

REPRESENTACIONES SOCIALES RESPECTO A LOS VINCULOS AFECTIVOS DE  
NIÑOS Y NIÑAS CONSTRUIDAS POR DOCENTES DE PRIMERA INFANCIA.

DIANA CAROLINA ANGARITA QUINTERO

TATIANA MURILLO CASTRO

AIDA LUZ ORDOÑEZ CERÓN

TUTOR

GABRIEL BENAVIDES RINCON

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL


FACULTAD DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA


LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ


2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 138	


<b>1.RAE Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Representaciones sociales respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidas por docentes de primera infancia.
<b>Autor(es)</b>	Angarita Quintero Diana Carolina, Murillo Castro Tatiana, Ordoñez Cerón Aida Luz.
<b>Director</b>	Gabriel Benavides Rincón.
<b>Publicación</b>	Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 141p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	Representación social, vínculos afectivos, saber pedagógico, docente, primera infancia.
<b>2.Descripción.</b>	
<p>El presente trabajo de investigación se orienta y surge en la necesidad de reconocer aquellos conocimientos, saberes, imaginarios y opiniones que algunos docentes tienen respecto a los vínculos afectivos, en la primera infancia desde su labor profesional. Al margen de ello el ejercicio investigativo se abordó desde la introducción hasta el final del trabajo con nueve apartados, que permitieron dar a conocer los diferentes conocimientos y saberes, tanto disciplinares, curriculares y el más importante para nuestra investigación el saber experiencial. Apartados que contienen opiniones, reflexiones y datos de los docentes respecto al tema de interés investigativo.</p> <p>Ahora bien, el presente ejercicio investigativo se basó en el enfoque cualitativo, fundamentado en una metodología de análisis de contenidos, lo que conllevó a realizar entrevistas, para poder efectuar y detallar a profundidad los conocimientos y saberes de los docentes. Entrevistas que fueron sustentadas desde la teoría de las diferentes fuentes de búsqueda consultadas, respecto a las representaciones sociales que tienen los docentes, saber pedagógico, vínculos afectivos y primera infancia. Todo con el objetivo de enriquecer la importancia de tener presente el conocimiento que tiene el docente frente a los vínculos afectivos en la primera infancia.</p>	
<b>3.Fuentes</b>	
<p>Numero de fuentes consultadas 41.</p> <p>Aguirre, Á. (2015). La etnopsicología como identidad de los pueblos . 33-48. Recuperado el 10 de 09 de 2018, de <a href="https://iiacyl.files.wordpress.com/2015/04/n0_aguirre.pdf">https://iiacyl.files.wordpress.com/2015/04/n0_aguirre.pdf</a></p>	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>SEPARACIÓN DE ESPECIALIDADES</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 138</b>	

- Andréu, J. (s.f.). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. (D. S. Granada, Ed.) 1-34. Recuperado el 08 de 09 de 2019, de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bellido Alonso, A., & Villegas, E. (1992). Influencia de la familia en el desarrollo de pautas inadecuadas de conducta. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 1*, 123-133. Recuperado el 19 de 09 de 2019, de <http://hdl.handle.net/10045/5905> | <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN1992.1.10>
- Benavides, G., & Castro, L. (2015). Andariegos entre risas y rasguños. Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos (Tesis Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- CINDE. Recuperado el 03 de 05 de 2018, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/652/TO-18335.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Bowlby, J. (1986). *Desarrollo de vínculos afectivos: formación desarrollo y pérdida*. Madrid, España : Ediciones Morata, S.A.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo Humano*. Ediciones Paidós.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Castellón.
- Cordí, A. (2007). *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión .
- Coronado, J., & Montoya, M. (2016). Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria (Tesis de Posgrado). Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado el 06 de 05 de 2018, de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2636/Representaciones%20Sociales%20de%20la%20Escuela%20en%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20de%20B%C3%A1sica%20Primaria%20%28Manuel%20%26%20John%20Anderson%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz, A. (2017). "La pedagogía de la ternura: relaciones socio-afectivas asertivas conmigo mismo, con el otro y mi entorno. Trabajo con los niños y las niñas de la Fundación Hogares Club Michín sede Ciudad Bolívar (Tesis Pregrado) . Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 10 de 05 de 2018, de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6828/1/CruzArenasAuraLorena2017.pdf>

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 138</b>	

- Cuervo, Á. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. 6(1), 111-121. Recuperado el 17 de 09 de 2019, de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/viewFile/163/245>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier*, 162-167. Recuperado el 10 de 08 de 2019, de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09\\_MI\\_LA%20\\_ENTREVISTA.pdf](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf)
- Díaz, M. (2009). "Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced (Tesis Pregrado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 07 de 05 de 2018, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6661/tesis94.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Extremera, N., & Berrocal, F. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado el 12 de 09 de 2018, de [https://www.researchgate.net/publication/28078599\\_El\\_papel\\_de\\_la\\_inteligencia\\_emocional\\_e\\_n\\_el\\_alumnado\\_evidencias\\_empiricas](https://www.researchgate.net/publication/28078599_El_papel_de_la_inteligencia_emocional_e_n_el_alumnado_evidencias_empiricas)
- Guarnizo, Y., Patiño, E., & Piedrahita, D. (2014). Proyecto pedagógico: jugando a cuidarnos aprendemos a respetarnos (Tesis Pregrado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 05 de 04 de 2018, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2442/TE-16879.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mahecha, P. (2016). "Leyendo sueños, tejiendo sentimientos" Proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el jardín infantil Buen Comienzo Calazanía (Tesis Posgrado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 03 de 04 de 2018, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/505/TO-19344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Malaguzzi, L. (2009). Extracto del catálogo de la exhibición Los cien lenguajes del niño.
- Martín, A., & Martín, M. (1989). La adaptación escolar. Bases explicativas, problemas e intervención en el aula. (Palencia, Ed.) 31-44. Recuperado el 14 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255807>
- Martínez, Y., Rubiano, A., & Venegas, M. (2008). Pedagogía del cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz (Tesis Pregrado). Bogotá: Universidad De La Sabana. Recuperado el 18 de 04 de 2018, de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesionales</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 138</b>	

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2475/121914.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Comunicaciones Noreste, Ltda.

MEN. (2014). *Sentido de la educación inicial. Documento N°20*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 02 de 07 de 2018, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

MEN. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 04 de 11 de 2019, de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-210305\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf)

MEN. (2013). *Estrategia de atención a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a siempre*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 02 de 11 de 2019, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 15 de Julio de 2019, de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>


Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires : Huemu.

Navalles, J. (2009). Retrospectivas disciplinares: tres historias cortas de Wilhelm Wundt. *Athenea Digital* (15), 135-147. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/130693/180435>

Parra, P., & Rubio, B. (2017). *Una mirada desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner de dos historias de sujetos que se convirtieron en padres y madres durante su adolescencia*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.

Quintero, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 6(1), 55-80. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77360103.pdf>

Ríos, C., & Sánchez, A. (2016). Representaciones sociales de infancia- educación y su relación con la concepción de niño y niña de la estrategia de cero a siempre (Tesis Pregrado). Antioquia: Universidad de Antioquia. Recuperado el 02 de 04 de 2018, de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2579/1/CA0541\\_cecilia\\_adriana.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2579/1/CA0541_cecilia_adriana.pdf)


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 138	

- Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado el 10 de 07 de 2019, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Taguenca Belmonte, J., & Vega, M. (2012). Técnicas de investigación social. La entrevista abierta y semidirecta. *Revista de investigación en ciencias sociales, Nueva Epoca*, 1(1). Recuperado el 01 de 07 de 2019, de <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7465/>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S.A .
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *IDEP Revista Educación y Ciudad*(12), 7-26.
- Urrea, M. (2008). *Adaptación escolar de menores con experiencias preescolar Bogotá*. (Universidad Antioquia, Editor) Obtenido de [http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/652/1/Procesos\\_adaptacion.Pdf](http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/652/1/Procesos_adaptacion.Pdf)
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Valencia, España : Universidad de Valencia.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80. Recuperado el 12 de 11 de 2018, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130801104940/ArtMariadelCarmenVergara.pdf>
- Villalobos, C. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18(1), 303-314. Recuperado el 01 de 09 de 2019, de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del hombre editores y Anthropos Editorial universidad de Antioquia.

#### 4. Contenidos

Para abordar de manera adecuada la problemática y responder a la pregunta, qué caracteriza las representaciones sociales que los docentes han construido en relación a los vínculos afectivos en la primera infancia, la presente investigación se organiza de la siguiente manera:

El primer apartado, desde ocho antecedentes nos permite conocer lo que se ha investigado en los últimos años respecto a representaciones sociales y vínculos afectivos en el ámbito educativo. Además, es pertinente referenciar esos antecedentes, porque nos permitieron comprender la pertinencia de ahondar en temáticas como las antes nombradas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 138</b>	


El segundo apartado corresponde a la contextualización, en donde se hace mención a la primera infancia como contexto específico, en el cual, los docentes centran sus acciones y conocimientos.

El tercer apartado es la justificación, que presenta la pertinencia de investigar en torno a las representaciones sociales que los docentes han configurado respecto a los vínculos afectivos, así pues, que se presenta la necesidad reconocer los conocimientos propios de algunos docentes de primera infancia, que han construido en su trayectoria de vida y profesional, que además surge como un interés del grupo de investigación y desde la pertinencia temática para la licenciatura.

El cuarto apartado es la problemática, que permite evidenciar los puntos de tensión y hacer visibles los interrogantes que dieron origen a la investigación y así comprender cómo el maestro, llega a consolidar unos conocimientos, saberes y prácticas en el quehacer con la primera infancia.

El quinto apartado corresponde al marco conceptual, el cual se dividió en tres categorías conceptuales:

- En la primera categoría de las Representaciones Sociales, se muestra una reseña histórica de los orígenes de la teoría a estudiar y sus principales fundadores o autores que hace diversos estudios para validar la teoría a mediados del siglo XX en los países europeos y en Estados Unidos, lugares en donde se da las primeras aproximaciones a la teoría de psicología social que le da entrada al concepto de representación social. Es de ahí, que se parte para conceptualizar y definir el término de representaciones sociales y sus implicaciones de manera individual y colectiva en los miembros de un determinado contexto social y que determina la forma en la cual participa y actúan las personas. Por lo dicho también se habla de aproximaciones a representaciones sociales que expone elementos como la realidad, como la determina las vivencias y contextos en las que está inmerso el individuo, además se presenta el conocimiento que da sentido a creencias, ideas, y opiniones, que permite la comprensión entre individuos.
- La segunda categoría del Docente y su Saber Pedagógico, se exponen tres saberes docentes: el profesional, el curricular y el experiencial, que para el presente proyecto se consideran indispensables al estudiar el saber del docente porque es considerado plural y diverso. Donde se hace mayor énfasis es en el saber experiencial, entendiendo que abarca la trayectoria de vida del docente, ya que en el interés investigativo es de gran relevancia en relación con las representaciones sociales. Así mismo se conceptualiza el saber pedagógico como unos conocimientos especializados propios de la labor docentes que se construyen y se transforman en la práctica y en la posterior reflexión, elementos indispensables en la construcción del saber del docente.
- Los vínculos afectivos es la tercera categoría, que trabaja tres elementos fundamentales, el primero son los vínculos afectivos, desde que se nace, presenta una proximidad con la madre o los primeros cuidadores y personas que rodean al niño que responde a las demandas del niño, brindándole la atención y el cuidado necesario. Es de allí que en la interacción

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Explicando lo inexplicable</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 138</b>	

constante se va construyendo un vínculo de apego que se va fortaleciendo, en las vivencias y experiencias en lo cotidiano que posiciona a la madre o cuidador siendo una figura de referencia y una base segura para el niño. El segundo aspecto por estudiar es el paso a la institución educativa, en la cual da una introducción de cómo está permeado por las significaciones sociales, costumbres, hábitos, ideologías, entre otras, que hacen parte de los actores involucrados en el proceso educativo. El tercer aspecto es una mirada desde el desarrollo ecológico en el cual se retoman aspectos de la socialización primaria y la institucionalización para comprender conceptos como diada, el apego y el desapego y la posterior acomodación y adaptación a nuevos ambientes, desarrollo ecológico que le implica al niño una ampliación del panorama social y del establecimiento de nuevos vínculos afectivos con los docentes y sus pares.

El sexto apartado es referido a la metodología, en el cual se presenta como estrategia metodológica el análisis de contenido, además se presenta el instrumento y las técnicas de recolección de datos, igualmente una descripción de cómo se llevó a cabo la entrevista, seguidamente las características de la población que participó de la investigación y finalmente la fundamentación de las preguntas de la entrevista realizada a los docentes.


El séptimo apartado es el análisis e interpretación de la información recolectada, para esta actividad y teniendo en cuenta la estrategia metodológica empleada, se dividió el análisis en tres ejes desde las categorías conceptuales antes presentadas. En el análisis de la información surgió una constante en el discurso docente y es el tema referido a familia, por lo cual surgió la categoría emergente de familia, que aporta nuevas conceptualizaciones y reflexiones a la investigación.

El octavo apartado hace mención a las conclusiones de la investigación, en donde se busca dar cuenta de los objetivos alcanzados, permitiendo evidenciar aspectos de las representaciones sociales de los docentes de primera infancia. Además de mostrar las reflexiones que surgieron al termina el ejercicio de investigación.

El noveno y último apartado, brinda algunas orientaciones, que serían importantes tener presentes en futuras investigaciones relacionadas con las representaciones sociales referidos al tema afectivo.

### **5. Metodología**

Este ejercicio investigativo tiene un enfoque cualitativo, enfoque que permite tener una mirada abierta de investigación, desde unos actores que participan en un espacio social, los cuales están inmersos en un contexto y otorgan significados a sus acciones en el medio donde se desenvuelven, surge entonces la necesidad de comprender, interpretar y analizar las representaciones sociales de los docentes en lo referido a los vínculos afectivos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Explicando lo complejo</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 8 de 138</b>	

Mediante el ejercicio metodológico basado en el análisis de contenidos, se lleva a cabo el estudio de unas categorías conceptuales que permiten orientar la discusión con los docentes respecto a sus representaciones sociales, de igual forma la metodología sitúa un componente fundamental que es la *interpretación* referida a la búsqueda de comprensiones respecto a los conocimientos construidos y emitidos desde el constructo social e internalizados y aprehendidos por un grupo de docentes quienes comparten su discurso y sus representaciones sociales frente a los vínculos afectivos.

Dentro de los instrumentos para la recolección de información se hizo uso de la entrevista semiestructurada, la cual permitía una flexibilidad en las preguntas planteadas ajustándose al contexto y a los entrevistados, obteniendo así perspectivas, puntos de vista, emociones, experiencias y significados de los participantes. A partir de allí se buscó la recopilación de los discursos orales de los docentes, poniendo en evidencia sus conocimientos y saberes.

Finalmente se realiza una contrastación que involucra la información recolectada a través de los discursos docentes, lo referido a lo conceptual y las interpretaciones e inferencias alcanzadas por el grupo investigativo, para llevar a cabo el análisis y las conclusiones de la problemática planteada.

### **6. Conclusiones**


En el presente apartado se busca dar cuenta de los objetivos alcanzados, además de mostrar las reflexiones que surgieron del presente ejercicio de investigación. En muestra del objetivo general, que desde la voz del docente se presenta aspectos que caracterizan las representaciones sociales de los docentes.

El primer aspecto hacer referencia al nacimiento y permanecía en un contexto determinado en el cual se dan unas pautas de crianza específicas que determinan el discurso del docente, porque retoman su experiencia vivida, es de ahí que desde las representaciones sociales se reconoce que dicha experiencia influye en el pensar y actuar del docente.

En un segundo aspecto, se refiere a la internalización e interpretación de los conocimientos considerados válidos y útiles para los docentes en la esfera social, ha sido el conocimiento el que ha trasgredido su actuar y pensar en temas como los vínculos afectivos, en la primera infancia.

El tercer aspecto por resaltar es la incidencia del saber pedagógico en configuración de las representaciones sociales de los docentes, en donde el saber experiencial y profesional le permite al docente comprender lo importante para los niños, un aspecto fue reiterativo, que de ahí surgió la familia como categoría emergente.

Dentro de los objetivos específicos, se reconoce que en cuanto a las experiencias pedagógicas se logra evidenciar que aquellas experiencias personales, si tienen, de alguna forma, una trascendencia para el quehacer pedagógico con la primera infancia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 9 de 138</b>	

Finalmente se resalta que los objetivos fueron alcanzados por los planteamientos teóricos, metodológicos que permitió trazar el camino de la investigación.

<b>Elaborado por:</b>	Angarita Quintero Diana Carolina, Murillo Castro Tatiana, Ordoñez Cerón Aida Luz.
<b>Revisado por:</b>	Gabriel Benavides Rincón

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	05	10	2019
--	----	----	------

## Tabla de contenido

1. INTRODUCCION	1
2. ANTECEDENTES	3
3. CONTEXTUALIZACION PRIMERA INFANCIA	11
4. JUSTIFICACIÓN.	16
5. PROBLEMÁTICA.	20
6. OBJETIVOS.	23
7. MARCO CONCEPTUAL	24
7.1. Las representaciones sociales	24
7.1.1. <i>Orígenes de la teoría de “representaciones sociales”</i>	25
7.1.2. <i>Concepto de “representación social”</i>	30
7.1.3. <i>Aproximaciones a “representación social”</i>	35
7.2. El docente y su saber pedagógico.	41
7.2.1 <i>El saber pedagógico.</i>	43
7.2.2. <i>Los saberes experienciales del docente.</i>	49
7.3. Los Vínculos afectivos	52
7.3.1. <i>Los primeros vínculos afectivos.</i>	52
7.3.2. <i>Los vínculos afectivos desde la institución educativa.</i>	56
7.3.3. <i>Una mirada desde el desarrollo ecológico.</i>	58
7.3.4. <i>El Docente en relación a los vínculos afectivos.</i>	63
8. MARCO METODOLÓGICO.	68
8.1. Enfoque que sustenta el presente marco metodológico	68
8.2. El análisis de contenido como parte de la metodología	70
8.3. Instrumentos y técnicas para la recolección de datos.	72
8.4. Implementación de las entrevistas	74
8.5. Características de la población	75
8.6. Diseño de las preguntas de la entrevista	76
9. ANÁLISIS.	84
9.1. Ruta metodológica del análisis de investigación.	84
9.2. Interpretando las representaciones sociales de los docentes.	85
9.3. El saber comprendido desde la voz docente y actuar con la primera infancia.	93
9.4. Vínculos afectivos: Aproximaciones desde el afecto, sentir y pensar docente.	100
9.5. Categoría emergente: Familia.	108
9.6. El conocimiento que transversaliza al docente.	112
10. CONCLUSIONES	116
11. RECOMENDACIONES.	123
12. BIBLIOGRAFIA.	124

## 1. INTRODUCCION

Las representaciones sociales de los docentes sobre los vínculos afectivos, es un ejercicio investigativo que pretende introducir al lector, en los conocimientos sociales de un grupo de docentes en particular, los cuales ponen en escena sus pensamientos, emociones y experiencias desde el discurso oral. Si bien, las representaciones sociales han sido un tema complejo y controversial para su comprensión, dicha complejidad radica en que es un tema que abarca unas aproximaciones sociales y colectivas que pretenden ser entendidas desde las dinámicas que acontecen en la sociedad, caracterizándose por rasgos empíricos, relacionados con lo espiritual, con las ideologías, creencias y costumbres de los individuos, inmersos en un contexto social específico.

Así, el desarrollo de esta investigación se inicia dando a conocer los antecedentes desde los cuales se fundamentaron y tomaron consistencia las ideas que posibilitaron llegar a la construcción del trabajo, se abarcaron antecedentes que nos orientaron hacia la conceptualización de lo nombrado como representación social, vínculos afectivos y el saber docente, se presenta además la justificación la cual permite ver el interés principal del grupo de trabajo argumentada desde la finalidad de la investigación , la problemática por su parte sitúa unos puntos de tensión , que permiten evidenciar lo que genero desarrollar dicho ejercicio investigativo y posterior se sitúan los objetivos, el general y los específicos. Consecuente, se desarrolla una contextualización que sitúa a la primera infancia como escenario desde donde se desarrolla la investigación, puesto que desde allí los docentes participantes ubican sus acciones.

Se resalta así que, para el presente ejercicio investigativo se tuvieron en cuenta tres categorías conceptuales principales, que fueron indispensables para la comprensión y desarrollo de la problemática planteada, para dar respuesta, en un primer momento se hace énfasis en la categoría de representación social siendo nuestra categoría principal, la

cual nos lleva a tratar de interpretar qué la ha constituido, ¿cómo llegó a su reconocimiento conceptual?, y ¿cómo ha llegado a posicionarse para dar explicación a las comprensiones colectivas?

El segundo aspecto fue la categoría del docente y su saber pedagógico, que involucra el reconocimiento desde tres saberes específicos, permitiendo visualizar de manera integral el conocimiento docente. La tercera y última categoría conceptual, se desarrolla a partir de tres apartados, el primero de ellos relacionado con las primeras relaciones del niño desde el entorno primario, lo que posibilita comprender posteriormente como se efectúan las relaciones ya construidas desde ámbitos nuevos como la institución educativa, dando lugar al docente como un sujeto activo que fortalece el establecimiento de nuevas relaciones dado por su rol en otros ambientes.

A continuación, se presenta la ruta metodológica, la cual posibilitó el uso de una herramienta clave para la recolección de las opiniones docentes, como a su vez la contrastación e interpretación de los mismos. Lo mencionado orientó el apartado de análisis, ya que a partir de la información recolectada se logró resolver la pregunta de investigación, para llevar a cabo unas conclusiones y reflexiones personales. Por su parte esto dio lugar al surgimiento de unas recomendaciones generales en futuras investigaciones, considerando de gran importancia contemplar diferentes posibilidades a la hora de investigar.

Finalmente se encuentran los referentes que hicieron posible la investigación y sobre los cuales se invita a profundizar en futuros proyectos de investigación, así los dejamos con un abrebocas de lo que contiene este ejercicio, para que se dé a la tarea de continuar leyendo y ampliando su conocimiento desde un tema como las representaciones sociales y su relación con diferentes aspectos de la cotidianidad.

## 2. ANTECEDENTES

La presente investigación en la que se caracteriza las representaciones sociales que los docentes han construido en relación al tema de los vínculos afectivos en la primera infancia, surge inicialmente desde la necesidad de visibilizar el tema afectivo en la misma. Según rastreos de proyectos de grado, en los últimos años se evidencia un aumento en el interés por investigar entorno a las relaciones afectivas, pero nos cuestionamos frente a como caracterizar ese conocimiento docente respecto al tema teniendo en cuenta el sentir y experiencia de vida del mismo. A su vez la Representación Social que se consolido como nuestro tema central, ha sido fenómeno de estudio desde diferentes temáticas, pero no desde los vínculos afectivos, a partir de lo mencionado se profundiza el tema, en los ámbitos educativos, y desde la voz docente.

A continuación, se muestran algunas tesis de grado recientes de representaciones sociales y de vínculos afectivos.

“Representaciones sociales de infancia- educación y su relación con la concepción de niño y niña de la estrategia de cero a siempre” (Ríos & Sánchez, 2016). En la cual se busca como objetivo principal identificar la configuración y el contenido de las representaciones sociales, de aquellas personas que implementan la política pública de 0 a Siempre, en el contexto de los (CDI) Centro de Desarrollo Infantil, además, se busca comprender la concepción de niño – niña desde la política pública y los actores que interviene en el aula. De ahí se busca comprender la conducta humana, para ello se recogió la información por medio de la observación, el rastreo de información bibliográfica para un análisis. De dicho análisis surgen las conclusiones, entre las más relevantes se encuentran, la primera infancia como un momento en el que se necesitan cuidados y mayores atenciones, en donde se necesita del otro, en la representación social

la primera infancia como un momento en el que se pueden inculcar valores, el amor y el cuidado y el respeto por los demás, finalmente se considera que los actores educativos reconocen los parámetros de la política pública que es útil en la implementación en su práctica.

El presente proyecto de investigación nos aportó, una mirada general de las representaciones sociales, entendiendo su utilidad y pertinencia para identificar concepciones de los agentes que trabajan con la primera infancia. Se toma como referencia, ya que en un principio se buscaba reconocer el saber de los docentes, es así que, llegamos al tema de representaciones sociales, concepto que explica de manera amplia lo que se quería indagar en la investigación, porque las representaciones sociales es un tema que permite grandes acercamientos a conocimientos y construcciones que se tiene en la actualidad del tema a investigar.

“Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria” (Coronado & Montoya, 2016). La investigación se orienta en comprender las representaciones sociales que han construido un grupo de niños de básica primaria entorno a la escuela, para ello se escogió una población conformada por diez niños de grado primero a quinto, que por medio de la observación participante, talleres, grupos de discusión, los investigadores lograron recoger, analizar la información y concluir que los niños han construido que la escuela es un lugar para adquirir conocimientos, normas y valores para conseguir empleo, además se presentan dinámicas monótonas y de mecanización, según los resultados se considera que van a la escuela quienes no tienen conocimientos, al salir “se vuelven inteligentes”, finalmente es un espacio de interacción social.

Esta tesis nos permite evidenciar las representaciones sociales desde el ámbito educativo donde los estudiantes son los actores principales, lo que nos da la idea de rescatar también

la voz del docente. En esa medida las representaciones sociales que rescatan de los estudiantes, en relación a lo que conciben de la escuela, nos permite ver que si es posible reconocer las representaciones sociales en relación a los vínculos afectivos, que era nuestro interés.

“La pedagogía de la ternura: relaciones socioafectivas asertivas conmigo mismo, con el otro y mi entorno. Trabajo con los niños y las niñas de la Fundación Hogares Club Michín sede Ciudad Bolívar” (Cruz, 2017). En el objetivo de la investigación es, el arte como medio para analizar y promover estrategias para fortalecer los vínculos socioafectivos entre compañeros y maestros. Además, busca favorecer las expresiones artísticas, mostrar nuevas formas de ver el mundo y que los niños puedan expresar sus emociones libremente. Los resultados y conclusiones más importantes al finalizar el proyecto, se logró en la institución reconocer la importancia del tema afectivo, se mejoró la relación entre pares, estudiantes y maestros. El lenguaje cambió, antes eran constantes las palabras fuertes y después de la intervención pedagógica, es evidente el cariño en la palabra, los niños lograron hacer un análisis y reflexión en torno a los actos violentos que se presentaban en su escuela. Las manifestaciones artísticas permitieron que los niños expresaran sentimientos, gustos intereses miedos y sobre ello se realizaron experiencias para entenderlas y tratarlas.

La presente investigación nos permite reflexionar de la relevancia de profundizar en los temas afectivos que se tejen en las relaciones cotidianas entre niños y docentes, además una de las conclusiones permite reconocer al docente como un “poseedor de todo un campo de emociones” aspecto que le permite orientar procesos educativos, así pues, para nuestro proyecto que se centra en el docente, es un aporte significativo que nos confirma que si es necesario y posible visibilizar el conocimiento docente.

“Leyendo sueños, tejiendo sentimientos”. Proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el jardín infantil buen comienzo Calazanía (Mahecha,2016). El objetivo de la propuesta va enfocado en la promoción de la educación emocional en el jardín infantil, además se encaminan en la intervención con los niños, docentes y familias para generar un manejo adecuado de las emociones primarias en los niños de la sala de desarrollo. Los resultados y conclusiones más importantes al finalizar la propuesta, fue que se logró fortalecer los vínculos entre pares, los conflictos que se presentaban después de la propuesta pedagógica, ya se resolvían desde el diálogo. Los niños desde las actividades propuestas en el proyecto lograron expresar sus emociones y opiniones. Otro aspecto de gran importancia fue que los maestros tomaron el proyecto y lo adaptaron para trabajar con los padres de familia y en algunas sesiones se realizó el proyecto con padres junto a sus hijos para fortalecer esos vínculos emocionales.

Es pertinente rescatar del presente antecedente, siendo una propuesta pedagógica que permite evidenciar el conocimiento de los docentes y las acciones que realizan en el aula, frente a los desarrollos emocionales de los niños, lo que nos ayuda a contextualizarnos frente a las aproximaciones de los docentes en los temas afectivos en relación a la primera infancia.

“Andariegos entre risas y rasguños. Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos” (Benavides & Castro, 2015). Dentro del objetivo del proyecto es identificar cómo los niños y las niñas perciben los conflictos entre padres, maestros y pares y como se resuelven teniendo en cuenta las experiencias vividas en cuanto al cuidado. Proponer a niñas y niños situaciones en las cuales puedan tener la experiencia de dar y recibir cuidado en el contexto cotidiano del colegio, como una alternativa para sensibilizarse ante las necesidades de los demás. Promover en los docentes participantes una actitud reflexiva

respecto a potenciales cambios en la convivencia escolar con base en la concepción ecológica del desarrollo y de la pedagogía del cuidado. Los resultados y conclusiones más importantes al finalizar el proyecto fue que en el colegio I.E.D Codema se logró una sensibilización en los maestros para que se trabaje el tema de la pedagogía del cuidado y un reconocimiento de la importancia de la misma. Se realizó un análisis de cómo la institución maneja el tema de la convivencia y como el cuidado puede llegar a ser una opción pedagógica para complementar lo existente. Se reconoció la necesidad en la institución de orientar todo lo de la convivencia hacia una práctica de la ética del cuidado, para fortalecer vínculos entre estudiantes y maestro. Se lograron hacer vínculos afectivos y entender “que me necesitas y te necesito”.

