001) los niños y niñas toman el ejemplo del docente, desde allí aprender a comportarse y relacionarse con sus compañeros, por tanto van a utilizar la amenaza como medio para interactuar con otros, lo que contribuye a una construcción contraproducente de su dimensión socioafectiva.

Si nos remitimos nuevamente al capítulo del marco teórico, en el planteamiento de la categoría de interacción, donde el rol es un elemento, con el cual se establecen las conductas dependiendo del contexto en el que se encuentran los sujetos, se puede afirmar, que cuando hay un castigo se refleja un tipo de interacción donde el niño cumple un **rol pasivo**, asume el castigo como algo obligado, por un comportamiento o acción que no realizó o desarrolló adecuadamente. Es necesario, que la docente realice una retroalimentación del porqué debe

hacerlo, cuál es su fin, el sentido que tiene el castigo. Ya que se podría decir que se genera una interacción mediada por el temor en donde, el niño es amenazado por un castigo a cambio de su comportamiento.

“Pues mi hijo me decía que la profesora lo amenazaba que lo iba a bañar con agua fría y pues yo sinceramente no lo baño con agua fría, porque tiene muchos problemas de los pulmones” (padre MAC).

“Sí, ellos “ay, no para allá entonces no me voy” (Risas) esa es la manera como yo los tranco, “vaya para allá, usted ya sabe lo que le pasa” (Risas) (docente MAC).

E: Niño si siguen portando mal lo voy a castigar

W: ¿Y cómo los castigan?

E: Lo mandan así de la mano y lo llevan allá, le abren la puerta así

W: No no la abras

E: Le abren la puerta así, vaya y le cierra y se va y le dice: se para niño, si alguien se porta mal lo mandó a la casa y lo dejó encerrado (niño MAC)

En otros casos, cuando el niño o niña no obedece normas o compromisos con la profesora, ella utiliza condicionamientos físicos o le prohíbe al niño realizar actividades de su gusto, como no permitirle salir al patio o descanso. “Cuando un niño es desobediente o no quiere trabajar las profes entre ellas, cambian al niño de salón, esto ocurrió con una niña por comportarse mal la pasa a otro salón y la dejan allí” (diario de campo JMC).

Ella, me alejaba al niño de otros niños, me lo hacía en una esquina y no lo ponía a trabajar, le ponía a hacer un rompecabezas, lo castigaba y lo ponía por allá en un rincón, que a toda hora lo regañaba mucho (madre MAC).

En estos casos se realizan **interacciones basadas por el temor**, para controlar comportamientos de los niños o las niñas que son desagradables para la docente, lo hacen llevándolo a otro salón por un tiempo, lo que ocasiona que el niño sienta desagrado, temor, hasta pena de estar en un salón ajeno, por el cambio de lugar, de contexto. “Hay un niño que se encontraba en otro puesto a él se lo lleva a otro salón” (diario de campo JMC).

De esta manera, las amenazas y castigos que se realizan, en una **interacción vertical y de total poder** del docente, se visualiza que las equivocaciones por parte de los niños son sancionadas y no hay una interacción en donde la docente dialogue con ellos y generen reflexión para cambiar de actitud. Por el contrario, la docente espera que los niños y las niñas cambien su comportamiento después de haber realizado el castigo, lo cual puede o no suceder. Normalmente la sanción ocasiona en el niño temor, pena o desagrado por el acto (castigo) que tuvo que realizar, ya que algunas veces sucede frente a los demás niños, quienes también se asustan. En el salón se evidencia que el castigo se considera como apropiado por los participantes porque no se les permite expresar.

Nuevamente se confirma que en estas interacciones mediadas por el castigo o la amenaza las docentes comprenden a los niños por medio de conceptos modernos y adultocéntricos donde son invisibilizados, silenciados, anulados participativamente, Bustelo (2012), lo que ocasiona que las docentes generen estrategias de condicionamiento para que los niños lleven a cabo sus tareas en el aula o asuman los comportamientos establecidos por ellas.

Por otra parte, hay una docente que explica que las leyes deben obligar a los padres a actuar de manera diferente; a ser más responsables con sus hijos y que comprendan que al citarlos a la escuela no es porque el docente quiere, sino porque es necesario “que uno pudiera tener una herramienta una normatividad, emanada por el gobierno para que ellos no crean que es uno el cansón cierto, sino que por ley” (docente JMC). Esta docente concibe que es necesario generar **interacciones de poder** basadas en normativas impuestas por entidades superiores que obliguen a los padres a adquirir compromiso en relación sus responsabilidades como padres.

Puesto que ellos solitos no se comprometen hay que obligarlos a que se comprometan, pienso yo que si eso se cambiara, los espacios serían mejores, el trabajo y el avance de los niños sería supremamente buenísimo y los papás a la final se la gozarían (docente JMC).

Las docentes al interactuar con los padres, por medio de amenazas, en este caso el uso de la ley, establecen una interacción que fomenta el miedo en los padres, lo cual necesita una reflexión que permita transformar la forma como asumen su responsabilidad con sus hijos y así contribuir

a cambiar subjetividades Kohan, (2004). Es decir, generar en los padres diálogos en los que ellos comprendan que sus hijos son el reflejo de la relación que tienen en su familia y de esta manera contribuir a que los padres conformen relaciones díadicas se equilibren poderes entre ellos y aumenten la afectividad acercándose poco a poco a constituir díadas primarias con sus hijos.

7.6 Contexto familiar/comunicación padres hijos

De acuerdo con lo que plantean las docentes, el contexto familiar incide en la formación de los niños y las niñas, en su autoestima, su dimensión socioafectiva "El contexto familiar es muy importante para la estabilidad emocional de los niños, es básico" (docente MAC). Como se comentó en el capítulo de interacción y de acuerdo con lo que expresa Bronfenbrenner (1987) las formas de actuar y de relacionarse que tienen los sujetos se dan de acuerdo a sus experiencias y contextos en los que se han formado. Y el primer microsistema donde se encuentra el niño es la familia, el cual le brinda sus primeras interacciones, promueve o no sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas.

He tenido oportunidad de interactuar con muchos niños, desde especiales, de preescolar, de diez años, de doce de quince, de diez y ocho, y las relaciones todas son diferentes, todo depende de la autoestima de los niños, de su entorno, de su medio socioeconómico, sociocultural, socioafectivo, todo es muy relativo, depende del crecimiento de ellos (docente MAC).

Hay una docente que comenta que hace falta mayor compromiso por parte de algunos padres, en estar pendientes del proceso que llevan sus hijos en la escuela, lo que les ocurre, su comportamiento y que esa responsabilidad es de toda la vida y por tanto deben acompañar a sus hijos en la escuela, no es solamente llevarlos y recogerlos, es estar atento a lo que les sucede o lo que hacen en el interior de ella "nadie les exige a qué se tienen que comprometer se metieron a ser papá y mamá tienen que responder y que vengan acá en el salón a trabajar en eso y a responder en eso" (docente JMC).

La docente manifiesta que en el microsistema familiar los padres incumplen con los compromisos adquiridos con sus hijos, aunque nadie les exija que los cumplan, tampoco están exentos de ser padres. La docente invita a participar a ellos de las actividades que realizan sus hijos en la escuela. Esta invitación permitiría que los padres al asistir y observar a sus hijos en las actividades que hacen, les ayude a establecer la díada de observación, la cual permite adquirir intereses y conocimientos en relación a sus hijos, sus comportamientos, gustos y la forma como ellos se relacionan y los reconozcan como sujetos con capacidades, debilidades y en constante aprendizaje, por tanto los padres pueden mejorar la interacción con sus hijos y crear vínculos afectivos que potencien las capacidades de los niños y las niñas.

7.6.1 Interacciones de poder

En algunos casos, cuando las docentes le llaman la atención a los niños y las niñas se evidencia una **interacción de poder** en donde el niño debe obedecer a la docente “Le llama varias veces la atención a Juan David porque se levanta constantemente de su puesto “que parte no entiende” dice la profe” (diario JMC). Ella llama la atención por incumplimiento de normas.

Hay un niño que saca una pony malta y la profe le llama la atención diciéndole que por eso no se toma el refrigerio con juicio. El niño le hace caso y la guarda. También les llama la atención a todos ya que algunos no están sentados en sus puestos que tienen fijos (diario JMC).

“Los niños se acercan a mí, me preguntan mi edad pero la profe les dice que se sienten” (diario JMC).

En la anterior cita se observa que los niños interactúan con la investigadora, pero no les es permitido porque la profesora exige obediencia de las normas de clase. La interacción es mediada por el orden e impuesta por las normas del adulto, **interacción de poder y control** de las actitudes de los estudiantes quienes deben obedecer y mantenerse en completo silencio y orden. En esta situación, nuevamente se evidencian roles de poder que asumen las docentes

frente a los niños y las niñas quienes desde un rol pasivo son sujetos sin voz, sin derecho a participar.

Además, en las interacciones basadas en el control del docente, los niños deben obedecer aunque las explicaciones no sean claras y aparentemente sarcásticas, basadas en normas muchas veces no acordadas previamente. “Entonces la profe les dice “eso no se hace, acaso yo les pego cuando ustedes me pisan” eso no se hace cada uno debe estar en su puesto, no he terminado el acta siéntense” (diario JMC).

De igual manera, el tono de voz se utiliza para controlar el llamado de atención, es un acto normal de control, para mantener el orden de la clase. “Ella sale un momento a traer algo de comer para ella, los niños levantan un poco el tono de voz y se levantan del puesto, al llegar dice “aquí es donde se escucha la gritería” los niños se sientan nuevamente y hacen silencio” (diario JMC).

Hay niños que se levantan y comienzan a molestar porque quieren estar cerca de mí, pero como hacen desorden,... les llama la atención los toma de la mano y les llama la atención diciendo: “bueno no se van a portan así, no crean que porque está la profe Deisy pueden hacer lo que quieren noo señor (diario JMC).

7.6.2 Interacciones verticales

Se evidenció con el registro del diario de campo que una de las docentes en algunos momentos, es poca o nula la atención que brinda frente a una queja de los niños, diciéndoles que dejen de quejarse tanto, en vez de dar una explicación frente a la acción del niño para que este la comprenda y cambie su actuar. Con esto hay una interacción por parte de la docente, en la cual la voz del niño no es tenida en cuenta y por tanto afecta la construcción de su dimensión socioafectiva, ya que el niño quiere expresar la incomodidad que siente frente a un conflicto que tuvo con un compañero, pero en vez de ser guiado por la docente es rechazado.

“Hay niños que se le acercan para contarles que un niño les hizo algo ella les dice dejen tanta queja y ya, entonces los niños siguen jugando” (diario JMC).

“Una niña se levanta y le va a decir algo a la profe, ella le dice que respire que con tanta quejadera va a hacer un record” (diario JMC).

Para concluir con el análisis de las interacciones verticales, de poder, mediadas por el castigo o la amenaza y de agresión, las cuales conforman una relación de poder o autoridad, se afirma que este tipo de relaciones imposibilitan la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas por los siguientes aspectos:

Con las relaciones de poder las docentes demuestran que comprenden a los niños y niñas como sujetos sin voz, sin capacidades, recipientes vacíos a los cuales llenar Dahlberg, Moss y Pence (2005) por tanto les imponen normas, castigos y maneras de ser y estar.

Las docentes al concebir los niños y niñas con conceptos modernos, coartan la expresión emocional de los niños y niñas, lo cual se evidencia cuando los niños se comportan de determinada manera y en vez de dialogar con ellos son castigados. No hay alguna retroalimentación por parte de la docente para que el niño comprenda su comportamiento y lo transforme en una próxima oportunidad.

7.7 Concepto de socioafectividad

A continuación se presenta el análisis e interpretación del concepto de socioafectividad.

7.7.1 Estrategias de manejo emocional

Dentro de la concepción de socioafectividad hallado en la información de las docentes, se reconocieron las **estrategias emocionales** que utilizan ellas como herramientas para manejar las emociones de los niños y las niñas y a su vez para ellas mismas.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a las docentes en relación a la dimensión socioafectiva se evidencia que hay un interés y preocupación por contribuir a fomentarla en los niños y las niñas. Dialogan con los estudiantes cuando ellos agreden o discuten con sus

compañeros para hacerles ver que ese comportamiento fue incorrecto y que se puede mejorar para la próxima oportunidad. Como lo manifiesta una de las docentes “Yo los llamo y si se molesta de más yo le dejo que le pase su molestia, yo lo llamo nuevamente, si no ha asistido al primer llamado yo lo llamo le hago la reflexión, aquí a mi lado o salimos allí le hago la reflexión de ¿por qué reaccionó de esa manera? ¿Cuándo tú me sacas el mal genio yo te golpeó yo hago eso?” (Docente JMC). Y “lo acercó a su escritorio y habló con él llamándole la atención de su comportamiento y diciéndole que lo que había hecho no estaba bien ya que yo sólo quería hacer una actividad con ellos” (Diario de campo JMC).

En las anteriores manifestaciones hay una relación con la autora Fuéguel (2000), al plantear que los niños y las niñas pasan gran parte de sus vidas en la escuela y por tanto es importante que las experiencias que vivencian allí les permitan construir tanto su cognición como la dimensión socioafectiva. De modo que los niños y niñas aprendan a establecer relaciones productivas.

