

## LA IMAGEN DE LA MADRE: SU VALORACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

**NORYS ALFONZO\***  
n.alfonzo@hotmail.com  
Universidad de Oriente.  
Cumaná, Edo. Sucre.  
Venezuela.

Fecha de recepción: 9 de mayo de 2007  
Fecha de aceptación: 27 de junio de 2007



### Resumen

La imagen de la madre se considera de importancia capital en el proceso de formación del niño en los primeros años de la escolaridad. Así en el Currículo de Educación Inicial de la República Bolivariana de Venezuela se toma a la familia como escenario fundamental para contribuir de manera cooperativa e interactiva con otros factores (docentes, comunidad) con la formación integral del niño hasta los 6 años de edad. El lazo afectivo que se establece entre la madre y el niño es uno de los primeros sentidos que inciden de manera significativa en la educación de la infancia. Resaltar que lo afectivo y lo cognitivo son aspectos que se complementan para así comprender el lugar que juega la sensibilidad en el espacio escolar apuesta por un *sujeto sensible* que considere sus capacidades de sentir y pensar.

**Palabras clave:** educación Inicial, sujeto sensible, afecto materno.

### Abstract

*THE IMAGE OF A MOTHER: HER VALUE IN PRIMARY EDUCATION.*

*The image of a mother is considered to be of capital importance in the process of children education during the first years of schooling. So, in the Bolivarian Republic of Venezuela Primary Education Curriculum family is the main environment where it exists cooperatively and interactively with other factors (teachers, community) in the integral education of children until the age of 6. The affective bond established between mother and children is one of the first senses which affect significantly in infants' education. Highlighting that affection and the cognitive aspects that complement each other to understand the role sensitivity plays in schooling betting on a sensitive subject who considers children's capacity to feel and think.*

**Key words:** primary education, sensitive subject, motherly love.



La madre es la gran imagen que atraviesa el imaginario del hombre y sobre la cual construye el alfabeto de su vida. Esas huellas que quedan en nosotros, se convierten luego en una profusión de símbolos que conforman el universo cosmogónico no sólo del hombre, sino de la cultura. Mitológicamente hablando, la tierra es considerada la madre por excelencia: ha sido sostén del tránsito del hombre desde tiempos inmemoriales.

La madre como imagen es un gran tejido semántico, asociada a la tierra, es imagen de resistencia forjada en la ambivalencia de una realidad múltiple y profunda. La naturaleza es madre, quizás la metáfora que más utiliza el hombre para vivir amparado en la energía del mundo.

Edgar Morin (2000, p. 27) bucea en la condición humanística por conseguir la convivencia planetaria, por la educación traducida en la conciencia de la Tierra-Patria; retoma la visión del sapiens/demens y conjuga el concepto de racionalidad entre la instancia lógica y la instancia empírica. Para este autor, la verdadera racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento, en el sentido de “que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro”.

Los nombres que asume la madre en toda la antropología social remiten a un denominador común: protectora y pieza clave en el papel que desempeña en la educación del niño desde el momento mismo de la concepción y posterior nacimiento y crianza. Pero no sólo es la expresión maternal la que nos regocija con nuestra intimidad; la imagen femenina ha estado presente en todas las épocas y tiempos. Sherezade, Helena de Troya, Penélope, aunque personajes literarios, son imágenes universales que perduran en el imaginario cultural de la humanidad por su valentía, belleza e inteligencia.

## 1. La razón sensible

Lo femenino y lo masculino entran en conjunción en las visiones arquetipales de muchas culturas, sin caer en diatribas feministas tan arraigadas en nuestros días, no se puede soslayar que en la modernidad prevaleció la lógica

masculina; y por lo tanto ha privado la racionalidad, la objetividad, como formas de esta lógica para abordar la realidad. Los maniqueísmos de considerar la ciencia como razón, abstracción frente a lo femenino (intuición, sentimiento, afecto) ha pesado mucho en la consideración de la sensibilidad como herramienta epistemológica para tratar los problemas educativos.