Uno de los aportes más relevantes a nuestra investigación, es la manera en la que abordan autores como Bronfenbrenner y Noddings, que permiten comprender de manera clara algunas conceptualizaciones de los vínculos afectivos. Los autores antes nombrados son fundamentales para la construcción teórica de nuestra categoría de vínculos afectivos. Además, nos brindan algunas reflexiones de lo que son los vínculos afectivos y lo que implica la construcción en relación con los otros.

“Proyecto pedagógico: jugando a cuidarnos aprendemos a respetarnos” (Guarnizo, Patiño & Piedrahita, 2014). El objetivo de este proyecto pedagógico es crear e implementar una propuesta pedagógica posibilitando relaciones de cuidado para disminuir las actitudes de agresividad en los niños del nivel de Pre-Jardín A, igualmente disminuir las acciones de agresividad de los niños de tres y cuatro años, mediante la implementación de una propuesta pedagógica basada en talleres centrados en el juego y orientados desde la práctica de la pedagogía del cuidado. Los resultados y conclusiones al finalizar el proyecto pedagógico, dejan al descubierto como se logró disminuir la agresividad que se presentaba, en aquellos actos cotidianos y en las por rutinas escolares. Es importante que

desde la edad inicial se retomem aspectos del cuidado, los cuales contribuyan a mejorar las relaciones sociales que los niños establecen con los demás. Es importante buscar alternativas que permitan disminuir las acciones de agresividad de los niños, ya que esto impide que ellos establezcan relaciones sociales. El juego simbólico y cooperativo posibilita que los niños disminuyan y canalicen sus acciones agresivas y acojan nuevas estrategias que les permitan relacionarse de forma distinta a la agresión. Avanzando en el proceso los niños acogieron y pusieron en práctica nuevas estrategias que les permitieron afianzar sus vínculos afectivos.

Mencionado el antecedente anterior reconocemos que es un aporte significativo la reflexión que realizan frente al rol del docente, que desde las intervenciones que el propone en el aula puede orientar favorablemente la relación entre pares, lo cual es pertinente tener presente en la formulación de nuestro instrumento de recolección de datos, que, al ser una entrevista, se puede formular de tal manera que posibilite ahondar en lo significativo de la acción docente.

“Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced” (Díaz, 2009). El objetivo principal de la investigación es identificar y analizar de qué manera se evidencian las éticas del cuidado en los procesos formativos que se dan en preescolar en la institución educativa San Bartolomé la Merced. Los resultados y conclusiones al finalizar el proyecto es que través del estudio, observación a varios de los procesos de la institución se implementan los talleres que confirman que la formación integral supone un desarrollo armónico del ser humano en todas sus dimensiones, se establece aquí esa conciencia del yo y del otro donde se fortalece y se reconoce la importancia de promover en el aula relaciones de cariño y a la vez pensar ese rol del

educador como quien posibilita un ambiente de respeto, aceptación, reflexión e igualdad en el aula.

Por su parte, la metodología es un aporte a nuestro proyecto de investigación, nos permitió ver las posibilidades que son viables para recoger información para la misma y aunque utilizamos como único instrumento la entrevista, si nos posibilito tener presente múltiples opciones que son viables en investigaciones cualitativas.

“Pedagogía del cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz” (Martínez, Rubiano & Venegas, 2008). El objetivo de la propuesta es mejorar el quehacer docente de las maestras del colegio Happy day`s XXI a través de la implementación y aplicación de estrategias encaminadas a incentivar la práctica de la pedagogía del cuidado con alumnos de los grados jardín y transición, además involucrar a docentes, padres y niños. Despertar el interés por conocer y aprender acerca de lo que trabaja y trata las categorías de la pedagogía del cuidado (el cuidado con sigo mismo, con los otros y con el mundo). Los resultados y conclusiones al finalizar la propuesta es que la pedagogía del cuidado brinda herramientas a docentes y padres para desarrollar saberes, competencias y habilidades en niños y niñas desde muy temprana edad. La práctica pedagógica docente tuvo cambios y mejoras significativas después de la aplicación de las diferentes estrategias. Las estrategias desarrolladas en la pedagogía del cuidado orientan el quehacer pedagógico y docente en función de transmitir al alumno habilidades comunicativas, afectivas y sociales para que haya una mejor convivencia en la familia, colegio y amigos.

Lo expuesto, se sitúa como un antecedente que aportó a nuestro proyecto la forma en la que abordan la temática del cuidado, permitiendo observar resultados en la comunidad académica en la cual implementaron los talleres, que posibilita observar la relevancia de

seguir profundizando en los temas afectivos y visibilizar las construcciones que realizan los docentes y toda la comunidad educativa.

Las investigaciones antes nombradas, contribuyen al presente proyecto de investigación porque permiten entender la pertinencia y la importancia para la educación y para la infancia ampliar temas como las representaciones sociales y los vínculos afectivos, además nos aportan referentes teóricos, autores que son claves para comprender y profundizar en el tema a investigar.

### 3. CONTEXTUALIZACION PRIMERA INFANCIA

Para el presente ejercicio investigativo se resalta que, al ser entrevistados diferentes docentes que laboran en diversas instituciones educativas, no nos fue posible situar el trabajo desde una institución o contexto físico en particular. Por su parte las opiniones docentes fueron recogidas gracias al diálogo y previos acuerdos con los mismos, respetando la disponibilidad de tiempo y espacio para poder llevar a cabo las entrevistas. Es así que, encontramos que un buen punto para contextualizar nuestro ejercicio investigativo parte desde la población con la que los docentes interactúan, es decir la primera infancia, desde donde es posible situar nuestro trabajo porque se reconoce que los niños al estar en constante interacción afectiva, hacen parte de la vida de los docentes y aportan a su saber experiencial y pedagógico.

Por ello se realiza una contextualización muy general de la primera infancia, con base en unos referentes básicos de política pública y algunos conceptos teóricos que de la misma rescatamos. En tal sentido, no se hace un desarrollo exhaustivo de la primera infancia, porque son los docentes los actores principales, partícipes de esta investigación, pero rescatamos que los niños son el eje que movilizan a los docentes y desde donde ubican sus acciones. A continuación, se pretende dar a conocer un breve recorrido histórico de la primera infancia, para posteriormente visibilizar el lugar desde el cual se está hablando de la misma.

Es necesario, para dar inicio, aclarar que, al hablar de infancia en Colombia, se debe comprender, que toda definición o concepción se encuentra influenciada por la cultura, las costumbres, hasta los aspectos religiosos en algunos casos, según el lugar del territorio nacional en el que nació el niño; de ello depende la cosmovisión que tengan de ese primer momento de vida. Además, que es una construcción que se ha realizado en un recorrido histórico de la comunidad o grupo social, entendiendo que el territorio colombiano es

culturalmente diverso. En este contexto surge la política pública para reconocer dicha diversidad, como se expone a continuación:

(...) no existe una única infancia. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esta noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidado y educación de las sociedades (MEN, 2014, p.13).

De lo expuesto, es importante hacer claridad que las infancias son múltiples y son diversas, por ende, antes de buscar una única definición de primera infancia, se piensa en reconocer el contexto, la realidad en la cual se encuentra el niño, pues de ello depende como se entienda la primera infancia, sus desarrollos y así mismo el acompañamiento que se requiera.

Para comprender mejor lo que por infancia se ha venido entendiendo acudimos a la memoria histórica colombiana, donde se ha gestado la necesidad de priorizar y garantizar los derechos de los niños, en esa medida se puede indicar que la historia de la infancia ha tenido grandes cambios, y para la sociedad colombiana ésta ha pasado por múltiples sucesos entre ellos:

Las maneras de nombrar y definir a las niñas y los niños, las formas de atenderlos, cuidarlos y educarlos son dinámicas, cambiantes e históricas, de tal forma que lo que se entiende actualmente por educación para la primera infancia no es lo mismo que lo que se entendía hace uno o dos siglos atrás. (MEN, 2014, p.3).

En esa medida, lo que conocemos hoy día como primera infancia ha pasado por diferentes cambios, según lo expone el MEN en el Documento 20, la expresión, “primera infancia” se reglamenta con dos finalidades, la primera, por la necesidad de una asistencia y atención a los niños, dadas primeramente en hospicios, asilos y luego jardines infantiles. Su propósito era asistir las necesidades de los niños en estado de abandono, pobreza, orfandad y problemas de salud. Respecto a la educación infantil, esta tenía que ver con preparar a los niños para el ingreso a la institución educativa, o educación básica, con dos

objetivos centrales: el primero adelantar a los niños en procesos escolares de lectura-escritura y matemáticas, y el segundo para que los niños se relacionen con las dinámicas escolares.

De otra parte, respecto al reconocimiento de las necesidades de la infancia, un suceso importante es la creación de políticas y normatividad para los niños, como la Convención sobre los derechos de los niños (1989) que junto a la Constitución del 1991 y la Ley general de educación (1994), se da lugar al concepto de educación inicial. Con la Convención de los derechos del niño, específicamente, se inicia un proceso que convoca a muchos actores sociales a la definición de orientaciones de políticas para el beneficio e identificación de lo que es la primera infancia (MEN. 2014). Alrededor de ello se comprende que:

La educación inicial se caracteriza por complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras (MEN, 2014, P. 43).

Se resalta que, la Convención de derechos fue un hito que, sin duda alguna, impulsó el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos en pro de la búsqueda de políticas públicas para el fortalecimiento de su educación integral.

Por su parte, la Ley general de educación en (1994), fue sustancial para dar una pauta frente a la educación en la primera infancia, como se presenta a continuación:

Con la promulgación de la Ley General de Educación en 1994, siguiendo los preceptos constitucionales, se establece como obligatorio un año de educación preescolar. En el artículo 15 de la misma ley se define su sentido, indicando que se entiende como aquella educación orientada al desarrollo de la niña y el niño en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (MEN, 2014, p.28).

Es así, que la educación de los niños menores de seis años pasa a ser obligatoria y pública, pensada en desarrollar aspectos biológicos, cognoscitivos, etc. En esa medida, con ayuda de programas gubernamentales, favorece el acceso de los niños a la educación pensada para los primeros años de vida, en donde además se establece que las familias son partícipes y tienen la responsabilidad de la educación de sus hijos.

De esta manera, desde la política pública se brindan unas generalidades frente a la comprensión de la primera infancia, reconociendo sus capacidades y potencialidades para explorar y comprender el mundo, entendiendo sus particularidades familiares, así:

El reconocimiento de las diferencias entonces no solo toma en cuenta la cultura diversa que atraviesa al país, también considera la edad, el sexo, las particularidades de cada individuo y las condiciones en las que viven las niñas, los niños y sus familias” (MEN, 2013, p. 102).

En dicho reconocimiento se da entendiendo que cada niño es único, que tiene una singularidad, desde la que participa en su entorno más cercano, de ahí que la educación debe estar pensada para permitir el desarrollo integral de los niños, por medio de estrategias que brinden experiencias significativas en la primera infancia, como lo afirma la política pública:

Entender a las niñas y los niños como sujetos de derecho (seres sociales, culturales, singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia subjetividad, participativos y ciudadanos) tiene importantes implicaciones en la concepción del desarrollo de la primera infancia, porque exige una comprensión acorde con su constitución como tales, y una búsqueda de experiencias significativas que garanticen a todos los niños y las niñas en primera infancia del país, las condiciones necesarias y suficientes para su óptimo y pleno desarrollo. (MEN,2013 p. 105).

Se rescata, entonces, la importancia de los primeros años de vida, pues todas las personas que rodean al niño deben velar por que se le garanticen sus derechos y cuidados, pero además se deban crear estrategias y condiciones necesarias para que los niños tengan la posibilidad de potenciar al máximo todos sus desarrollos, porque se comprende que la primera infancia es un momento trascendental, como se amplía aquí:

Está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años y depende en parte, del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta. La atención, el cuidado y una educación de buena calidad son factores determinantes para que los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños a lo largo de su vida. (MEN, 2009, P.8).

Por consiguiente, la primera infancia es un momento de la vida en el cual deben ir dirigidas todas las atenciones y cuidados para su bienestar. Que se dan en un primer momento en la familia, en donde se construyen conocimientos propios de su cultura, se brindan cuidados y el afecto que necesita, lo que le permite comprender y construir su propia realidad. Para el segundo momento referido a la institución educativa se quiere llegar a esta, porque allí el niño reafirma su realidad, donde comprende que existen otras culturas, realidades y personas con diferentes sentires y emociones. Un agente importante desde la institución educativa, y que puede aportar desde sus conocimientos es el docente, porque es quien acompaña a los niños.

Finalmente comprendemos que la primera infancia se asume como una etapa de la vida primordial del ser humano, y dicho reconocimiento se ha reflejado en las políticas que así lo demuestran, que consideran importante los cuidados, atenciones y afecto para su desarrollo integral.

Según lo expuesto, la primera infancia es el contexto específico en el cual se sitúan los docentes, donde a la vez realizan todas sus acciones y estrategias pedagógicas en beneficio del desarrollo y cuidados de los niños. Además, en esa relación cotidiana con los niños, ellos construyen conocimientos, los cuales son valiosos para la presente investigación, de ahí el interés de estudiar las representaciones sociales de los docentes.

#### 4. JUSTIFICACIÓN.

Como seres humanos al ser parte de la sociedad, vamos construyendo un conocimiento diverso, dicho conocimiento se va creando en la interacción con el medio, las personas y las experiencias que permean el andar por la vida, así, nos aproximamos a la realidad específica en la que estamos inmersos y vamos comprendiéndola, situando unos saberes y pensamientos que posibilitan la creación de marcos de acción para interpretar los acontecimientos que en la realidad se presenten. Aquella realidad se caracteriza por ser propia de cada individuo, aunque se comparte un espacio y tiempo determinado con los otros que determina la presencia de un conocimiento común dado y creado en los diferentes contextos existentes, este conocimiento dota de identidad y da sentido a las formas en que los seres humanos justifican determinados hechos, acciones y pensamientos, interpretan situaciones y explican fenómenos que son sustentados como reales por los mismos.

A propósito de lo anterior, el presente ejercicio investigativo se justifica primeramente en la necesidad de reconocer los conocimientos propios de algunos docentes<sup>1</sup> de primera infancia, como también interpretarlos, para ello será fundamental aproximarnos a sus formas de pensar, a sus experiencias y saberes, para comprender dicho conocimiento que ha sido internalizado desde una realidad específica y cotidiana que ha orientado el actuar de cada maestro en la vida profesional y personal.

---

<sup>1</sup> Para la presente investigación, se aclara que se utilizara el término docente, puesto que este por su uso lingüístico posibilita el empleo de ambos géneros. Así mismo queremos resaltar que somos conscientes que la participación de las mujeres es mayoritaria en la profesión con la primera infancia, sin embargo, se reconoce el lugar privilegiado del hombre en dicha labor, más aún porque desde nuestro ejercicio de investigación se incluye la voz de un docente hombre. Además, el término posibilita enunciar lo que mencionamos por “práctica docente” lo que no sería posible con otros términos. Cabe decir que no se pretende entrar a cuestionar los usos culturales de los términos que engloban el quehacer de la enseñanza. Sino que se considera que el término docente favorece la legibilidad del documento y abarca las posibles menciones al quehacer, así pues, al ser tan reiterativo el término docente en el desarrollo de la investigación, el mismo ayuda a no estar constantemente nombrando y especificando el género.

Ante lo expuesto se pretende visibilizar la voz del docente desde su rol como sujeto social perteneciente a un contexto, identificando que él es poseedor y constructor de un conocimiento que vale la pena comprender y valorar por su importancia y trascendencia en la vida de los niños y en la realidad educativa del contexto. Buscamos, entonces, mostrar al docente como un ser humano que se caracteriza por tener una historia, un saber y un conocimiento construido a lo largo de vida que le permite direccionar sus acciones. A continuación, compartimos una de las muchas experiencias que se gestan desde el ámbito educativo y desde donde el actuar y conocimiento del maestro toma sentido:

David llegó a mi kínder ya iniciado el curso lectivo. Venía de otra escuela, en donde la docente le indicó a su madre que el niño no estaba preparado para iniciar un primer grado y sería mejor trasladarlo a preescolar para que cursara de nuevo otro año de transición. De acuerdo con lo expresado por la mamá, la indisciplina y rebeldía de David no le permitieron integrarse a la enseñanza formal. En mi primer encuentro con David, me puse de cuclillas para dirigirme a sus ojos, nos saludamos, pero él casi no contestó porque evadía la mirada, lo pasé adelante y lo senté sobre mi escritorio y le dije en tono muy enfático: "...a partir de hoy, yo voy a ser tu amiga, (...)" David levantó su mirada y me ofreció una leve sonrisa. Los primeros días fueron de acomodo, él desafiando mi autoridad, dejaba los materiales sin ordenar y juntos los ordenábamos, cuando yo le estiraba mi mano para que la tomara, él se tapaba la cara porque creía que mi mano estirada era para agredirle, ya que así lo hacía su mamá. Le recordaba que yo era su amiga y que lo amaba, hasta que poco a poco fue cambiando su rebeldía, aunque se mostraba agresivo con sus iguales. En junio, David había tenido un gran avance en su disciplina, aunque su mamá manifestaba que en la casa era igual. Pero David vivía en dos ambientes y sabía bien cómo actuar en cada uno: con sus amigos en el kínder amigable y confiado, y con su mamá en la casa rebelde por el trato que recibía. Después de vacaciones de medio período fue traslado a otra escuela y no se supo más de él, pero con este caso pude comprobar la importancia de la afectividad dentro del aula (Villalobos, 2014, p.311).

Situación que se pone a consideración resaltando y explicitando que existe un conocimiento que el docente ha venido elaborando y expone para dar respuesta a una situación específica, en este punto se quiere reconocer específicamente a los docentes de educación infantil, quienes acompañan esos primeros acercamientos del niño al mundo, quienes demandan un acercamiento específico por las necesidades y requerimientos en esta etapa temprana de la vida.

De modo que un aspecto puntual que ponemos a consideración son los vínculos afectivos los cuales toman gran importancia en las relaciones que el docente construye con los niños. Desde esta perspectiva retomar la voz docente y su conocimiento sobre algo particular como los vínculos afectivos, nos da la posibilidad de entender, interpretar y reflexionar los diferentes conocimientos que permean su actuar en la primera infancia, y a la vez como intervienen frente a las necesidades y características propias de los niños.

De este modo, se ha decidido plantear el ejercicio investigativo en torno a las representaciones sociales que los docentes han configurado respecto a los vínculos afectivos, con el fin de aportar a una indagación del conocimiento del cual disponen, en la búsqueda de la identificación de aspectos propios que lo caracterizan.

De tal manera que, cobra sentido resaltar que un segundo aspecto que justifica la investigación se fundamenta desde cuestionamientos propios del grupo de trabajo, así, hay un interés particular por traer a colación al docente y su experiencia en lo referido a lo afectivo, porque nuestras relaciones en los diferentes escenarios de práctica han permitido preguntarnos por la incidencia del componente afectivo en un principio referido a el docente y su experiencia y esta puesta en consideración en su práctica con la primera infancia.

Desde lo observado en los diferentes espacios educativos por los que hemos transitado en la práctica pedagógica, han sido muchas las manifestaciones y comportamientos de los niños desde la parte afectiva que tocan nuestro sentir, con ello nos referimos a sus estados emocionales, sus formas de relación con el otro, su disposición, etc. Desde allí son bastantes los intentos de los docentes por explicar, comprender y dar respuesta a dichos comportamientos, de ahí que, se atiende a la necesidad de posicionar lo afectivo como un aspecto relevante en la primera infancia, como también indispensable reconocer a las

personas partícipes en esa construcción afectiva que inicia desde la infancia, vinculando así un reconocimiento por los entornos y espacios en los que se desenvuelve el niño.

Para finalizar el tercer aspecto que justifica nuestro trabajo parte de la necesidad de reconocer una de las apuestas en la licenciatura desde una de las líneas de investigación: “creencias y pensamiento del profesor” la cual se basa en el posicionamiento del discurso propio del docente, dando a conocer el saber pedagógico de los mismos, como también sus creencias y pensamientos. Línea que nos permite conceptualizar la experiencia del docente y así mismo reconocerlo como fuente de saber, es por ello que buscamos identificar algunas características de sus representaciones sociales en relación a la primera infancia, ya que estas han sido construidas a lo largo de su vida, permitiendo que se mire de manera más amplia el tema afectivo y se dé lugar a las ideologías desde las cuales los docentes suponen y dan por verdadero cierto conocimiento.

## 5. PROBLEMÁTICA.

Hablar de representaciones sociales, es un tema complejo de comprender, porque históricamente su trascendencia ha implicado que su conceptualización pase por diferentes cuestionamientos para configurarse en lo que es hoy día. En términos generales, las representaciones sociales se comprenden como el conocimiento que da lugar a pensamientos o ideas que las personas construyen en relación a un objeto para el descubrimiento y comprensión del mismo implícito en cada grupo social, económico, político, cultural, religioso y para nuestro caso específico educativo.

Para el presente ejercicio investigativo la realidad educativa se enmarca en la comprensión de la labor docente específicamente en la primera infancia, siendo esta uno de los puntos de partida porque en esta etapa el ser humano elabora las primeras bases de su identidad y dota de sentido su realidad, allí confluyen la familia, los maestros y su conocimiento, el estado, la sociedad, los pares y el contexto, como también se visibiliza la necesidad de vínculos afectivos entre los actores que participan en dicha etapa al ser un momento de la vida donde se requieren de unos cuidados y atenciones propias.

De ahí que, durante los últimos años el tema afectivo cobre gran relevancia, desde los documentos de política pública (2014 - 2017) en los cuales se comprende la trascendencia de trabajar lo afectivo en los centros de primera infancia y en las instituciones educativas, considerándose importante en el desarrollo de los niños desde las diferentes dimensiones. Alrededor de ello se han formulado y construido experiencias con intenciones pedagógicas claras, como por ejemplo el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y dar cabida al sentir de los niños en el aula. Sin embargo, el enfoque del trabajo es identificar, visibilizar y caracterizar el conocimiento del docente en lo referido a los vínculos afectivos y cómo este ha venido afrontando las necesidades y particularidades de los niños desde sus comprensiones.

En esa medida, el docente es portador de saber y posee una gran responsabilidad en las implicaciones afectivas, sociales y culturales de niñas y niños, su conocimiento por tanto es fundamental a tener en cuenta para enriquecer y fortalecer el acto educativo mismo. Ello se pretende llevar a cabo mediante el reconocimiento de su labor y opiniones que construyen alrededor de la cotidianidad en el aula, siendo el quien todos los días acompaña e interactúa, apoya y fortalece los diferentes hitos y procesos de socialización del niño.

De lo expuesto se hace necesario preguntarnos ¿Qué caracteriza las representaciones sociales que los docentes han construido en relación al tema afectivo?, ¿Quién es el docente, de dónde viene y con quién creció?, ¿cómo fueron sus primeros vínculos afectivos? Y ¿Su quehacer está permeado por las experiencias de vida propia?

Expuestos los anteriores interrogantes se hace énfasis en reconocer al docente desde su singularidad y rol como hijo(a), hermano(a), madre, padre y sujeto de la sociedad perteneciente a un contexto, aquellos conocimientos propios de él, invitan a la reflexión de que estas aproximaciones a la realidad trasciendan del aula a otros espacios sociales, donde se difundan y se reconozcan aquellas acciones fundadas bajo un conocimiento propio, pero que requieren una acomodación a las diferentes singularidades de los niños.

Por tanto, se cuestiona el ¿por qué hacer énfasis en las representaciones sociales de los docentes? Desde allí, somos conscientes que el docente genera unos vínculos particulares con los niños, pero nos preguntamos cómo llega a consolidar unos conocimientos, saberes y prácticas en el quehacer con la primera infancia, qué creencias, costumbres y hábitos le han permitido ser lo que es hoy.

Lo expuesto, respecto a los vínculos particulares que genera el docente, permite situarnos en el ámbito de las representaciones sociales, que nos brinda una mirada general de los

vínculos afectivos y nos permite analizar aspectos que son comunes en el discurso de aquellos que comparten la mayoría del tiempo con los niños. Consideramos que los maestros tienen unos conocimientos que aportan en nuestra práctica docente, en nuestro trabajo formativo, de ahí que sea significativo visibilizarlos, comprenderlos y aprender de ellos, porque han sido fruto de su experiencia de vida y profesional. Además, las representaciones sociales de los docentes nos permitirán evidenciar aspectos generales del tema, ¿cuáles son los conocimientos comunes reflejados en las opiniones?, ¿cómo el docente concibe el vínculo afectivo en su accionar diario? y ¿cómo lo vive?

Finalmente identificar algunas características que las representaciones sociales aportan a nuestra construcción de nuevo saber, además de plasmar los conocimientos de los docentes. ¿Qué se está diciendo, construyendo, haciendo respecto al tema afectivo en la primera infancia? para ello, la mejor forma de conocer el discurso en la educación infantil, es por medio de las representaciones sociales, en donde se retoman aspectos singulares del conocimiento del docente, que él ha construido socialmente, siendo una base para mostrar los aspectos comunes del conocimiento respecto a los vínculos afectivos en las diferentes realidades de los docentes participantes, aspectos que son reiterativos y que ayudan a comprender acciones presentes en las aulas.

Surge entonces nuestra pregunta a desarrollar: ¿Qué caracteriza las representaciones sociales que los docentes han construido para comprender los vínculos afectivos en la primera infancia?

## **6. OBJETIVOS.**

### **6.1.Objetivo general.**

Identificar aspectos que caracterizan las representaciones sociales de los docentes en relación con los vínculos afectivos en la primera infancia.

### **6.2.Objetivos específicos.**

- Reconocer las experiencias personales y pedagógicas que han construido las-os docentes en relación a los vínculos afectivos.
- Visibilizar los conocimientos construidos de las-os docentes por medio de su voz, experiencia, saber y apuestas que configuran su quehacer en relación a los vínculos afectivos con la primera infancia.
- Analizar las representaciones sociales que ha elaborado las-os docentes a partir de su saber respecto a los vínculos afectivos en la primera infancia.

## **7. MARCO CONCEPTUAL**

El desarrollo del marco conceptual se concentra en las tres categorías que conforman el problema del ejercicio investigativo: las representaciones sociales, el saber docente y los vínculos afectivos. Se inicia con la categoría de representación social, pues se pretende reconocer los diferentes conocimientos, creencias, saberes e imaginarios que el docente ha construido a través de su infancia, y su crecimiento como persona, los cuales inciden en su saber experiencial, pedagógico, emocional y afectivo. Partiendo de lo anterior, se considera fundamental continuar con la categoría de saber pedagógico ya que nos permite abordar de manera más pertinente la problemática planteada en el ejercicio investigativo, en tanto responde a unos conocimientos específicos del docente surgidos principalmente de su experiencia, práctica docente y reflexión, los cuales se ven reflejados en su quehacer educativo. A partir de ello, la tercera categoría conceptual hace referencia a los vínculos afectivos, donde se reconoce la importancia de las interacciones afectivas y emocionales que ha configurado el docente en su representación social, siendo de gran interés en el ejercicio investigativo, pues inciden en las relaciones que él construye con otros, en el caso más específico con los niños.

### **7.1. Las representaciones sociales**

Es necesario para el ejercicio investigativo comenzar el análisis de los aspectos teóricos que se posicionan en torno al concepto de representación social desde sus orígenes ya que es un concepto complejo que genera debates y críticas por su complejidad. Una de las críticas que generó más controversia, fue el hecho de salirse de las ciencias positivistas que para mediados del siglo XIX surgía en la sociedad. A continuación, se presenta el concepto de representación social desde Serge Moscovici, por ser uno de los autores que define y concreta el tema y para finalizar se encuentran unas aproximaciones al concepto de representación social, desde la teoría de Berger y Luckmann.

### 7.1.1. Orígenes de la teoría de “representaciones sociales”

La teoría de las representaciones sociales ha sido una de las teorías más criticadas por las ciencias exactas o científicas, por salirse de los lineamientos que para el siglo XIX se tenía con el paradigma positivista. Donde se buscaba y se legitimaba que la verdad científica sólo podía ser cuantificada, y que todo conocimiento que no pudiera ser así se consideraba metafísica o simple especulación.

A mediados del siglo XX en los países europeos y en Estados Unidos, empiezan las primeras aproximaciones a la teoría de psicología social, en el caso del presente ejercicio investigativo retomamos las tres influencias más significativas que se enfocan en comprender, analizar, pensar y dar origen a la teoría de las representaciones sociales.

El antecedente más conocido se da en 1879 con la fundación del *Instituto de Psicología* en Leipzig, donde inicia la Psicología como ciencia experimental de laboratorio, correspondiendo a Wilhelm Wundt dicho mérito. (Mora, 2002). Este pensador alemán empieza sus estudios enfatizando en la perspectiva de la ciencia experimental aplicada a problemas psicológicos.