El diálogo es un mecanismo que usan las docentes para solucionar conflictos, que contribuye en la formación de las habilidades socioafectivas **intrasubjetividad e intersubjetividad** de los niños y las niñas como se comentó en el apartado de socioafectividad y subjetividad, sobre lo cual Kohan (2004) afirma que el pensar y reflexionar sobre sí, permite una comprensión acerca de los propios comportamientos y el de los demás. Pero que al no ser clara la comunicación con los niños y las niñas, en algunos sucesos pueden hacer que la relación o la reacción del niño se dificulte.

Hablo con el niño le digo que a él también le duele que si quiere golpear algo que le pegue a la pared que desfogue su rabia, su mal genio porque muchas veces los niños no saben o no pueden desahogarse en la casa, porque en la casa no tienen esa oportunidad de hacerlo (Docente JMC).

De igual forma, algunas docentes reconocen que como seres humanos su emoción se afecta como se afectan los niños. Ya sea por sus comportamientos, por las problemáticas que ellos

tienen o por las actitudes de los padres de familia. En un caso particular una docente comentó que las psicólogas le aconsejaron aprender a dejar los problemas de los niños y niñas en el colegio y disfrutar las experiencias en su hogar.

Una cantidad de casos, en compensar fueron unos casos muy muy difíciles, de violaciones, bueno de cantidad de cosas y no, bueno hasta que las psicólogas nos hablaron de que ustedes tienen que aprender como los abogados y los médicos y como los curas tienen que aprender a que esas son situaciones de la vida, ustedes salen del trabajo y ustedes tienen que olvidarse de todo, porque no pueden llevarse el problema para la casa (Docente JMC).

En los anteriores comentarios, se evidencian las interrelaciones que existen en los diferentes sistemas, como lo plantea Bronfenbrenner (1987) y como las experiencias de los sujetos de un microsistema al interactuar en otro, afectan las emociones y comportamientos de los sujetos con quienes se relacionan. Ya que todos son seres sentipensantes que se afectan entre sí. También, las docentes hacen caer en cuenta a los niños y las niñas cuando ellas se ponen de mal genio debido a algunos comportamientos de ellos.

Porque hay momentos en que es mejor evitar. Porque a uno le puede pasar, uno es humano y le puede dar mal genio, que le pegue, que lo rasguñe, que lo muerda entonces mejor así y ya, por lo general hago eso, para no indisponerlos a ellos ni indisponerme yo tampoco (docente MAC).

Aquí las docentes se reconocen como sujetos que sienten, se emocionan y son afectadas por los comportamientos de los niños y las niñas. Como lo comenta Freire (2004) tanto los docentes como los niños y las niñas sienten, por tanto es indispensable que las docentes estén atentas a sus emociones al llevar a cabo sus prácticas educativas con los niños y niñas. Por lo anterior, es importante la reflexión intrasubjetiva de las docentes, para reconocer y comprender sus emociones y las de los demás como se manifestó en el marco teórico. Una docente manifiesta que habla con sinceridad de sus emociones a los niños, lo cual hace que ellos comprendan que ella también siente, ya que los niños piensan que las docentes no sienten sueño, hambre, mal genio etc.

Cuando yo les digo huy tengo un hambre, porque ellos creen que uno no siente, entonces yo les digo necesito ir al baño me dan permiso por favor, o ¿alguien se va a salir a molestar? no, no yo digo gracias (docente JMC).

También las docentes les expresan a los niños y las niñas que están muy felices al ver cómo ellos progresan en sus aprendizajes y comportamientos, y que las entristece cuando lastiman a sus compañeros. Cuando la docente le permite conocer al niño la emoción de ella, él aprenderá a comprenderla y respetarla e intentará actuar de manera asertiva al reconocer las emociones de los demás y evitará lastimar a otros.

De igual forma, los niños reconocen ciertas expresiones de la docente al hacer cosas que a ella le molestan y entonces corrigen sus actos o cambian sus actitudes; se evidencia que hay un proceso de aprendizaje de los niños y las niñas en su **habilidad intrasubjetiva** y en el reconocimiento de las emociones que expresan los demás sujetos con los que interactúan, lo que potencia relaciones positivas, desarrolla así su **habilidad intersubjetiva**. Como lo expone Fuéguel (2000) y Bronfenbrenner (1987) el sujeto va reconociéndose y reconoce a otros en la medida que las experiencias y las relaciones que establece con los sujetos se lo permiten.

Ellos saben y yo sé cuándo a ellos les molesta, todos nos conocemos, porque uno tiene que aprender a leer la otra persona yo sé, yo les digo me blanqueo el ojo, ellos también saben la profe está de mal genio, la profe no le gusta que le pisen la silla (docente JMC).

En estas manifestaciones de emociones, las docentes permiten a los niños y las niñas aprender que todos los sujetos sienten, que ese sentir es subjetivo en donde cada uno actúa, reacciona o manifiesta su emoción de manera diferente a otro, como se comentó en el apartado de la dimensión socioafectiva, en el cual lo plantean Cantón, Cortés, y Cantón, (2011). De igual manera, la forma de expresar las emociones depende de las primeras experiencias que haya tenido el niño o niña en sus díadas madre hijo, padre hijo, expuesto en el apartado de interacción, Bronfenbrenner (1987).

Las docentes manifiestan preocupación por las situaciones que viven los niños en sus contextos familiar y social. Intentan colaborar por medio del diálogo con los padres acerca de la crianza, los invitan a no dejar a los niños y las niñas en la calle, a evitar que adquieran malos hábitos, etc.

Me gusta como averiguar porque usted no sabe, uno no sabe con qué problemas vienen de casa, eso es mucho los problemas, todos los casos que vienen que de separación, de que el papá y la mamá, el papá le pega mucho a la mamá (docente MAC).

En estos testimonios se confirma lo que expresan Dahlberg, Moss y Pence (2005) la educación inicial, para que sea pertinente y de respuestas a las necesidades de los niños y niñas, ha de tener en cuenta los contextos en los que ellos se desenvuelven, sus experiencias. Las docentes reflexionan que no les gusta ponerse bravas pero que lo hacen porque no hacen caso, plantean que eso no debe ser así, que no hay necesidad de ponerse en ese estado si todos trabajan en armonía. Esto evidencia que al ser sincera la docente con los niños, frente a lo que ella siente y el hecho de explicarles la razón por la cual se pone brava, hace que los niños comprendan que sus acciones afectan a otros y que al compartir un mismo espacio o una relación, es importante aprender a actuar adecuadamente para evitar lastimar a los otros. Estas son habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas que se desarrollan con la ayuda de los padres inicialmente y en relación con los otros sujetos cuando se amplían las diadas, Bronfenbrenner (1987).

Porque me tuvieron que ver así, enojada si es que a mí no me gusta estar así ¿a ustedes si les gusta que yo este así? no profe, entonces yo trato que entiendan que no tienen que llevar las cosas a los extremos (docente JMC).

Otra docente invita a los niños y las niñas a llegar con cara de felicidad al colegio, no de mal genio o tristeza. “¿ustedes me han visto triste?, ¿yo llego brava?, no profe usted llega muy contenta, eso es lo que uno tiene que hacer llegar contento, cara alegre donde los niños” (docente MAC). Así, los niños en su relación intersubjetiva con la docente aprenden de ella, descubren

nuevas formas de expresarse o de actuar que los invita a reflexionar, a construir su habilidad intrasubjetiva. Como lo plantea Kohan (2004) estar en constante reflexión frente a lo que siente y piensa lo que hace de sus actos, actos más conscientes que a su vez colabora a que el niño y la niña potencien su autorregulación emocional.

Algunas docentes expresan su incomodidad al ver que los niños no les prestan atención cuando ellas están hablando. Hay docentes que manifiestan que en este trabajo se viven, una cantidad de emociones encontradas, dependiendo del lugar de trabajo, las características de la población, su contexto, las problemáticas que puedan encontrar. “Que los niños vivieran otra clase de vida, yo cambiaría eso y que los niños vivieran felices, ellos vienen contentos al colegio, bendito dios, míralos tú los ves contentos aún con todas las cuestiones” (Docente JMC). En este planteamiento se evidencia que las docentes al vincularse con los niños y niñas se afectan por las diferentes experiencias que experimentan los seres humanos en su interacción con los diferentes sistemas, como lo plantea Bronfenbrenner (1987) en las interacciones los sujetos se afectan bidireccionalmente ya sea por los roles que asume cada uno, por las emociones que expresan o por las situaciones que viven en sus microsistemas que afectan la forma en que se relacionan con otros.

Cuando hay un trato que se complementa con un diálogo amable de las docentes hacia los niños, se potencian interacciones que los estudiantes agradecen y prefieren. Revelan la importancia de la felicidad y alegría del niño. “Me gusta mi profesora y la quiero mucho porque me enseña es la más linda, no me gustan las profesoras porque nos regañan” (niña MAC), “me gusta la forma en la que me enseña y explica mi profesora”, “me gustan las profesoras porque son muy amables” y “Gracias profe porque nos tiene paciencia y nos quiere mucho” (niño MAC).

Lo anterior refuerza que la docente de transición les colabora al niño y a la niña en su adaptación al nuevo microsistema escuela, en donde los niños aprenden del ejemplo que le da su docente, el trato, la forma de dirigirse a ellos, expresiones de afecto, como lo plantea Malaguzzi (2001). De esta manera los niños y las niñas desarrollan gusto y amor por la escuela y a su vez aprenden a interactuar con los demás compañeros con el amor y respeto que demuestran las docentes.

7.7.2 Manifestaciones de afecto del docente al niño

Las manifestaciones de afecto que expresan las docentes a los estudiantes permiten visibilizar que las interacciones entre ellos, buscan posibilitar un ambiente tranquilo, cordial, amable y respetuoso. Esto promueve en el niño reconocerse como sujeto que tiene unas capacidades, que siente, participa en múltiples experiencias y es reconocido por otros.

Se establece, por parte de las docentes la importancia de realizar apoyos verbales positivos que busquen potenciar habilidades y fortalezas de los niños y las niñas. En la interacción que realizan las docentes con los niños estos apoyos verbales positivos fomentan la formación de la habilidad **intrapersonal** de ellos, ya que al manifestar la docente los aspectos positivos de los niños y las niñas genera felicidad y deseo por continuar y estar en la escuela y a su vez incrementa en ellos su autoestima. Es así, como se evita homogeneizar a los niños al involucrar su subjetividad, de esta manera se puede alcanzar la creación de sentido de la educación inicial que exponen Dahlberg, Moss y Pence (2005) al tener en cuenta la individualidad de cada sujeto.

Las siguientes citas constatan el uso de apoyos verbales positivos de las docentes hacia los niños: “Ah con cariño, a veces, no las manifestaciones cuando yo se las presento a los niños es muy brava y con dos gritos quedan sentados, ay eso sí” (docente MAC). “Primero me gusta saludarlos con una sonrisa y que me saluden y escucharlos, el saludo para mi es hola profe y el

abrazo y el beso” (docente MAC). “Sí yo a veces tengo que ponerme seria y brava pero también cuando ellos se acercan poderles brindar un abrazo, una caricia, yo juego con ellos, yo les hago cosquillas, yo los siento en mis piernas” (docente JMC), “he detectado que cuando uno dice una palabra afectuosa a un niño ellos como que bajan, se tranquilizan, ellos como que lo toman a uno de otra manera” (docente MAC), “mi hija me contó que la profe la felicitó porque estaba en el descanso y empezó a contar de uno a cinco, y montaban en el columpio para monta” (padre MAC), “al terminar la profe dice: un aplauso para Kevin y para ustedes que lo hicieron bien” (diario de campo JMC).

Cuando las docentes expresan las dificultades o las debilidades de los estudiantes consiguen emociones negativas, infelicidad y acrecentar los problemas, como se observa en lo que los padres expresan de momentos que sus hijos vivieron en la escuela. “esa profesora si no me le tuvo paciencia, no entiende, no hace, entonces más me la cohibió” (padre MAC); “llegamos hasta discutir porque ella me lo agredía verbalmente, me le decía: es que usted es bien bruto, usted no entiende, usted no hace, usted no sé qué” (padre MAC).

En estas manifestaciones de los padres de familia, se reconoce cómo las interacciones en las que se utiliza el maltrato verbal u ofensivo hacia los niños y niñas, genera una relación de autoridad donde se establece un rol de poder por parte de las docentes y un rol pasivo del niño, el cual afecta su autoestima y su dimensión socioafectiva. Esto refuerza al planteamiento de Bronfenbrenner (1987) porque los niños y niñas adquieren sus primeras experiencias afectivas con la familia. Al resaltar los aspectos negativos de los estudiantes lo que se logra es deteriorar su intrasubjetividad, lastimar la autoestima del niño, quien más adelante le será difícil creer en sus capacidades.

Una docente expresa que en clase existen niños o niñas que se convierten en el preferido, en el estudiante consentido al que le expresa con mayor facilidad su cariño, aclara que es necesario demostrar ese afecto a todos de la misma manera posible, debido que genera en los demás celos y reclamos, ya que ellos se dan cuenta cuando consienten a uno más a que a otro. “Pues yo los quiero mucho y ellos se fijan mucho en uno, si yo consiento mucho a uno, el otro como que, como que uno le mira en el rostro vea está consintiendo más y me toca” (docente MAC).