Maffesoli (2001, p. 181) asegura que la razón sensible está motorizada por lo femenino, en tanto que “recuerda al ‘humus’ del que está hecho el humano”. No es de extrañar que los llamados autores postmodernos recurran a la imagen femenina a la hora de esbozar sus planteamientos críticos acerca de la modernidad, vale decir, al considerarla masculina, lógica, patriarcal, asociada a lo racional. La saturación de estos valores masculinos estaban marcados por la felicidad individual que cada uno se procuraba. Por tal razón es en la actualidad cuando otras prácticas de asociación colectiva emergen para dar paso a una vida múltiple, de proxemia donde un ser-juntos se manifiesta en un “nosotros”.

Con la feminización del mundo se plantea un retorno a la naturaleza, lo mítico, una acentuación de lo imaginario, todo esto en correspondencia con el flujo vital. Frente al monoteísmo Hombre-Dios, Maestro-Padre, la feminización, afirma Maffesoli (2001, p. 172) “es siempre sinónimo de politeísmo, de valores plurales y antinómicos.” Todo esto contribuye al dinamismo en tensión que impulsa la vida; y como se ha dicho anteriormente la fuerza del arquetipo representadas en la madre tierra nos vuelca a nuestro ser original. El politeísmo del principio femenino, un mundo de relaciones más abierto; así contra el dualismo moderno de origen cartesiano se retoma lo plural y sensible.

La tierra madre está asociada al vitalismo, es decir, al aspecto dinámico, abierto, propio de la fuerza generatriz que conlleva por su naturaleza de eterno recomenzar a una ecología de espíritu y a la vez a una ecología del mundo. La posición de los autores vitalistas es rastrear en el cuerpo individual y el cuerpo social al constituirnos en afectos, emociones, subjetividades que permiten el “ser en el mundo”; en este sentido lo arquetipal representado por la tierra madre deviene razón sensible como vitalismo del cuerpo social.

## 2. La imagen de la madre

Retomar la imagen de la madre por la vía de los afectos sirve de pivote epistemológico para la reivindicación de formas que no fueron tomadas en cuenta a la hora de las conceptualizaciones del hecho educativo y que nos impidió ver otras maneras de pensarnos. Se apuesta a que lo intuitivo, sensible, amoroso, pueda asumir la complejidad



del ser humano. Es quizás por esto que en la actualidad los autores se anotan a las nuevas poéticas, estéticas que erigen la expresión de lo femenino buscando traer a escena la sensibilidad excluida y desterrada potenciando formas de comprensión que incluyan, sin escisiones la conformación inteligible y sensible del hombre.

En el campo educativo no se puede obviar la referencia al debate modernidad/postmodernidad, y cómo en la primera, con la positivización de los espacios escolares, se orientó toda la práctica pedagógica en función de la objetividad científica; y por lo tanto, lo oscuro, la imaginación, los sentimientos (asociados con lo femenino) fueron soterrados por considerarse subjetivos y lógicamente imposibles de estudiar y evaluar “objetivamente”; el problema de la validez arrojó todos los órdenes del ámbito escolar. El aprendizaje de los alumnos, pasado por el crisol de aprendizajes medibles, cuantitativos, fue relegando las formas afectivas como formas de conocer.

En tal sentido, la postmodernidad se erige como la lógica de lo femenino, es la sensibilidad excluida y desterrada la que vuelve a escena potenciando formas de análisis que recojan la parte inteligible y también la sensible, es decir, que no se escinda la conformación ontológica del hombre como sapiens y como demens.

Fue la preeminencia de lo racional en detrimento de lo sensible en todos los órdenes. El pensamiento racional flanqueado por la ciencia fue posesionándose y racionalizando los espacios; la filosofía de la Ilustración creyó que la difusión de la razón y el conocimiento ayudarían a la humanidad en su camino inexorable hacia el progreso. Lograr esa objetividad no sólo en las ciencias naturales, sino también en las ciencias sociales implicaba desprenderse de los juicios de valor, de la imaginación, de la subjetividad.