Como aquellas primeras aproximaciones al conocimiento de las ciencias sociales se consideraban especulación, méritos que como ya se expuso eran designados por la ciencia positivista. Wundt fue uno de los primeros en exponer y dar inicio a la acreditación de la psicología social como teoría social y no científica, pero para ser caracterizada como tal, sus inicios se fundamentan en una ciencia experimental, ya que él retoma el método que utilizaba la ciencia positivista, que era considerada como la única y legible, Navalles (2009) nos da un aporte clave, al retomar a otros autores comentando que:

no hay que olvidar que lo que Wundt pretendió es establecer a la psicología como una ciencia independiente, y lo logró, a partir de priorizar su vertiente metodológica, además no hay que olvidar que la psicología que inicialmente propone este prolífico tutor, es una psicología fisiológica, a la que tiempo después equipara y reconoce como psicología experimental (cfr. vgr. Leahey, 1987, p. 218; Danziger, 1990, pp. 24-27). (p. 139).

Dato muy importante, pues su propósito era establecer la psicología como ciencia independiente, muy diferente a la ciencia positivista. Y como bien lo menciona Navalles, no era un laboratorio, sino un proyecto de psicología experimental, permitiendo el surgimiento de una teoría nueva, como lo es la psicología social. Es por ello que alrededor de que lo que se creía era una especulación, Wundt se siente motivado por ese problema, y se da a la tarea de instalar un laboratorio de “psicología” experimental, utilizando métodos derivados en gran medida de la fisiología que trataba sobre los estudios de ciertos fenómenos de la naturaleza o reglas lógicas que rigen la vida de los seres humanos permitiendo que estos se adapten y sobrevivan en su medio, pero Wundt enfatiza en abordar problemas psicológicos. De esa manera, la “psicología” dejaba de ser materia de especulación dentro de la filosofía para iniciar su historia como ciencia experimental. (Mora, 2002).

En una lectura de Navalles (2009) en Retrospectivas disciplinares: tres historias cortas de Wilhelm Wundt, encontramos un cercano reconocimiento a la trascendencia de él, y que como bien lo menciona:

Los temas a los cuales se enfocó Wundt al ir bosquejando este proyecto, él mismo los definió como “fenómenos mentales colectivos” (Farr, 1996), siendo necesariamente abordados de una manera completamente diferente a la que la psicología predominante del tiempo estaría acostumbrada (p. 143).

Todos los esfuerzos de Wundt, en su proyecto de psicología experimental, permitieron otorgarle el título de “padre de la psicología experimental”, sus obras como “Mitos, costumbres, arte, religión, magia, lenguaje, procesos cognoscitivos, son los citados fenómenos colectivos (Farr, 1996, p. 34), en los que Wundt centró su atención para poder bosquejar su inasible “psicología social” (Navalles, 2009, p. 143)., le dieron el crédito como sucesor de una de las más complejas ciencias modernas que se ha venido estudiando.

Para dar lugar al reconocimiento de la segunda influencia de representación social es necesario aproximarse al concepto de etnopsicología, expuesto por Wundt, pero muy diferente al proyecto experimental ya que es una rama de la psicología de los pueblos. Como es, el iniciador de una doble psicología, la experimental y la psicología social, dado que nuestro siguiente representante hace una lectura del anteriormente mencionado autor. Entonces se comprende que la etnopsicología comporta “la identidad cultural de los pueblos desde su psicología colectiva (modo de ser y de comportarse, rasgos de carácter, personalidad, etc.)” (Aguirre, 2015, p.34). De allí que toma sentido entender que la etnopsicología amplía ese panorama respecto a lo individual y lo colectivo comprendiendo la necesidad de escudriñar en la psicología social para clarificar el pensamiento humano, que desde lo individual resulta complejo según Wundt (citado en Aguirre) en tanto:

Su problema se relaciona con los productos mentales que son creados por una comunidad de vida humana y, por tanto, son inexplicables simplemente en función de la conciencia individual, ya que presuponen la acción recíproca de muchos (...) La conciencia individual es completamente incapaz de darnos una historia del desarrollo del pensamiento humano, pues está condicionada por una historia anterior, respecto a la cual no puede proporcionarnos ningún conocimiento por sí misma. (p.39)

Lo que en otras palabras comprendemos, es que la conciencia individual no da cuenta de un conocimiento colectivo, ya que en la misma prevalece una conciencia grupal, de un conocimiento de muchas generaciones de comunidades humanas, por ende, no puede ser individual. Lo que nos lleva a entender que la etnopsicología habla de identidad cultural de algunos pueblos, pero desde una conciencia colectiva, entendida desde “la psicología de los pueblos. Fenómenos tales como el lenguaje, las costumbres y el mito, que serían típicos de la psicología de los pueblos, están condicionando el pensamiento de los individuos (Sabucedo, D’ Adamo y Beaudoux, 1997, p. 29)” (Navalles, 2009, p. 144).

La segunda influencia es de George Mead, filósofo pragmático, sociólogo y psicólogo social estadounidense, él empieza a integrar diferentes campos teóricos, para analizar el concepto fundamental de la psicología social: la intersubjetividad. Mora (2002) comenta que George Mead basa su psicología social en un aporte de Wundt:

(...) una esmerada lectura de Darwin y de la etnopsicología de Wundt, escudriñando desde el gesto animal el proceso evolutivo de la comunicación humana. Si Wundt realza el papel del lenguaje como catalizador de la relación del hombre con su colectividad y con la cultura como su producto, Mead aborda a la comunicación en esta forma de interacción (p. 4).

Con los análisis de George Mead, se da inicio a una teoría empírica, puesto que “la naturaleza social del lenguaje y la naturaleza simbólica de la sociedad, dejan de ser objeto de especulación filosófica haciéndose accesibles al análisis empírico” (Mora, 2002, p. 6).

El argumento básico de la teoría de Mead, según Mora (2002) es que, en este espacio interactivo que tiene la persona con otros, radican los símbolos y sus significados, por lo que sólo ahí puede formarse el espíritu, conformado en el proceso de la comunicación.

En consecuencia, Mead resalta dos características de esta interacción: a) quién se comunica puede comunicarse consigo mismo, y b) esta comunicación crea la realidad.

Esto quiere decir que su reflexión culmina en el espacio social de la personalidad y la conciencia de sí mismo, o lo que él llama la intersubjetividad, que es la base de la psicología social, constituida por tres interlocutores: el Yo, el Mí y el Otro.

A partir de hechos históricos mencionados anteriormente se da paso a la tercera influencia de las representaciones sociales correspondiendo a Emile Durkheim quien da origen al concepto de *representaciones colectivas*, concepto que deducimos fue asignado por el autor, por su influencia e inspiración en Wundt como bien hace mención Navalles (2009), considerado uno de los creadores de la sociología científica. Mora (2002) indica que “Durkheim se atreve a hacer la diferencia entre sociología y psicología: a la primera le

correspondía analizar todo acerca de las representaciones colectivas y a la segunda lo propio de las representaciones individuales” (p. 6).

Ahora bien, después del breve recorrido histórico consideramos pertinente resaltar la importancia de estos tres postulados que han sido contruidos y complementados, por la influencia de un autor en el otro, reconociendo que cada planteamiento condujo a un acercamiento y elaboración de una teoría más sólida y precisa sobre las representaciones sociales.

Después de varias décadas Serge Moscovici retomará estos planteamientos donde la psicología trataba las representaciones individuales, para contraponer que la psicología es social no individual, y rápidamente fue aceptada en Europa.

En su obra más conocida como *“El psicoanálisis su imagen y su público”* (1979) esboza una conceptualización de las representaciones sociales como uno de los modelos más recientes en el ámbito de la psicología, centrando su atención en aquellos aspectos del sentido común haciendo referencia a los conocimientos, creencias compartidos y de lo cotidiano, para luego tomar lugar desde el estudio de la construcción social de la realidad, cabe mencionar que el estudio de Moscovici a mediados del siglo XX, habla sobre la representación social del psicoanálisis en la sociedad francesa, cambiando lo que para ese entonces se comprendía, y se tenía ya entre líneas escritas de representación colectiva, que como ya se expuso sus raíces yacen de Émile Durkheim y de otros más que le fueron de inspiración a cada autor. Es claro que Moscovici respeta las ideas psicoanalíticas que han surgido en la historia. Pero a la vez considera importante volver a definir los problemas y el marco conceptual de la psicología social a partir del análisis de las representaciones sociales Moscovici le dio un giro al concepto de representación colectiva, ya que su consideración se basa en las características que posee la sociedad

moderna, y particularmente de la sociedad francesa, que surgió posterior a la segunda guerra mundial.

Entonces, lo que para Durkheim es representación colectiva, para Moscovici es representación social, pues la primera trata de todos los integrantes de una sociedad, más la segunda se escoge un pequeño grupo de esa sociedad. Un ejemplo claro de ello, y que para nuestro ejercicio investigativo es vital, puede ser los diversos sectores que componen el sector educativo. Mientras Durkheim habla de manera general del sector que compone la educación, Moscovici dice que este sector no es uno solo, pues está compuesto por grupos de grupos; donde se encuentran distintos grados de escolarización docente, ingresos económicos y modos de vida, entre otros. Fruto de esos desarrollos, es que se considera a Moscovici como el creador del concepto de representación social.

#### *7.1.2. Concepto de "representación social"*

Para nuestro ejercicio de investigación, es fundamental retomar los postulados del enfoque de Moscovici, por su énfasis en el psicoanálisis. Consideramos importante partir del concepto, ya que entre las categorías que utilizan para la explicación, descripción, intenciones o motivos de una persona o un grupo, el psicoanálisis cumple un papel muy importante en ellas, que, de acuerdo al autor, "componen el núcleo de esas teorías implícitas, de esas "teorías profanas" de la personalidad de las que somos portadores (...)" (Moscovici, 1979, p. 12). Al respecto consideramos que la comprensión de la teoría del psicoanálisis, es para el autor una teoría profana, porque no está dentro de un paradigma cuantitativo, positivista. Es decir que es un conjunto de conocimientos y realidades que se condensan en una teoría para ser comprendidas, analizadas o estudiadas, pero no tratan de cambiar o modelar la sociedad.

Avanzando en el tema, el concepto de representación social es considerado como:

(...) un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se

integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, p. 18).

En relación al corpus organizado de conocimientos comprendemos que son aquellos que han sido dados de una generación a otra, que están presentes día a día en la historia, en la realidad física, cognitiva y social de las personas, conocimientos que se comprenden son lo que compone las representaciones sociales. Además, esos conocimientos o saberes se intercambian unos a otros, en la relación cotidiana, donde se liberan a través de las palabras, de la comunicación y las prácticas que se realizan en cada grupo social. En tal sentido la representación social:

(...) corresponde a un acto del pensamiento en el cual el sujeto se relaciona con un objeto y mediante diversos mecanismos ese objeto es sustituido por un símbolo (León, 2002). El objeto queda representado simbólicamente en la mente del sujeto (Materán, 2008, p 243).

Bien pareciera por todo lo anterior que para Moscovici (1979) el conocimiento tiene una función muy importante, y es la relación de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, por eso son tan indispensables las interacciones sociales de las personas. Justamente para este ejercicio investigativo, los conocimientos que consideramos importantes dentro del contexto social, específico de los docentes, es aquel que han construido desde su infancia y el que tienen hoy día con sus estudios en educación, más precisamente en primera infancia, conocimientos que van de la mano con los vínculos afectivos.

Pero ¿Por qué las representaciones sociales son construidas socialmente? Porque no se pueden *separar* a nivel individual, pues son conocimientos constituidos de unos a otros, no son individuales, ya que:

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como reflejo, en la conciencia

individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. (Moscovici, 1979, p.16).

Esto quiere decir que las representaciones sociales yacen en su conciencia de manera pasiva tanto individual como colectiva, ya que para las personas es normal apropiarse algunas costumbres sociales. Las representaciones sociales nacen de los conocimientos que cada grupo social crea y tiene, pero también se determinan según su contexto. En esa medida,

(...) la representación está asociada al lenguaje y a las prácticas sociales de determinado grupo cultural. Aquí subyace uno de los aspectos fundamentales de esta teoría y es que las representaciones no sólo están en la subjetividad, sino en la cultura, en la sociedad, en el mundo (Materán, 2008, p. 244)

Según lo expuesto se comprende que el lenguaje o la comunicación oral entre personas, permite que un grupo social, se exprese y realice ciertos comportamientos, conforme a los conocimientos que cada cultura o grupos social hayan construido desde su infancia. En esa medida para el presente ejercicio investigativo, las entrevistas que se realizaron a los *docentes*, dan cuenta a partir de sus primeros conocimientos y saberes con su familia, aspectos que le fueron compartidos por los abuelos, papás, tíos, entre otros, y dejan entrever a través de sus expresiones orales y su saber pedagógico, como se ha creado otro conocimiento que se agrega a las representaciones sociales nuevas. En consecuencia, las prácticas de algunas familias para con los niños involucra reconocer cómo se están asimilando otros conocimientos, que referentes a lo afectivo tienen algunos cambios, que antiguamente o según el docente ya no son los mismos conocimientos o prácticas sociales. Otros de los aportes de Moscovici (1979) señala que “las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (p.39). Partiendo de ello, donde una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica, se acerca de cierto modo, a algunas prácticas sociales que se han modificado con el tiempo,

las cuales según la ausencia de lo que antes no tenía esa práctica social, se agregó una nueva cosa que modificó la presente, dando como resultado una representación social modificada y no cambiada, a lo que se hará alusión más adelante.

Para nuestra categoría del vínculo afectivo, según los aportes de las entrevistas a los diferentes docentes, se comprende que en la época de los abuelos el tema afectivo, se concebía de manera diferente, a como hoy día se presenta en las familias, donde tiene otra connotación.

Para retomar el tema de las representaciones sociales la cual se modifica, y no caer en el error de pensar que cambia totalmente, se trata de comprender que el conocimiento se transforma, puesto que perdura en el pensamiento de las personas. En tal sentido, es difícil que cambie en la sociedad, ya que la representación social es muy diversa, amplia y difícilmente deja unos conocimientos por otros, pues permanece en algunas prácticas orales y corporales. De lo anterior podríamos decir que:

El objetivo no es hacer avanzar el conocimiento, sino "estar al corriente", "no ser ignorante", fuera del circuito colectivo. De este trabajo, mil veces comenzado, repetido y desplazado de un punto al otro de la esfera, los acontecimientos y sorpresas que captan la atención dan nacimiento a nuestras representaciones sociales (Moscovici, 1979, p 36).

El conocimiento sufre algunas modificaciones, que surgen por la necesidad de estar al corriente socialmente, esto implica no estar fuera del entorno colectivo donde circula, ya que el ser humano puede ser considerado como ignorante, y si bien no se trata de que el conocimiento avance, solo que se modifica con el surgimiento de otro, ciertamente es complejo comprender, analizar, y estudiar el conocimiento, más aún saber que es avanzar en él.

Es así que, las representaciones sociales pueden denominarse “universos de opiniones”, y cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen. “La información, dimensión o concepto, se relaciona con la

organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45). Respecto a las otras dos dimensiones Mora (2002) las complementa de la siguiente manera:

El campo de representación. Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo. (...) La actitud. Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social (p. 10).

Como se expone anteriormente se habla de tres dimensiones de los “universos de opiniones” lo que respecta a la información los comprendemos a partir de la organización de los conocimientos que un grupo social tiene respecto a lo que lo rodea y le ayuda a dar sentido a su participación en las dinámicas sociales. Ello le permite estructurar una visión (imagen) respecto a esa información que tiene para tomar una postura (actitud), por ende, es la actitud la que ayuda a organizar las representaciones, como valores, normas e ideologías, etc., desde donde participa como sujeto social.

Finalmente cabe concluir que las representaciones sociales son propiedades específicas del conocimiento, que se construyen en el diario vivir y en el intercambio de estos con otras personas. Es una teoría que compacta el conocimiento social desde un colectivo, en una interacción con lo psicológico y lo social. Con la finalidad de organizar las múltiples informaciones que al respecto se han creado con el tiempo. Mora (2002) citando a Moscovici (1979) procede diciendo:

Es bajo la forma de representaciones sociales como la interacción social influye sobre el comportamiento (o el pensamiento) de los individuos implicados en ella, y es al tratar de poner en práctica sus reglas cuando la sociedad forja las relaciones que deberá haber entre sus miembros individuales (p. 69).

En síntesis, se quiere decir más concretamente que en los conocimientos que un grupo social tiene alrededor de lo que ha vivido, influye de manera particular el contexto de cada grupo. Por consiguiente, se forman a partir de la comunicación en el intercambio

entre los sujetos y un grupo social. Para el ejercicio investigativo las representaciones sociales en relación a los vínculos afectivos de los docentes nos permiten leer su vida desde el diálogo que realizan en las entrevistas, ya que hacen parte de su colectividad social, además ellos integran ciertas posturas referentes a lo afectivo donde dan a conocer sus conocimientos. Como ya se expuso, las representaciones sociales pueden modificarse a lo largo del tiempo, pero no rápidamente, como el tema que nos compete de los vínculos afectivos, ha sido un proceso que ha cambiado con el tiempo lentamente.

Con base en el breve contexto histórico presentado, a continuación, se exponen los argumentos centrales del sociólogo vienés Peter Ludwig Berger y Thomas Luckmann sociólogo alemán, en una de sus obras más importantes, llamada "*La construcción social de la realidad*" (1968). Su obra demarca los ámbitos de la realidad y del conocimiento, los cuales se centran en el punto más concurrido y debatido, entre objeto real y objeto de conocimiento. En su tesis, la idea central se puede encontrar desde el título de su obra: la realidad se construye socialmente, a través del "conocimiento" del sentido común, pertenecientes a la sociología del conocimiento o construcción social de la realidad.

Su obra se fundamenta a partir de la dialéctica establecida, entre la realidad que está construida, y la que se está construyendo, pero además el propio conocimiento que de la realidad poseen sus autores. También hablan de la realidad y del conocimiento de las personas, a través de su pertenencia al contexto social específico, aportes que sin lugar a dudas permiten complementarse con los de Moscovici, ya que él centra el concepto de representaciones sociales en aspectos más concretos de la vida social. Es importante hacer mención que los autores en su obra coinciden con Durkheim.

### *7.1.3. Aproximaciones a "representación social"*

Partimos de los planteamientos de la teoría de la construcción social desde Berger y Luckmann, por sus aportes respecto al tema del conocimiento intersubjetivo y objetivo en

la comunicación de la vida cotidiana, además porque ponen al sujeto como centro de su investigación, y lo conciben como un individuo en permanente interacción con otros, desde donde construye la sociedad, y a la vez son contruidos por la misma. Por tanto, estos planteamientos nos permiten ver al *docente* como centro de nuestro ejercicio investigativo, puesto que es desde su conocimiento intersubjetivo y su objetividad, que subyace una comunicación en su quehacer docente, que nos aportan cómo han construido el tema de los vínculos afectivos desde su vida cotidiana en familia y desde su saber pedagógico.

Con todo lo anterior resaltamos dos términos claves para nuestra investigación, la “realidad” y el “conocimiento” en el primer capítulo de la obra *La teoría de la construcción social de la realidad* (1968), los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, los autores sostienen:

(...) bastará con definir la "realidad" como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos "hacerlos desaparecer") y definir el "conocimiento" como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas (p.13).

En este orden de ideas la realidad de la vida cotidiana hace parte del ser humano, no puede desaparecer, no es un sueño, es casi tangible, porque también hace parte de mi conciencia, a la que no puedo tocar. En tal sentido “mi conciencia, pues, es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad (...), tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples” (Berger y Luckmann, 1968, p 38). Por consiguiente, es preciso decir que la “realidad” difiere mucho de lo que es real para mí y para otro, un ejemplo que ellos utilizan, “Lo que es "real" para un monje del Tíbet puede no ser "real" para un hombre de negocios norteamericano” (p 15).

En tanto que el conocimiento tiene características específicas más objetivas, son saberes tanto internos, como externos, que comparten un saber que interactúa con la vida cotidiana de otros significantes, a lo que los autores llaman personas. El conocimiento en

su sentido más amplio que el saber, da sentido a nuestras creencias, ideas, y opiniones, que permite nos comprendamos unos a otros.

Más adelante en su obra, enfatizando en la vida cotidiana de las personas, agregan:

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (Berger y Luckmann, 1968, p. 37).

Lo que quiere decir, es que los significantes de una sociedad construyen su pensamiento desde acciones, que regularmente se relacionan con su forma de vivir, ya sea desde unas ideologías, creencias, hábitos, y comportamientos del sistema social (empezando por el entorno familiar) al que pertenece, y otras tantas externas como el contexto social en el que se encuentra la persona, que desde luego hacen parte de su realidad. Que, para el caso de los *docentes* del ejercicio de la investigación, el pensamiento que establecen como real, se orienta a lo que por vínculos afectivos entienden, y comparten para con los niños.

Esto nos lleva a identificar que entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia es la realidad de la vida cotidiana. Entendiendo que la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mí presente. (Berger y Luckmann, 1968) En tal sentido, la realidad de la que los *docentes* objetan en su saber pedagógico, que se presenta en su quehacer diario, en el centro educativo que se encuentren.

Ahora bien, en la vida cotidiana de las personas, existe un componente muy importante que hace parte de su conocimiento, o de las representaciones sociales, y es el fenómeno de la comunicación en las personas. De modo que nos permite comprender el mundo de nuestro aquí y ahora, ya que el lenguaje es capaz de "hacer presente" una diversidad de objetos que se hallan ausentes, espacial, temporal y socialmente del "aquí y ahora. En otras palabras:

En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de "aquí y ahora" de su estar en él y se proponen actuar en él. También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía (Berger y Luckmann, 1968, p. 40, 41).

De este modo el lenguaje, permite comunicarme con otros, relacionarme y tratar de comprender el mundo sin necesidad de que la realidad esté presente físicamente, ya que la realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad *representada* no requiere de verificaciones sobre su sola presencia y más allá de ella (Berger y Luckmann, 1968). Por tal, el lenguaje se convierte fundamentalmente, en una fuente muy importante en la existencia de la vida cotidiana. Pues “El lenguaje, que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana” (Berger y Luckmann, 1968, p. 55). Y para nuestra investigación se trata del fenómeno de la comunicación, que implica tanto lo gestual como lo oral, aspectos que se ven reflejados en el diálogo expuesto en las entrevistas que realizamos, donde se explicita el saber que las docentes han construido.

Es así que aquellas ideas de interacción y comunicación humana con el mundo presente, como las actitudes de los sujetos que también corresponde a otros, nos permiten dar un paso a la comprensión de las representaciones sociales que se dan en un proceso de internalización. Proceso que constituye primero, la comprensión de los conocimientos propios de los semejantes, o personas que han estado antes que nosotros, y luego la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social, lo que quiere decir que comprende el mundo en que vive.

Se comprende entonces que “el individuo asume el mundo en el que ya viven otros, (...) yo no solo "comprendo" los procesos subjetivos momentáneos del otro: "comprendo" el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío” (Berger y Luckmann, 1968, p. 165).

De lo anterior es preciso decir que el punto de partida del ser humano para la socialización o aceptación en la sociedad, es la internalización, ya que el individuo no nace como un ser de una sociedad, sino con una disposición a socializarse en esta.

Lo que quiere decir que el solo hecho de nacer en una sociedad, requiere un proceso de socialización, y para cuando el ser humano logra el grado de internalización, pasa por la denominada socialización primaria en un primer momento de su vida. En este sentido:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (...) Resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. (Berger y Luckmann, 1968, p. 166).

Al respecto conviene decir que a través de la socialización primaria es como el individuo hace parte de la sociedad, donde también acepta los roles y actitudes de otros significantes, esto implica que “el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes: el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran” (Berger y Luckmann, 1968, p.167). Por ejemplo, el niño en este caso acepta ser llamado por sus padres como ellos quieren, y así lo internaliza él, pues no objeta a ellos si quiere ese nombre u otro, y su aprehensión se vuelve subjetivamente significativa para él. Al mismo tiempo es necesario decir que los autores precisan que “los contenidos específicos que se internalizan en la socialización primaria varían, claro está, de una sociedad a otra. Algunos se encuentran en todas partes. Es, por, sobre todo, el lenguaje lo que debe internalizar” (Berger y Luckmann, 1968, p. 171).

Alrededor de lo expuesto se entiende que la socialización primaria no tiene un límite preestablecido, no termina para el ser un humano, ya que día a día está en constante

construcción de saberes. Lo que sí sucede es que pasa a otro nivel que conocemos como socialización secundaria.

Respecto al segundo tema para Berger y Luckmann (1968) la socialización secundaria es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones, también es la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando éstos relacionados en la división del trabajo. De lo anterior se comprende, que en la socialización secundaria existen otros conocimientos que hacen parte de un saber institucional, diferentes a los de la socialización primaria que se dan en la familia. Para nuestro ejercicio de investigación, son los docentes los que tienen la posibilidad de brindar un conocimiento específico, son el eje fundamental en la socialización secundaria, son personas con "roles" más específicos.

En otra de las definiciones se estima que la socialización secundaria, requiere de vocabularios concretos, específicamente trata de los:

"roles", lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. (...) Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente (Berger y Luckmann, 1968, pp. 175 -177).

En concordancia con lo anterior, la persona empieza a adquirir conocimientos más específicos, los cuales se pueden encontrar, en el caso de nuestra investigación, en algunas instituciones, ya que se considera un lugar donde existe un proceso de socialización secundaria, donde hay significantes con "roles" o conocimientos específicos, como el que tienen los *docentes* y como ya se expuso "Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente" (Berger y Luckmann, 1968, p.177).

Finalmente, la socialización secundaria permite a los niños internalizar otros campos semánticos diferentes a los de la casa o contexto próximo, esto de cierto modo es

comprender que hay una realidad diferente a la que tiene en su casa, pues el lenguaje y sus otras significaciones que primeramente dio inicio a la socialización primaria ya tiene otra comprensión para otras personas, y permiten darle sentido a la realidad de otra manera más compleja.

A modo de síntesis, la representación social se da en un primer momento para los niños, en el descubrimiento de un mundo nuevo para ellos, un descubrir cómo lo menciona Vergara (2008), de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, costumbres, modas, sentimientos, creencias, miedos etc., aspectos que están en un contexto físico y comunicativo de una determinada sociedad.

Dentro de este marco de ideas, los niños empiezan a darle un orden a su pensamiento y a su proceso cognitivo, que en términos de Berger y Luckmann puede ser el proceso de “la internalización” de la realidad, en la socialización primaria. De esta manera ordenan en su subjetividad, todo lo que le exponen los significantes, que se da a través de la comunicación. Esto con el fin de que se apropien de la representación social, para que luego ellos tomen su propia postura tanto hacia los significantes, como hacia la representación social que le han ofrecido.

Llegado a este punto es pertinente abordar la temática del saber pedagógico ya que es una de las categorías conceptuales que complementa la investigación, y que de alguna manera podría considerarse como una particular representación social propia de los docentes, fruto de su reflexión y experiencia.

## **7.2. El docente y su saber pedagógico.**

Para el presente proyecto de investigación es importante tener en cuenta los saberes de los *docentes*, ya que desde las representaciones sociales hay una interacción del docente con los saberes que influyen en su actuar y demás construcciones sociales en relación con los vínculos afectivos. Para dar inicio a la comprensión del saber pedagógico del docente,

trataremos los postulados de Tardif (2004), quien identifica tres tipos de saberes: los saberes disciplinarios, saberes curriculares y saberes experienciales, que se ven reflejados en el quehacer del docente y en su discurso.

Se puede afirmar, que el saber pedagógico configura diferentes fuentes, las tres ya nombradas, que se conforman en la familia del mismo, otros de la escuela y otras instituciones en donde se formó. Lo que permite tener una trayectoria de vida del docente que, para el presente ejercicio investigativo, es de interés retomar en términos de saberes experienciales del docente en el tema afectivo desde la infancia, hasta el presente en su quehacer profesional.

El saber por estudiar y conceptualizar en el presente apartado, es propio de la profesión docente, porque se configura en condiciones en las cuales el docente ha tenido una experiencia en el contexto educativo y ha estado inmerso en el mismo, además ha tenido una participación protagónica, lo cual, le permite validar su saber, que cobra sentido en la práctica y en la reflexión que construye de su experiencia, así se presenta que:

La idea o noción de saber surge desde el mundo de los oficios-profesiones y, en tanto la docencia tiene esta condición, los profesores producen saber, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de pedagógico, que da identidad al oficio de enseñar y a sus oficiantes (Tezanos, 2007, P. 11).

Se comprende de lo expuesto, que el saber del docente es diferente a las construcciones de otras disciplinas, pero, que no impide entrar en diálogo con profesionales de otras áreas, porque el saber que produce el docente tiene unas dinámicas propias que lo hacen diferente ya que se construye en la práctica, lo que le posibilita volver sobre la experiencia y reflexionar de la misma, entonces aquellas dinámicas hacen que el saber del docente le implique tener en cuenta el contexto, como se explica a continuación:

(...) surge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos,

toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes (Tezanos, 2007, p.12).

Se visibiliza que el docente al estar inmerso en un contexto educativo, obtiene de su experiencia vivida herramientas para fortalecer sus prácticas educativas, porque de la práctica y de la vivencia cotidiana con los niños, va construyendo un conocimiento que le permite orientar su acción docente. Es de ahí que el saber por ser construido en un contexto educativo y con fines académicos se denomina saber pedagógico.