Se hace importante generar un **rol imparcial** por parte de la docente con los estudiantes, que busque beneficiar a todos de igual manera para así, evitar favorecer a uno solo y generar emociones de rechazo e incomodidad de los demás niños hacia el consentido o hacia la docente. De igual manera, si se tiene un niño consentido en clase esto puede propiciar en los demás niños y niñas dificultad en el reconocimiento de sus propias habilidades y confianza en sí mismos.

Me toca no demostrar mucho afecto porque así uno quiera o no quiera siempre va a tener uno que es más especial del curso, que uno dice este es mi debilidad, porque este es más pilo, pero entonces no toca demostrárselo delante de los otros porque genera celos en los otros niños (docente MAC).

7.7.3 Intereses y emociones de la docente

Algunas de las docentes manifestaron que uno de los intereses hacia su profesión es el amor hacia los niños, el gusto por ellos y ver el proceso de cómo empiezan a aprender y poco a poco van adquiriendo conceptos y comportamientos. Desde su emoción, plantean que su interés por ser maestra de preescolar inició porque le gustaban los niños, jugaban a ser profesoras cuando fueron niñas o porque trabajaron desde antes de graduarse con ellos.

“Ver que el niño como progresa en cada proceso me encantaba, tenía los niños al cuidado todas las tarde y les guiaba las tareas, y fue eso el amor a los niños que llevó a esto” (docente MAC).

“Un sueño de toda la vida, me encantaban los niños, inclusive todos mis trabajos era cuidando niños” (docente MAC).

“Yo desde que estaba en primaria, les ponía a ellos tareas, les hacía evaluaciones (risas) me encantaba jugar a la maestra, me encantaba” (docente MAC).

Las docentes que comentan que durante su vida han establecido interacciones con niños, sienten que esa experiencia les ha fortalecido su interés y amor hacia ellos. Es un claro ejemplo de cómo las experiencias en otros contextos, influyen en las relaciones que se establecen con los sujetos y con otros sistemas. Tal vez, si estas docentes no hubieran tenido contacto con los niños, ni la experiencia de compartir, conocerlos e interactuar con ellos, no tendrían una referencia para haber elegido la docencia en primera infancia.

7.7.4 Intereses y emociones del niño y la niña

En cuanto a las manifestaciones emocionales de los niños, algunas de las experiencias que relatan las docentes son de agresividad entre los compañeros las cuales suceden en diferentes situaciones, golpean objetos o al compañero, gritan o salen a correr. Otras docentes dicen que los niños son tranquilos, son muy espontáneos, ellos manifiestan sus emociones de diferentes formas sea con llanto, retraídos, con agresividad, con risas o abrazos. “Algunos lloran, otros se les ve la tristeza, algunos yo los he catalogado como falta de afecto, se le abrazan a uno y quieren que uno los tenga ahí abrazados” (docente MAC). Esto confirma que los niños y las niñas en su microsistema familia han tenido diferentes relaciones con padres de familia, quienes han fortalecido o perjudicado la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños, de acuerdo con Bronfenbrenner (1987). Por esto se encuentran en la escuela niños agresivos, violentos porque esto es lo que han recibido desde su microsistema familia, o por el contrario han establecido relaciones sólidas, de amor y comprensión lo que genera en otros niños de la escuela

alegría, amabilidad, respeto por el otro. Lo que conlleva a manifestar emociones de manera asertiva.

Los padres de familia comentan que los niños y las niñas manifiestan sus emociones con gestos corporales arrugan la cara, sudan, mueven la nariz, se ponen serios, no hablan, se ruborizan, lloran, dejan de hacer la actividad que estaban haciendo. “En el caso de ella cuando pide algo y le digo que ahorita, uno se da cuenta, se pone roja, arruga la nariz y como que “uy ya quiero ya” (padre MAC). Como se comentó, la emoción es subjetiva cada sujeto la manifiesta de diferente manera de acuerdo con sus experiencias y con su contexto; por lo tanto también existen múltiples respuestas emocionales a un mismo suceso. De igual manera las emociones generan cambios fisiológicos en todos los sujetos.

Los padres de familia, comentan que los niños manifiestan gusto por estar en el colegio, algunos se les hace largo el fin de semana, otros se levantan solos y despiertan a la mamá para ir al colegio, hay niños que no querían estar en la casa durante el paro de maestros. "No, estoy aburrido en casa ya quiero ir al colegio" (padre JMC). A su vez, los niños demuestran alegría cuando la docente los felicita por algo que hicieron bien, en el IED Carbonell, los niños llegaron muy contentos a sus casas cuando les hicieron el parque, y demuestran gran afecto por la profe "pachanga" la profe que les dicta danzas les gusta mucho su clase.

El deporte, venir a las danzas, él sus danzas mejor dicho sus danzas, que no se vaya a quedar la pantaloneta, abuelita me la voy a llevar puesta y eso debajo de su sudadera la lleva puesta y su camiseta, esa actividad lo marca mucho (padre JMC).

“Les encanta la clase educación física, les gusta la casita (una casa para los niños)” (padre MAC).

De igual manera, los padres expresan que cuando los niños discuten entre ellos, se ponen tristes y cuando están así, hacen las cosas con desánimo o desagrado, también los niños se ponen tristes cuando no pueden ir al colegio, porque algún compañero se lastimó o que la profesora los

regaña. “Algunos lloran, otros se les ve la tristeza, algunos yo los he catalogado como falta de afecto, se le abrazan a uno y quieren que uno los tenga ahí abrazados” (padre de familia). Estas expresiones emocionales de los niños y las niñas permiten evidenciar que las diferentes interacciones y experiencias que tienen los sujetos en los diferentes microsistemas influyen en sus emociones y a su vez afectan en los comportamientos. Además los niños y las niñas al expresar lo que sienten a sus padres, desarrollan su **habilidad intrapersonal** comienzan a comprender sus emociones de agrado o desagrado y lo que les ocasionan dichas emociones. Esto les permite aprender a manifestar su emoción de manera adecuada para darse a entender por otros.

Hay una mamá que comenta que a su hija no le gusta ir al colegio, que no le gustan las tareas y que siempre ha sido así desde el jardín y que no sabe qué hacer con ella. Que le toca obligarla a hacer tareas y la niña siempre se pone a llorar. no le gusta hacer tareas, me toca obligarla y se pone a llorar que no quiero hacer tareas (madre MAC).

Otra mamá comenta que a su hija si le gusta estudiar pero se le dificultan algunas cosas y que eso la desmotiva ya que sus compañeros lo aprenden con facilidad.

Ella ve a los otros niños que las cogen rapidísimo y ella misma me dice “mami, yo me siento mal porque yo no entiendo, los niños pasan al tablero y ellos sí entienden perfectamente, yo no”, ella pasa al tablero y se bloquea totalmente (madre MAC).

Las dos situaciones anteriores, reflejan cómo los sujetos son únicos, donde los niños y las niñas en su subjetividad tienen gustos y necesidades diferentes. Una a quien no le gusta hacer tareas la cual debe aprender poco a poco en un proceso guiado por la docente y la otra niña quien tiene dificultades de comprender fácilmente, requiere comprensión por parte de la docente. En ambas situaciones la docente debe apoyar a sus estudiantes utilizar herramientas que potencien las capacidades de cada una de ellas no sólo desde lo académico, sino desde la dimensión afectiva que refuerce en ambas niñas las habilidades y capacidades de cada una y fomentar así su

autoestima y sus habilidades intrasubjetivas. Se reafirma nuevamente a Malaguzzi (2001) quien comenta la importancia del desempeño de los docentes, que interactúan y actúan con la individualidad de cada sujeto niño, con quienes construyen vínculos y relaciones basadas en la integralidad para potenciar la socioafectividad.

Los padres se sienten felices cuando sus hijos les dicen con alegría lo que hicieron y como se sintieron “uno lo hace muy feliz saber que con las profesoras que está, con los compañeros que está, en el colegio que está, está feliz, eso lo hace feliz a uno y lo hace (padre MAC).

A ella le encanta el baile, el canto, creo que la clase favorita de ella es el baile y el canto, ella por el camino me dice: me aprendí esta canción, y me la canta, por las mañanas me la canta, por las tardes me la canta y cuando va así por cualquier camino ella baila, o escucha cualquier canción y la baila eso la hace muy feliz (padre MAC).

Este sentir de la niña cabe resaltarlo en donde la educación inicial, cuando es pertinente y de calidad, como se habló en el marco teórico, donde Dahlberg, Moss y Pence (2005) expresan que debe ser contextualizada. La educación inicial para ello, debe tener en cuenta las necesidades, intereses y habilidades de los niños y las niñas y el contexto en el que ellos se desenvuelven. Para así, garantizar que las actividades para los niños y las niñas sean oportunas de acuerdo con la individualidad de cada sujeto.

Los niños al preguntarles qué es la tristeza comentan: que es llorar, es ponerse triste y eso les pasa cuando "me pegan o si nadie me quiere, o si me dicen palabras feas" (niño MAC). Dicen que la alegría se manifiesta jugando con los amigos y divirtiéndose. Sabes cómo es la tristeza “Llorando, pusiendose triste” (niño MAC) demuestran que reconocen las emociones y sus manifestaciones físicas.

7.7.5 Manifestaciones de afecto del estudiante a la profesora

Las docentes manifiestan que los niños y las niñas son dados a acariciarlas y abrazarlas y que les gusta mucho que los consientan. Así mismo, los niños demuestran el afecto a las docentes fuera de la escuela con la forma de saludarlas,

Manifiestan las emociones, con el afecto que llegan el mismo hecho no más de cuando lo ven a uno en la calle que lo saludan con agrado, que le dicen: “allá va mi profe”, tratan a veces hasta abalanzarse de cruzar una calle sin precaución, para saludarlo a uno yo pienso que esos son signos de amistad (docente MAC).

En la interacción cotidiana, niños y docentes logran un vínculo más allá de lo escolar donde el estudiante llega a preguntar, expresar y comprender las dificultades de salud, o estados de ánimo de la docente, “ellos saben cuándo estoy de mal genio, cuando estoy triste (docente JMC).

“Pues a veces ellos como que se dan cuenta, ellos se dan cuenta cuando uno está triste, qué le pasa” (docente MAC). Esto evidencia que al interactuar el niño con sus compañeros y docentes le permite tener nuevas experiencias lo que construye su **habilidad intersubjetiva**, para relacionarse y comprender a otros. De igual forma se confirma que el sujeto niño es un ser sentipensante y que la escuela debe contribuir con sus interacciones entre docentes niños, actividades y experiencias a fortalecer tanto lo cognitivo y lo socioafectivo como lo plantea Malaguzzi (2001), las relaciones que se entablan entre docentes y niños fortalece el trabajo colaborativo, la resolución de problemas cognitivos y socioafectivos, así como la valoración de las diferentes subjetividades.

El grito y la exigencia es una acción que no les agrada a los niños y niñas, también les molesta la agresividad con la que interactúan algunos de sus compañeros de clase, demuestran tristeza cuando hace falta la profesora, los estudiantes presentan distintos tipos de intereses expresando cuál docente, compañero, clase, actividad, salón o espacio les gustan y cuáles no.

No sé por qué en los otros cursos dicen: es que la profe me grita es que no sé qué, entonces las mamás de los otros cursos me dicen: qué hago yo, dialogué con la profe porque ahí si uno no se puede meter. Entonces los chinitos a la hora del

recreo son: ay, usted si no nos grita, pero eso es en el carácter de cada uno (docente MAC).

Las interacciones mediadas por el poder, donde el niño asume un rol pasivo y la docente un rol de poder y control, donde el grito o castigo es la herramienta para que los niños y las niñas hagan caso, genera en ellos un rechazo ante la docente y ante la experiencia de estar en la escuela. “Lo novedoso despierta interés y en algunas ocasiones alegría en los estudiantes. “De pronto cuando uno los saca cada vez que uno hace algo diferente ellos vienen y lo abrazan a uno si se sienten felices” (docente JMC).

También, los niños y niñas expresan las emociones con palabras afectuosas, abrazos y otras manifestaciones no solo dentro de la escuela sino en otros microsistemas en que se desenvuelven, es así como las profesoras se enteran de lo que sucede en la familia y los padres se enteran de lo que sucede en la escuela.

Ellos son muy agradecidos muy muy agradecidos ellos siempre están pendientes de uno, también cuando ellos le comentan a uno cosas terribles que les ha pasado sí porque para que un niño le cuente a uno, es porque le tienen confianza o ven que uno es capaz de hacer algo (docente JMC).

“Jordan me habla mucho de la profesora pachanga, eso empieza desde el día antes que el uniforme de danzas ay no, porque hoy nos toca con la profe, con la profe de danzas” (madre JMC).

El afecto que demuestran los niños y las niñas hacia las docentes no solo es durante el año lectivo, perdura en el tiempo ya que después de varios años de haber cursado transición reconocen y saludan a la profesora en la calle.

Es una cuestión lo que te acabo de contar, que un niño haga eso, que tú estés en la calle, estés en el centro te de un abrazo. Pero cómo me alegra de verte profe, yo a usted la recuerdo con tanto cariño que es una de mis maestras que tengo aquí en mi alma, mira a mí se me escurrían las lágrimas (docente JMC).