### *7.2.1 El saber pedagógico.*

El saber pedagógico es un conocimiento especializado del docente, que es fundamental para la educación, la formulación de los currículos, los planes de trabajo que van en pro de los requerimientos, necesidades educativas, emocionales y de bienestar de los niños.

Es por ello que el saber pedagógico se comprende como:

(...) el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar, con el que cuentan las maestras, y que involucra sus comprensiones acerca de quiénes son y cómo son los niños y las niñas de primera infancia, sus contextos familiares, sociales y culturales (MEN, 2017, p.49).

Por lo tanto, es posible comprender que el saber pedagógico, es indispensable en el ámbito educativo, en especial en la práctica docente, para conocer a los niños, además de brindar experiencias educativas que sean propicias para su edad y desde sus intereses y su contexto social.

Como ya se afirmó, el Saber Pedagógico se compone de diversos saberes, como lo son los profesionales, curriculares y experienciales, que los construye el docente en su trayectoria de vida. Para que la construcción de Saber que hace el docente sea adecuada deben estar atravesados por: “(...) una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio” (Tezanos, 2007, p. 13). Acciones o elementos que son fundamentales para construir el saber pedagógico, que en un primer momento es la práctica entendida como aquella vivencia cotidiana del docente en el aula o contexto

educativo en donde él, conoce el contexto y participa, en un segundo momento para complementar la práctica, es necesario que el docente reflexione de lo vivido y posteriormente tenga presente la tradición del oficio, que son los saberes acumulados a través de la historia.

Para el presente apartado son importantes los tres saberes, el profesional, curricular y experiencial, ya que influyen en las representaciones sociales de los docentes, pero se hará un mayor énfasis en los saberes experienciales del mismo, porque son los más amplios dado que abarcan la trayectoria de vida, además permiten abordar de manera más pertinente la problemática planteada en el presente ejercicio investigativo, en relación con las representaciones sociales sobre los vínculos afectivos en la primera infancia.

En ese orden de ideas, no se habla de un solo saber, se hace referencia a saberes, porque son múltiples, pueden ser comparables a un conjunto de informaciones importantes para entender en su integralidad, la práctica y el pensamiento del docente, de modo que: “(...) el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diverso, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2004, p. 15). Aquella diversidad de los saberes que son propios del docente, de cierta manera los ha construido en la experiencia vivida, por lo tanto, se pueden considerar que son múltiples y modificables, diversos y plurales.

Por otro lado, a través de la historia el saber del docente ha tenido poca relevancia aun en el entorno educativo, ya que se ha reducido, a una serie de pasos o acciones ya establecidas e instrumentales que han invisibilizado el saber que el maestro ha construido desde su trayectoria de vida, como bien lo menciona Zuluaga (1999):

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental, sino que

también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía (p.10).

En consecuencia, al decir Zuluaga que el maestro es el soporte del saber pedagógico, es fundamental darle lugar al discurso del maestro dentro de la práctica educativa, porque tienen unos saberes que consideramos importantes analizar. Si se quiere comprender las dinámicas y conceptualizaciones que hay dentro de las instituciones de educación. Esta categoría del saber pedagógico, por lo amplia permite abarcar conocimientos que se tejen entre teoría y práctica en las instituciones educativas, y desde luego en la vida del docente aquí llamado saberes experienciales. Saberes que se pueden estudiar por medio del discurso del docente pues es importante darle cabida, para comprender la relación de los conocimientos con la práctica educativa. De lo anterior:

Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (Zuluaga, 1999, p. 26).

En otras palabras, al decir que el saber docente es amplio, plural y cambiante, es posible reconocer lo multidimensional del trabajo docente del tema a investigar que son los conocimientos que construye el docente respecto a los vínculos afectivos. De igual forma, permite que se reconozca de manera integral a los docentes que participaron en el presente ejercicio investigativo, y que su discurso sea reconocido y válido para la construcción de nuevos conocimientos respecto a las representaciones sociales de los docentes. “Desde esa perspectiva, los saberes son, en cierto modo, comparables a “conjuntos” de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilizaciones en las diferentes prácticas sociales, económicas, culturales, etc.” (Tardif, 2004, p. 27).

Así mismo, es importante tener en cuenta la historia de cada sujeto, el contexto a la hora de los procesos de enseñanza, pero, además comprender en el presente, el proceso que se vive en la cotidianidad y las relaciones que se tejen entre los diferentes saberes en la enseñanza, el maestro y la institución. Dado que:

Distingo entre el análisis de la Pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina, para indicar que el saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en este sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela, en la actualidad (Zuluaga, 1999, P. 12).

Por consiguiente, se visibiliza el saber del docente y su importancia en la educación, ya que él es quien materializa sus saberes en los procesos educativos cotidianos. El docente con su saber conceptualiza, aplica y proyecta su quehacer, procesos que le dejan una experiencia y cuando se da una reflexión de lo vivido, el docente amplía sus conocimientos de su realidad y de su contexto. De ahí que el docente tiene en cuenta las particularidades históricas, y el contexto de la infancia, para relacionar el proceso de enseñanza cómo se argumenta a continuación:

Pero a pesar de esa existencia instrumental de la Pedagogía en nuestra sociedad hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en este largo proceso de diálogo, a una conceptualización aproximada de Pedagogía. Entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas. (Zuluaga, 1999, p.11).

Es importante que los discursos educativos que se van tejiendo en la práctica y el saber pedagógico, sean retomados desde el *docente* como centro de la pedagogía, no solo como portador de teorías o conocimientos para la enseñanza, sino como Zuluaga (1999) lo dice “El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las "teorías" o de las "ciencias" y el instrumento que utiliza para ellos es el método de enseñanza” (p.10). Lo cual indica que el saber del docente es más amplio al saber curricular, pues sus diversos saberes enriquecen su quehacer diario, y es portador de un amplio saber, que se va

transformando en el transcurso de su vida y experiencia con un grupo social o varios, donde retoma elementos para su práctica pedagógica como se presenta a continuación:

En el centro del proceso de enseñanza es necesario colocar al maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso, de por sí complejo, y para devolver a la enseñanza el estatuto de práctica de saber entre prácticas. Sabemos que, en nuestro medio, la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza-aprendizaje, pero la naturaleza de esta práctica es pedagógica. (Zuluaga, 1999, p.14).

Por consiguiente, en la práctica de la enseñanza, el docente es la primera persona que configura determinados tipos de conocimientos, como los experienciales. Es él quien le da trascendencia a su práctica pedagógica, además, que dichos conocimientos circulen de manera adecuada teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de la primera infancia. Pero si no hay un reconocimiento de esta dinámica educativa, se puede perder de vista la importancia de los procesos que ocurren en la enseñanza con relación a los saberes y de los docentes. En otras palabras, no se puede ver el proceso de la enseñanza como transmisión, porque se pueden invisibilizar los saberes de los docentes, que, en el presente ejercicio, son valiosos, para comprender la relación del saber con su práctica pedagógica, como se afirma a continuación:

Los conocimientos, cuyo modo de existencia cultural pasa por la práctica de la enseñanza, encuentran en el maestro su primer depositario. Pero allí en la cotidianidad de la escuela los conocimientos parecen a simple vista dotados de un inocente e intrascendental destino, a tal punto que el maestro es pensado como el que "transmite" los conocimientos a la manera de un intermediario "neutro" que opera con su palabra "metódica" en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Zuluaga, 1999, p. 14).

De ahí que, es necesario dejar de ver los saberes del docente como operativos solo para la enseñanza, se debe reconocer que son saberes plurales, que se transforman y que son amplios, para ello a continuación daremos una importante explicación de los saberes, de manera más detallada:

*Saberes disciplinarios:* Son saberes profesionales, teóricos, conceptuales frente a las disciplinas, que circulan en las comunidades académicas, en la universidades y centros

de educación superior y todo profesional de la educación tiene un saber disciplinario. Para este ejercicio investigativo las docentes que participaron en las entrevistas son profesores que tienen mínimo un título de educación superior. Tardif (2004) explica el saber disciplinario así:

Los saberes disciplinarios (...) se transmiten en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del profesorado. Los saberes de las disciplinas surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saber. (p.30).

*Saberes curriculares:* Otro tipo de saber que construye el maestro es el saber curricular, en el cual se toman en consideración aspectos como las políticas educativas, los lineamientos institucionales, el diseño y organización de la enseñanza. Para Tardif (2004) “Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar” (p. 30). Este tipo de saber constituye una base fundamental en el quehacer educativo pues se fundamenta en unas apuestas teóricas que a su vez forman al docente.

De manera específica, en primera infancia se trabaja un currículo basado en la experiencia, en el cual el docente según su intencionalidad pedagógica propone desde su saber, estrategias que posibiliten fortalecer los procesos de los niños, por ende es importante ver el saber curricular de manera más amplia, no solo son los contenidos temáticos o programas escolares, van más allá, son y encuentran sentido en la respuesta a los intereses de los niños y sus preguntas frente a situaciones cotidianas, pues se debe tener en cuenta el sentir de los niños, así se presenta a continuación:

El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en los que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos (MEN, 2017, p. 26).

Según lo anterior al hacer énfasis en la sensibilidad, se da lugar al sentir del niño, a su comunicación como un aspecto fundamental de la socialización, pues se reconoce que el

diálogo y la observación le permite al docente comprender cuáles son los gustos, intereses, necesidades, preguntas, sentires de los niños y desde el conocimiento que va obteniendo de la infancia orientar su acción pedagógica. Además, el currículo basado en la experiencia, presenta un elemento clave que son las interacciones, que posibilitan unas relaciones más cercanas entre los integrantes de la comunidad de la institución educativa, el docente con los niños y la interacción entre pares:

(...) las interacciones, se constituyen en la columna vertebral de este currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños y las niñas con los otros, el otro y con el medio que les rodea, donde desde la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar (MEN, 2017, p.27).

En otras palabras, las interacciones permiten que, dentro de la experiencia educativa, el docente tenga presentes aspectos afectivos, como los sentimientos y las emociones de los niños, que, por medio de la comunicación y la relación con los otros, se pueden expresar y de ahí construir conocimientos de manera conjunta y fortalecer los vínculos afectivos en el aula.

#### *7.2.2. Los saberes experienciales del docente.*

El saber experiencial, abarca toda la trayectoria de vida del profesional docente, se construye fundamentalmente en las representaciones sociales, y se ha construido colectivamente en las interacciones del docente con sus entornos sociales y en su práctica. Aquel saber se renueva y se transforma en el trabajo cotidiano y es fundamental dentro de los saberes del docente porque da cabida a validar su hacer, porque la experiencia no es solo profesional sino de la vida social. En este saber pueden encontrar las representaciones sociales y saberes de vida que tiene el docente, porque es una construcción que se lleva realizando desde la infancia en relación con su entorno más cercano. Es decir que:

Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se

integre a ella y forma parte de ella en cuanto a práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. (Tardif, 2004, p. 37).

De manera que la práctica pedagógica es importante dentro del proceso del saber pedagógico, porque allí se fundamenta la empleabilidad de los saberes disciplinarios, además de los que el maestro adquiere en las instituciones de educación superior, y de los saberes que obtiene de su experiencia de vida y profesional. Lo anterior le permite al docente plantearse nuevas reconceptualizaciones respecto a su saber sin tener un rango específico de disciplinariedad.

En nuestra sociedad se ha destinado al maestro la adecuación del discurso de los manuales de ciencias, según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo asequible, graduarlo y calificar lo y desde estas formas de trabajo cotidiano en la enseñanza, se ha instituido para el maestro, una forma de relación con los discursos de las ciencias o de los saberes. Esta situación hace que el vínculo de los maestros con los conocimientos sea a través de la práctica pedagógica. (Zuluaga, 1999, p.10)

De lo anterior se comprende la trascendencia de la práctica y las vivencias diarias, en la construcción de nuevos conocimientos del docente. De igual forma, el docente se permite contrastar los saberes que ya posee, con los que va adquiriendo, lo que le posibilita estar en una constante renovación de su conocimiento, ello gracias a la reflexión que es parte importante de la profesión docente.

Ahora bien, se puede afirmar que la reflexión de la acción docente permite integrar y renovar los saberes, ese proceso de análisis que permite transformar el discurso, los conocimientos y la práctica educativa. Entre tanto se entiende que:

(...) la práctica docente no es solo un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino que es también una actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos. Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la práctica educativa (...) se incorpora a la formación profesional de los

maestros proporcionando a la profesión, por una parte, un armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer. (Tardif, 2004, p. 29).

De tal manera que, el saber hacer ya mencionado es fundamental en la construcción de nuevo saber pedagógico, pero antes de ser nuevo conocimiento, la práctica del docente debe pasar por la reflexión, fundamental como proceso cognitivo y de praxis social. De modo que, el proceso de la reflexión tiene relevancia en la educación, porque de allí surgen nuevos saberes, cambios, transformaciones y nuevas dinámicas del quehacer docente, pero el énfasis está en la transformación de la práctica educativa, porque:

(...) la transformación de la práctica pedagógica se articula al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, al diálogo permanente con los pares entendido como un modo de reflexión crítica colectiva, y por último, aunque con una menor influencia, a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo (Tezanos, 2007, p.14).

Por consiguiente, es indispensable pensar en la reflexión, que favorece la conformación de docentes críticos, que conocen su realidad inmediata, su contexto más cercano y la población con la que trabajan. La reflexión y la construcción de nuevos saberes no se da de manera individual, se fortalece en el intercambio de experiencias, en el diálogo entre docentes, en la comunicación constante de unas experiencias y reflexiones vividas que son contadas, de ahí se puede afirmar que se construye o transforman saberes y conocimientos de manera colectiva.

Finalmente al estudiar las representaciones sociales en relación a un asunto como son los vínculos afectivos en la primera infancia, se tiene que reconocer que hay unos saberes experienciales, que en el ejercicio de investigación serán de gran interés y los más pertinentes a estudiar, porque dan camino a la acción docente y al fortalecimiento o cambio de las representaciones sociales del maestro, que dan una pauta al saber y al

discurso de él frente al tema de los vínculos afectivos, el cual se soporta desde postulados teóricos y vivenciales construidos desde su infancia y formación.

### **7.3. Los Vínculos afectivos**

En esta categoría conceptual se ubican tres elementos centrales: los primeros vínculos afectivos, desde el entorno (casa- hogar) vinculando a la madre o cuidador, en segundo lugar, es necesario un reconocimiento sobre cómo este primer ambiente o entorno da lugar al establecimiento de relaciones y vínculos posteriores desde otro ámbito (la institución educativa), que da lugar a nuestro tercer componente: el docente y los pares. A partir de allí es posible hacer una triangulación de estos elementos para identificar algunas representaciones de los docentes frente al tema de los vínculos afectivos, partiendo de un reconocimiento de su experiencia personal, de su infancia y su labor docente que le permite acompañar y evidenciar los primeros años de vida de los niños, donde tiene lugar un sin número de manifestaciones, formas de actuar y expresar de los mismos, que de alguna u otra forma se relaciona con un proceso natural por el que todos pasamos. Para el presente apartado del ejercicio investigativo el individuo que muestra comportamiento de apego será mencionado seguidamente, como "niño" y la figura a la que se apegó, como "madre o cuidador" (Bowlby, 1969, p.159)

#### *7.3.1. Los primeros vínculos afectivos.*

Cuando estamos en el vientre de nuestra madre no conocemos más que las voces, arrullos o estímulos que ella nos proporciona, y al nacer que ya reconocemos esa figura, pues durante el periodo de gestación se ha ido estableciendo una relación, y es así, que en el encuentro con el mundo vamos construyendo poco a poco una figura de referencia desde la cual habrá una proximidad particular, por ende, un establecimiento de algún tipo de apego este a su vez comprendido como:

Toda forma de conducta que consiste en que un individuo consigue o mantiene proximidad a otra persona diferenciada y preferentemente individual, y que es considerada como más fuerte y /o más sabia. Especialmente evidente durante la temprana infancia, el comportamiento de apego se considera que es propio de los seres humanos desde la cuna, hasta la sepultura (Bowlby, 1969, p.156).

De modo que la proximidad a esa figura de apego es la que le ayudará al niño a generar las primeras bases y fundamentos de su personalidad, pues la relación que se establece con la figura materna o cuidadora es la base para las relaciones que se instauren posteriormente, ya que aquella cercanía de la figura cuidadora permite la creación y construcción de un vínculo particular. Esto es posible gracias a la manera como la madre o cuidador responde a las demandas del niño, le brinda la atención y el cuidado necesario.

Siendo esto fundamental ya que:

Si las tareas de atención y cuidado son útiles para la satisfacción de las necesidades más básicas, de alimento, salud, etc., no se termina aquí su importancia. La atención y el cuidado suministran por sí mismas la necesidad de afecto y apoyo emocional (Comins, 2003, p.144).

Estas consideraciones por su parte dejan entrever que aquellas prácticas requieren una escucha activa que involucre un reconocimiento constante por el otro, por sus sentires y necesidades. Las prácticas de atención y cuidado que el niño reciba constituyen la primera relación con el mundo, relación que le proporcionará elementos para dar sentido a la comprensión del entorno y sus acciones en el mismo, además de conformar una visión respecto al establecimiento de vínculos con las personas que se relaciona. Por ende, es pertinente mencionar que la relación que se establezca entre la madre o cuidador y el niño está dotada por una gran cantidad de estímulos expresados a partir del lenguaje verbal, gestual y corporal, que tienen lugar en aquellas acciones que el niño realiza para y con su entorno. De ahí que:

Estos hallazgos nos permiten comprender también por qué la buena disposición de los padres hacia el niño y su capacidad de responderle dan lugar a que el niño, el adolescente y el adulto joven disponga de unas condiciones en las que se sienta

seguro y de una base a partir de la cual tiene la confianza suficiente en sí mismo como para explorar el entorno (Bowlby, 1969, p.152).

Por tanto, las acciones del niño se ven en gran medida influenciadas por una respuesta por parte del cuidador, en tanto este le ofrezca o no la posibilidad de sentirse querido, apreciado, entendido, acogido y aceptado, lo que en términos generales contribuye a la construcción de confianza y seguridad; pues el acto de cuidar debe ser sensible, receptivo frente a las manifestaciones de necesidad y exploración en un encuentro con el otro, lo cual sitúa la importancia de reconocer que “el mantenimiento imperturbable de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad” (Bowlby, 1969, p.158). Es por ello que en la interacción cotidiana se va construyendo un vínculo de apego que se va fortaleciendo, por aquellas vivencias y experiencias en lo cotidiano que posiciona a la madre o cuidador siendo una figura de referencia que acude y participa en la forma cómo el niño da respuesta a los diferentes problemas que se le presenten y frente a lo que no es comprensible para él. Desde lo anterior es posible mencionar que:

Los seres humanos de todas las edades son más felices y pueden desarrollar mejor sus capacidades cuando piensan que, tras ellos, hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades. La persona en la que se confía. (Bowlby, 1969, p.128)

A su vez esta persona en la que se confía es definida “como base segura” (Bowlby, 1969, p.128) porque hace mención a la disposición de esa madre o cuidador que acude en respuesta a las necesidades, sentimientos y apoyo del niño, situándose, así como una figura preferente y digna de confianza, que se manifiesta y tiene lugar desde los componentes emocionales, afectivos, éticos entre otros del niño. Cabe señalar que esta figura y su influencia en la vida del niño:

Interactúan a través de la vida (...) En una dirección, las clases de experiencias que una persona tiene, en especial durante su infancia, afectan en gran medida tanto a sus expectativas de hallar o no más adelante una base personal segura, como al grado de capacidad que posee para iniciar y mantener una relación mutuamente gratificante cuando tenga oportunidad para ello. (...) Debido a estas interacciones, cualquier patrón que se establezca primera-mente tiende a persistir.

Este es un principal motivo de que el patrón de relaciones familiares que una persona experimente durante su infancia sea de tan crucial importancia para el desarrollo de la personalidad (Bowlby, 1969, p.130).

Además de mencionar que, fruto de esa forma de vincularse el niño con su madre o cuidador en aquella etapa temprana, le posibilitará o no comprender la lejanía o proximidad de la figura de apego reconociendo que esta, así físicamente se ausente, estará a disposición para cuando él lo necesite, reflejado en sus interacciones o entornos en los que participe, así mismo su manera de comportarse con otros.

Por lo expuesto, es necesario comprender que el acto de cuidar y atender involucra una relación constante, sin embargo, es durante un tiempo prolongado que se puede hablar de la construcción de un vínculo de apego, que se deriva en gran medida de la comunicación y relación de asistencia con las figuras de referencia. Desde allí es posible hablar de apego fruto del mantenimiento del vínculo, donde:

Este se establece de un modo bastante sencillo a base de respuestas organizadas. A partir del final del primer año se va conformando a base de sistemas comportamentales cada vez más complejos, cibernéticamente organizados y que incorporan modelos representativos del medio ambiente y de sí mismo. (Bowlby, 1969, p.158)

A partir de lo anterior es posible señalar la necesidad de cuidado del otro como algo inherente al ser humano, que a su vez constituye la forma como el niño interactúa con el medio y como se perciba a sí mismo. Es por ello que reconocemos la necesidad en las diferentes etapas y momentos de nuestras vidas de alguien que nos acompañe, nos oriente, nos brinde apoyo y protección en momentos donde nos enfrentamos a algo desconocido y que con temor debemos desafiar. De tal manera que es posible señalar que el establecimiento del vínculo afectivo será fruto de la durabilidad y cultivo del mismo; los sentimientos, emociones y acciones posteriores serán manifestadas a partir de la vivencia anterior y en función de ello habrá una incidencia en nuestra vida.

De ahí que, el establecimiento del vínculo de apego constituye la primera lectura del mundo por parte del niño. Por ende, toma sentido lo que involucra entrar a otro contexto, que requiere de nuevas relaciones con agentes diferentes a su madre o cuidador, en este caso las instituciones educativas y el docente. Que le implican diferentes procesos de socialización mencionados desde la categoría representación social. Lo que nos permitirá comprender desde nuestro tema investigativo, cómo la influencia en la infancia se ve posiblemente reflejada en estos ámbitos, resaltando que las experiencias que el niño gestó allí crean formas de acción en respuesta a la ausencia de sus figuras de referencia, por lo que el vínculo de apego y sus características:

Se activan por determinadas condiciones y se extinguen por otras. Entre las condiciones activantes se encuentran la extrañeza frente al medio, el hambre, la fatiga y cualquier acontecimiento que asuste. Las condiciones que ponen fin al comportamiento incluyen percepciones visuales o acústicas de la figura materna y, en especial, una interacción feliz con la misma. (Bowlby, 1969, p.158)

A partir de lo mencionado se profundizará en comprender las relaciones posteriores que establezca el niño, las implicaciones y como va poco a poco creando nuevos vínculos, fundamentados desde aquellos tipos de apego que ha construido en esa primera relación ya establecida.

### *7.3.2. Los vínculos afectivos desde la institución educativa.*

Para dar apertura al apartado es indispensable reconocer que las prácticas de atención y cuidado que fundan el establecimiento de un vínculo afectivo tienen lugar como lo afirma Nel Noddings (citada por Comins) “según momentos históricos, culturas e individuos; en consecuencia, los valores éticos también son relativos a la persona y el grupo cultural concreto”. (p.44) Desde nuestro ejercicio de investigación tiene relación con las representaciones sociales siendo un tipo de conocimiento construido colectivamente que hacen posible la comprensión de los acontecimientos en la práctica social.

Lo que además ratifica al ser humano como ser social que se constituye desde su guía de acción y lectura de la realidad. Por tanto, es posible reconocer que la etapa de adultez sitúa al sujeto como poseedor de una historia y un sin número de experiencias que desde su infancia y trayectoria lo han marcado y permeado, más desde el tema afectivo siendo nuestro interés en relación con las representaciones sociales y los saberes pedagógicos que el docente haya construido en su vida.

En ese orden de ideas las representaciones sociales se constituyen en las relaciones que se ven reflejadas en ámbitos como la *institución educativa*, reconociendo esta institución como un campo de acción que se consolida en el imaginario colectivo y que da lugar a las representaciones sociales en cuanto estas:

Permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales; expresan las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros, por lo que se puede comprender cuáles son los nodos centrales y los sistemas periféricos que construyen las personas alrededor de las diferentes realidades sociales. Dado que se manifiestan en el lenguaje y en las prácticas. (Vergara, 2008, p.62)

Siendo importantes para comprender cómo el campo educativo está permeado por las significaciones sociales, costumbres, hábitos, ideologías, entre otras, que hacen parte de los actores involucrados en el proceso educativo y que para nuestro trabajo investigativo refiere al *docente* y entornos donde el niño participa, pues la llegada o interacción en los diferentes entornos ajenos al niño, le permitirán que a partir de sus representaciones sociales le dé sentido. Así el niño va construyendo la representación mental de sí mismo, de su figura de apego, de sus pares, y de lo que lo rodea.

Como lo expone Noddings (citada en Vásquez, 2009):

El ser humano es un ser social que vive inserto en una trama de relaciones con el otro, no solo dependemos de otros seres humanos, sino que también somos afectados por las condiciones en las que nos encontremos en cada momento, afirma que nuestras fortalezas y debilidades están ambas inducidas y apoyadas por la intervención y la influencia de aquellos con los que nos relacionamos.

Lo anterior implica una relación construida desde la *reciprocidad* siendo esta una característica propuesta por Noddings. “No tratándose de un intercambio de favores con igual valor o de un trueque simultáneo de cosas y servicios” (Vázquez, 2009, p.91) sino de reconocer así las dos partes implicadas, en este caso el cuidador y quien es cuidado. Se trata de una concepción de los seres humanos como seres en relación, interrelacionados unos a otros y en absoluto autosuficientes. Ambos están conectados y los comportamientos, sentimientos y pensamientos de una parte afectan a la otra parte, es en esto que consiste la reciprocidad. (Citada en Comins, 2003) Se hace mención del término de reciprocidad en tanto visibiliza la relación con el otro y la necesidad de la misma.

### *7.3.3. Una mirada desde el desarrollo ecológico.*

Ahora bien, ya en el primer apartado se hizo énfasis en la relación madre/niño, relación que evidencia el establecimiento del vínculo de apego, que constituye la primera lectura del mundo por parte del niño. Para profundizar en el apartado y su intención frente a los vínculos que se establecen desde otros entornos como la institución educativa, es necesaria una mirada desde el desarrollo ecológico propuesto por Bronfenbrenner.

Desde esa perspectiva ecológica es importante comprender lo que comporta la presencia y participación de otros en la vida del niño, ya sea desde lo que se menciona por reciprocidad u otro tipo de vinculación. Por ello es pertinente hacer un reconocimiento desde el concepto de diada, necesario para comprender las relaciones que el niño ya ha establecido con su madre o cuidador y que posteriormente establecerá con su docente, pares y los entornos en los cuales participe, la diada se comprende como él:

Establecimiento de una relación cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra, o participa en ellas. La presencia de una relación en ambas direcciones cumple la condición mínima y definitoria para la existencia de una diada (...) La diada es importante para el desarrollo en dos aspectos. En primer lugar, constituye un contexto crítico para el desarrollo, por sí misma. En segundo lugar, es el componente básico del microsistema, que hace posible la formación de estructuras interpersonales más grandes. (Bronfenbrenner, 1987, p.73)

Al respecto conviene decir que la diada es como una relación que toma sentido a partir de la interacción con los otros, amplía el panorama en el que nace y se inserta el niño además que constituye la construcción de los lazos afectivos, es por ello que se hace necesario retomar la relación primaria por la que atraviesa el niño, pues esta implica un reconocimiento del microsistema que comprende las diadas, como se mencionó, son el componente básico del mismo, el entorno inmediato y las primeras relaciones, abarcando desde particularidades físicas, materiales y relacionales. Pues el microsistema hace referencia al nivel más cercano del sujeto donde se encuentra referido el contexto familiar y este a su vez se sitúa como el primer grupo social construido a través de un tejido de afectos, cuidados, sentimientos y valores que inducirán y determinarán el comportamiento del niño en los posteriores entornos o ambientes. (Bronfenbrenner, 1987). La primera relación con la madre o cuidador y su aprehensión de ciertos conocimientos, componen esos procesos de socialización que como ya se mencionaron hacen parte fundamental de la denominada socialización primaria que en nuestra categoría de representaciones sociales se fundamenta en ser “la primera socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger y Luckmann, 1968, p. 166).

Por su parte aquellos ambientes en los que se interactúa y desde los cuales la experiencia toma sentido son a su vez definidos por el autor como “conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner 1987, p.12). Y parte de la premisa de un desarrollo humano que rescata la influencia del ambiente y los entornos inmediatos, donde la relación del niño con ese nuevo escenario requiere de una acomodación o adaptación al mismo a partir de lo que haya construido en los anteriores ambientes.

Es importante la concepción de Bronfenbrenner ya que nos permite comprender las relaciones posteriores, de acuerdo con esto hacemos mención a un momento determinante en la vida de los niños, el ingreso a la institución educativa. El reconocimiento de un nuevo entorno que le implica al niño poner en escena su capacidad para identificar sus representaciones sociales de su contexto y reconfigurarlas desde su experiencia en el establecimiento de nuevas relaciones que, por supuesto, integrará a sus relaciones primarias, en ese ambiente que acoge y se convierte en otro escenario de experiencias. es decir:

El único entorno que sirve como un contexto amplio para el desarrollo humano, a partir de los primeros años, es la institución infantil. Desde una perspectiva ecológica, la existencia de tal contexto es importante porque ofrece la oportunidad de investigar la influencia que un entorno primario contrastante produce en el curso del desarrollo, a través de la infancia, la adolescencia, y a veces más allá, durante la madurez y la ancianidad (Bronfenbrenner, 1987, p.155).

Así mismo, en esas experiencias se gesta un tipo de vínculos diferente a los que ya se posee y que se establecen en un orden claro de preferencia, esto se da porque la enseñanza es una práctica relacional que implica unas relaciones de cuidado, atención, confianza y que además que involucra un proceso donde los periodos de tiempo y continuidad del niño en relación con otros pares le permite o no establecer relaciones de apego.

Aquella práctica relacional y aquel proceso en la construcción del vínculo en un ámbito como la institución educativa requiere ser comprendido como mesosistema siendo este el segundo momento del desarrollo ecológico, referido a “la participación en entornos múltiples, que se establece cuando la persona en desarrollo ingresa en un entorno nuevo, cuando esto ocurre también tenemos un ejemplo de lo que es la transición ecológica, transición que se produce de un entorno a otro” (Bronfenbrenner, 1987, p.234). Desde allí toma sentido lo referido en las representaciones sociales, como socialización secundaria ya expuesto, que refiere al paso o ingreso a otras instituciones esto relacionado con las implicaciones de vivir en sociedad que requieren de los procesos de socialización donde

el niño irá internalizando esos submundos que se le presentan y así mismo construirá otro tipo de relaciones y conocimientos.

Cabe señalar que el ingreso a la institución educativa es un hito que marca la vida del niño en tanto le requiere involucrarse con un medio desconocido y a su vez asumir un nuevo rol como participante del mismo. Este ingreso a un nuevo entorno a su vez tiene lugar desde el concepto de *transición ecológica* que involucra el cambio de rol o entorno por el que pasa una persona, en el cual se da una acomodación mutua entre el organismo y su entorno, la transición depende de los cambios biológicos y modificación de circunstancias que le permiten al sujeto integrarse a un nuevo entorno (Bronfenbrenner, 1987 citado en Parra, 2017).

Lo anterior puede entenderse también como una comprensión que el niño debe hacer en la medida en que se enfrenta a una ampliación del panorama social y la transición a otro entorno. El niño se dispone a un encuentro con una nueva realidad donde es parte de un todo y las atenciones, cuidados y demandas que hasta el momento habían sido exclusivas por su madre y/o cuidador estarán dadas en una menor intensidad durante el día, para dar paso a nuevas relaciones con los pares y su docente.

De lo mencionado la adaptación del niño a las nuevas relaciones afectivas y de cuidado, según la teoría de la construcción social de la realidad, se inician en una socialización secundaria, que requieren en primer momento una internalización de conocimientos. Lo que nos lleva a comprender que:

En la interacción entre el niño y su medio, esto provoca una acomodación de sus condiciones internas a la realidad circundante, implicando una asimilación de esta, que permite su desarrollo por la vía de la aplicación creativa de las reglas sociales interiorizadas. (Urrea, 2008, p.65)

Por lo tanto, le requiere al niño una acomodación o adecuación del comportamiento individual a las pautas sociales institucionalizadas, mencionando nuevamente que sus relaciones hasta el momento habían sido exclusivas con su madre o cuidador en un

entorno más próximo (microsistema), y que su adaptación a nuevas relaciones y entornos se logra paulatinamente y durante toda la vida mediante los procesos de socialización, que involucran "el aprendizaje progresivo de los tipos de funcionamiento de una sociedad determinada o grupo social específico, participando de las normas compartidas mediante la internalización de las mismas" (Genovard y Gotzens, 1984, citado por Martín 1989).

Internalización que se logra desde las relaciones e interacciones que se dan en la estadía de los diferentes entornos, pues la internalización como ha sido mencionada desde nuestra categoría de representaciones sociales, ofrece una perspectiva respecto a ese proceso de comprensión y aprehensión de los conocimientos propios de quienes lo rodean.

Cabe destacar que la separación del núcleo familiar para adentrarse al núcleo social tiende a ser un proceso complicado para el niño, debido a los vínculos afectivos que ha formado con sus progenitores o cuidadores, quienes hasta ese momento formaban parte de su todo, no solo porque satisfacían sus necesidades sino por ser los que hasta esa edad le habían otorgado sus primeros aprendizajes. Es así que:

Para estructurarse como sujeto el niño debe realizar un trabajo de enlace y de separación respecto a las figuras principales, los lazos de amor que le permitieron estructurarse deben ayudarlo ahora en el difícil proceso de separación(...) Los vínculos afectivos no deben resultar factores de dependencia y alienación. Sin embargo, precisamente durante este periodo de entrada a la escuela se cumple ese trabajo de renuncia (Cordié, 2007, p.55).

Trayendo a colación las entrevistas, se comprende la separación como un proceso de desapego, que se evidencia en la ruptura del paso del hogar a la institución, donde los docentes y los pares son las figuras principales que permiten un proceso de acogida más ameno, puesto que el desapego es comprendido como un momento crucial en los primeros meses de adaptación en la institución educativa e implica una renuncia por parte del niño a ciertas condiciones y personas en momentos determinados.

Sin embargo, es imposible no pensar en lo que esto le requiere al niño, se enfrenta a sus miedos, a la angustia, al temor de hallarse solo en este nuevo escenario, desde allí es

importante dar lugar a las separaciones tempranas dentro de las cuales Bowlby (1969) menciona como:

Una secuencia de comportamientos dividida en tres fases, de acuerdo con la actitud que predomine con respecto a la madre, Fase de protesta, desesperación y de apartamiento (desapego). Al principio solicita, llorando y furioso, que vuelva su madre y parece esperar que tendrá éxito en su petición. Más adelante se tranquiliza, pero para una mirada avezada resulta evidente que se halla tan preocupado como antes por la ausencia materna y que sigue anhelando que vuelva; pero sus esperanzas se han marchitado y se halla en la fase de desesperación. Sin embargo, finalmente tiene lugar un cambio más importante. El niño parece olvidar a su madre, de modo que cuando vuelve a buscarle se muestra curiosamente desinteresado por ella e incluso puede aparentar que no la reconoce. Esta es la tercera fase, la de desapego. (p.69)

Es importante reconocer que la durabilidad e intensidad de la separación puede variar dependiendo del ambiente y las condiciones en las que se encuentre el niño, en este caso como se ha venido mencionando la institución educativa, ya que trae consigo una experiencia que implica al niño comprender como expone Bowlby el reconocimiento de la ausencia de la madre, la preocupación y la ansiedad frente a la separación y dan paso a otras reacciones en respuesta al proceso de adaptación a nuevos entornos. Complementando a lo anterior, es preciso mencionar, que no todos los niños presentan estas tres fases de desapego en las instituciones educativas, pues hay niños que ya pasaron por aquellas fases en el microsistema (familia), y tienen unas bases más seguras de afectividad, que le hacen comprendan que el estar en la institución, hace parte de una rutina de su diario vivir, así que sus actitudes son totalmente diferentes a las de otros niños que no han pasado por estas etapas de desapego.

#### *7.3.4. El Docente en relación a los vínculos afectivos.*

La entrada a nuevos entornos implica, como se ha mencionado, la construcción de nuevas relaciones con las personas que compongan este escenario, en lo particular referido a las instituciones educativas, encontramos al docente y los pares quienes también están vinculados con una historia de vida, sentires, alegrías, vacíos, tristezas, recuerdos, etc.

Cada persona piensa y actúa a partir de su experiencia o no ha sido su experiencia. Por eso es posible situar que desde el mismo ámbito escolar la presencia del docente y los pares también es significativa para los niños.

Sin embargo, en esa relación de proximidad no podemos desconocer el valor y peso de cada experiencia de vida, los niños poco a poco van estableciendo el comportamiento de apego y desapego, el docente y quienes rodean al niño se ubican como agentes receptores y emisores en la medida que las intervenciones que hagan, indiscutiblemente involucrarán y afectarán a los otros, reconociendo que la base a partir de la que operan y dirigen sus acciones son probablemente construidas desde su familia de origen, acciones que tienen fundamentos emocionales. En palabras de Maturana (1990): “No hay emoción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (p.23).

Desde lo mencionado anteriormente queremos reconocer un lugar privilegiado del docente, que es quien acompaña y establece una relación (diada) a partir de la cual es posible que el niño se adapte a este nuevo entorno (mesosistema) como lo es la institución, también en relación con el tipo de estímulos que reciba. Es fundamental mencionar que las relaciones que el maestro establece tanto con la familia y/o cuidador del mismo y con los niños, están sujetas a su saber pedagógico, desde donde ha construido unos conocimientos desde los tres grandes ejes que lo componen, como lo son el saber curricular, profesional y experiencial, que influyen en las relaciones que establezca en la institución, a su vez el docente desde estos saberes puede reconocer sus propias representaciones sociales en términos de sus vínculos afectivos e identificar las representaciones sociales de los niños. De este modo las representaciones sociales, permiten al docente articular esos saberes unos con otros, en la medida que respondan a las necesidades de los niños. Desde allí tendrán lugar hablar sobre los roles siendo estos 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. (...) Los roles se suelen identificar con las etiquetas que se utilizan para designar distintas posiciones sociales en una cultura. Estas en general se diferencian según la edad, el sexo, la relación de parentesco, la ocupación o el status social, aunque hay otros parámetros, tales como el grupo étnico y la religión) que también pueden entrar en juego. (Bronfenbrenner,1987, p.107).

Es así, que los roles permiten interpretar aquellas actuaciones de las personas que ocupan una posición en la sociedad, y desde nuestro ejercicio investigativo refiere a el rol docente capaz de comprender el lugar o rol del niño y de la familia del mismo, así interactúa y hace una lectura respecto a cómo se han ido estableciendo vínculos entre las dos partes implicadas por un lado el cuidador y por otra quién es cuidado, también el tipo de relaciones de atención y cuidado que él recibe y como se hace presente la familia, lo que permite al docente la construcción paulatinamente de una identificación que posiblemente le ayuda a dar respuesta a muchos de los comportamientos, y manifestaciones del niño.

Así mismo y respecto al docente se puede mencionar, que él se forma a partir de una persona que ya posee una cosmovisión y un rol. En relación con las representaciones sociales, tiene sentido al hablar del tipo de conocimientos que permea a una persona y la sitúa como parte de un todo, de una colectividad que es clave para su guía de acción en la práctica. Así pues, siendo esto importante resulta constitutivo de sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo. (Díaz, 2006, p.96)

Relaciones que se reflejan en lo cotidiano y se fundamentan desde lo relacional porque implica el encuentro en un contexto donde requiere la participación, aprobación e inmersión en relación con el otro.

Es entonces en aquella interacción que se establece a partir de lo cotidiano que el docente comienza a construir vínculos afectivos con los niños, en tanto existe una relación que convoca a las dos partes a estar en constante comunicación y acuerdo, pues el docente es quien pasará y acompañará los diferentes momentos del día, vivirá esos procesos de transición y desapego de los niños, y ayudará en la construcción personal de la identidad. A partir de las intervenciones que haga y mediado por su saber pedagógico el docente dará respuestas a esas manifestaciones y necesidades de los niños, en donde se dará una relación bidireccional, para la construcción de vínculos afectivos en un entorno que es nuevo para el niño, al respecto se profundiza en:

(...) una relación bidireccional: “algo de mí es para el otro y algo del otro es para mí”. Esto tiene que ver con la capacidad de las maestras y los maestros de percibir y escuchar a los niños y a las niñas y así cuidar de ellos. El maestro o la maestra presta atención a las necesidades que el niño o la niña puedan manifestar y realiza lo que cree necesario para garantizar su bienestar (...) Así, el niño o la niña va aprendiendo a motivar respuestas de otros ante necesidades propias, construye sensación de bienestar porque se siente acogido y comienza a confiar en sí mismo y en los demás, mientras aprende también a cuidarse y a cuidar. (MEN, 2017, p. 134).

Al respecto surge la necesidad de comprender que cada niño está rodeado de personas que lo han acompañado y le brindan cuidados para su bienestar. En las instituciones educativas escenarios que acogen por un tiempo prolongado la etapa temprana de los niños, allí se acompañan los diferentes desarrollos y el *docente* se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El *docente*, lo piense o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo. (Extremera y Berrocal, 2004)

Para finalizar el anterior apartado, concluimos en la importancia de reconocer al docente, como un sujeto poseedor de unos conocimientos específicos de él, que ha ido construyendo desde su niñez y a lo largo de su vida, aspectos que son permeados desde su entorno más próximo y posteriormente un entorno o ambiente que le exige otro tipo

de relaciones. Por otro lado, las representaciones sociales fortalecen un discurso, práctica pedagógica y social teniendo en cuenta que estas influyen en los roles específicos a desempeñar, determinando una posición y actuar en relación a los otros. Es por ello que a partir del rol docente que el sujeto ocupa es conveniente mencionar que el saber pedagógico si bien hace alusión a una experiencia propia fundamentada en su vivencia, también surge la necesidad de un reconocimiento por aquellas construcciones y aproximaciones que el docente ha venido realizando a partir de su labor propia y que tienen relevancia en la medida que orienta su acción con los niños, desde diferentes ámbitos, referido específicamente a los vínculos afectivos.

## **8. MARCO METODOLÓGICO.**

Este apartado presenta los aspectos metodológicos de nuestro ejercicio investigativo, exponiendo así el enfoque cualitativo de investigación, basado en una metodología de análisis de contenidos y a partir de ello se presenta el instrumento, el cual nos ha permitido la recolección de información pertinente, para un posterior el análisis.

### **8.1. Enfoque que sustenta el presente marco metodológico**

La presente investigación, responde a un enfoque cualitativo, desde una perspectiva interpretativa, pues se busca analizar y comprender algunos conocimientos, saberes e imaginarios de los docentes respecto a los vínculos afectivos, desde un contexto particular como lo es la educación en instituciones de primera infancia.

Por ello, desde este enfoque cualitativo se quiere acercar a las representaciones sociales de los docentes, desde el saber pedagógico que han construido acerca del tema de los vínculos afectivos, ejes centrales del ejercicio investigativo. Enfoque que permite tener una mirada abierta de investigación, desde unos actores que participan en un espacio social. Para empezar a definir que se comprende por enfoque cualitativo, nos posicionamos frente a los argumentos de Sampieri (2014) quien expone que:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan) (p. 9).

A partir de ello, lo naturalista lo comprendemos desde ese quehacer docente, que se encuentra situado en una institución educativa de primera infancia, que le permite construir su saber pedagógico en un contexto específico, de modo que lo interpretativo tiene lugar desde el sentido y significado que el docente otorga a su práctica profesional en su diario vivir fundado en las interacciones con sus pares.

Por otro lado, Patton (2011) “define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Sampieri, 2014, p. 9). Para nuestro ejercicio investigativo, las descripciones se toman principalmente de las voces de los docentes, personas que sin lugar a dudas nos permiten hacer un acercamiento al tema investigativo. En resumen, según Sampieri (2014) “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p. 9).

Con respecto a lo anterior se busca identificar los conocimientos o representaciones sociales, e imaginarios que los docentes tienen acerca de los vínculos afectivos, desde su saber pedagógico, más específicamente desde el saber experiencial, para ello se utilizó la entrevista<sup>2</sup> como herramienta de recolección de información, (herramienta que se profundizará más adelante). Desde este punto de vista la recolección de datos consiste “en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (Sampieri, 2014, p. 8). En consecuencia, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, la discusión en grupo, la evaluación de experiencias personales, el registro de historias de vida, y la interacción e introspección con grupos o comunidades, entre otras. (Sampieri, 2014, p. 9).

---

<sup>2</sup> Las entrevistas realizadas se exponen al público con el consentimiento de los docentes (ver anexos).

## **8.2. El análisis de contenido como parte de la metodología**

En el presente ejercicio investigativo y según la información de algunos referentes teóricos, hacemos énfasis en la metodología análisis de contenido, considerando su pertinencia para llevar a cabo el estudio de unas categorías conceptuales que han permitido orientar la discusión con los docentes respecto a sus representaciones sociales en relación a los vínculos afectivos, donde surgen unos discursos que deben ser analizados e interpretados desde esa categorización mencionada.

La perspectiva metodológica que se ha seguido en este ejercicio investigativo, como se mencionó, es el análisis de contenidos. En ella se pretende dar lugar a:

La interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, pues el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. (Andreu, 1998, p.2)

Desde allí queremos entrever aquellos mensajes comunicativos, entendidos como los conocimientos que hacen parte de la persona y que han sido construidos y emitidos desde el constructo social, en específico referido a la internalización y aprehensión de aquellos mensajes y significaciones latentes en un grupo de docentes que sitúan sus representaciones sociales frente a los vínculos afectivos, lo que nos abrirá un panorama en cuanto a los conocimientos propios de cada docente, esa captación de significados y puntos de vista.

Cabe señalar que para nuestro ejercicio investigativo el análisis de contenido es la estrategia más pertinente para interpretar las entrevistas, ya que:

Análisis de contenido” como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Bardin, 1996, p. 32).

Por ende, es importante no centrarnos en aspectos que sugieran el sometimiento de unas reglas, sistematización, juicios de valor y objetivación de la información que conduzca meramente a un ejercicio susceptible de verificación frente a componentes cuantificables. De este modo lo que implica el análisis <sup>3</sup> de contenido en el presente proyecto, se hace fundamental rescatar el concepto de *inferencia* que ubica el análisis de contenido desde otra perspectiva, donde no sea un requisito único lo objetivo y lo sistémico para efectuar deducciones lógicas, así pues, la inferencia hace hincapié a “explicar (...) deducir lo que hay en un texto” (Andreu, 1998, p.19). Labor que corresponde al investigador que se enfrenta a los diferentes discursos, que para nuestra investigación toma lugar desde la voz docente y la experiencia misma puesta en escena en el acto educativo. Ello nos permitirá analizar lo referido al planteamiento del problema y establecer inferencias respecto a lo que se evidencia en el discurso y lo que toma sentido desde las categorías conceptuales, no dejando de un lado el contexto en el que se están produciendo estos mensajes comunicativos siendo el:

Marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados. Con lo cual cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste. En definitiva, el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió. (Andreu, 1998, p.3)

Lo anterior, permite reconocer la importancia del contexto que para tal caso corresponde a los lugares desde donde nuestros docentes entrevistados han construido su discurso, y contextos que involucran saberes experienciales desde su hogar e instituciones educativas que han contribuido a la formación de su pensamiento, acciones y que les permite sentar postura frente a un tema como lo es los vínculos afectivos. A partir de ello resaltamos que el reconocimiento del contexto posibilita la realización de inferencias en una realidad

---

<sup>3</sup> Para el análisis de las entrevistas se realizó una lectura profunda, que fue dando origen a unas convenciones que se distinguen por sus diferentes colores (ver anexos).

dada para cada persona, siendo esto además un elemento que permea y configura el actuar y pensar de los sujetos, pues será en esa interacción social que cobra sentido el análisis de contenido en función de los discursos que son producidos allí en el acto conversacional, pues esta metodología considera fundamental el análisis del proceso de comunicación entre el texto y el contexto (Andreu,1998).

De allí que resaltamos la pertinencia metodológica del enfoque cualitativo porque implica comprender que se hace necesario profundizar en el contexto social en que se desarrollan los mensajes. No solo es un ejercicio de descripción de los mismos, implica una interpretación y comprensión lo que claramente permite la identificación de esos conocimientos previos que una determinada persona construye en relación con su entorno. De ahí que es posible actuar frente a esos mensajes comunicativos para entrever y extraer ese significado de las expresiones de los textos, caso referido a cómo se comprenden desde las representaciones sociales, los vínculos afectivos y saber pedagógico.

### **8.3. Instrumentos y técnicas para la recolección de datos.**

Para el presente ejercicio de investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, como única herramienta de recolección de datos, se reconoce que para tal caso podrían hacerse uso de otro tipo de instrumentos, sin embargo, se considera que el instrumento posibilita un análisis característico a partir de un componente importante de la representación social como es lo referido a la comunicación y el intercambio de ideas, ello en búsqueda de la comprensión de los conocimientos, pensamientos, saberes de los docentes, frente a la de primera infancia en relación a los vínculos afectivos. Se resalta que, aunque los docentes son cercanos desde nuestros espacios de práctica, no era posible contemplar la idea de la implementación de, por ejemplo: diarios de campo, puesto que con la mayoría no se ha tenido la oportunidad de hacer un acompañamiento y observación de su quehacer en el

aula, por ello se le apuesta a la entrevista comprendiéndose como : “(...) parte de las técnicas de investigación social cualitativas, cuya función es interpretar los motivos profundos que tienen los agentes a la hora de actuar de determinado modo con respecto a distintos problemas sociales” (Taguenca & Vega, 2012, p.60).

Por lo anterior la entrevista es una herramienta clave para visibilizar el discurso docente, comprendido como el centro del análisis y reflexión del presente ejercicio de investigación que permite profundizar en las representaciones sociales. Para tal fin, las preguntas fueron planteadas para que el docente pueda expresar su opinión, sentir, saber, anécdotas, conocimientos ya sea desde su experiencia de vida y su experticia como profesional de la educación dentro del aula en relación al tema afectivo. Frente a ello se debe tener en cuenta que:

La entrevista necesita de la libre expresión del entrevistado, lo que quiere decir que él mismo debe manifestar sus intereses, creencias, deseos y valores tal y como los siente y no tal como el entrevistador desea que los exprese. Este aspecto es fundamental, sin ello las entrevistas carecerían de valor informativo para los investigadores. (Taguenca & Vega, 2012, p. 60)

Se puede afirmar, entonces, que las preguntas guían la conversación, le permiten al docente, expresar ampliamente aspectos de los vínculos afectivos. A las cuales estas preguntas se les denomina preguntas semiestructuradas, porque se dan en un diálogo con una planeación previa, pero se permite ahondar en los temas y que el diálogo - conversación sea más amplia entre entrevistador y entrevistado en este caso el docente.

Posterior a ello se comprende que las:

Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez, Varela, 2013, p. 163).

Para la construcción de las preguntas que se realizaron a algunos docentes, fue necesario un proceso de reformulación y reestructuración continua de las mismas, fundamentadas desde las categorías conceptuales, buscando así la elaboración desde unos constructos teóricos que las sustentara.

Una vez realizado aquel proceso se consensuó aplicar un pilotaje para poner a prueba las preguntas y su estructura misma, pilotaje que fue puesto a prueba a una docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus aportes nos dieron elementos importantes frente a la redacción, orden y pertinencia de ciertos vocablos y formas de interlocutar con los entrevistados.

#### **8.4. Implementación de las entrevistas**

Para llevar a cabo las entrevistas propuestas se contó con la participación de cinco docentes, uno de ellos de una institución educativa diferente, fue así, necesario pedir el consentimiento de cada uno, autorizando la grabación, transcripción y publicación de sus aproximaciones al tema. El número de preguntas que compone la entrevista son específicamente ocho, pero de acuerdo al diálogo que se estableciera con el entrevistado había la posibilidad de formular otras preguntas para profundizar algunas temáticas en las que ellos hacían énfasis.

Para el registro de la información obtenida de las entrevistas realizadas a los cinco docentes, fue necesario el uso del audio o la grabación, para lograr un registro fidedigno, que permita posteriormente analizar todas las respuestas de manera amplia. Para lograr el análisis, los audios se transcribieron en su totalidad, para tener un registro físico, que facilite la lectura y la categorización propia del análisis de contenido.

## 8.5. Características de la población

Para la realización de las entrevistas y la elección de los participantes, se tuvieron en cuenta dos criterios claves:

- El primero de ellos hace referencia a la necesidad de que sean docentes que trabajen con la primera infancia.
- El segundo criterio por su parte, sitúa un interés personal del grupo porque exista al menos un docente (de sexo masculino) que apoye y brinde su punto de vista, al reconocerse la labor con un gremio mayoritario de mujeres.

Al contemplarse los dos criterios planteados, se agrega a continuación una breve caracterización individual de cada docente:

En primer lugar la docente que dio apertura a la realización de las entrevistas fue seleccionada por ser una persona alegre, dinámica y con una disposición de confianza y colaboración para con los niños y adultos, cabe resaltar que nuestro interés en ella se basó en sus años de experiencia los cuales datan de quince a veinte años, es licenciada en pedagogía infantil, su rango de edad está entre los cuarenta y cincuenta años, datos que nos permiten comprender y evidenciar una amplia experiencia de su quehacer docente.

Manifestando nuestro interés por la participación de una voz masculina en nuestras entrevistas , se presenta la oportunidad de dialogar con un docente del sexo masculino quien tiene entre seis y diez años de experiencia, en su formación académica se destaca por ser Normalista Superior y tiene unos conocimientos en música, que ha ido integrando a su labor docente, dato que generó gran curiosidad y expectativa ya que este tipo de conocimiento ha sido parte fundamental en ese acercamiento desde los vínculos afectivos con los niños, su rango de edad está entre los treinta y uno -cuarenta años aproximado.

La docente tres en su formación académica es licenciada en pedagogía infantil tiene entre seis y diez años de experiencia y se ha destacado por una relación afectuosa con los niños vinculando así, sus conocimientos de maternidad que tiene actualmente con su hijo, su rango de edad data entre los veintiséis -treinta años, siendo la docente entrevistada más joven.

La docente cuatro en su formación académica cuenta con un pregrado en educación infantil, adicional a ello tiene un máster en neuropsicología y educación que le permite situarse como la docente con un título adicional a la licenciatura, estudios que influyen en su quehacer, en su caracterización como una persona comprensible hacia los comportamientos de los niños, datos que son relevantes en su discurso pedagógico y su tacto para con esas manifestaciones y reacciones que evidencia en su cotidianidad y en su relación directa con los niños, sus años de experiencia están en un rango entre once y quince y su edad está en el rango de los treinta y uno a cuarenta años.

La docente cinco en su formación académica es técnica profesional en educación infantil, sus años de experiencia datan entre once y quince, lo que le ha permitido tener un conocimiento amplio de los niños, conocimiento que se ve reflejado en su labor diaria donde se caracteriza por ser una mujer enfática en su discurso y acuerdos con los niños brindándole la posibilidad de tener unas estrategias asertivas que la identifican en la práctica. Su edad está en el rango de treinta y uno a treinta y cinco años.

#### **8.6. Diseño de las preguntas de la entrevista**

Para la elaboración de las preguntas fue necesaria la articulación y concreción de las mismas con el problema de investigación en relación a las representaciones sociales que tienen los docentes frente a los vínculos afectivos de niñas y niños. Por ello las preguntas corresponden intencionalmente a un orden que permiten ir del conocimiento común de

las vivencias e infancia de los docentes a un conocimiento pedagógico que ha sido constructo de las vivencias anteriores y se sitúa actualmente como un conocimiento que nos permite hacer algunas inferencias y aproximaciones respecto a lo que los docentes expresan en su discurso en relación a los vínculos afectivos.

*Pregunta uno: ¿Qué entiende por los vínculos afectivos?*

Nuestro interés con esta pregunta era fundamentalmente reconocer ese saber previo que tenían los docentes frente al tema de los vínculos afectivos, permitiendo así la puesta en escena de sus representaciones sociales. Es por ello que se toman los postulados de Berger y Luckmann, situando el planteamiento de que la realidad se construye socialmente desde unos pensamientos y acciones sustentados como reales por estos. Por ende, el individuo al nacer se enfrentará a una realidad dependiendo de dónde nazca, será entonces inducido a participar en un conjunto de razonamientos y argumentaciones de la sociedad, donde constituirá su forma de ver, interpretar y comprender acontecimientos de la sociedad en que nace, donde los internaliza y los vuelve propios, de ahí es pertinente mencionar que:

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (Berger y Luckmann, 1968, pg. 164)

Cabe señalar que esta pregunta nos permite evidenciar la construcción de sus representaciones sociales, la cuales han sido logradas a lo largo de su vida entorno a los vínculos afectivos, pues aquellas experiencias que han vivenciado les han permitido establecer un discurso y unas acciones que se pretenden recoger en la pregunta mencionada.

*Pregunta dos: ¿Qué podría contarnos de los vínculos afectivos de su infancia, por ejemplo, con sus figuras cuidadoras?*

El interés en esta pregunta se sustenta desde la necesidad de conocer cómo han sido esas construcciones de los primeros vínculos afectivos, permitiendo identificar en el discurso de los docentes parte de su saber experiencial. Además, se pone de manifiesto que esta pregunta se fundamenta desde de los postulados de Bowlby (1969) reconociendo que se hace mención a como “la base a partir de la que opera un adulto, será probablemente su familia de origen” (p. 160). Es así que se busca rescatar la importancia del establecimiento y mantenimiento de vínculos afectivos, en este caso referido a las figuras cuidadoras de la infancia de los docentes, siendo esto importante porque la figura de apego se sitúa como fuente de seguridad y ejerce una influencia para la adquisición de unos vínculos afectivos característicos de cada persona, que tendrán claramente una incidencia en su capacidad para establecer vínculos posteriormente, pues las experiencias en la infancia configuran de alguna forma unos pensamientos y acciones en la vida adulta.