En las anteriores situaciones se refleja cómo las interacciones horizontales, donde docentes y niños son respetados, el niño es visto como sujeto social, con capacidades, un sujeto cognitivo,

socioafectivo. En donde las prácticas que realizan las docentes permiten construir la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas y en el transcurso del año escolar esa interacción horizontal, genera una **relación de influencia**, la cual permite solucionar conflictos entre los niños con el diálogo que potencia en los niños y las niñas sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas.

Al consolidar una relación de influencia entre docentes y niños o niñas se crea un vínculo importante por el cual los niños y las niñas recuerdan a su docente de transición al demostrarle afecto aun cuando pasan a otros grados o cuando se encuentran con ellas fuere de la escuela.

Los niños y niñas demuestran interés por la clase al prepararse en días anteriores o temprano en el día para asistir al colegio, así como agrado por las personas y/o los docentes que enseñan valores, expresiones de cariño, generan aprecio o les atraen emocionalmente.

Pues en preescolar la e, yo veo que hay mucha confianza son muy apegados a uno le cuentan todo así uno no pregunte, ellos llegan a contar, a decir, a mostrar las cosas, buenas, bonitas, malas, todo lo que les ha pasado en la casa, también le cuentan a uno lo que les ha pasado en otros salones y con las otras profesoras de preescolar (docente MAC).

Las manifestaciones de los estudiantes evidencian que el afecto se potencializa con el buen trato; los niños y las niñas expresan emoción con palabras afectuosas. También, ellos demuestran felicidad y agrado por las personas y lugares preferidos, donde describen sentir gusto por lo que les enseña determinado docente y por el trato que les dan ellas, esto se refleja en sus dibujos.

“Me enseña y nunca me dice cosas malas la quiero mucho” (niña MAC).

“Me gusta como mi profe me enseña las clases” (niña JMC).

“Mi profe Sandra la quiero porque me trata bien” (niño JMC).

“La profesora nos trata muy bien y la quiero mucho” (niño MAC).

“Un sólo niño dibujó a la profe y a él me dice que la quiere mucho” (diario JMC).

En conclusión del análisis de la dimensión socioafectiva, explicadas a través de los códigos de: estrategias de manejo emocional, manifestaciones de afecto del docente al niño, intereses y emociones del niño, afecto del estudiante a la profesora, se afirma que este tipo de interacciones posibilitan la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas por los siguientes aspectos:

- El diálogo, la escucha y la reflexión potencian la formación de las habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas de los niños y las niñas.
- El contexto familiar afecta el microsistema escolar y viceversa debido a los aprendizajes que el niño o niña adquiere en cada uno de ellos, por ello; es indispensable el acompañamiento que hace la docente al niño.
- La interacción docente niño o niña se potencia al tener en cuenta los aspectos socioafectivos que se evidencian en palabras y apoyos verbales positivos, evitar las preferencias.
- Los niños y las niñas manifiestan diferentes emociones como la ira, la alegría, tristeza, pena lo que hacen de manera espontánea y como lo hayan aprendido en los microsistemas en que viven. Son afectados por múltiples situaciones como la ausencia de la profesora o de un compañero, caídas, golpes, problemas familiares que constantemente experimentan en sus microcontextos.
- Las manifestaciones de agresividad como los gritos, castigos o la exigencia son actitudes que les desagradan a los niños o niñas.

7.8 Concepto de ser maestra de transición

El rol que se observa en las docentes, está establecido principalmente en un modelo modernista con algunos visos de posmodernismo, aunque en el discurso que comparten se

evidencian varias propuestas postmodernistas; en la práctica las docentes mantienen interacciones modernistas con los niños y las niñas basadas en conceptos de sujeto niño y adulto contrapuestos.

Es así, como las concepciones posmodernas y modernas, lentamente se amalgaman, generan mezclas entre supuestos preestablecidos y el libre albedrío donde los miembros de la comunidad educativa establecen interacciones, que muchas veces se contraponen entre el discurso de la docente y su interacción con los niños. Como cuando ella manifiesta que las habilidades del niño son importantes pero al finalizar el año lo reprueba por no saber leer o escribir.

Lo ideal es llegar a transformar las prácticas por medio de nuevas concepciones de sujeto niño y niña, en donde sean sujetos partícipes de su propio aprendizaje, escuchados sus gustos, necesidades y se considere su historia y su contexto. Estas transformaciones son difíciles de llevar a cabo, por conceptos, prácticas arraigadas, estructuras sociales y subjetividades aferradas a verdades o saberes **preestablecidos** como lo plantea Bustelo, (2012) el adulto se basa en su experiencia y sus conocimientos, por tanto tiene la verdad absoluta, lo cual genera poca flexibilidad en sus acciones al interactuar con los niños o niñas.

“Me gustaría transformar ideas en otros docentes poder hacer más cosas, otras cosas, ya que muchas veces se continúa enseñando con las mismas metodologías. Se sigue enseñando con las planas” (docente JMC).

Otras docentes consideran que la maestra de transición es equivalente a una madre sustituta, mientras los estudiantes están en la escuela, **se asume un rol protector** y de reemplazo en la ausencia de la madre de los niños y las niñas, al estar ellos fuera de su microsistema familiar. Esto evidencia la mezcla entre lo posmoderno y lo moderno. Posmoderno en cuanto al rol facilitador del docente en la transición del niño de su microsistema familia a la escuela

Bronfenbrenner (1987), que contrasta con el concepto moderno de protección que el niño debe recibir donde no se potencian sus habilidades sino se le incapacita, por tanto se le protege.

“Para mí es muy importante, cada niño es para mí un hijito, me motiva mucho trabajar con ellos, su alegría, su espontaneidad, eh, sus rebeldías de niños consentidos, todo es me encanta” (docente MAC).

“Pues ella hace como la parte de una segunda mamá, ella lo va reemplazando a uno mientras los niños están aquí” (padre MAC).

A su vez, hay docentes que consideran que su **rol es de facilitador** Bronfenbrenner (1987) donde acompañan a los niños y las niñas para que ellos tengan experiencias que contribuyan a mejorar la autoestima, su dimensión socioafectiva y se expresen mejor. Además las docentes colaboran en la transición que vive el niño en el cambio de la casa o jardín a la escolaridad, donde es trascendental reconocerlos como sujetos históricos, que están inmersos en un contexto lo que conlleva a que cada uno tenga una historia de vida diferente a la de otro, como lo plantea Kohan (2004) al manifestar la infancia es una posibilidad de existencia humana, que depende del contexto donde se forma el sujeto niño.

“De pronto el decirles a los padres de familia que tenemos que estar como más pendientes de ellos, a mí me gustaría ir a cada casa y saber el mundo que vive cada niño” (docente JMC).

Muchas veces los niños llegan sin desayunar y uno dice no sabe, qué rico uno saber qué pasa con él como llega, pues claro uno les habla, son espontáneos pero para mí es el reto es como el padre de familia de ir allá su entorno (docente JMC).

En general las docentes manifiestan que los niños deben aprender valores como: el respeto, la solidaridad, compañerismo, aprender a comportarse y a su vez, asimilar la lectura y escritura. Expresan preocupación porque los niños y las niñas no alcancen el **nivel** para estar en grado primero, porque ese grado es más difícil. Nuevamente se mezclan lo posmoderno y lo moderno. Otras de las tensiones que se hallaron, son las exigencias de la primaria, ya que las docentes de

transición revelan una preocupación en cuanto a que los niños y niñas de transición deben manejar la lectura y escritura para afrontar con éxito los cursos superiores. De nuevo se encuentra aquí los estándares a alcanzar como se ha reflexionado anteriormente.

En características posmodernas hay un interés por fomentar en los niños y las niñas su socioafectividad, el aprender a relacionarse con otros niños con respeto, que haya un equilibrio entre la dimensión socioafectiva y la cognitiva. En las características modernas se visualiza una preocupación por alcanzar un estándar específico de lectura y escritura para el siguiente grado escolar. Como lo exponen Dahlberg Moss y Pence (2005) al hacer una crítica sobre la calidad en la educación donde esta es promotora de resultados específicos, que los niños deben alcanzar.

“yo creo que en éste momento es aprender a socializar, a convivir, a convivir con él otro, al respeto a no tratarlo mal” (docente MAC).

Pero cada cosa va a su nivel, entonces al de transición se le tiene que exigir igual, yo le hago una exigencia igual, porque esa es la formación, sino llegan a primero y van es a sufrir que es lo que he tenido que cambiar en todos los años que he estado con preescolar (docente MAC).

Si el niño va con su preescolar muy bien, porque por ejemplo el niño sabe leer algunas palabritas, pero si el niño no sabe recortar, no sabe picar, si el niño no tiene su destreza para la plastilina o para la pintura, entonces el objetivo mío es que el niño queme todos los pasos del preescolar, todos los pasos, porque ya en primero la cosa es más complicada (docente MAC).

También se encontró, que algunas docentes opinan que existen dificultades y tensiones que obstaculizan el proceso que llevan con los niños y las niñas. Se encuentran dificultades por ausencia de algunos padres cuando son citados individualmente o para la entrega de boletines. Por lo anterior, se afirman los afectos que genera un sistema a otro; en este caso la familia a la escuela Bronfenbrenner (1987). En los padres se evidencia poco apoyo o preocupación por acompañar a sus hijos en el proceso que llevan en la escuela, lo que obstaculiza el trabajo que realizan las docentes con los niños y las niñas. Por parte de las docentes se observa una visión

posmoderna que quiere vincular a los padres para comprender y conocer el contexto en el que se desenvuelven los niños, que propicia una interrelación entre microsistemas.

Entre las docentes hay un trabajo individualizado y poco colaborativo, ya que cada una de ellas planea y desarrolla sus actividades de acuerdo con sus criterios, pero no hay un trabajo en equipo donde las docentes lleguen a acuerdos o amplíen sus puntos de vista para generar procesos en los niños y las niñas encaminados hacia la misma dirección. Es un concepto moderno que busca que todas las docentes se homogeneicen y trabajan lo mismo, pero a la vez es posmoderno porque se propone que haya decisiones consensuadas que luego sean aplicadas en la necesidad individual de cada contexto, como lo plantean Dahlberg, Moss y Pence (2005) con el discurso de la creación de sentido en la educación inicial que tiene en cuenta las necesidades de los sujetos en su microsistema escuela.

Que si estamos en una institución, todos deberíamos girar para el mismo lado que no solamente diga uno, yo giro, y el resto no gira, si existe algo escrito todos debemos girar para el mismo lado, para que no se vean las irregularidades en los años siguientes (docente MAC).

Las exigencias del Ministerio de Educación Nacional frente a las políticas públicas, que según las docentes dificultan la labor, les hacen cumplir normatividades y protocolos lo que denomina “cuadriculado” porque establecen muchas exigencias por cumplir como los son los horarios. “Le cambiaría lo cuadriculado que nos mandan desde el Ministerio de Educación, el manejo de los horarios” (docente JMC). La docente manifiesta que las decisiones del Ministerio al que según Bronfenbrenner (1987) denominamos parte del macrosistema, crean verdades absolutas o formas preestablecidas que orientan el rol de las docentes. Lo que ella considera deberían flexibilizarse y establecerse con sentido y significado Dahlberg, Moss y Pence (2005).

En relación con los padres, manifiestan que la base de la escuela es el preescolar; son conscientes de que es importante generar confianza y formar integralmente a los niños y las

niñas, en valores, enseñar a convivir, a respetar, a ser responsables y a cuidar de sí mismos y de los demás. Y para lograrlo, se requiere el apoyo de los padres con el trabajo que realizan las docentes en sus aulas. Esto evidencia que hay una preocupación de los padres de familia en la formación de sus hijos y en el acompañamiento que ellos deben hacer a sus hijos para que esa formación se de. Esto confirma nuevamente el planteamiento de Bronfenbrenner (1987) la familia es el primer microsistema del niño, allí se conforman las primeras diadas que potencian o no las habilidades de los niños y las niñas, y la escuela es el nuevo mesosistema en cual se seguirá con la formación del niño.

“Podría decirse que estamos haciendo como un equipo de trabajo, pues para educarlos a ellos, allá y acá pues nos estamos apoyando mutuamente” (padre MAC).

A los padres les agrada que la comunicación con la docente sea por medio del diálogo, lo que les permite mantenerse informados del proceso que lleva su hijo en la escuela. Manifiestan los padres, que las docentes están pendientes de lo que sienten los niños y las niñas al reconocerles sus emociones, actitudes y comportamientos.

Sí, se dan cuenta de cuando el niño está triste, estuvo triste, estuvo enfermo, ósea, no como en otras épocas que uno lo que iba era a estudiar, y uno salía, no le informaban cómo estaba el niño académicamente, el manejo con sus compañeros, el manejo con su profesora (padre MAC).

Tener más paciencia, como con los niños, depende de lo que a veces tenga uno porque a uno le molesta algo del niño uno toma otra medida de educación en cambio la profesora si o ha estudiado, o tiene la aptitud para guiar al niño, o se formaron en ese ambiente que tienen, si está muy cansón entonces ya sabe ella qué tiene que hacer cuando están muy cansones, si están tristes ella sabe cuándo están tristes, uno no sabe qué hacer (padre MAC).

En las anteriores manifestaciones de los padres, se evidencia que en las interacciones que establecen las docentes con los niños hay características posmodernas, ya que ellas se preocupan por lo que sienten los niños y las niñas, sus emociones, cuando están enfermos, tienen estrategias para guiar a los niños y niñas en diferentes situaciones. Estas actitudes de las docentes confirman

lo que plantea Malaguzzi (2001) en la escuela es tan importante lo cognitivo como lo socioafectivo.

7.8.1 Docente inmutable, estudiante cambiante

Algunas docentes revelan que los niños y las niñas de esta generación son completamente diferentes a la época en que ellas fueron niñas. Explican que hubo momentos en los cuales se utilizaban los gritos y golpes para ser corregidas. “Si, el niño tiene que aprender pero no gritándolo, porque es que la época de nosotros fue otra época, a nosotros nos maltrataban, nos golpeaban, a estos niños hay que darles mucho amor” (docente MAC). Esto evidencia un trato consciente que le da la docente al niño desde una perspectiva posmoderna como lo plantea Bustelo (2012) según la cual el adulto está en la capacidad de aprender y desaprender para desapegarse de sus creencias, de modo que al establecer un vínculo horizontal con los niños, alejará el maltrato como una forma de relación de poder desde interacciones autoritarias, agresivas, verticales que invisibilizan al niño.

Se percibe que la reflexión que plantea Kohan (2004) es un acto que realizan las docentes desde sus propias experiencias de maltrato vivido, que ahora como sujetos adultos manifiestan que las agresiones no son formas adecuadas para fomentar en los niños y las niñas habilidades que contribuyan a la construcción de su dimensión socioafectiva.

Las profesoras comentan que cada niño vive mucha libertad en la actualidad, tienen un concepto de niño moderno que confunden al manifestar que la libertad es negativa, debido al cambio del concepto de profesor que manejan los niños, en igualdad relacional y de horizontalidad. Como se explicó en el capítulo de sujeto adulto posmoderno en el diálogo de autores Eduardo Bustelo (2012), Gunilla, Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (2005), Walter Kohan (2004), Loris Malaguzzi (2001) y Alison James (2000), es importante que el adulto deje

los preceptos de “deber ser” e interactúe bajo un concepto de niño que cambia constantemente porque se encuentra en un contexto que lo hace continuamente.

Con los niños, de pronto el manejo del déficit de atención porque los niños ya no son como en épocas pasadas, uno llegaba lo primero que por unidades, que enséñele las figuras geométricas, jummm, ellos ya llegan es a enseñarle a uno entonces, ya no es lo mismo, ya uno no los puede comprar con cositas, ellos ya son más aventajados, desde el mismo hecho del nacimiento que antes lo envolvían a uno como tabaco, ahora no, ahora es la libertad total, entonces ellos a su ritmo, ellos son los ahora mandan en la casa y también quieren exigir en el colegio, ese es el reto (docente MAC).

El contexto actual exige a las docentes cambio de roles donde vinculen estrategias nuevas para interactuar socioafectivamente y pedagógicamente con el niño, porque el macrosistema económico, tecnológico, y cultural cambio, lo que genera unos niños diferentes a épocas anteriores. La época actual solicita que los docentes dejen de trabajar con estrategias de siglos anteriores como; clases magistrales, niños sentados, callados, donde la expresión emocional es poca o nula, entre otros. Como lo expone Bustelo (2012) el adulto debe comprender que los niños y las niñas no son sujetos que repiten y perpetúan lo establecido por el adulto, por el contrario son nuevas generaciones que traen consigo ideas, necesidades distintas.

Es así, que los niños de esta generación al tener contacto con nuevas tecnologías y al convivir con las estructuras familiares que se han transformado, hacen que los niños y las niñas modifiquen sus pensamientos, comportamientos e interacciones con los sujetos y el medio.

Como lo dijo De Zubiría

El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Unos jóvenes que vivirán en el Siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX (2013, p. 1)

8 Conclusiones

Las relaciones que establecen las docentes con los niños y las niñas de transición se configuran a partir de las interacciones, las cuales pueden favorecer o no, la construcción de la dimensión socioafectiva. Las interacciones halladas en esta investigación fueron: Interacción horizontal, Estrategia de manejo emocional, interacción horizontal (posibilitadora), interacción posibilitadora de confianza, seguridad y habilidades, interacción de sinceridad, interacciones de empatía, interacción de diálogo, interacción de afecto, interacciones docentes con los padres, interacción de formación integral. Las interacciones anteriormente vistas coinciden con las hipótesis de Bronfenbrenner (1987) en cuanto se refiere a conformar díadas primarias que potencian tanto el aprendizaje como lo socioafectivo en los sujetos. En estas díadas están presentes equilibradamente las cualidades de reciprocidad, equilibrio de poderes y afecto. Porque en las interacciones hay una participación activa por parte de los dos sujetos lo que facilita la participación de ellos y disminuye así el poder del docente frente al niño; ellos se influyen mutuamente lo que potencia las capacidades de los niños y las niñas y esta díada fomenta a su vez un vínculo de afecto.

Las anteriores interacciones, con el paso del tiempo constituyen una relación de influencia, la cual potencia en los niños, las niñas y las docentes sus habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas. Lo que conforma sujetos seguros, felices, quienes pueden expresar asertivamente sus emociones y constituir relaciones positivas. Es decir, la relación de influencia contribuye a la construcción de la dimensión socioafectiva de los sujetos que participan en dicha relación.

En contraste con lo anterior, las interacciones de autoridad y condicionadas conforman la relación de autoridad y las interacciones agresivas, de poder, miedo o temor, contexto familiar/comunicación padres hijos, e interacciones verticales conforman la relación de poder

impiden la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños, las niñas y las docentes ya que con las relaciones de poder hay un sujeto que es invisible, sin voz, sin capacidades un recipiente vacío al cual hay que llenar; por tanto se le imponen normas, conceptos, maneras de ser y actuar, quien no se le tienen en cuenta sus necesidades, gustos y emociones.

Las relaciones que configuran las docentes con los niños y las niñas están determinadas por las concepciones de sujeto niño que tienen las docentes; en la investigación se encontraron concepciones modernas en las cuales el niño/a es visto desde un concepto sexista, sujeto sin voz, niño desarrollista, de cuidado y protección del niño/a, bueno o malo, niño adulto, sujeto del futuro, incapaz, basado en la exigencia, condicionado al deseo adultocéntrico y sujeto niño sin derechos. En contraste, se encontró que se concibe a un sujeto niño/a desde lo posmoderno sujeto niño/a participativo, con capacidades, en constante transformación, histórico social, socioafectivo y estudiante.

Ambas concepciones coexisten en las interacciones y relaciones que establecen las docentes, lo cual se vislumbra en actos de incoherencia como cuando escriben o dialogan las docentes con los niños y llegan a acuerdos en que no se debe gritar pero en situaciones de estrés o dificultad, lo primero que surge del adulto es el grito; también el discurso y la acción de las docentes hay una incoherencia, ya que en el diálogo con ellas plantean a un sujeto niño posmoderno, un sujeto social, histórico, con la capacidad de hablar, decidir, quien también es socioafectivo, pero en sus interacciones con los niños y las niñas algunas veces prima la norma, los contenidos que deben aprender los niños, hacen caso omiso a sus quejas, a veces los gritan para poner orden, acciones que demuestran una concepción de sujeto niño moderno.

Las relaciones de influencia que entabla la docente se potencian, por medio de interacciones pensadas, reflexionadas que buscan fortalecer las habilidades intrasubjetiva e intersubjetiva de

cada niño o niña. Cuando dialoga propositivamente y motiva al niño a mejorar, a superar sus dificultades, interactúa al mismo nivel que el niño, y establece encuentros de igualdad, se acerca a él y a su contexto para comprender e identificar comportamientos y actitudes que le faciliten construir su dimensión socioafectiva, lo cual lleva a que conozcan, comprendan sus emociones y las autorregulen. El fortalecer sus habilidades intrasubjetivas les ayudan a conformar su autoestima, estar y actuar en y con el mundo de una mejor manera, relacionarse asertivamente y enfrentar las dificultades de forma propositiva. Además la docente guía al niño o la niña de manera integral, enseñándole a relacionarse al tiempo que favorece el aprendizaje académico, busca constantemente estrategias para que el niño aprenda.

En cuanto a las concepciones de la dimensión socioafectiva que las docentes de transición tienen, se infiere que son producto de sus experiencias de vida, por lo tanto son distintas en cada una de ellas y desde allí, privilegian aspectos significativos a potenciar en los niños y las niñas.

La dimensión socioafectiva es la que construye la forma como el niño o la niña se relaciona con sus pares y adultos, el cómo expresa sus emociones, cómo afronta situaciones nuevas o de incomodidad y las manifiesta, a su vez estas afectan emocionalmente el comportamiento de otros sujetos. También evidencian las docentes la importancia de reconocer la emoción en sí mismo y en otros para interactuar.

Las docentes afirman que la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas se adquiere desde su microsistema familiar, el cual se ve reflejado en los comportamientos de ellos, los cuales en su mayoría son de agresividad. Expresan que el diálogo y la reflexión con los niños y las niñas sobre lo que hicieron les ayudan a ellos a comprender lo que sienten.

Las docentes reconocen que así como los niños y las niñas, ellas también sienten y se afectan por los comportamientos o situaciones que viven los niños y las niñas con sus familias. Por tal

razón afirman que es importante manifestar las emociones que experimentan a sus niños/as de esta manera ellos aprenden a reconocer y comprender que las docentes también se emocionan y sienten.

Algunas docentes manifiestan la necesidad de hacer apoyos físicos o verbales como; saludarlos, abrazarlos, consentirlos con palabras, juegos, caricias acciones que potencian en los niños y las niñas el deseo de mejorar en sus comportamientos o continuar con la tarea que llevan a cabo. Por el contrario, los refuerzos negativos fortalecen en los niños baja autoestima, lo que desanima al niño o la niña para continuar o permanecer en el aula.

Varias docentes manifiestan el deseo que los niños estén felices sean alegres, aunque tengan dificultades en el microsistema familiar.

Finalmente, existe una tensión entre la preocupación que demuestran las docentes por potenciar en el niño o la niña lo socioafectivo y lo académico, muchas veces las docentes no saben cómo actuar debido a exigencias y obligaciones que deben cumplir como alcanzar los temas establecidos para transición como la lectura y escritura planteamientos académicos que se sobreponen a los aspectos de la dimensión socioafectiva. Además de lo anterior, se presentan en las docentes concepciones posmodernas de sujeto niño con unas acciones modernas. Lo cual se evidencia porque se da más importancia a lo cognitivo que a lo afectivo.

Con la experiencia de esta investigación, se confirma que los niños y las niñas son sujetos que tienen mucho que expresar en cuanto a sus experiencias, interacciones, emociones, gustos y disgustos. Son sujetos sinceros y espontáneos quienes lastimosamente no son escuchados por los adultos desde su posición adultocéntrica y que muchas veces invisibilizan sus voces, como se halló en la interpretación que hicieron los padres de los relatos de sus hijos.

Visibilizar las voces de los niños y las niñas de transición no se dio completamente por diferentes factores, el primero, por las edades en las que se encuentran los niños ya que no se expresan por escrito y su expresión verbal es poca debido a la timidez o falta de confianza con el investigador, el segundo factor es la influencia que tienen los adultos sobre lo que los niños y las niñas expresan o se comportan. Como se observó al diligenciar el cuaderno viajero por los padres, ellos desde una posición adultocéntrica interpretaron los relatos de sus hijos sin tener en cuenta las indicaciones para llenar el cuaderno y las experiencias que les contaron sus hijos.

Deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos de confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos. (Rinaldi, 2001 citado por Argos, González, Ezquerro y Castro 2011).

9 Recomendaciones

Se invita a las docentes a establecer estrategias pedagógicas que vinculen las relaciones diádicas, pensadas en relaciones de influencia, que reconozcan e incluyan sus propias emociones así como las de los niños y las niñas. Este acto disminuye la distancia entre los dos sujetos, se ubica simétricamente el poder y tiene en cuenta las capacidades y conocimientos que tienen los niños y las niñas, así potenciar el aprendizaje desde las necesidades, gustos e intereses de los niños y las niñas.

A las instituciones educativas se les invita a potenciar proyectos y actividades que vinculen a los miembros de toda la comunidad, en un ambiente relacional que estimule el reconocimiento de las propias emociones y de las de los demás como sujetos socioafectivos, seres sentipensantes que se motivan por aprender, conocer y explorar dependiendo de la manera en que se sienten, se relacionan y manifiesta sus saberes

Los niños y las niñas manifiestan que les agrada mucho aprender en compañía, compartir con los compañeros o con otros sujetos, más que estar solos y muchas veces obligados por el control de la docente. En las formas de expresión de los niños y las niñas ninguno manifestó interés o agrado de estar en el salón de clase, en su mayoría fueron a lugares externos a donde la profesora la realiza. Lo anterior es un aspecto significativo y para reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo las docentes, las cuales pueden potenciar las interacciones con los niño/as y sus aprendizajes cognitivos como socioafectivos, si se involucran actividades en los lugares que les gusta a los niños como el parque, la cancha, la casita además tener en cuenta las iniciativas que tienen ellos cuando juegan, ya que desde el juego los niños y las niñas dejan ver sus capacidades de creatividad, iniciativa, o liderazgo.

Para finalizar, basándonos en el pensamiento de Kohan (2004) invitamos a reflexionar y pensar a diario sobre relaciones cercanas a la niñez y menos adultocéntricas.