*Pregunta tres: ¿Considera que su experiencia como niña-o, respecto a los vínculos afectivos, tiene alguna influencia o se ve reflejado en su práctica docente?*

Se da lugar a esta pregunta ya que recoge las dos preguntas anteriores permitiendo evidenciar cómo la experiencia en la infancia respecto a los vínculos afectivos, puede o no tener alguna influencia en el quehacer pedagógico del docente. Las bases curriculares definen que: “Desde allí, se reconoce a las maestras como sujetos que tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas” (MEN, 2017, p.28).

En ese orden de ideas, esa historia particular de cada docente, puede determinar el actuar pedagógico, porque los conocimientos se construyen en una trayectoria de vida, y se

retoman aquellos que el docente considere pertinentes para orientar en su práctica. Además, desde los saberes construidos el docente toma postura, se autoevalúa tanto para su labor docente como para su vida social y con otras personas.

*Pregunta cuatro: ¿De qué manera propicia usted los vínculos afectivos entre los niños y las niñas?*

En concordancia con lo mencionado a través de esta pregunta pretendíamos conocer cómo los docentes propician los vínculos afectivos con los niños, también poder de una u otra forma inferir a partir de sus respuestas algunas estrategias que utilizan, siendo además indispensable conocer el lugar de los vínculos afectivos para cada docente desde ese saber pedagógico que configura su actuar en el aula, comprendiendo que:

El saber pedagógico tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, 2007, p.28).

Por ende, es importante visibilizar aquellas prácticas o estrategias dentro de la institución educativa, en las cuales el docente posiblemente se piensa el tema de los vínculos afectivos, y propicia momentos que le permiten una observación de los niños, además de construir unos conocimientos del tema afectivo.

*Pregunta cinco: ¿cómo cree usted que el ambiente escolar, favorece esos los vínculos afectivos?*

Esta pregunta va dirigida al entorno en el que están inmersos los docentes, el cual se considera importante ya que ofrece unas condiciones tanto a los niños como a cada docente, considerándose un elemento que puede afectar o no las dinámicas e intenciones que el docente proyecte.

Frente a lo anterior la pregunta se sustenta inicialmente desde Bronfenbrenner puesto que, para él, cobra sentido el término entorno-ambiente y es fundamental, ya que, desde ahí, se hace mención a que “los diferentes tipos de entornos dan lugar a patrones distintivos de rol, actividad y relación para las personas que se convierten en partes de estos entornos” (p.132).

Desde nuestra práctica institucional consideramos importante partir del entorno que rodea al niño, porque es considerado como el tercer educador, definido por Loris Malaguzzi como:

Ambiente: dentro de las escuelas Reggio Emilia, se da gran atención a cómo se ve y se siente un aula. El ambiente es considerado como un “tercer maestro”. Los maestros organizan cuidadosamente el espacio para proyectos de grupo pequeños y grandes, así como pequeños espacios íntimos para uno, dos o tres niños. (...) Los espacios comunes disponibles para todos los niños en los centros incluyen áreas de juegos dramáticos y mesas de trabajo para que los niños de diferentes aulas puedan reunirse (2009, p.3).

Por consiguiente, en relación, con los docentes entrevistados se hace importante, ya que, pues algunos de ellos han tenido desde su ambiente laboral un acercamiento a la filosofía Reggio Emilia siendo un ejemplo claro de la influencia del ambiente, reconociendo su potencial e intencionalidad pedagógica.

*Pregunta seis: ¿Por qué cree que es necesario pensarse el tema de los vínculos afectivos en la primera infancia?*

El objetivo de esta pregunta se relaciona con escuchar si los docentes se consideran los vínculos afectivos como un eje central desde su práctica o más bien es algo espontáneo en la misma. Centrándonos en la importancia de la construcción de sus representaciones sociales nos interesa reconocer los conocimientos, saberes e imaginarios que ellos tienen, en cuanto si es necesario los vínculos afectivos en el trabajo pedagógico con la primera infancia.

*Pregunta siete: ¿Considera que los niños propician los vínculos afectivos o requieren de la intervención docente?*

A partir de esta pregunta surge el interrogante por conocer si los niños por si mismos manifiestan los vínculos afectivos en las diferentes relaciones que establecen con sus pares o si por el contrario es el docente quien interviene haciendo una concientización de los actos o comportamientos de los niños.

*Pregunta ocho: ¿Por qué cree que algunos niños manifiestan ciertos comportamientos en la etapa de adaptación al centro? Un ejemplo que ponemos es el de las rabietas.*

El interés particular de esta pregunta nace de la observación en los diferentes escenarios de práctica donde hemos participado y desde donde se ha evidenciado algunos comportamientos de los niños en el momento de separación de su madre o acudiente, al respecto se considera pertinente preguntar a los docentes quienes acompañan diariamente a los niños que piensan respecto a estas manifestaciones. Con todo lo anterior, queremos reconocer que el paso del hogar a la institución educativa, es importante tenerlo en cuenta dentro de la investigación, porque para el niño es difícil separarse de sus padres o cuidadores y del ambiente familiar. Que pueden traer consigo ciertos comportamientos que son el foco de la pregunta y desde los cuales los docentes intervienen y reconocen para fundamentar su discurso.

Los comportamientos a los que hace alusión la pregunta se sustentan desde Bowlby (1969) quien describe que:

Una secuencia de comportamientos dividida en tres fases, de acuerdo con la actitud que predomine con respecto a la madre, Fase de protesta, desesperación y de apartamiento (desapego). Al principio solicita, llorando y furioso, que vuelva su madre y parece esperar que tendrá éxito en su petición (p.69).

A partir de la cita nos centramos en fundamentar la pregunta desde Bowlby porque él reconoce una secuencia de comportamientos en la etapa de separación de sus figuras cuidadoras, comportamientos que serán analizados desde la voz docente, específicamente centrándonos desde la fase de protesta, donde se hace referencia a las rabietas, aislamientos, pataletas entre otras, que nos permiten evidenciar el proceso que lleva cabo el niño y cómo él logra aceptar la ausencia de su madre.

*Pregunta nueve: ¿Qué estrategias ha utilizado o implementaría en el manejo de estas rabietas o estas manifestaciones de los niños?*

En consecuencia, con la pregunta anterior quisimos indagar por las estrategias que tienen los docentes frente a los comportamientos de separación y desapego que exteriorizan los niños, analizando si ha sido algo pensado intencionalmente en busca de sobrellevar aquellas manifestaciones, o si no ha sido pensado, permitiendo además analizar los conocimientos construidos desde el saber pedagógico en relación a los vínculos afectivos. Ya que “los conocimientos, cuyo modo de existencia cultural pasa por la práctica de la enseñanza, encuentran en el maestro su primer depositario” (Zuluaga, 1999, p. 14) siendo el docente la persona que acompaña la cotidianidad y los procesos de enseñanza de los niños y hace uso de forma libre de sus conocimientos orientándose a la intencionalidad que él tenga.

Referido a lo anterior el docente desde el saber pedagógico y su experiencia le es posible elaborar estrategias para mediar las manifestaciones que presenten los niños en sus procesos de desapego, puesto que “En el centro del proceso de enseñanza es necesario colocar al maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso” (Zuluaga, 1999, p.14).



## 9. ANÁLISIS.

### 9.1. Ruta metodológica del análisis de investigación.

Para la realización del análisis se estableció una ruta que permitiera la interpretación de lo obtenido en las entrevistas realizadas, al ser tres las categorías fuertes en nuestra construcción conceptual el análisis busca recoger las voces de los docentes y organizarlas de acuerdo a las mismas, encontrando los puntos comunes que permiten evidenciar parte del conocimiento construido en lo social y colectivo, como identificar esas modificaciones e interpretaciones particulares de los docentes, que tienen concordancia y se ajustan a un conocimiento común que se ha establecido respecto al tema de los vínculos afectivos.

A partir de la identificación de los puntos reiterativos en las opiniones, fue necesario abrir un apartado en cada categoría de análisis que diera cuenta de percepciones del docente de forma individual, que difería de lo común entre todos, aproximaciones que surgen desde la experiencia y el sentir mereciendo ser rescatadas por considerarse importantes para el grupo de investigación y aunque son valiosas, no son contempladas en los aspectos comunes porque no se busca generalizar dicha opinión como un conocimiento común y compartido entre los docentes entrevistados. Puesto que un docente desde su singularidad lo menciona, lo que no nos permitiría establecer que el conocimiento individual da cuenta de una construcción que explica las prácticas sociales respecto a los vínculos afectivos de nuestro grupo de docentes, resaltando que no se buscaba generalizar que lo que un solo entrevistado pensara, se establecería como verdadero y único para los otros.

Se rescata además que el análisis tuvo lugar a partir de una organización y selección en cada entrevista, por ello se establecieron unas convenciones de tres colores para la información perteneciente a cada categoría, esto permitió seleccionar las opiniones de los

maestros, para luego agruparlas y de allí interpretar los puntos comunes e individuales de representación social, saber pedagógico y vínculos afectivos.

## **9.2. Interpretando las representaciones sociales de los docentes.**

De esta manera para el análisis del presente ejercicio investigativo fue fundamental reconocer en las opiniones de los docentes sus representaciones sociales. Alrededor de nuestra lectura e interpretación de lo mencionado por ellos. Cabe decir que los discursos fundamentan la posibilidad del estudio e interpretación de las representaciones sociales de los docentes, permitiéndonos traslucir a qué hacen referencia, qué comprenden y qué argumentan en sus “universos de opiniones”, ello en relación con los vínculos afectivos en la primera infancia.

De otra parte, comprendemos que el ser humano tiene un pensamiento diverso que define su actuar, que se asocia también a un contexto social en el que se encuentre inmerso, donde se crea un conocimiento que es común o igual para todos, que a la vez configura una organización de imágenes y lenguaje respecto a un objeto en específico, simbolizando actos y situaciones que se convierten socialmente comunes para todos; sin embargo, el docente a su vez toma postura al respecto, en dado caso construye un conocimiento diferente a lo que vivió, según sea su percepción que de ello tenga. (Moscovici, 1979).

Por consiguiente, en primer lugar, nos aproximamos a la forma en que los docentes comprenden el tema de los vínculos afectivos. Ellos enfatizan en que son relaciones interpersonales, de allí que es posible divisar el surgimiento de un conocimiento que se construye colectivamente respecto a lo que le implica al niño la socialización en diversos espacios. Dicha socialización involucra sentir que hay manifestaciones y comportamientos de los niños que van construyendo y mediando las relaciones que establecen en los diferentes entornos de los que son partícipes. Aquellos nuevos entornos

que los acoge y las personas que los acompañan les ayudan a entender sus lugares en relación con los demás. Esas comprensiones que hace el niño resultan ser un aspecto de controversia para los docentes ya que aparece de manera espontánea la necesidad de mencionar el papel de la familia siendo el contexto primario que ha intervenido en los hábitos, a través de las pautas de crianza, formas de actuar y relacionarse del niño. Por otro lado, se rescata que el docente ha estado presente en diferentes momentos del diario vivir con los niños y ello le ha posibilitado mediar desde sus estrategias y acuerdos basados en unos conocimientos que se han fortalecido a partir de la experiencia de vida.

Al margen de lo anterior, se comprende que un aspecto muy presente en las representaciones sociales de los docentes es el valor de las relaciones interpersonales, hacen referencia a las relaciones que tienen en un primer momento en el núcleo familiar, lo expuesto permite ser interpretado como socialización primaria haciendo referencia a las primeras interacciones que construye el niño con su cuidador, donde él empieza a incorporar ciertos conocimientos, ya contruidos socialmente, que le permiten una aprehensión del entorno más próximo, vinculado directamente a sus primeros significantes (Berger y Luckmann,1968).

Sin embargo, también se reconoce que el núcleo familiar no es el único entorno que involucra la existencia de unas relaciones interpersonales, los docentes también vinculan a las personas que acompañan los diferentes entornos por los que atraviesa el niño, haciendo énfasis en su labor profesional que es parte de las relaciones posteriores, así como también lo son las relaciones con los pares y otros agentes quienes se encuentran inmersos en los diferentes entornos posibles en los que interactúa el niño.

Aquí es pertinente decir que los vínculos afectivos son la base de aquellas relaciones interpersonales que se configuran para todos los docentes entrevistados<sup>4</sup> como un soporte para establecer y construir diferentes lazos. Al respecto ellos mencionan:

*Son las relaciones que se crean, que se tejen con las compañeras, con los niños, con los padres de familia esa cercanía que uno tiene con ellos (D.3).*

*Los vínculos afectivos son los lazos que se crean entre las personas (D.5).*

*Bueno, los vínculos afectivos creo que son la base de toda relación (...) los niños empiezan a construir todo el tema de su identidad, ese vínculo tanto afectivo consigo mismo para con los demás, entonces creo que a partir de eso se empieza a construir esos lazos de amistad, de socialización con los demás, la empatía hacia el otro (D.2).*

Basándonos en las opiniones expuestas, los vínculos afectivos considerándose la base de las relaciones interpersonales dan paso a la socialización del niño con los demás, de ahí que comienzan a visibilizarse aquellas relaciones que los docentes reconocen fuera del contexto familiar. Sitúan además unas aproximaciones a lo que han comprendido como la socialización secundaria que surge a partir de la llegada a nuevos entornos y el comienzo de otro tipo de relaciones, que respecta además con la internalización de submundos, referido tal caso a las diversas instituciones sociales (Berger y Luckmann,1968). Lo nombrado resulta ser otra constante en el discurso de los entrevistados.

Además, los docentes manifiestan que la socialización ayuda a establecer unas relaciones afectivas en los diferentes entornos donde interactúe el niño, de igual forma un reconocimiento de sí mismo, de las capacidades que les posibilitan resolver problemas autónomamente; por otro lado, les permite entender que se encuentran en un mismo escenario con otros, que tienen diferentes pensamientos, intereses, gustos y por ende personas diferentes a él.

---

<sup>4</sup> Se retoman tres opiniones donde coinciden los cinco entrevistados.

El reconocimiento de las otras personas que acompañan los entornos en los que está inmerso el niño y a su vez el paso o tránsito entre los mismos, son un punto de confluencia para los docentes ya que manifiestan que ello conlleva un proceso donde los niños vivencian una separación de sus cuidadores, señalando que se presentan distintas manifestaciones que son observadas por los docentes y que ellos definen como rabietas, pataletas, aislamientos, entre otros. Manifestaciones que son atribuidas como una consecuencia de los cambios que se dan de un entorno a otro, que sitúa al niño en un primer momento con unas atenciones y cuidados específicamente únicas para él y que posteriormente pasan a ser compartidas con sus pares. Así lo expresan algunas opiniones de los docentes:

*Bueno cuando ellos ingresan es obvio que hay rabietas, pues mi vínculo afectivo es mi mamá y mi papá, o si no mi tía, u otros, eso dependiendo del núcleo familiar de cada niño. (D.1).*

*Es salir de tu zona de confort entonces yo vengo de mi casa donde hago esto, y hago esto porque en mi casa, es mi casa, es mi espacio, entonces yo siento que yo aquí puedo hacer lo mismo. (D.3)*

Entre tanto las apreciaciones presentadas establecen como un punto relevante para los docentes el contexto familiar de los niños, ya que desde allí se pueden comprender los comportamientos que develan en su cotidianidad, ya sea en el patio, el comedor, el aula entre otros escenarios. Ellos concuerdan en que la familia aporta a la manera como los niños exteriorizan los vínculos afectivos en las diversas situaciones, que para los docentes depende del núcleo familiar, específicamente, los hábitos de casa, ya que el niño se enfrenta a un panorama social, desconocido al acostumbrado, donde le implica dar inicio a nuevas relaciones sociales. Para tal caso los docentes dicen:

*El juego de roles para mí es la parte donde ellos exteriorizan su familia, también muestran como son dentro de la familia y los patrones de conducta cuando vienen con su familia, es donde uno dice porque la familia es así, porque uno ve que el niño dice al otro siéntese y tome esto, y es en el juego de roles donde se puede detectar todo lo que está pasando dentro de la familia. (D.1).*

*Si, pienso que los vínculos afectivos van muy de la mano con los valores que cada persona tiene en su casa. (D.5).*

*Bueno ahora que hablas de eso, también es un tema de hábitos, viene con unos hábitos de la casa y se encuentra con otros hábitos y otras rutinas totalmente diferentes a las de la casa, creo que los hábitos tanto de la casa los manifiesta en el jardín. (D.2).*

Dando continuidad a la importancia que tiene la familia en los niños, los entrevistados reconocen que el hecho de ser hijo único determina ciertos patrones de conducta que se hacen visibles en las relaciones interpersonales que establecen los niños con sus pares.

*Bueno algunos son hijos únicos, eso también es una parte donde por ser hijos únicos nunca han estado lejos o no han tenido otro tipo de relación con otros niños y ya llegan al jardín y siempre han tenido esa figura que son los papás y con ellos han compartido han socializado, y por eso empiezan a manifestar también el pelear con el otro por el juguete porque todo lo tenía en la casa (D.2).*

*...uno les comenta, tiene hermanitos, porque cuando uno tiene hermanos, tiene con quien jugar, con quien pelear, con quien hablar con quien intercambiar ideas, con quien poder discutir, opinar, sacar preguntas (D.1).*

Según las opiniones de algunos docentes, estiman que ser hijo único influye para que el niño muestre ciertos comportamientos en las dinámicas de la institución, resulta importante decir al respecto que en los procesos de socialización se atribuye un proceso más lento en los niños por no haber tenido durante los primeros años de vida, un par, con el cual llegar a acuerdos, *pelear* y compartir en las situaciones cotidianas, mientras que los que han tenido hermanos tienen una socialización previa que, según los docentes, facilita los procesos con los pares en la institución educativa.

Otro de los aspectos en los que coinciden los docentes, es que los niños propician sus vínculos afectivos autónomamente, ellos observan cómo los niños desde el momento en que ingresan a la institución establecen una comunicación con sus pares y se crea la necesidad de involucrarse espontáneamente en lo que el otro esté haciendo, ya sea a través del diálogo, la discusión, los gustos, intereses o necesidades propias. Dado que se presentan las diferentes formas de relacionarse los unos con los otros, el docente construye sus estrategias para mediarlas a través de los acuerdos, lo cual facilita la

socialización de los niños en la institución educativa. Ellos establecen la importancia de hacer uso de unos acuerdos que intervienen en las relaciones afectivas entre pares, porque permiten orientar, acompañar, mediar y concientizar el respeto por los otros y a su vez el fortalecimiento de unos hábitos.

Respecto a las estrategias utilizadas por los docentes con relación a las manifestaciones de los niños, la mayoría tiene en cuenta que se hace fundamental respetar los diferentes momentos que los niños están vivenciando un proceso o transición, donde sitúan la importancia de la edad, porque ello les permitirá establecer acciones pedagógicas según la necesidad de cada niño. Al respecto se comenta:

*Lo primero es respetarlo a él, su momento su espacio, porque a veces uno llega a hacer el maestro de súper héroe, el maestro a veces se preocupa, y es normal, pero hay que entender que también es un momento donde él necesita un espacio, para sentirse seguro y confiado (D.2).*

*Primero conocer qué le pasa al niño, si, cómo me acerco al niño porque también tengo que respetar ese momento. (D.4)*

Para finalizar el apartado, los docentes, se permitieron hablar de algunas experiencias de sus infancias, experiencias, que dejan unos recuerdos, unos sentires, unas anécdotas que permite formar un discurso y unos conocimientos. Se habla de aquellas experiencias de la infancia que dejaron huella, una enseñanza, un aprendizaje o simplemente desde la anécdota de situaciones con sus cuidadores y personas que los rodea en la infancia.

De las experiencias y demás situaciones de la infancia, los docentes rescatan, que aquellas formas de crianza, primeros acercamientos al mundo, las primeras relaciones en la familia o con las figuras cuidadoras como lo denominan algunos, les dio un aporte a su personalidad y a las reflexiones que hoy generan como docentes. Es por ello que los docentes reconocen que efectivamente, las experiencias de la infancia aportaron a la reflexión para la construcción de su forma de ser, actuar y pensar, que a su vez determina un quehacer en el aula. Permitirse volver a las experiencias de la infancia, generó

emociones en los docentes entrevistados, no lo expresaron directamente en sus discursos, pero si en su corporalidad y en sus gestos. Hablar de la familia, fue un común denominador y fue importante porque dentro de los vínculos afectivos las experiencias de la infancia les generaron emociones que se reflejaron en su gestualidad.

Al margen de lo presentado durante el desarrollo del texto, queremos hacer mención de manera intencionada de algunas voces de los docentes que por su pertinencia no fueron seleccionadas en el apartado anterior, estas voces que se expondrán a continuación tienen un lugar en este análisis porque las consideramos importantes y nos interesa analizar otros elementos que llaman nuestra atención.

Merece la pena mencionar que varias de las opiniones de los docentes resaltan el papel de la familia en la infancia y su relación con una posible incidencia en su capacidad para establecer vínculos afectivos en la etapa adulta, cabe argumentar que no se puede hablar aquí de un imaginario consolidado, pues aparecen de manera espontánea valoraciones distintas de las implicaciones de la labor de la familia en la infancia, muy dadas además a la vivencia particular de cada docente y su relación con sus primeros cuidadores. Frente a ello se expresa:

*Para mí fue la base de lo soy, alegre, tranquila (...) soy una mujer emocionalmente estable si yo hubiese tenido algún faltante afectivo, yo pensaría que sería más triste mi labor D1.*

El comentario de la D1, constituye un elemento de relevancia en tanto atribuye gran importancia a lo que generan los vínculos afectivos en la etapa infantil, señalando que son la base para ser emocionalmente estables, de acuerdo con ello consideramos que para “D1” hay un actuar determinado en los diferentes ámbitos donde se desempeña la persona, en este caso en su labor como docente, donde involucra una forma de establecer vínculos con quien se relacione. En concordancia con los argumentos de la docente, es interesante entrever como al respecto otra docente manifiesta:

*Mis figuras cuidadoras no fueron las mejores, siento que eso me ayuda a no querer ser como esas figuras cuidadoras que yo tuve en mi infancia (D.4)*

Acudimos a esta opinión porque nos permite hacer un contraste frente a la implicación de los vínculos afectivos, visto en un primer momento como un determinante para las acciones futuras, sin embargo, llama la atención como la segunda opinión reconoce unos vínculos afectivos que podríamos inferir no fueron buenos, pero de alguna manera configuran en la “D4” un pensamiento que la ayuda a reflexionar y sentar postura frente a lo que para ella no es positivo y por ello construye su hacer respecto a esa vivencia.

Si bien las relaciones tempranas resultan un elemento que genera emociones y sentires, ello no necesariamente en todas las personas condiciona las actitudes futuras, pues pese a las relaciones no tan favorables, se reconoce esto como una motivación y un elemento crucial para cambiar y transformar su actuar con los niños.

Por otra parte, se quiere resaltar una opinión de un docente que reconoce la significación de aquellos agentes que acompañan la cotidianidad en la institución. Siendo relevante porque en las diferentes opiniones recogidas sobre las representaciones sociales de los docentes respecto a los vínculos afectivos, se hace alusión mayoritariamente a que estas relaciones se establecen principalmente con la familia, pares y docentes, sin embargo, se da un punto de vista que entrevé lo siguiente:

*Yo pienso que todo empieza desde el mismo cuerpo del talento humano que esté acompañando esos niños, bueno hablando un poco de estos espacios es hablar desde las chicas de la cocina, servicio general, desde la directora desde la secretaría y bueno desde el mismo maestro (D.2)*

Agregando a lo anterior, se da lugar específicamente a otros agentes que hacen parte de la institución educativa, ellos tienen una permanencia en el lugar que posibilita establecer relaciones con los niños mediadas por los momentos que maneje la institución. Además, el “D2” reconoce que los niños también establecen vínculos afectivos con estas personas, quienes en su labor ofrecen unas atenciones y cuidados, que, dependiendo de la

durabilidad y comunicación con el niño, dan lugar al establecimiento de un vínculo afectivo.

No obstante, se alude a que los vínculos afectivos y las relaciones que se establezcan en los diferentes entornos cercanos pueden tener una trascendencia en ámbitos que implican una socialización con personas desconocidas, un docente hace referencia a la necesidad de los vínculos afectivos para entender y comprender al otro y así mismo él reconoce que en todos los lugares se pueden establecer vínculos.

*Los vínculos afectivos están en todas partes, en donde tu estés desempeñando, donde tu camines, en la calle así estés andando solo y no saludes a nadie si te rozas con alguien y no tienes esa capacidad de socializar, de entender al comprender al otro terminas peleando con el otro, Transmilenio es pura falta de vínculos afectivos, todas esas peleas que uno ve es pura falta, les hizo falta esa parte, suena como algo sencillo la palabra, pero es algo fundamental. (D.2)*

Ello nos permite a la vez reflexionar frente a esa cotidianidad que involucra unas relaciones mediadas por el contexto en el que se desempeñe la persona, reconocemos en la voz docente cómo los vínculos trascienden aquellos entornos más cercanos de la persona, y además atribuye a los vínculos unas formas de comunicación con el otro en la resolución de conflictos y diferencias, que puedan darse en lugares distintos, implicando reconocer que mi otro par también merece respeto, cariño, comprensión, ser escuchado y reconocido como un sujeto con necesidades.

### **9.3. El saber comprendido desde la voz docente y actuar con la primera infancia.**

Al ingresar al mundo de la educación, el docente requiere de una construcción de ciertos conocimientos específicos que se aprenden a lo largo de la vida, conocimientos que se configuran desde tres grandes saberes importantes para su formación. En otras palabras, el “saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diverso, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2004, p. 15). Saberes

que parten primeramente desde una formación académica y profesional, que involucra unos aprendizajes desde las diferentes teorías y disciplinas, que ofrecen una visión más amplia respecto a lo que implica trabajar pedagógicamente con la infancia. Aquellos saberes que constituyen las disciplinas a partir de las que se forma el docente, han tenido una trascendencia en función de aquellas resignificaciones que los grupos sociales le han otorgado, configurando unas teorías explícitas que permean al docente y le llevan a una reflexión, dando lugar a la creación de nuevas teorías cercanas al contexto en el que él se encuentre (Tardif, 2004).

En segundo lugar, encontramos unos saberes curriculares que orientan el quehacer docente y le permiten sentar una postura, mediados a partir de los objetivos propuestos, contenidos explícitos y métodos que las instituciones manejan y que los docentes deben apropiarse para su labor. (Tardif, 2004). Lo expuesto permite dar paso al último saber, siendo este el saber experiencial, dicho saber es práctico ya que permite al docente interpretar, comprender y así mismo orientar su profesión en el actuar cotidiano y de la vida. (Tardif, 2004). Así mismo aquellos discursos recogidos nos permitieron aproximarnos sobre la manera en que los docentes manifiestan y expresan su vivencia respecto a los vínculos afectivos y la intervención de los mismos en las relaciones que establecen con los niños.

Para los fines de nuestro análisis, el rol del docente es uno de los aspectos más relevantes, porque encontramos que los entrevistados han conformado una visión respecto a su profesión, ellos le atribuyen ciertas cualidades que resultan ser importantes en la relación con los niños. Al respecto, la ruta de análisis parte de lo que los docentes mencionan sobre la comprensión y fortalecimiento de los vínculos afectivos que los niños han formado desde la casa, de ahí que es fundamental que exista un acompañamiento en los diferentes procesos del niño, involucrando un reconocimiento del tránsito de un entorno a otro, sin

olvidar las relaciones que establece con sus pares y las nuevas dinámicas educativas que le implican otro tipo de comportamientos.

Por estas razones los docentes concuerdan que es necesario saber mediar y orientar los procesos de comunicación de los niños, a través del uso de unas estrategias didácticas configuradas desde su experiencia, Como primera estrategia en la interacción del docente con el niño, es el respeto tanto al niño como a su espacio en las diferentes manifestaciones de adaptación a la institución y a las nuevas personas que lo acompañan. Al respecto se expresa que:

*(...) y yo creo que el trabajo del adulto como tal es acompañar en la construcción de esos vínculos (...) y el papel del maestro siempre va a ser acompañar y orientar un poco en esa construcción de esos vínculos, es como lo que he percibido. D2.*

*(...) yo creo que el adulto o el maestro en este caso solo ayudan a regular (...) D4  
Entra uno de mediador, vamos a hacer ciertos acuerdos, vamos a cambiar ciertas dinámicas que casa se hacen y aquí no se hacen. D3.*

Basándonos en las opiniones expuestas encontramos que el saber experiencial permea los discursos de los docentes, porque a través de su trayectoria de vida, percepciones y observaciones han intentado dar respuesta a los comportamientos que evidencian en los niños en los diferentes contextos donde participan ya sea en el comedor, el parque, el aula entre otros. El saber experiencial del docente logra comprender la acción del niño y así mismo mediarla de alguna forma, en lo que los docentes establecen unas maneras que van ligadas al acompañamiento y respeto por el niño, logrando una intervención que ha funcionado para ellos, ya que ayuda a mediar los procesos de socialización. Es oportuno mencionar que las formas de intervención de los docentes nos dan un panorama que se establece implícitamente en el reconocimiento de otras estrategias que ellos utilizan con los niños. Fundamentadas en:

*Por eso buscamos todo el tiempo la construcción de acuerdos, sí, entonces yo creo que desde los acuerdos empezamos a trabajar esa construcción de vínculos. D4.*

*Siempre pienso que, a través de un libro de acuerdos, de poder manejar con ellos un panel de emociones que te permita a ti preguntarle a ellos cómo se encuentran el día de hoy, cómo están, qué sucedió en casa, eso mismo te va generando las estrategias (...) pienso que para cada momento va surgiendo la estrategia, entonces nos toca buscar bastantes estrategias (...) pienso que como el campo abierto para eso es el diálogo, la asamblea y los acuerdos que se puedan establecer con ellos. D5*

*Bueno eso varía, cada niño es diferente, a pesar de que sean de la misma edad uno actúa diferente, hay unos que uno les habla y se calman o hay unos que le cantas una canción y se van interesando más en la canción que en seguir llorando. D3.*

*(...) ya cuando los niños llegan al aula lo primero que hacemos es convocarnos a través de las canciones, luego generamos vínculos también a través de las rondas y eso, siempre generamos ese contacto con el otro (...) a través de la música lo he propiciado. D2*

En general las voces de los docentes hacen evidentes diferentes estrategias que utilizan para trabajar el tema de los vínculos afectivos con los niños, en varios espacios y momentos del día, permitiéndonos interpretar que existen unos saberes curriculares que fundamentan el hacer de los docentes; pues las estrategias son apropiadas, ya que son pensadas según los requerimientos de las instituciones educativas. Así mismo, involucran o permiten que los saberes profesionales del docente sean puestos en marcha, porque su conocimiento y estudio le han permitido saber identificar que estrategias utilizar en determinado momento y como emplearlas en relación a las habilidades propias que a partir de su experiencia ha descubierto en él.

Es por ello que situamos que una estrategia reiterativa que emplean los docentes es el establecimiento de acuerdos con los niños, donde el docente de manera conjunta con ellos llega a consensos frente a situaciones cotidianas en el aula, ello facilita los procesos de socialización y el reconocimiento por la opinión y el sentir del otro. Estrategia que permite mediar y orientar las acciones de los niños en las diferentes experiencias que vivencian durante el día, pues el establecimiento de acuerdos tiene lugar desde acciones cotidianas como el lavado de manos, la lectura de un cuento, el uso del material entre otros.

Además, llama la atención que otra estrategia importante viene ligada al uso de la música como una herramienta que convoca y ayuda a exteriorizar emociones y sentimientos, posibilitando un contacto y un acercamiento de afecto con el otro, brindando la posibilidad de comunicar lo que trae consigo. Asimismo, la relación que establece el docente con los niños a través de las estrategias que utiliza, le ayuda a contextualizarse para ir conociendo lo particular de cada niño y cómo intervenir frente a las identificaciones o inferencias que hace a partir de la observación y escucha. Lo que le implica al docente poner de manifiesto sus saberes experienciales, curriculares y profesionales, para tratar de comprender lo que le sucede a cada niño, fortaleciendo cada vez más, estrategias de formación en ellos.

Partiendo de las estrategias que los docentes proponen, el ambiente resulta un aspecto indispensable que resaltan los docentes, donde la organización, disposición e intencionalidad implican una relación de enseñanza – aprendizaje. Según lo conciben los docentes, el ambiente se configura como un tercer educador, porque permite enriquecer y aportar a los proyectos a desarrollar. A su vez se reconoce la potencialidad pedagógica del mismo, en donde es el docente quien lo propone, lo diseña, lo propicia, para que sea ameno, agradable, tranquilo, además algunos docentes, argumentan que tiene gran influencia en los niños, en la armonía, confianza, y regocijo que puede brindar en los primeros momentos de socialización. Algunas apreciaciones:

*El ambiente es el número uno que lo propicia y luego si viene el maestro, el tercer maestro de nosotros es*

*el ambiente porque si no hay un ambiente pues adecuado que invite a la armonía (...) Simplemente dependiendo también de la edad, todo va con la edad, si son pequeños pues lo que te decía, se les deja, se les va es propiciando, una maestra propicia un ambiente, para mí el ambiente que sea tranquilo, que sea agradable en cuanto a colores, que sea algo que ellos empiecen a identificar en esos espacios. D1.*

*(...) al generar mejores ambientes, hay más confianza con los niños, más cercanía, más empatía con ellos, entonces creo que es algo muy importante. D2.*

Resulta indispensable para algunos docentes mencionar la pertinencia de tener un espacio que logre cautivar a los niños, los invite a una relación amena con los otros y propicie el aprendizaje, porque el ambiente ayuda a generar acciones que fortalecen los desarrollos que se pretendan generar, en esta oportunidad va relacionado con el tema de los vínculos afectivos como se ha mencionado y tiene pertinencia, porque es desde allí que los docentes generan situaciones que posibilitan la cercanía, el cuidado y el respeto frente a las manifestaciones emocionales del niño.

Al mismo tiempo, queremos hacer mención a la importancia que tiene la familia en las estrategias que utilizan los docentes, ya que el núcleo familiar es indispensable en el proceso que se lleva a cabo o se realiza con los niños, surgiendo la necesidad de que se establezca un diálogo por parte de los docentes con la misma, puesto que es necesario un trabajo conjunto para que los niños comprendan ciertas dinámicas que se utilizan en las instituciones, que como bien se mencionó, se dan en los diferentes espacios y momentos del día.

Por otro lado, no podemos olvidar que las familias al comprender las dinámicas e intencionalidades de la institución educativa, según los docentes, pueden aportar desde el hogar al trabajo de hábitos en los niños. Como bien lo mencionan los docentes al hablar del tema afectivo desde su saber especializado reconocen que también el vínculo afectivo es posible establecerlo entre la familia y ellos, lo cual posibilita un reconocimiento por aquellas situaciones particulares que se dan dentro de las dinámicas familiares y que tienen alguna incidencia en el proceso de los niños en la institución, ya que el actuar del niño genera en el docente ciertos interrogantes que pueden ser atribuidos a diferentes causas hablese de situaciones que involucren un comportamiento que llama la atención del docente por no ser recurrente. Se expresa:

*Por el contexto familiar. Porque realmente no sabemos cómo son las familias, pues están fuera del alcance nuestro, (...) Entonces pienso que es muy importante el trabajo en la casa y el centro, donde la familia esté vinculada tanto en los acuerdos, como en los hábitos que se debe generar en los niños. D5.*

*También es un trabajo con los papás, nosotras estamos como mucho en la tarea y sobre todo ahora iniciando esta etapa, que es la primera etapa que ellos inician ese vínculo de hacerle entender en la importancia. D3.*

*(...) las mamás se dan cuenta también cómo se trabaja, qué momentos se trabaja, cómo se trabaja, para que después no se les haga extraño como uno va paralelo con ellos, que ustedes van por allá y nosotros por acá, nosotros vamos por la misma línea igual que el centro y familia van de la mano. D1.*

Lo expuesto por los docentes permite reconocer que la familia es parte fundamental para la comprensión del acompañamiento y los aprendizajes pedagógicos que se realiza en la institución educativa, ya que sin duda es necesario que exista una relación y comunicación directa de los acontecimientos y situaciones que se dan o se presentan en los dos escenarios, porque de alguna manera incide en el actuar, pensar y sentir del niño, más siendo contextos que aportan a su construcción como un sujeto social y a la vez involucra que él establezca unas formas de comprender y dar sentido al mundo.

Por último, se pretende visibilizar algunas opiniones que son dignas de ser reconocidas porque aportan unas interpretaciones particulares desde la experiencia personal y desde el saber pedagógico. Un docente menciona:

*ya pasando al aula lo que les contaba el maestro siempre tiene que estar pensando que si genera unos vínculos afectivos con sus alumnos ellos van a responder bien a las actividades que el lleve al aula, creo que, sin esa base, creo que los vínculos afectivos terminan siendo esa base para tu llegar a dónde quieres con todo lo que llevas propuesto. D2.*

Opinión que se rescata porque pone en evidencia los vínculos afectivos como un determinante fundamental para lograr relaciones y acciones que vayan siempre encaminadas a unos propósitos o estrategias didácticas importante para el docente, de ahí que él establece la necesidad de reflexionar sobre la forma de generar aquellos vínculos, siendo la base para una relación afectiva y de aprendizaje armónico. Reflexión que como

bien lo dice el D2 se realizan constantemente en una autoevaluación de su quehacer educativo, permitiendo entrever cómo hace uso de su saber pedagógico, para tomar postura frente al desarrollo de las actividades que hace con los niños.

En otra de las opiniones de los docentes, se direcciona la mirada frente a las posibilidades expresivas que se sustentan como una forma o estrategia para interactuar con los niños.

En las expresiones que son percibidas por ellos y son brindadas por el docente cotidianamente se entrevé que él espera que el niño responda a ese movimiento corporal ya que va con una intencionalidad comunicativa no verbal atribuida por el docente.

*Mi voz no da para ser tan gritona, no alcanzo a subir, pero si mis expresiones y mi expresión corporal y facial, siempre si me disgusta algo, inmediatamente ellos se dan cuenta por los movimientos que hago, a veces no necesita uno decirlos verbalmente si no algo que paso -entonces ya la mirada, ellos inmediatamente saben. D1.*

Al estar constantemente en comunicación con otras personas y tener diferentes relaciones, se establecen unas formas comunicativas que utilizamos, ya sea de expresión oral o corporal, donde se presenta un mundo de expresiones y sensaciones que median las relaciones afectivas, todo depende de cómo haga uso el docente de su comunicación con los niños. Comunicación comprendida como la que posibilita la participación en interacciones sociales, además de la expresión de sentimientos, emociones y la construcción de significados de manera verbal y no verbal. Allí los niños comprenden las reglas que rigen los intercambios entre las personas lo cual fortalece su identidad social. (MEN, 2017).

#### **9.4. Vínculos afectivos: Aproximaciones desde el afecto, sentir y pensar docente.**

Hablar de los vínculos afectivos, es hablar de algo que nos permea, nos constituye y nos moviliza, ya que cada persona desde su contexto tiene unas formas de vincularse, expresar su sentir, emociones y afectos que le caracterizan como un ser único. Rescatamos que, las

formas de vinculación con el otro tienen lugar desde la infancia, porque desde allí se hace un reconocimiento por la diada siendo necesaria para la comprensión de las relaciones que el niño establece con su madre o cuidador y otros agentes, porque le implica la participación en las actividades que otra persona está realizando, aquella participación se fundamenta en la formación de estructuras interpersonales más grandes, donde existe la necesidad de una reciprocidad (Bronfenbrenner, 1987).

Por consiguiente, la infancia es una etapa fundamental porque ayuda al niño a reconocerse y configurar su identidad a través de los otros (diadas) como también le posibilita sentirse acogido y querido por quienes lo acompañan. En efecto, desde los primeros años de vida se hace necesario que exista una persona que acompañe, brinde atención y cuidado a los procesos que se dan en el momento. Cabe mencionar que las relaciones en la infancia a su vez tienen una trascendencia durante la vida y configuran la forma cómo se establecen vínculos con otros agentes. Al interactuar con otra persona, se da la posibilidad de ampliar el conocimiento y el panorama social, porque permite acercarse a otras formas de comprender y actuar diferentes a las suyas, ello le implica adentrarse en otros procesos de socialización, con personas ajenas a su contexto cercano dando paso a nuevos vínculos. En el presente apartado se busca analizar las apreciaciones y reflexiones de los docentes en cuanto a los vínculos afectivos. Para ello, se da inicio con un primer aspecto reiterativo en sus opiniones, que sitúa las primeras figuras cuidadoras siendo parte importante en la vida del niño porque aporta a su desarrollo emocional, físico y comunicativo, a su vez lo rodean, lo acompañan, lo cuidan, le brindan afecto y los cuidados necesarios para sus primeros años. A partir de allí se comienza un proceso que involucra el establecimiento del apego, fundamentado en una proximidad entre el niño y el cuidador que posibilita el fortalecimiento de los vínculos afectivos. Un segundo aspecto importante es lo referente al paso del hogar a la institución educativa, que para ellos tienen gran relevancia de ser

manifestado, porque influye en los primeros comportamientos que expresa el niño en la institución y se comprende que, posiblemente, para el niño sea un momento difícil, de angustia y ansiedad por la separación de sus figuras preferentes (de apego). De ahí que se nombra el desapego y algunos comportamientos que son reiterativos en el aula, en donde los niños manifiestan su sentir frente a la separación. En tercer lugar, se hace mención a las relaciones que se establecen entre pares y finalmente se destaca el papel o acción del docente al mediar en las relaciones a través de los vínculos afectivos que evidencia en los niños y que genera desde su sentir y experiencia de vida.

A partir de los discursos de los docentes en relación al tema de los vínculos afectivos, una primera constante es la importancia de las figuras cuidadoras en el establecimiento de los vínculos afectivos de los niños, se comprende que las primeras relaciones que el niño ha experimentado, han formado en él unas maneras de entender su lugar para con los demás, ya que las atenciones y cuidados han estado dadas en una mayor intensidad para él en respuesta a sus necesidades, ello implica decir que fruto del mantenimiento de la interacción primera con la madre y/o cuidador dan lugar al establecimiento de una fuente de confianza para el niño, quien reconoce a esa figura como su apoyo y como alguien preferente.

Lo anterior hace referencia a que el mantenimiento imperturbable de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad (Bowlby,1969). Lo que nos permite adentrarnos en el concepto de base segura que constituye entender cómo los niños en las interacciones con las figuras cuidadoras generan ciertas formas de comunicarse para mediar lo que acontece en la cotidianidad, posibilitando la generación de confianza puesto que el niño interioriza la presencia de su base segura. Se reconoce que el contacto durante un tiempo prolongado da lugar a la construcción de un vínculo de apego, entendido como el comportamiento propio de los seres humanos que se da desde la cuna, hasta la

sepultura, lo quiere decir que, durante nuestra vida, vamos a estar rodeados de apegos.  
(Bowlby, 1969)

Con lo expuesto hasta el momento, es pertinente decir que los docentes evidencian cómo las relaciones primarias del niño respecto a los vínculos afectivos, tienen gran impacto en los procesos de socialización. Argumentando:

*Los vínculos afectivos son las relaciones que tenemos interpersonales ya sea entre padres, los primeros serían los padres, la familia como los tíos, los abuelos y la segunda ya cuando los niños ingresan a su centro o jardines con las maestras D1*

*(...) la ruptura hacia sus padres es muy fuerte (...) nunca han estado lejos o no han tenido otro tipo de relación con otros niños y ya llegan al jardín y siempre han tenido esa figura que son los papás y con ellos han compartido han socializado D2*

Los docentes hacen explícita la relevancia que tiene el entorno en el que nace el niño, pues él construye y configura unas formas de relacionarse, unos comportamientos y una lectura del mundo que lo rodea desde el entorno primario, es así que los docentes reconocen que cuando se da una separación hay implicaciones en la vida del niño, hay una dificultad para hallarse sin quienes hasta el momento habían estado en cada paso que él diera. Lo mencionado es para los docentes un asunto que resulta ser comprensible y aceptable, porque los niños ya han establecido su base segura con las personas significativas para él y es muy probable que no hayan estado lejos ni hayan experimentado otro tipo de relación. Conviene decir que las personas que acompañan los primeros momentos representan el primer grupo social construido a través de un tejido de afectos, cuidados, sentimientos y valores, que han abarcado las particularidades físicas, materiales y relacionales del niño refiriéndose al microsistema (Bronfenbrenner, 1987).

Los docentes consideran pertinente mencionar las relaciones tempranas que evidencian dan lugar a la comprensión de las manifestaciones de los niños, generadas en el tránsito de un entorno a otro, a su vez hablar del tránsito es comprender que se hace mención a una

*transición ecológica* definida como el cambio de rol o entorno donde el sujeto logra una acomodación y adaptación a las circunstancias presentes en el nuevo entorno (Bronfenbrenner, 1987). Al respecto comentan:

*(...) pero al comienzo si se resisten obvio, pues yo me pongo en el lugar del niño que yo llegué el primer día, y vea a esa señora que nunca ha visto, y fuera de eso hay muchos niños, y hay uno que pega, el otro empuja, el otro le quita las cosas (...) Es normal porque se está haciendo un desapego D1*

*Bueno ahora que hablas de eso, también es un tema de hábitos, viene con unos hábitos de la casa y se encuentra con otros hábitos y otras rutinas totalmente diferentes a las de la casa, creo que los hábitos de la casa los manifiesta en el jardín. D2*

*Es salir de tu zona de confort entonces yo vengo en mi casa y hago esto, y hago aquello porque es mi casa, es mi espacio, entonces yo siento que yo aquí (en el jardín) puedo hacer lo mismo. Yo vengo al centro hago lo mismo, porque considero que aún sigo en mi zona y es cuando entra uno de mediador, vamos a hacer ciertos acuerdos, vamos a cambiar ciertas dinámicas que en casa se hacen y aquí no se hacen. D3*

*Cuando él ingresa al centro o ingresa a otro jardín entra el choque porque la maestra no va a tener ese mismo tipo de comportamientos que tiene la familia y por eso es que el niño de pronto en cierto momento hace la pataleta o cuando está aislado. D5.*

En el paso del hogar a la institución educativa según los docentes, se presenta un cambio de hábitos, rutinas y personas que rodean al niño generando una ruptura del microsistema, porque se le dificulta al niño, interiorizar las nuevas dinámicas que le implica el nuevo entorno. En tal cambio los niños presentan algunas manifestaciones o comportamientos, que los docentes evidencian y reconocen como las formas de acción del niño para comunicar su sentir y confusión respecto al cambio de tener un espacio y atenciones propias y pasar a comprender que necesita escuchar y ser escuchado, compartir y experimentar otros hábitos y rutinas diferentes a los de la casa. De ello los docentes buscan dar un buen manejo, ya sea desde sus conocimientos experienciales y pedagógicos, para lograr una adaptación más rápida y amena al nuevo lugar.

Algunos docentes coinciden en decir que el tránsito a la institución, genera un desapego en las relaciones que un primer momento se tenían, ya que de ahora en adelante el niño

va a tener que establecer otro tipo de relaciones tanto en la institución como en otros entornos donde participe, haciendo referencia al mesosistema como la participación en entornos múltiples, que se establece cuando la persona en desarrollo ingresa en un entorno nuevo, cuando esto ocurre también tenemos un ejemplo de lo que es la transición ecológica (Bronfenbrenner, 1987).

También se puede interpretar que algunos de los docentes, al referirse a las maneras de manifestación de los niños hacen relaciones directas con que estas son fruto del comienzo del desapego en respuesta a la ruptura emocional que le genera al niño encontrarse en lugar extraño, sintiéndose temeroso y desprotegido, implicándole realizar un trabajo de enlace y de separación respecto a las figuras principales, pero que intervienen ahora en el difícil proceso de separación (Cordié, 2007, p.55).

Para acompañar el proceso de desapego antes nombrado, los docentes creen importante que hay personas nuevas que pueden facilitar la adaptación al nuevo lugar, como los docentes y los pares. Adaptación que en un principio puede generarle al niño dificultades de comunicación con los otros, en las dinámicas donde tiene que tomar decisiones, establecer acuerdos o enfrentar desacuerdos y sentar postura frente las opiniones de los otros. Así mismo, el docente entra a mediar desde los vínculos afectivos, porque considera que desde allí es que el niño puede tener una conciencia del otro y del lugar que ocupa, identificando con quien puede hablar desde los intereses o gustos como lo expresan algunos docentes:

*ponerse en el lugar del otro, el sentir lo que siente el otro también porque a veces, todo eso nos proyecta y nos ayuda a entender un poco la afectividad, de los niños hacia ellos mismos y hacia los demás. Creo que así siempre lo he visto y lo he tenido en cuenta, pero más que todo desde el ser desde sus vínculos consigo mismo y así se estima y si se quiere a sí mismo, y va a empezar a querer a los demás también D2*

*...ese vínculo que yo voy creando con los que me rodean, con quien me relaciono más, con quien me relaciono para estar jugando, con quien me relaciono en el*

*porque para compartir con los niños quien sigue las pilatunas, entonces ellos mismos van como entendiendo con quien pueden (hacer) unas cosas y con quien pueden otras, entonces es como la interacción de todo pasa que si alguno está llorando viene el otro y lo consiente, lo abraza, le seca las lágrimas. Entonces es entender al otro desde la postura en que estamos y que todos vienen a iniciar ese proceso aquí. D3*

*Entonces sí, ellos ya se establecen, porque son ellos que deciden con quien quieren jugar, sienten afinidad con ellos, para el adulto ya regular ciertas conductas, si, (si claro) o cómo acercarnos, vuelvo otra vez, cómo acercarme de cierta manera a nuestros compañeros, donde yo realmente estoy respetando a mi otro compañero D4*

Los docentes coinciden y hacen un énfasis explícito en cómo los niños son capaces de generar sus propios vínculos afectivos con otros, dado que en las relaciones que se establecen en la cotidianidad, muchas veces la intervención del adulto resulta estar más ligada frente al acompañamiento y observación, porque los niños por sí mismos encuentran maneras particulares de vincularse con el otro, en ocasiones es a través de los gustos, los intereses y de las preferencias de juego. Frente a las dificultades que pueden generarse en la interacción los niños, llegan a acuerdos con sus pares, además de resaltar que también se conmueven en relación a la necesidad y llanto del otro, finalmente establecen formas de vinculación que les permite interactuar y participar en las diferentes actividades encontrando maneras de regular la necesidad del otro y la propia.

Por otra parte, no es solo la relación que se establece entre pares, también es importante la diada entre el niño y el docente. El docente desde su saber pedagógico tiene un conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar involucrando sus comprensiones acerca de quiénes son y cómo son los niños de primera infancia, sus contextos familiares, sociales y culturales (MEN, 2017). A partir del conocimiento es que el docente logra construir acciones que potencian y fortalecen los vínculos afectivos que se dan en el aula, como se presenta a continuación:

*Primero que todo se les da confianza, seguridad y respeto, también el vínculo afectivo a través de los acuerdos, que aquí dentro del centro son los acuerdos. Entonces el acuerdo es que digamos hay momentos en que un niño le va pegando*

*al otro sin haber un por qué, por ejemplo, cuando yo estoy compartiendo un espacio o cuando estoy compartiendo un juguete, y como todos los seres humanos hasta los adultos, (...) Entonces empezamos esa parte también conmigo, donde nos abrazamos, y cuando ellos se sienten tristes un abrazo así no sean palabras, pero el abrazo ayuda mucho y eso me parece que conecta mucho el vínculo afectivo entre maestra y niño. D1*

*Me gusta mucho que los niños se rocen entre sí, que se sientan, que sientan al otro cerca, por eso todas las dinámicas siempre han sido vamos que el abrazo, abrazar, saludar, acariciar al amigo, entonces a partir de esas dinámicas uno empieza a generar ese vínculo, no solo el niño con el otro niño sino también con el maestro, pues también necesita del afecto de los niños. D2*

*(...) el maestro en este caso solo ayuda a regular. D4.*

*una asamblea donde ellos puedan expresar lo que están sintiendo o como llegan ese día, es importante (...) pienso que inicialmente uno como maestra es el que genera esa tranquila y ese vínculo para que ellos puedan estar en un buen ambiente (...) Por ello se trata de que en el jardín exista ese vínculo afectivo con las maestras y con las personas que están en el jardín D5.*

Por consiguiente, es posible decir que los docentes en su acción cotidiana construyen vínculos con los niños desde su quehacer pedagógico, porque en su saber reconocen que necesitan los niños y qué acciones proponer para que ellos se sientan tranquilos y en un buen ambiente como lo mencionan los docentes. Por otra parte, las voces de los docentes permiten interpretar que es necesario generar desde los vínculos afectivos la confianza, seguridad y respeto del niño consigo mismo y con los otros.

Respecto a lo anterior, la generación de vínculos va muy ligada a los acuerdos que los docentes se piensan en la institución desde los diferentes momentos cotidianos, porque ello les ha posibilitado involucrar diversas dinámicas que abarcan desde el contacto verbal y trascienden al contacto físico reflejado desde el abrazo, el roce, la caricia, manifestaciones fundamentales que le permiten al niño sentirse acogido, expresar sus emociones y encontrar en el docente una figura de confianza, así mismo el docente es poseedor de unos sentimientos y emociones hacia los niños, pero necesita en algunos momentos tomar distancia de ello para entrar a regular y mediar en las dificultades que se presentan en la convivencia entre pares.

## **9.5. Categoría emergente: Familia.**

### **La familia mi primer nicho y mundo de emociones e interacciones.**

A partir del análisis desde las tres categorías expuestas anteriormente, surge la familia como una constante en los discursos de los docentes, lo cual llama nuestra atención y consideramos que es necesario profundizar. La familia, nace como un interrogante y preocupación de los docentes por las dinámicas o pautas de crianza que se dan allí, ya que yacen unos comportamientos en los niños que los docentes relacionan con la crianza desde el contexto familiar.

Al respecto son los docentes quienes nos movilizan a pensar en el tema de familia, al identificar y conocer los comportamientos del niño, intentan dar respuesta escudriñando desde las primeras relaciones en el ámbito familiar. Desde ahí es que se da apertura al tema de familia como un aspecto importante para comprender el sentir, la emoción y el actuar del niño en la institución educativa y las relaciones que él establece para con los otros. Esto a su vez toma sentido en la medida que “

*El aprendizaje del niño y su proceso de personalización tiene lugar inicialmente en el plano socio-familiar, para ser luego una labor o tarea de carácter más individual. En este sentido, la atención al ambiente familiar, a los condicionamientos sociales, a los patrones culturales y, en suma, al contexto real en que se desenvuelve su vida, constituye una referencia inexcusable para cualquier intento de aproximación a sus problemas (Bellido y Villegas, 1992, p.2).*

De ahí que los docentes sitúan el ámbito familiar como un contexto indispensable para el reconocimiento del niño.

Identificamos, entonces, dos aspectos relevantes del tema de familia que exponen los docentes, el primero es referido a la importancia de que exista una comunicación constante con la familia del niño, donde se permiten poner en escena acontecimientos y situaciones particulares de cada contexto. El segundo aspecto que resulta ser de gran

impacto para los docentes se trata de la relación de la familia con las pautas, hábitos y comportamientos que el niño exterioriza en la institución educativa, pues los docentes atribuyen que lo mencionado es un constructo que se ha generado inicialmente en la familia y por ello se hace necesario un trabajo conjunto, donde exista una participación, acuerdos y compromiso de las dos partes.

Al respecto los docentes han coincidido en la necesidad de que exista una relación asertiva con las familias, generando lazos y sentimientos que les permitan involucrarse más a fondo en la labor de formación de los niños, buscando un trabajo conjunto que se apoye desde unos acuerdos y hábitos preestablecidos en relación a las necesidades del niño y unas dinámicas de la institución, a partir de ello el docente en sus estrategias pedagógicas incluye a la familia apoyado desde diferentes herramientas que le posibilitan al niño tener conciencia de la lejanía o proximidad de la misma, de igual forma comprender que así no esté la familia físicamente acompañándolo en la institución, si hay una vinculación desde la ambientación del espacio que lo rodea.

*Algo que me gusta mucho de acá es la fotografía, los espacios que los vincula con su familia, los paneles de familia, los cubos donde ellos ya saben que esta mi foto y yo guardo mi maleta porque el primer apego cuando yo llego acá es mi maleta, entonces qué hace uno, tomar fotos y ellos empiezan a ver los paneles de familia, y ver a mi familia ahí, donde está mi papá y mi mamá. D1*

*Mientras que nos conocemos con los niños, inclusive con las familias, también ese clic que se hace con las familias, yo lo entiendo eso como un sentimiento, un lazo que se genera entre la maestra, el niño y entre la familia. Entonces siento yo que también tiene que ver mucho, si estableces una buena relación con la familia, un buen vínculo con la familia se va a ver reflejado en los niños. Entonces es como una relación entre todos niños, maestros y familias D4*

*Y aquí en el centro (...) es una de las cosas más importantes, ya que consideramos que debe haber un vínculo afectivo entre familia maestras y obviamente los niños que prevalecen para nosotros (...) entonces pienso que es muy importante el trabajo en la casa y el centro, donde la familia esté vinculada tanto en los acuerdos, como en los hábitos que se debe generar en los niños. D5*

Dentro de las comprensiones de los docentes, tener una buena relación con la familia, permite que los niños también establezcan una buena relación con ellos, puesto que le

permite a los niños tener más confianza para acercarse, ya que el docente conoce las diferentes situaciones o momentos que el niño experimenta desde el ámbito familiar, lo aludido le ayuda al docente establecer unas formas para vincularse con el niño mediadas por sus estrategias tanto pedagógicas como experienciales.

Siguiendo con el segundo aspecto, se puede interpretar como para los docentes la familia resulta ser indispensable para comprender y dar sentido a los diferentes comportamientos de los niños, se intuye que sí hay una influencia y la misma se ve reflejada en aquellos actos cotidianos que el docente observa en los niños, ya sea en el juego, en las expresiones y en la relación que establece con los otros. El contexto familiar ofrece al niño un inicio en el proceso de socialización que tiene incidencia en las conductas y comportamientos, puesto que la experiencia primaria del niño va ligada además al trato del que sea objeto y al mayor o menor grado de protección y seguridad que viva van a configurar su propia autocomprensión como persona y su forma de interrelacionarse con otros en la época adulta (Bellido y Villegas, 1992).