La tarea del educador no es revisar los archivos familiares, no es interesarse por su propia infancia. Nadie se interesa por eso. Nadie digno de alguna cosa se interesa por su infancia. La tarea es otra: tornarse niño a través del acto de educar, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia. Esas son las tareas de la educación (Deleuze, citado por Kohan, 2004, p. 283) permitiéndole a los niños y niñas pensar para que conozcan y ayudándoles a conocer, pensando.

10 Referencias

Ariés, F. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus Ediciones.

Argos, J. Esquerra, M. & Castro, A. (2011, octubre). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y de educación primaria. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf>

Ballestín, B. (2009, mayo- agosto). La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/623/62312915004.pdf>

Bautista, J. García, M. & Pinzón, N. (2010). *Los niños y niñas tienen la palabra en educación inicial*. (Tesis de maestría). CINDE/UPN, Bogotá, Colombia.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Bustelo, E. (2012, septiembre-diciembre). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652012000400006

- Bustelo, E. (2012, agosto). La infancia o como se comienza a comenzar. *REDAF*. Recuperado de http://www.redaf.gob.ar/articulos/infancia-como-se-comienza-a-comenzar_107e.pdf
- Cano, R., Rueda, L & Ríos, S. (2008). *Las representaciones sociales de participación en la primera infancia en el contexto de los jardines infantiles privados de la localidad de Suba* (Tesis de maestría). CINDE/UPN, Bogotá, Colombia.
- Cantón, J., Cortés, M. y Cantón, D. (2011). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Caro, C. & Salgado, M. (2012). *Representaciones sociales que tienen las maestras y los maestros en relación con el papel de las interacciones que establecen con las niñas y los niños para aportar a su formación integral: Estudio de caso en el Gimnasio Campestre Marie Curie*. (Tesis de maestría). CINDE/UPN, Bogotá, Colombia.
- Charry, H. y Galeano, A. (en construcción). *Desarrollo socioafectivo, reorganización curricular por ciclos, herramienta pedagógica para padres y maestros*. Secretaria de Educación. Colombia, Bogotá. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf
- Cherobin, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar* (Tesis doctoral). Recuperado de

[http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion Cultura Escolar/la escuela espacio aprender feliz mirtes cherobim.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion%20Cultura%20Escolar/la%20escuela%20espacio%20aprender%20feliz%20mirtes%20cherobim.pdf).

Corrales, M. (2014). *La tensión entre lo Apolíneo y lo Dionisiaco, como marco de las interacciones en la vida cotidiana de niños y adultos*. (Tesis de maestría). CINDE/UPN, Bogotá, Colombia.

Cruz, J. & Velandia, M. (2012). *Influencia de las Representaciones Sociales de participación infantil en las prácticas dadas al interior del hogar y de la escuela* (Tesis de maestría). CINDE/UPN, Bogotá, Colombia.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence A. (2005). *Más allá de la calidad en educación inicial*. Barcelona: Grao.

De Zubiría, J. (2013, julio). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf

Fabres, J. (2007, noviembre). El miedo en la interacción profesor-alumno. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1091Fabres.pdf>

Fernández, C. (2002). Observación y auto-observación de clases. *Didáctica. Cervantes N° 2*.

Recuperado de

<https://didacticaelesalvador2009.wikispaces.com/file/view/Observaci%C3%B3n+y+auto-observaci%C3%B3n+de+clases,+Carmelo+Fern%C3%A1ndez.pdf>

Freire, P. (2004), *Cartas a quien pretende enseñar*. Sao Paulo, Brazil: Editora Olho d'água.

Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula*. Barcelona, España: Praxis.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
(Cap.3: La observación participante; p 55 - 74; Cap. 4: La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad; p.75 - 100).

Gutiérrez, L. (2012). *Caracterización de la inteligencia emocional de los niños, niñas y madres de grado primero de la institución educativa distrital La Paz*. (Tesis de maestría).
CINDE/UPN, Bogotá, Colombia.

Hammersley, M. & Atkinson P. (1988) *Etnografía, Métodos de investigación*. Barcelona Paidós.
1994. Pp 15 - 40.

James A. (2007, Junio). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potential. *American Anthropologist*. Recuperado de
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.2007.109.2.261/abstract>

Jiménez, A. Londoño, P. & Rinta, J. (2010). *Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia* (Tesis de maestría). CINDE/UPN, Bogotá, Colombia.

Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona, España: Laertes.

León, L. (2013) *Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño en primera infancia* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/De%20Leon-Leslie.pdf>

Levy, S., Montford, S., Murphy, D. (Productores) Levy, S. (director). (2011). *Real Steel, Gigantes de Acero* [Cinta cinematográfica]. EU.: Reliance Entertainment, 21 Laps Entertainment.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, España: Octaedro.

Martínez, J. E. (2009). *Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí*. En J. E. Matínez y F. O. Neira. (Compilador). *Cátedra Lasallista miradas sobre la subjetividad* (pp. 131-158). Bogotá, Colombia: Express Espacio Estudio Gráfico y Digital S.A.

Milstein, D. (2006, agosto). Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá Revista de Antropología*. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169014140004>

Narodowski, M. (2013, julio). Hacia un mundo sin adultos. *Actualidades pedagógicas*.

Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2686/2301>

Rassam, D., Soumache A., Vonarb A., (Productores) y Osborne, M. (Director). (2015). El principito Le petit Prince [Cinta cinematográfica]. Francia: Onyx Films

Orange Studio / On Entertainment.

Rivera, J. (Productor) y Docter, P, Del Carmen, R. (Directores). (2015) Inside Out Intensa-Mente [Cinta cinematográfica]. EU.: Pixar Animation Studios.

Rojas, M. & Gutiérrez, N. (2003). *Representaciones sociales de infancia en madres comunitarias e implicaciones en las relaciones adulto-niño* (Tesis de maestría).

CINDE/UPN, Bogotá, Colombia.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires Argentina: Javier

Vergara Editor S.A.

Szulc, A. Hech A. Hernández C. Leavy P. Varela M. Verón L. Enriz N. y Hellemeyer M. (2009).

La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas, una mirada desde la antropología.

Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-062/1789.pdf>

Toro, I. y Parra R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la*

metodología cualitativa, cuantitativa. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad

EAFIT.

11 Apéndices

11.1 Apéndice A Carta instituciones

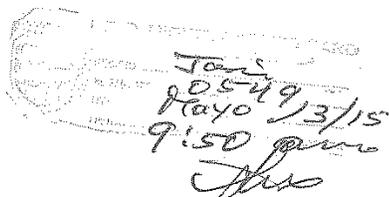


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



Bogotá, 7 de mayo de 2015

Señor:
LUIS EDUARDO ECHEVERRY
Rector
IED Miguel Antonio Caro
Funza



ASUNTO: Autorización desarrollo de Investigación Etnográfica – para optar por el título de
Magister en Desarrollo Educativo y social

Respetado Rector:

En la actualidad, nos encontramos: Deisy Rodríguez Mora y Wilson Andrés Cárdenas cursando el estudio de postgrado en la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con CINDE, para optar por el título de magister en Desarrollo educativo y social, vinculados a la línea de investigación en Educación: Educación Inicial y Primera Infancia.

Teniendo en cuenta que ésta es una maestría en investigación y la tesis de grado se plantea a partir de nuestros intereses investigativos, hemos elegido nuestros sitios de trabajo como lugar para realizar dicha investigación; por lo que deseamos solicitarle autorización para:

- Realizar el proceso investigativo en la institución.
- Aplicar distintas técnicas metodológicas con directivos docentes, docentes y estudiantes de preescolar de la institución.
- Consultar documentos y/o solicitar información de la institución o docente en caso de ser necesario.
- Ingreso a la institución, sedes y aulas.
- Solicitar consentimientos a los docentes y estudiantes para ejecutar metodologías y utilizar herramientas que nuestra investigación nos exija.
- Acompañar reuniones de docentes, cuando consideremos necesario e importante.



- Realizar reuniones o encuentros con docentes o estudiantes según lo que la investigación nos indique.

Este proceso lo iniciaremos inmediatamente a su respuesta afirmativa y lo llevaremos a cabo en tres momentos importantes:

1. Acompañamiento en la escuela (Descansos, entrada y salida de estudiantes, clases, etc.), desde mayo hasta mediados de agosto de 2015.
2. Desarrollo de talleres y aplicación de instrumentos, desde junio hasta octubre de 2015.
3. Conclusiones y finalización de la investigación, Durante los meses de octubre y noviembre.

Anexos:

Ficha de investigación.

Cronograma de actividades.

Muy agradecidos,

WILSON ANDRÉS CARDENAS GARZON

Licenciado en Educación Física Recreación y Deporte

C.C. 79802236

Teléfono: 3132680181

e-mail: seiyabless@gmail.com

DEISY CAROLINA RODRIGUEZ MORA

Licenciada en Educación Física Recreación y Deporte

C.C. 52789619

Teléfono: 3115314996

e-mail: caritorodri44@gmail.com



Bogotá, 7 de mayo de 2015

Señora:
ANA JUANA GOMEZ DE ROJAS
Rectora
IED José María Carbonell
Bogotá

ASUNTO: Autorización desarrollo de Investigación Etnográfica – para optar por el título de
Magister en Desarrollo Educativo y social

Respetada Rectora:

En la actualidad, nos encontramos: Deisy Rodríguez Mora y Wilson Andrés Cárdenas cursando el estudio de postgrado en la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con CINDE, para optar por el título de magister en Desarrollo educativo y social, vinculados a la línea de investigación en Educación: Educación Inicial y Primera Infancia.

Teniendo en cuenta que ésta es una maestría en investigación y la tesis de grado se plantea a partir de nuestros intereses investigativos, hemos elegido nuestros sitios de trabajo como lugar para realizar dicha investigación; por lo que deseamos solicitarle autorización para:

- Realizar el proceso investigativo en la institución.
- Aplicar distintas técnicas metodológicas con directivos docentes, docentes y estudiantes de preescolar de la institución.
- Consultar documentos y/o solicitar información de la institución o docente en caso de ser necesario.
- Ingreso a la institución, sedes y aulas.
- Solicitar consentimientos a los docentes y estudiantes para ejecutar metodologías y utilizar herramientas que nuestra investigación nos exija.
- Acompañar reuniones de docentes, cuando consideremos necesario e importante.
- Realizar reuniones o encuentros con docentes o estudiantes según lo que la investigación nos indique.



Este proceso lo iniciaremos inmediatamente a su respuesta afirmativa y lo llevaremos a cabo en tres momentos importantes:

1. Acompañamiento en la escuela (Descansos, entrada y salida de estudiantes, clases, etc.), desde mayo hasta mediados de agosto de 2015.
2. Desarrollo de talleres y aplicación de instrumentos, desde junio hasta octubre de 2015.
3. Conclusiones y finalización de la investigación, Durante los meses de octubre y noviembre.

Anexos:

Ficha de investigación.

Cronograma de actividades.

Muy agradecidos,



WILSON ANDRÉS CARDENAS GARZON

Licenciado en Educación Física Recreación y Deporte

C.C. 79802236

Teléfono: 3132680181

e-mail: seivabless@gmail.com

DEISY CAROLINA RODRIGUEZ MORA

Licenciada en Educación Física Recreación y Deporte

C.C. 52789619

Teléfono: 3115314996

e-mail: caritorodri44@gmail.com

11.2 Apéndice B Consentimientos

AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN

Nosotros, WILSON ANDRES CARDENAS GARZON Y DEISY CAROLINA RODRIGUEZ MORA, bajo autorización y consentimiento del rector(a) de la institución y del docente director del curso en el que se encuentra matriculado su hijo o hija en la IED Miguel Antonio Caro de Funza, realizaremos una investigación que busca describir e identificar algunos características de la relación socioafectivo (emociones) entre los niños y niñas de la primera infancia.

El trabajo final (tesis) será un documento escrito que se entregará a la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la fundación CINDE (<http://www.cinde.org.co/sitio/>), para optar por el título del programa Maestría en Desarrollo Educativo y Social.

Desde el mes de mayo y hasta el mes de diciembre se realizarán visitas a los grados de preescolar donde se observará a los niños y las niñas dentro del contexto de las actividades de la escuela como momentos de entrada y salida del colegio, descansos y las clases.

Para obtener información más precisa se realizarán entrevistas, observaciones y algunos procedimientos que exigen que se tomen fotografías, cintas de video, películas y/o grabaciones de sonido de su hijo o hija y/o de ser necesario, con usted. La información recogida será de total confidencialidad y será utilizada para cumplir con los propósitos de la investigación.

A continuación solicitamos su interés en participar y permitir que mi hijo o hija participe de la investigación manifestada

Yo, _____ e identificado con cédula de ciudadanía número _____ de _____ certifico que soy el padre/la madre o el tutor del niño o niña _____ del grado _____ y en nombre de él/ella doy mi consentimiento a que se lleve a cabo lo antes mencionado.

Firma _____ Fecha _____

En caso de no dar su consentimiento, absténgase de firmar.

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO.

11.3 Apéndice C Protocolo observación participante

Objetivo:

Interactuar y avanzar en el microsistema aula, de los grados de transición, para comprender e interpretar las interacciones que establecen las docentes, niños y niñas y su influencia en la construcción de su dimensión socioafectiva. .