Es así que los docentes encuentran recurrente el hecho de indagar aspectos que rodean al niño, ya sea referido a lo afectivo, emocional y comportamental, estados de ánimo y situaciones particulares configuradas desde la familia, influyendo en el desarrollo socio afectivo del niño, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante el período de la infancia, la cual está relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con la regulación emocional, entre otras (Cuervo, 2009). Algunas de las apreciaciones de los docentes ponen de manifiesto:

*El juego de roles para mí es la parte donde ellos exteriorizan su familia, también muestran como son dentro de la familia y los patrones de conducta cuando vienen con su familia, (...)pero si vas con la familia y hablas efectivamente pasa algo, esa noche hubo pelea en la casa o mal trato, y es ahí donde uno como maestra se va dando cuenta de muchas cosas, y los cambios de los niños cuando son de la parte afectiva.(...) Porque es que la familia es el número uno, de ahí es donde*

*llega el niño con pataleta, el maleducado, ¿Por qué es mal educado? La falta de crianza, de pautas de crianza en casa (D1)*

*Con los niños se ve el tema de la falta de vínculos afectivos empezando un poco desde la familia y a veces los niños reflejan esa afectividad que tienen en la familia y si es escaso el afecto, es escaso lo que brindan los niños también acá. (D2)*

*Obviamente no es fácil porque pues hay niños con dinámicas familiares muy fuertes, a las que cuesta un poco acercarse más, tanto a la familia como al niño. (D4)*

*Eso depende mucho del contexto familiar, entonces hoy en día los chicos son mucho más avanzados de lo que éramos nosotros en nuestro momento de ser criados, entonces hoy en día el contexto familiar es que le doy lo que él quiere para que no haga la pataleta, para que el no haga la rabieta. Cuando el ingresa acá al centro o ingresa a otro jardín entra el choque porque la maestra no va a tener ese mismo tipo de comportamientos que tiene la familia y por eso es que el niño de pronto en cierto momento hace la pataleta. (D5)*

Los docentes reconocen que cada familia es diferente y a partir de allí se gestan diversas pautas de crianza, ellos identifican algunas manifestaciones que son muy afectivas desde la familia, como también reconocen dinámicas familiares “fuertes” como lo menciona una docente, cabe mencionar que encuentran que esto es un reflejo de lo que hasta el momento el niño ha aprendido en la familia, siendo este su único contexto próximo hasta el momento. Claramente la entrada a la institución pone en evidencia las vivencias que ha tenido el niño y que son explícitas en su actuar, aquella socialización en el nuevo entorno se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social (Myers, 1994, citado en Cuervo, 2009, p.4).

Los dos elementos mencionados sitúan un espacio para la reflexión frente al lugar de la familia en dos momentos importantes, el primero es en la etapa o socialización inicial del niño donde él conforma unos aprendizajes que van sujetos a los estímulos que recibe por parte de su núcleo cercano. Y el segundo momento está referido a una socialización posterior en otros espacios, donde aparecen las primeras relaciones explícitas, aparece la

familia como un reflejo de unas pautas de crianza, dinámicas y factores contextuales, así como los recursos, posibilidades y carencias de la misma. Los docentes establecen aproximaciones que involucran un conocimiento particular desde sus representaciones sociales, en la influencia de la familia en lo que respecta a los componentes afectivos, emocionales y comportamentales de los niños, hay un reconocimiento de la diversidad contextual de los mismos y la necesidad de intervenir y apoyar aquellos procesos que los niños han construido desde su ámbito familiar, para ello se ha hecho fundamental la existencia de una comunicación constante que sensibilice a los padres y cuidadores sobre su rol y su responsabilidad en la optimización del desarrollo, las habilidades sociales y emocionales. (Cuervo, 2009).

#### **9.6. El conocimiento que transversaliza al docente.**

Retomando toda la lectura del análisis encontramos aspectos que transversalizan las tres categorías mencionadas, estos aspectos se hacen presentes frecuentemente y permiten llegar a puntos de encuentro que nos dan una mirada reflexiva de lo común en las opiniones de los docentes.

Se identifican cuatro aspectos centrales, el primero de ellos hace referencia a los procesos de socialización donde las opiniones docentes resaltan e identifican dichos procesos que se gestan en la vida de los niños, reconociendo que dentro de las interacciones en el espacio educativo se visibilizan las implicaciones del tránsito y paso por los diferentes entornos, desde allí los docentes hacen explícitas sus construcciones e interpretaciones acerca de la incidencia de los primeros entornos en donde se desenvuelven los niños, haciendo referencia principalmente al contexto familiar, que les posibilita comprender y asociar ciertos comportamientos y desarrollos de los niños, desde lo emocional, físico y comunicativo con el espacio educativo y la construcción de vínculos.

Nos permitimos, entonces, retomar la llamada socialización primaria y secundaria, entendidas como familia e institución educativa, siendo uno de los aspectos reiterativos que mencionan los docentes a partir de nuestras categorías de análisis, pues desde allí sitúan la relevancia de estos momentos en la comprensión de ciertos valores, normas, aprendizajes y conocimientos que interiorizan y exteriorizan los niños. Aprendizajes que les permiten a los niños ir comprendiendo el mundo social en el que se encuentran inmersos, donde los cuidadores primarios (familia) se encargan de las atenciones necesarias, pueden ser en cierta medida de cuidado como lo mencionan algunos docentes, pero es sustancial este acompañamiento con los niños, ya que esto influye luego en la socialización secundaria (institución educativa).

Esta línea, la socialización secundaria se vincula mucho al que hacer educativo, por ejemplo, a que estrategias utilizan los docentes frente a las necesidades de los niños, sus intereses, objetivos propuestos y proyectos de aula. Aspectos que transversalizan el saber pedagógico y experiencial, sin olvidar que el rol docente también tiene que buscar comunicación con la familia, aspectos al cual hacen alusión los docentes entrevistados.

Al mismo tiempo otro aspecto importante asocia las habilidades comunicativas como parte fundamental pues, para nuestro caso, estas se vinculan a formas de comunicación con lo que nos rodea. En lo que refiere al ejercicio investigativo se hace énfasis específicamente, al ámbito educativo donde si bien participan diferentes agentes, se prioriza esa relación del docente con la primera infancia, así, se reconoce que hay una comunicación tanto por parte del docente como de los niños, en una relación de reciprocidad donde intervienen los procesos lingüísticos desarrollados durante la vida.

Pues si bien, los docentes se encuentran en constante diálogo con los niños, ellos también a través de la socialización con los otros, comunican sus emociones, sentimientos, acuerdos y desacuerdos. Lo que ayuda a comprender que estas habilidades están presentes en el

diario vivir de los niños, pues al estar con sus cuidadores interiorizan ciertas formas de comunicarse con otros y ya cuando se encuentran en la institución educativa aprender otras formas de comunicarse, como levantar la mano para pedir la palabra y poder expresar sus opiniones o sugerencias de algún tema o evento presente en sus diferentes momentos de la institución.

Por parte de los docentes esta habilidad comunicativa se desarrolla gracias a los diferentes saberes que poseen y permean su actuar, pues estos le permiten la creación y utilización de diversas estrategias referidas a los acuerdos, diálogos reflexivos, expresiones verbales y corporales, que envían al niño un mensaje comunicativo, que le posibilita comprender sus acciones en el entorno y con los otros.

El tercer aspecto está referido al rol docente, apareciendo explícito a lo largo del análisis pero desde diferentes posturas, en las representaciones sociales el rol docente se configura y tiene lugar desde aquellas comprensiones que los mismos han hecho respecto a los vínculos afectivos a partir de su experiencia de infancia, vivencias, aprendizajes a lo largo de su vida, ello les ha permitido crear un pensamiento y conocimiento que les posibilita establecer diferentes interpretaciones referentes a los vínculos afectivos en la primera infancia.

Por otra parte desde el saber pedagógico el rol docente aparece relacionado porque es el docente quien a partir de sus diferentes saberes (experiencial, curricular y profesional) construye unas estrategias pedagógicas que le permiten realizar un acompañamiento, apoyo, mediación y ayuda en la regulación de ciertos comportamientos de los niños, allí es el docente quien desde lo mencionado involucra el establecimiento de acuerdos para ayudar a orientar su práctica pedagógica en relación a las necesidades del niño y su contexto.

En últimas, el rol docente desde la categoría de vínculos afectivos está ligado a la observación en el espacio educativo, permitiéndole ver cuáles son las necesidades o apoyos que requieren tanto los niños como las familias, en los diferentes procesos de acomodación al espacio y sus dinámicas en relación a los vínculos afectivos, cabe mencionar que desde el rol docente también existe una conexión afectiva con los niños que se da espontáneamente en el actuar cotidiano, ello le posibilita acoger, acercarse y poner en escena algunas manifestaciones afectivas que son necesarias para la buena relación con los niños y sus familias.

Concluyendo, la familia es el cuarto aspecto que transversaliza el análisis hallando su presencia desde las representaciones sociales de los docentes, como un entorno que posibilita la socialización del niño en la vida cotidiana, es además el primer acercamiento a las primeras relaciones de comunicación y afecto con otros. Desde allí el niño incorpora conocimientos que le permiten la aprehensión e internalización de nuevos entornos y relaciones posteriores. Desde la categoría de saber pedagógico la familia tiene un papel importante en el apoyo que brinda al docente, donde trabaja en una constante comunicación y de la mano con ellos, para poder apoyar las estrategias pedagógicas que le posibilitan al niño comprender otros conocimientos que le serán de gran utilidad, para mediar con otros pares más adelante.

## 10. CONCLUSIONES

Poco a poco se va llegando al fin de este recorrido, no sin antes reconocer que el tránsito por el ejercicio investigativo, nos ha permitido llegar a puntos de reflexión que queremos compartir y expresar resaltando que se dieron aportes al conocimiento propio, grupal y a la experiencia misma de cada una de nosotras.

En primer lugar, a partir de los diferentes objetivos planteados para el ejercicio investigativo, se reconocen unas características que pondremos en escena a continuación y que han sido parte de unas interpretaciones y comprensiones desde la voz y la práctica docentes. Lo que surge y se fundamenta como una intención por el reconocimiento de aquella persona que dedica su vida a la enseñanza en la primera infancia y quien pone de manifiesto su conocimiento y saber respecto a los vínculos afectivos dentro del aula, el ámbito social y en las relaciones que establece.

A partir de la identificación de los discursos de los docentes se logra comprender que hay varios factores que caracterizan sus representaciones sociales, lo cual responde a nuestro objetivo general. El primero de ellos se sitúa en el nacimiento mismo y la permanencia en un contexto determinado, que involucra unas pautas de crianza; es así que, para la expresión y manifestación del discurso propio, los docentes narran su experiencia de infancia para dar significado a sus acciones y pensamientos actuales. Aquellas experiencias vividas se sitúan como un factor característico de las representaciones sociales porque configuran la primera relación que se tiene con el mundo, sitúa un contexto y unos conocimientos que han sido compartidos y aceptados como respuesta a la cotidianidad circundante y a los acontecimientos que se dan allí.

Un segundo aspecto, que caracteriza las representaciones sociales de los docentes se refiere a la internalización e interpretación de los conocimientos considerados válidos y

útiles para ellos en la esfera social, ha sido el conocimiento el que ha trasgredido su actuar y pensar favoreciendo la construcción de unos saberes propios de su entorno, de los objetos, símbolos y signos que constituyen una postura determinada y su marco de referencia para la comprensión de su realidad, llevando dicho saber al ámbito donde se desenvuelven y donde tienen la posibilidad de elegir la pertinencia o no de ciertas acciones y comprensiones más específicamente desde nuestro interés investigativo de los vínculos afectivos en relación a la primera infancia.

El tercer aspecto, se basa en la incidencia del saber pedagógico de cada docente en la configuración de sus representaciones sociales, respecto a los vínculos afectivos, saber que es referido principalmente a lo experiencial, donde el docente desde su trayectoria de vida y experiencia profesional ha comprendido, por ejemplo: el lugar de la familia como una institución importante para su vida personal y para la vida de niñas y niños; lo cual le ha posibilitado entender, desde su labor, la influencia significativa que tiene ese núcleo primario en la primera infancia. De ahí que, el análisis a partir de la indagación conceptual que realizamos, nos situó en un punto de reflexión frente a la temática familia, y aunque ese no era nuestro interés, quisimos darnos la oportunidad de reconocerla y es por ello que surge como nuestra categoría emergente.

En lo que respecta a los objetivos específicos se logra reconocer las experiencias personales y pedagógicas de los docentes, en cuanto a las primeras se valora y se pone al descubierto las experiencias específicamente de la infancia, que resultan ser un aspecto reiterativo y fundamental en las formas de comprensión del tema afectivo. En cuanto a las experiencias pedagógicas se logra evidenciar que aquellas experiencias personales, si tienen -de alguna forma- una trascendencia para el quehacer pedagógico con la primera infancia, permitiéndole al docente posicionarse respecto al tema afectivo y lo que considera desde su representación social pertinente en el aula. Dicha pertinencia se ve

reflejada en las formas como el docente se comunica con el niño, en los acuerdos que establece con él, en el respeto por su singularidad y en el apoyo en los momentos de transición, acogida, desapego y acomodación a los diferentes entornos. Lo mencionado le ha permitido al docente desde lo pedagógico establecer unas estrategias apoyadas en la música, el diálogo, el afecto, etc. que dan respuesta a las necesidades y requerimientos del niño en esta etapa.

Por otra parte, fue posible visibilizar el conocimiento que guarda el docente respecto a lo afectivo a partir de la experiencia, los años y la vida, lo cual invita a un llamado a apreciar el saber y conocimiento de las personas que nos rodean, independiente de su ocupación u oficio. Es claro que la sociedad se construye en ese intercambio de ideas que enriquece nuestro conocimiento y nos abre una perspectiva más amplia de lo que conocíamos y considerábamos único y verdadero, es un llamado a establecer relaciones, a la escucha y a permitimos un reconocimiento por ese otro, por su experiencia y su sentir.

Cabe decir que los objetivos en conjunto, fueron alcanzados gracias a los planteamientos teóricos que permitieron trazar un camino que posibilitó estudiar por categorías los temas centrales de la investigación. A partir de los mencionado se hace énfasis en lo importante y necesario que fue tener un punto de partida para contrastar las apreciaciones de los docentes.

De lo dicho, queremos resaltar que desde lo conceptual se generaron reflexiones que permitieron aproximarse a los saberes que construye el docente. Si bien, inicialmente no estaba previsto conceptualizar dichos saberes, pues lo que se quería era plasmar sus voces en relación a los vínculos afectivos, esto nos permitió llegar al tema del saber pedagógico. Así pues, surge la necesidad de pensar lo que implica tener un saber específico como docente, para el caso en torno a los vínculos afectivos en la primera infancia.

De acuerdo con el enfoque metodológico, análisis de contenido de corte cualitativo, el ejercicio investigativo se orientó a profundizar apreciaciones y opiniones específicas de los docentes; además de permitir su interpretación e inferencia, lo que nos aproximó a algunas características de las representaciones sociales propias no cayendo en el sometimiento de una generalización del discurso docente. En su lugar, sí se remitió a la validez de un conocimiento individual que puso de manifiesto diferentes percepciones y saberes respecto a los vínculos afectivos. Recoger estas opiniones fue un trabajo que tuvo lugar a partir de la implementación de la entrevista que se formuló con apoyo de los referentes conceptuales, esto con una intencionalidad tanto desde lo personal como desde el aporte y requerimientos de la investigación.

De igual manera, las entrevistas también fueron fuente de reflexión para los docentes, porque las preguntas partieron de un componente experiencial de la infancia para vincular luego su experiencia actual en la labor docente, trayendo a escena sus saberes y experiencias que les posibilitaron expresar su sensibilidad, emocionalidad frente a los actos cotidianos donde los vínculos están presentes, así pues, los docentes hablan de lo referido a su núcleo primario, desde la vida laboral, desde las relaciones con otros y específicamente con la primera infancia.

El fenómeno de los conocimientos sociales, fue complejo de abordar por las lógicas que lo rigen teóricamente, pero la indagación permitió aproximarse a su desarrollo histórico para llegar a conceptualizarse como teoría. Lo que generó en nosotras emociones de frustración, de desaliento y hasta este punto consideramos que esta categoría es la más compleja por su relación con lo social. Sin embargo, fue en el trabajo en grupo, donde contrastamos nuestras opiniones e interpretaciones, para llegar a la comprensión del tema, lo que dio lugar a unas relaciones afectivas fuertes, que nos ayudaron a dar un soporte y

estabilidad para llegar hasta este punto y considerar un proceso ameno, formativo y que visibiliza nuestro interés.

De otra parte, es importante hacer referencia al aporte que brinda la presente investigación a la educación de las infancias, aporte que sitúa una reflexión respecto a los vínculos afectivos desde los hábitos y pautas de crianza, siendo determinantes en los espacios de socialización del niño en el mesosistema escolar. Esto, a su vez, invita a pensar en las personas acompañantes de los niños, en la calidad y pertinencia del desarrollo de unos vínculos que favorezcan la intersubjetividad del niño, la conformación de su autoestima y su proyección como persona. Desde la experiencia y voces de los docentes, es claro que los vínculos trascienden de la niñez a la vida adulta y determinan en, buena medida, cómo actúa la persona en los diferentes espacios por los que transita.

Finalmente, el presente ejercicio investigativo invita al Programa a seguirse cuestionando por lo que respecta a lo social, pues desde allí es que se han configurado conocimientos, símbolos y signos que trascienden la vida diaria. Es por ello que desde los actores del campo educativo en tal caso los docentes, es fundamental continuar visibilizando su voz para comprender y dar lugar a las interpretaciones propias que muestran lo particular de los contextos existentes. De lo mencionado se hace la invitación de trascender lo observable y dar lugar a la escucha constante y atenta de los sentires y saberes del otro.

### **Desde nuestro sentir.**

Presentamos aquí nuestras reflexiones y conclusiones individuales las cuales queremos compartir considerando que, aunque fue un proceso colectivo no se puede invisibilizar las dinámicas propias e individuales que han influido en el proceso y en las comprensiones e interpretaciones propias.

La experiencia personal de cada una tiene diferentes connotaciones desde las vivencias y aprendizajes que nos han ido construyendo en nuestro andar por la vida, lo cual influyó mucho en la elaboración de la investigación, porque de una u otra manera incide en la toma de decisiones para llevar a cabo la misma. Es de acuerdo a esta primera experiencia que empezamos a comprender la importancia de los vínculos afectivos, que desde luego nos afectaron emocionalmente, en mi caso por ser <sup>5</sup>madre de dos niñas, sin darme cuenta empecé un papel de líder, que descubrí era capaz de orientar, pero que luego se da en un balance mancomunadamente, gracias a la reflexión que día con día realizábamos en grupo, siendo capaces de ver nuestros errores, aprendizajes y dificultades del proceso.

Participar en el presente ejercicio de investigación, me<sup>6</sup> permitió comprender que investigar es fundamental para el docente porque le posibilita ampliar conocimientos de su realidad y de las necesidades educativas actuales. Además, la investigación atraviesa y transforma a quien investiga. Por mi parte me motivó a analizar aspectos de mi práctica profesional, evaluar mi actuar con los niños, entender que el docente siempre debe estar dispuesto a escuchar, observar, reflexionar y así proponer estrategias pedagógicas en beneficio de la primera infancia. Finalmente, mi paso por la investigación me permite comprender que el ser docente no es solo transmitir conocimientos, va más allá, el ser docente es un compromiso social, una labor ética y humana.

Siempre que salgo a algún lugar, suelo observar y detenerme a contemplar los gestos, las acciones y reacciones de las personas, también suelo cuestionarme sobre lo que puedan ir pensando, recordando, imaginando o incluso quien será, de donde vendrá, me ha pasado que siempre he querido tener ese súper poder de entrar en la mente y pensamiento de alguien, quizás esto sea algo ambicioso e imposible, no lo sé, o si en algún momento todo

---

<sup>5</sup> Aida Luz Ordoñez Cerón

<sup>6</sup> Tatiana Murillo Castro

avance en nuestra sociedad tan rápidamente que ello sea posible, a lo mejor jamás sepa con exactitud lo que piensan las personas. Lo que si he podido concluir es que esos pensares traen consigo un actuar, un actuar que es observable e interpretable, el tema de representación social ha generado en <sup>7</sup>mi unas comprensiones que tienen lugar desde el reconocimiento colectivo e individual de lo que permea a un sujeto, ya sea el contexto, la experiencia, me ha posibilitado además adentrarme en un tema como los vínculos afectivos que tienen una relación directa con lo social, con los comportamientos en la infancia, en la adultez, en lo público y en la relación con los otros.

Poder vincular estos temas y comprensiones desde el rol docente y la primera infancia era algo inimaginable y hasta dudoso, porque este interés tanto individual como grupal nace de nuestra relación directa con la práctica educativa y poder llegar a visibilizar ese pensamiento y saber del docente respecto al tema resultaba complejo y difícil de comprender, hasta que se comienza a conceptualizar y hablar de las representaciones sociales como ese conocimiento internalizado y aprendido propio de cada persona.

---

<sup>7</sup> Diana Carolina Angarita

## **11. RECOMENDACIONES.**

Para próximas investigaciones que se relacionen con el tema de representaciones sociales en este caso con una relación respecto a los vínculos afectivos, se quiere recomendar la pertinencia y reconocimiento del tema de familia, siendo un aspecto controversial y difícil de abordar que se asocia directamente con muchos de los componentes emocionales, físicos, psicológicos y comportamentales del niño. Se reconoce que la familia viene ligada a un contexto, costumbres, prácticas y saberes que configuran las comprensiones que el niño haga del mundo y es fundamental entender también que investigar desde la infancia requiere dar lugar a el primer contexto que acompaña al niño, porque desde allí el docente y las personas que circundan esa realidad particular de él podrán aproximarse a unos conocimientos que les permitirán interpretar otros puntos de vista y actuar.

Entendiendo la importancia de la familia, queremos recomendar la pertinencia de ampliar en los currículos de las instituciones de educación superior, seminarios y proyectos de investigación el tema de la familia, debido a que en nuestro proceso de formación se vivencio una falencia en cuanto a la profundización del tema, considerando que no existen muchos espacios académicos que den cuenta las temáticas familiares.

Para finalizar la última recomendación la cual queremos dejar a consideración, es la historia que trae consigo el docente, desde sus raíces, sus costumbres, creencias y hábitos familiares, que le permiten proyectar unas formas de vida y una mirada de individual. Así, pues se reconoce que permitirle a ese docente la puesta en escena de su ejercicio autobiográfico y narrativo, pone al desnudo sus sentires, emociones y percepciones que claramente lo ubican a fin de cuentas como un ser humano igual al resto, con obligaciones, preocupaciones y afectos que merecen ser tenidos en cuenta como parte de su labor. Si nos diéramos a la tarea de ese reconocimiento docente podríamos comprender muchas de sus prácticas y actos cotidianos que son parte de él.

## 12. BIBLIOGRAFIA.

- Aguirre, Á. (2015). La etnopsicología como identidad de los pueblos . 33-48. Recuperado el 10 de 09 de 2018, de [https://iiacyl.files.wordpress.com/2015/04/n0\\_aguirre.pdf](https://iiacyl.files.wordpress.com/2015/04/n0_aguirre.pdf)
- Andréu , J. (s.f.). Las técnicas de Análisis de Contenido:Una revisión actualizada. (D. S. Granada, Ed.) 1-34. Recuperado el 08 de 09 de 2019, de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bellido Alonso, A., & Villegas , E. (1992). Influencia de la familia en el desarrollo de pautas inadecuadas de conducta. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 1*, 123-133. Recuperado el 19 de 09 de 2019, de <http://hdl.handle.net/10045/5905> | <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN1992.1.10>
- Benavides, G., & Castro, L. (2015). Andariegos entre risas y rasguños. Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos (Tesis Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- CINDE. Recuperado el 03 de 05 de 2018, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/652/TO-18335.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berger , P., & Luckmann, T. (1968). *La construccion social de la realidad*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Bowlby, J. (1986). *Desarrollo de vínculos afectivos: formación desarrollo y perdida*. Madrid, España : Ediciones Morata, S.A.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo Humano*. Ediciones Paidós.
- Comins, I. (2003). *La etica del cuidado como educación para la paz*. Castellón.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis* . Buenos Aires: Nueva Visión .
- Coronado, J., & Montoya , M. (2016). Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria (Tesis de Posgrado). Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado el 06 de 05 de 2018, de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2636/Representaciones%20Sociales%20de%20la%20Escuela%20en%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20de%20B%C3%A1sica%20Primaria%20%28Manuel%20%26%20John%20Anderson%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz, A. (2017). “La pedagogía de la ternura: relaciones socio-afectivas asertivas conmigo mismo, con el otro y mi entorno. Trabajo con los niños y las niñas de la Fundación Hogares Club Michín sede Ciudad Bolívar (Tesis Pregrado) . Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 10 de 05 de 2018, de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6828/1/CruzArenasAuraLorena2017.pdf>

- Cuervo, Á. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. 6(1), 111-121. Recuperado el 17 de 09 de 2019, de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/viewFile/163/245>
- Díaz , L., Torruco , U., Martínez , M., & Varela , M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier* , 162-167. Recuperado el 10 de 08 de 2019, de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09\\_MI\\_LA%20\\_ENTREVISTA.pdf](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf)
- Díaz, M. (2009). “Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced (Tesis Pregrado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 07 de 05 de 2018, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6661/tesis94.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Extremera , N., & Berrocal , F. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado el 12 de 09 de 2018, de [https://www.researchgate.net/publication/28078599\\_El\\_papel\\_de\\_la\\_inteligencia\\_emocional\\_en\\_el\\_alumnado\\_evidencias\\_empiricas](https://www.researchgate.net/publication/28078599_El_papel_de_la_inteligencia_emocional_en_el_alumnado_evidencias_empiricas)
- Guarnizo, Y., Patiño, E., & Piedrahita, D. (2014). Proyecto pedagógico: jugando a cuidarnos aprendemos a respetarnos (Tesis Pregrado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 05 de 04 de 2018, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2442/TE-16879.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mahecha, P. (2016). “Leyendo sueños, tejiendo sentimientos” Proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el jardín infantil Buen Comienzo Calazanía (Tesis Posgrado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional . Recuperado el 03 de 04 de 2018, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/505/TO-19344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Malaguzzi, L. (2009). Extracto del catálogo de la exhibición Los cien lenguajes del niño.
- Martín, A., & Martín , M. (1989). La adaptación escolar. Bases explicativas, problemas e intervención en el aula. (Palencia, Ed.) 31-44. Recuperado el 14 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255807>
- Martínez, Y., Rubiano, A., & Venegas, M. (2008). Pedagogía del cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz (Tesis Pregrado). Bogotá: Universidad De La Sabana. Recuperado el 18 de 04 de 2018, de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2475/121914.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maturana , H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Comunicaciones Noreste, Ltda.
- MEN . (2014). *Sentido de la educación inicial. Documento N°20*. Bogotá , Colombia. Recuperado el 02 de 07 de 2018, de

- <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- MEN. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 04 de 11 de 2019, de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-210305\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2013). *Estrategia de atención a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a siempre*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 02 de 11 de 2019, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 15 de Julio de 2019, de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires : Huemu.
- Navalles, J. (2009). Retrospectivas disciplinares: tres historias cortas de Wilhelm Wundt. *Athenea Digital* (15), 135-147. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/130693/180435>
- Parra, P., & Rubio , B. (2017). *Una mirada desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner de dos historias de sujetos que se convirtieron en padres y madres durante su adolescencia*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Quintero , M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 6(1), 55-80. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77360103.pdf>
- Ríos , C., & Sánchez , A. (2016). Representaciones sociales de infancia- educación y su relación con la concepción de niño y niña de la estrategia de cero a siempre (Tesis Pregrado). Antioquia: Universidad de Antioquia . Recuperado el 02 de 04 de 2018, de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2579/1/CA0541\\_cecilia\\_adriana.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2579/1/CA0541_cecilia_adriana.pdf)
- Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado el 10 de 07 de 2019, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Taguena Belmonte , J., & Vega , M. (2012). Técnicas de investigación social. La entrevista abierta y semidirecta. *Revista de investigación en ciencias sociales, Nueva Epoca*, 1(1). Recuperado el 01 de 07 de 2019, de <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7465/>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S.A .

- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *IDEP Revista Educación y Cuidad*(12), 7-26.
- Urrea , M. (2008). *Adaptación escolar de menores con experiencias preescolar Bogotá*. (Universidad Antioquia, Editor) Obtenido de [http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/652/1/Procesos\\_adaptacion.Pdf](http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/652/1/Procesos_adaptacion.Pdf)
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Valencia, España : Universidad de Valencia.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80. Recuperado el 12 de 11 de 2018, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130801104940/ArtMariadelCarmenVergara.pdf>
- Villalobos, C. (2014). La afectividad en el aula preescolar:Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18(1), 303-314. Recuperado el 01 de 09 de 2019, de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del hombre editores y Anthropos Editorial universidad de Antioquia.