Descripción

Se registra la fecha en que se realiza la observación y la fecha en que fue elaborado el registro de la misma.

Sujetos

La observación se realiza a las docentes, niños y niñas en sus interacciones cotidianas, dentro del aula, en los descansos, e ingreso a la escuela.

Estrategia

Se visitan tres salones de transición en colegio José María Carbonell IED, se llega al acuerdo con las docentes que la observación se llevará a cabo durante una, dos horas o la jornada, depende de la disposición de las docentes.

Se hacen acompañamientos a los 10 salones del IED Miguel Antonio Caro de las distintas sedes con visitas esporádicas, donde el observador acompaña a las docentes y niños en sus clases, mientras realiza su labor como coordinador.

Situaciones de observación

Se observarán situaciones de la vida cotidiana en la escuela, actividades que se realizan a diario como; el ingreso al colegio, el consumo del refrigerio, el trabajo en el aula, el recreo de los niños y niñas. En la observación se tiene en cuenta las interacciones que entablan las docentes con los niños y niñas.

11.4 Apéndice D Entrevista a docentes

- ¿Cómo llegas a ser maestra de transición?
- ¿Qué ha significado para usted ser maestra de transición?
- En su experiencia como maestra de preescolar cuáles han sido los principales retos que ha enfrentado?
- ¿Podría describirme que hace en un día normal de trabajo con los niños?
- ¿Qué experiencia con los niños o niñas recuerda con mucho agrado?, ¿porque?
- ¿Qué experiencia con los niños o niñas recuerda con desagrado o disgusto?, ¿por qué?
- ¿Cómo manifiesta sus emociones a los niños y niñas?
- ¿Qué emociones manifiestan los niños y niñas y como lo hacen?
- ¿Cuándo un niño o niña manifiesta rabia o disgusto, usted que hace?
- ¿Cómo es la relación entre los profesores y las familias de los niños?
- ¿Qué aspectos considera que es importante desarrollar en transición? y ¿Cómo los trabaja en sus clases?
- ¿Cómo describiría la relación entre profesores y estudiantes en transición y en otros grados? ¿Es diferente?
- Si fuera posible ¿que le cambiaría a su trabajo como maestra de transición?

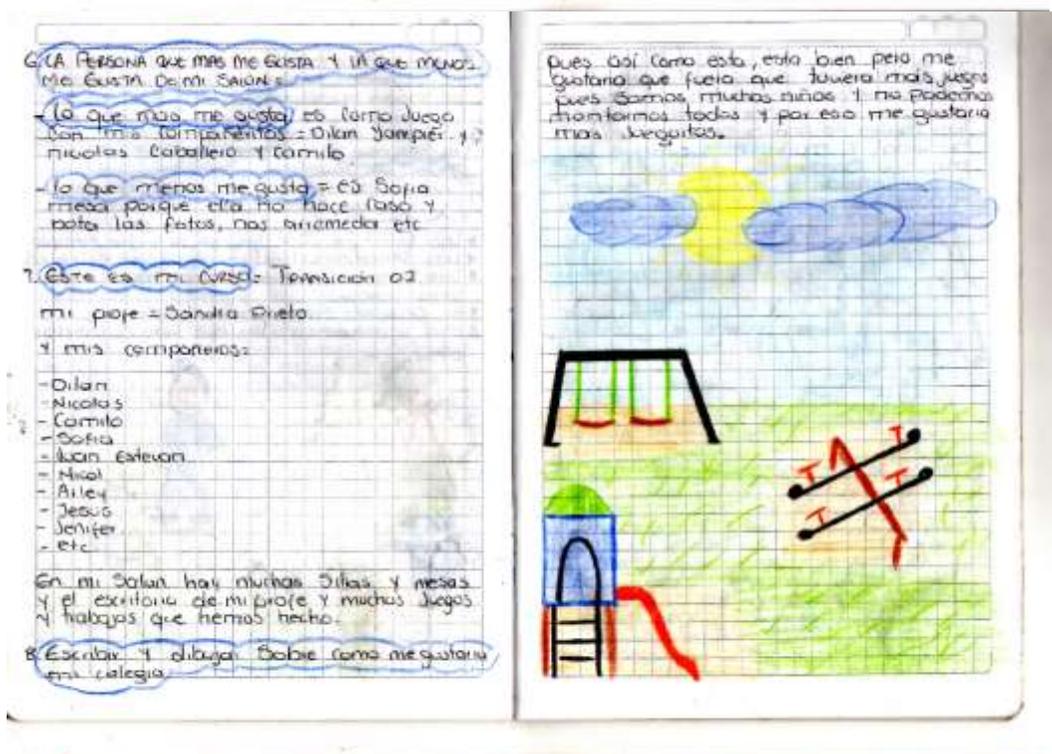
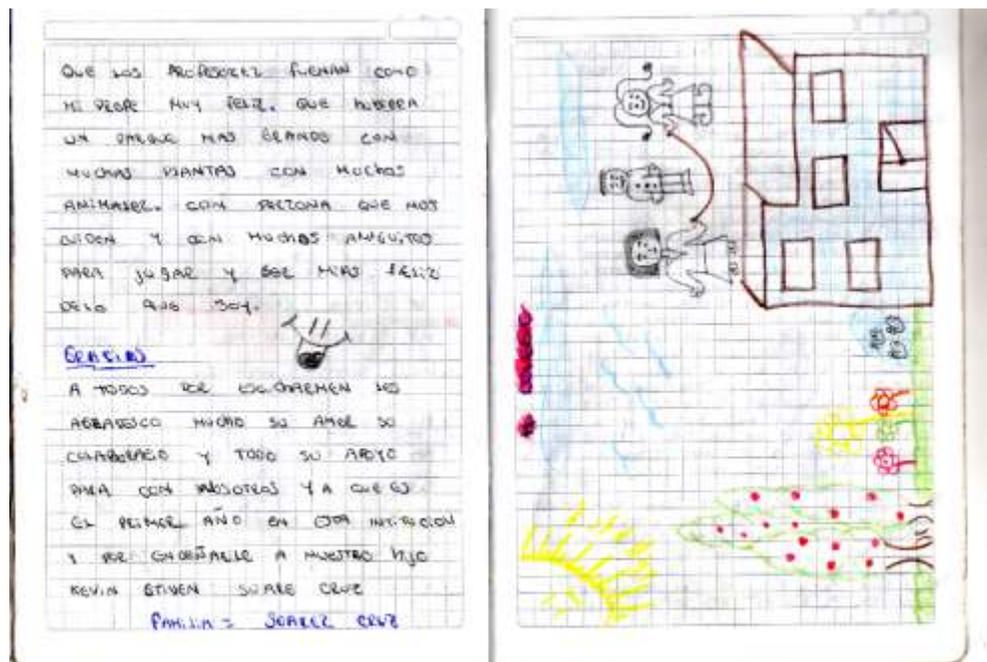
11.5 Apéndice E Entrevista para el grupo focal de padres.

Las siguientes fueron las preguntas planteadas como guía; se hace una introducción en la que se les explica a los padres en qué consiste la investigación y cuál es el propósito de la entrevista.

Se destacar que se guardará la confidencialidad.

- ¿Cómo ha sido el proceso de transición de sus hijos del jardín a la escuela?
- ¿Cómo compara la relación de los padres con la escuela a la relación de los padres con el jardín?
- ¿Piensa que existen diferencias entre las maestras del jardín y los maestros de la escuela?
- ¿Cuál creen ustedes que debería ser el rol de una profesora de preescolar?
- ¿Les gusta a sus niños ir al colegio?
- Los niños comparten con ustedes experiencias que han vivido durante el día en el colegio?
- ¿Cómo sienten la comunicación entre los docentes y ustedes?
- ¿Cuáles creen ustedes que son los aspectos más importantes que deben aprender sus hijos en el preescolar?
- ¿Qué historia más agradable le ha contado su hijo(a) de lo que le sucede en el colegio?
- ¿Qué historia más desagradable le ha contado su hijo(a) de lo que le sucede en el colegio?
- ¿Qué observa qué hace sonreír o sentir alegre a su hijo al estar en el colegio?
- ¿Que ha observado que entristece a su hijo(a) o que lo(a) haga llorar cuando regresa del colegio?
- ¿Qué emociones reconoce en su hijo(a) y que las origina?

11.6 Apéndice F Cuaderno viajero



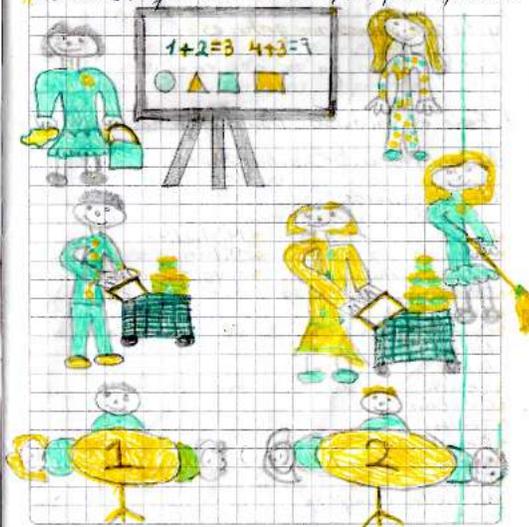
3. Yo en el colegio: Que hago en el colegio. tareas que mi profesora me pone y almorzo la mañana para escribir las tareas en el cuaderno tambien nos pone canciones y hacemos una oracion a jesus.

4. lo que sucede en el recreo: yo en el recreo me pongo a jugar en el caballito en el tunnel esto tambien juego a escondidas me tiro por el volea y me voy despues para el baño y luego ya para el salon.

5. Escribir y dibujar algunas personas de mi colegio: Quienes son y que hacen las personas de mi colegio:

- las profesoras: son las que nos enseñan.
- los celadores: vigilan la puerta, y el colegio, y la abren y la cierran.

- las señoras del aseo: barren el colegio y lavan los baños.
- las personas que reparten los almuerzos.
- los niños que van al colegio para aprender.



25 de 2018

MI NOMBRE ES = KEVIN JUVEN SUAREZ CEDE

MI MAMA SE LLAMA = JELLY JOHANA CEDE

MI PAPA SE LLAMA = CESAR AUGUSTO SUAREZ

BIEN DIA PARA TO DO S Y TO DA

PARA A CONTAR LO SIGUIENTE SOY

UN NIÑO OZCOSO DE ESTUDIAR

EN ESTA INTERRON YA QUERE ME

FAVITA EL APRENDISAJE Y SOY CAPAZ

DE ABRAZARME Y APRENDER MUCHO

MAS.

MOMENTOS DE FELICIDAD

CUANDO COMPARTO CON MIS COMPAÑEROS

EN CLASE CUANDO DISFRUTO MIS

TESTEZAS Y MIS ALEGRAS CUANDO

MI PROFE NOS ABRAZA DANONOS SU

AMOR Y CUANDO MIS COMPAÑEROS

ME HACEN SONREIR. SOY MUY

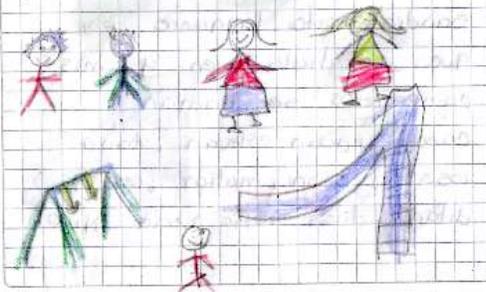
3 Yo como soy en el colegio
yo me porto bien, ya no les
pego a mis compañeros me como
todo lo que me dan y hago todas
las tareas que me ponen avego
con mis compañeros. Camilin Juan
dana y Jesus.

4 lo que sucede en el recreo
yo juego en el caballito
y con mis amigos jugamos
ocultos y con maritias, Jesus
dilan samuel y Juan estan
jugamos a borrar. y despues
bamos al baño y ya nos
dentramos al salon

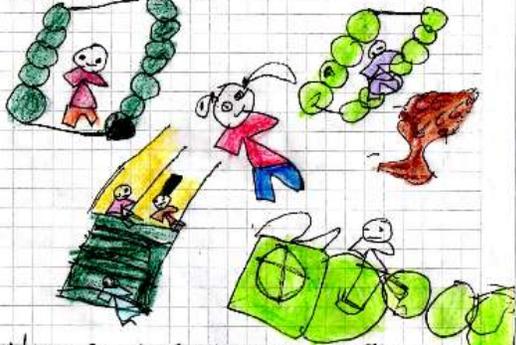
5 las personas mas allegadas de mi
colegio

las profesoras. Sandra Prieto
que es mi profe de la mañana
y las profesoras de 40 x 40 se
llanan mis compañeros son

- Ana maria Jesus, Jennifer, Kevin,
- Rud arley, Nicol, Juan, Tatiana,
- Constanza Jotsuq, Matias, Esteban
- Catalina Camilin, dilan, Sofia,

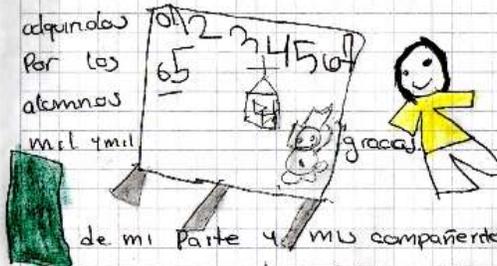


Profesora: Sandra Prieto
Muchas gracias, por guiar a nuestros
niños en las competencias correspondien-
tes a su grado de escolaridad, con
Paciencia, entrega y comprensión



Maria Camila Contreras
Jimenez a demostrada
un gran progreso
academico, gracias a sus esfuerzos

y ese es el mejor reconocimiento
de la docencia, los consiguieron
adquiridos por los
alumnos
mil y mil gracias.



de mi parte y mis compañeros
Sofia mesa, Juan Esteban Lopez,
Michel garzon, Matias, Jinette
Huertas, Jesus, Jennifer Lorena Arnes,
donis Adriana, Kevin Suarez,





Jenny Palcha Hernández
 querida profe la niña la quiere mucho y
 la Respeto lo mismo que a los padres y a
 la hermanita y a todos los docentes como
 También a los compañeros y a las personas
 que van por la calle. y También le gusto
 hir al parque y jugar en los columpios
 y en la arena.

Los papitos de Jenny
 y la hermanita



Vera la Inqueredo



Vera Jijq

- Me gusta mi colegio por que aprendo muchas cosas buenas
- me gusta mi profesora y la quiero mucho por que me ensena es la mas linda.
- me gustan las sices 
- el parque 
- las clases de musica
- la casa de las muñecas
- No me gustan las profesoras por que nos legarian



Persona que mas gusta



Profesor de Educación Física



Profesor de musica

Persona que NO gusta



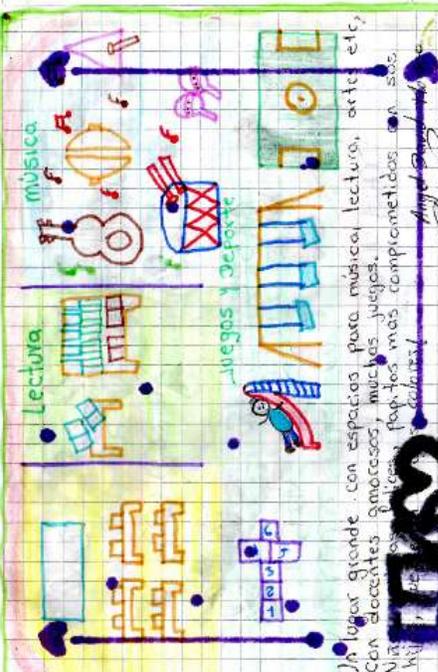
Una compañera de el curso



...LOS Tribilines...

m	p	g	a	u	1	2	3
s	i	n	mina	-	lupa	10	4
						9	8
						7	6
						5	

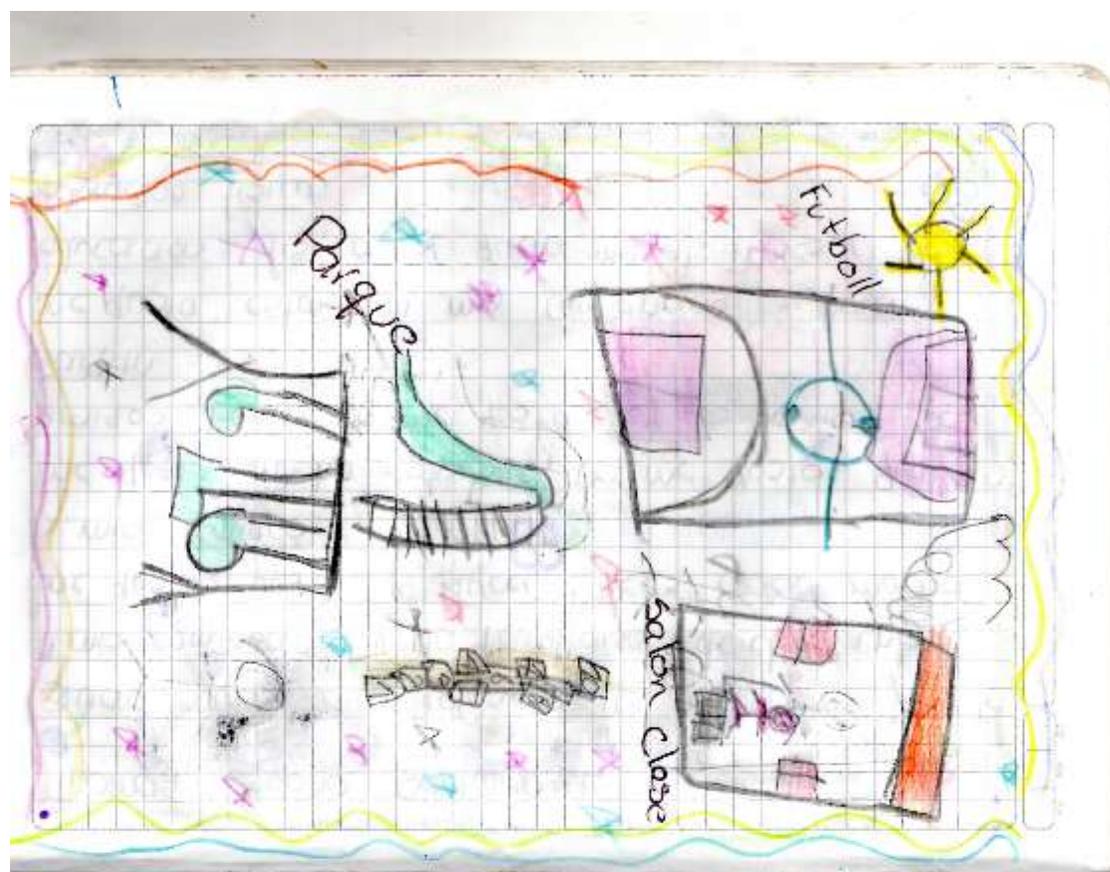




MUSICA

Un lugar grande con espacios para musica, lectura, arte etc, con docentes amables, muchos juegos, actividades, para los mas comprometidos en sus estudios

Angel Garcia
Flora Jara
Juan V. Guerrero



Brayan Camilo Avila

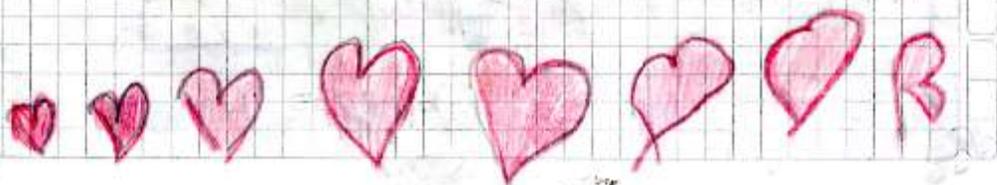


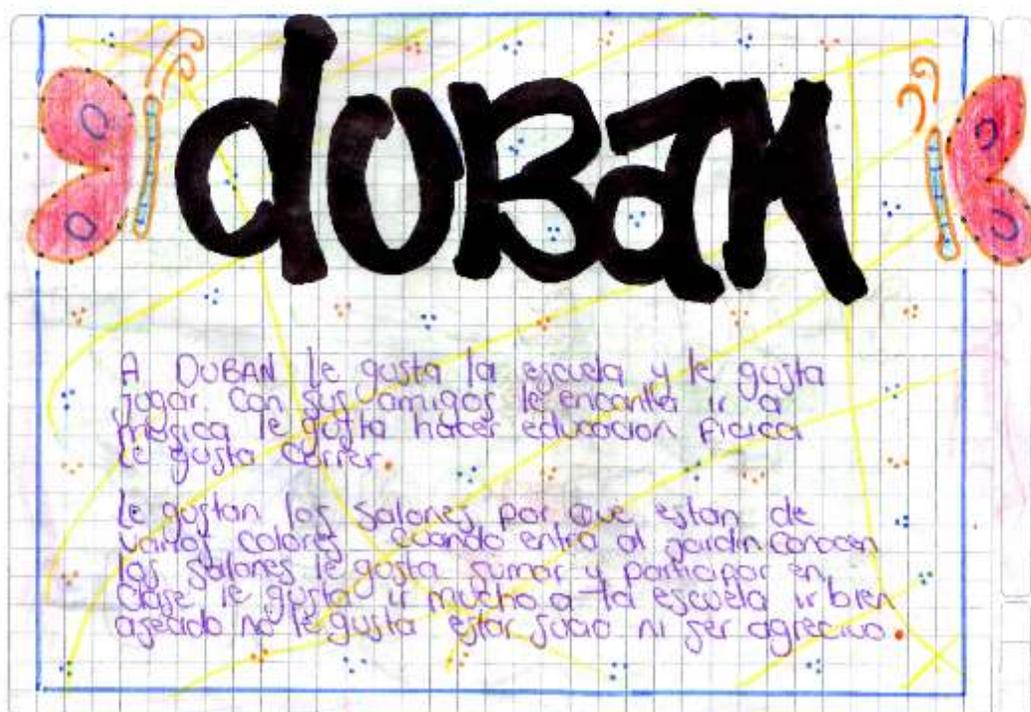
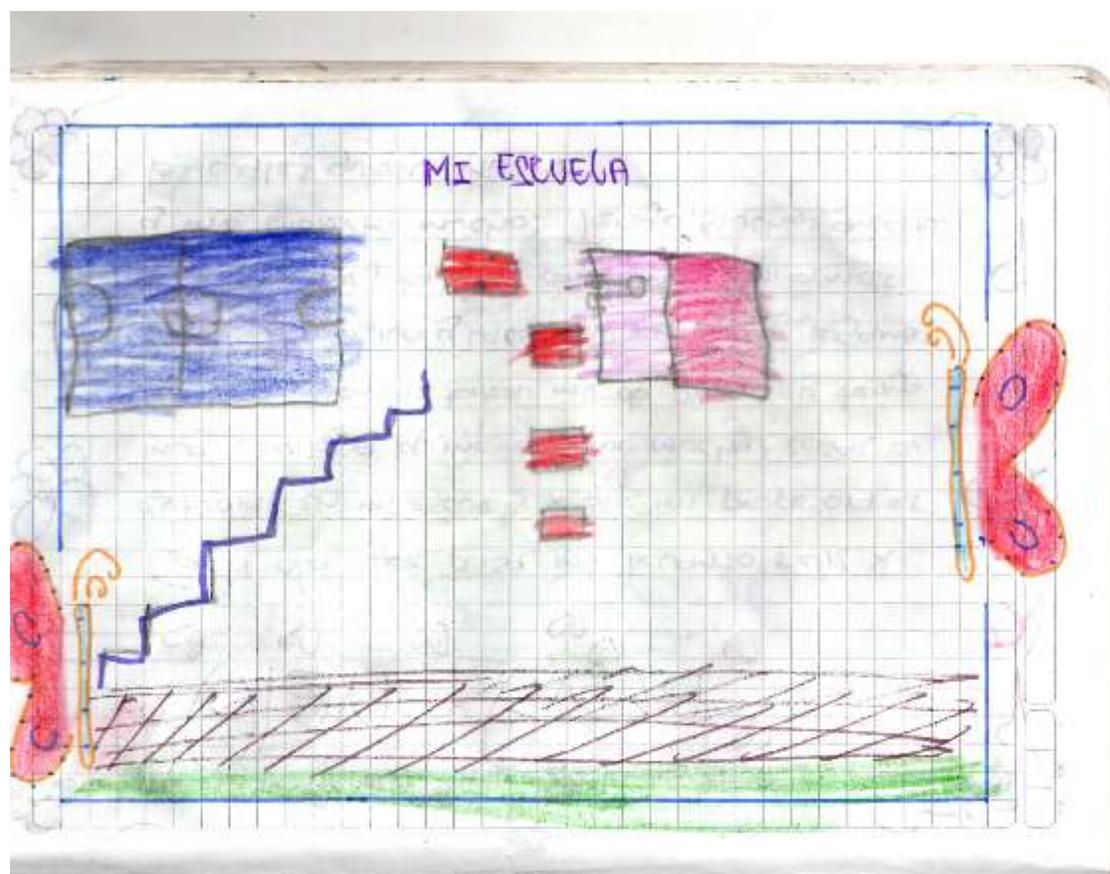
MI escuela: Me levanto todos los días muy temprano por que me gusta mucho estudiar, me gusta mucho mi profesora ella nos enseña mucho nos da premios, el profesor de educación física, tambien nos enseña a hacer ejercicio y jugar futbol y el de musica nos pone a bailar lo que no me gusta de mi escuela es que una niña me molesta, me gusta mucho el ingles y los numeros.



DANNA RINCON

Mi Colegio es muy bonito.
 Todos los mañanas me levanto para
 ir a estudiar tengo unos muy buenos
 compañeros y una linda profesora.
 Por eso me gusta tanto la escuela.







Me llamo Maria Ximena Jimenez Huertas. No me gusta pelear
 me gusta ir al colegio y en especial la clase de educacion
 fisica, los ejercicios que pone el profesor, nos divertimos
 corriendo, saltando, tambien el profe de musica porque
 canto con mis compañeros. Con la profe Melba me
 gusta aprender a sumar y escribir las tareas.
 Me gusta ir al colegio porque aprendo mucho y tengo
 amigas, me divierto jugando en el parque, comiendo
 las onces y termino y voy al parque, monto en el ro-
 dadero. Tambien me gusta cuando la otra profe nos
 lleva a leer cuentos y los escribimos. Me gusta hacer
 las tareas y que me den los premios.