La modernidad desarrolló una concepción histórica, positivista, que dio preeminencia al método científico y la extrapolación de sus principios de las ciencias naturales a las ciencias sociales soterró todo lo que se consideró subjetividades.

A la racionalidad instrumental contraponemos una visión cariñosa, sensible que debe el ser a favor de una apertura al mundo y a la dimensión humana. El abordaje del hecho educativo, además de racional, como afectivo; por ello es fundamental que lo sensible sea una categoría de potencialidad sinérgica para el acercamiento al objeto de estudio.

Es necesario volver a las instancias de la pedagogía como arte, sensibilidad y hacer equilibrio ante la hegemónica razón que se instaló en todas las prácticas de la vida, para poder recuperar el lado afectivo en el hecho

educativo, lo cual pasa por fundar subjetividades e intersubjetividades en lo conceptual y lo perceptual. En la configuración del espacio educativo se requiere que además del conocimiento y la información, lo afectivo, simbólico, arquetípico, se pongan en marcha para ampliar las claves de interpretación de la realidad y así poder permitirnos la construcción sociosimbólica de los aspectos educativos.

La polisemia de las relaciones en el espacio educativo debe ser abarcada desde distintas instancias para conformar un espacio de enunciación que remita a nuevas conceptualizaciones; descubrir las sensibilidades de los actores en el proceso y que la pedagogía inmóvil se convierta en dinamismo, en vida.

En el ámbito escolar, el cientificismo, la objetividad, la medición, la evaluación, etc. tornaron problemático lo subjetivo, la sensibilidad y la referencialidad emotivo-expresiva. La ocultación de lo sensible daba así preeminencia a lo objetivo legitimando la validez y la verificación como únicos criterios de verdad.

Las conceptualizaciones sobre el “currículo oculto” bien podrían orientarnos en las consideraciones de la expresión de algunas categorías y el soterramiento de otras. Santomé (2003) se refiere a éste como la “configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (p. 10). Señala este autor que la cultura de lo femenino en la escuela está signada por un discurso tradicional acerca de los llamados “valores femeninos”, entre estos se encuentran: el sentimiento, la sensibilidad, el irracionalismo, la pasividad, el subjetivismo, etc. Este desequilibrio interesado pendula hacia una discriminación sexista (“niños visibles”, “niñas invisibles”).

Esta nota sobre los valores femeninos se resalta, pues la sensibilidad es vista como discurso marginal, pulsional y por lo tanto muy difícil de “aprehender” en un diseño curricular que tenga en su configuración expresiones conductuales. La lógica de lo femenino está relacionada con “lo subversivo, lo generoso, el fluir discontinuo” (Helene Cixous, citada por Rivas, p. 2000).

Los diseños curriculares marcados por la racionalidad científica técnica olvidan que el conocimiento se relaciona con el afecto, no es sólo intelecto, sino también impulso, intuiciones, emociones. Lo pedagógico no puede estar sólo conferido a lo cognitivo, sino también a lo subjetivo, vivencial; lo científico no puede estar reñido con lo sensible.

La escuela moderna con sus posturas positivistas imposibilitó que expresiones como la intersubjetividad, la ética, la comunicación, imaginación, afectividad, etc., se convirtieran en “problemas” en la medida en que no pue-



den estudiarse con metodologías de corte positivista. Si lo sensible femenino es heterogéneo, múltiple, se convierte metodológicamente en “inconveniente”: ¿Cómo aprehender lo discontinuo?

Quizás una de las obras más emblemáticas de la pedagogía latinoamericana es *Pedagogía del oprimido*: el sufrimiento, la opresión se entiende aquí como un sentimiento de resistencia. El sujeto doliente se resiste al mal que lo afecta. Cuando P. Freire (1972, p. 100) propone la necesidad de superar la situación opresora estaría en la búsqueda de la libertad, el reconocimiento crítico de la razón de su situación a través de una acción transformadora.

Toda pedagogía entraña entonces el amor que se siente por el otro. Freire lo expresa así: “El amor es un acto de valentía, nunca de temor: el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa”.

### 3. Pedagogía sensible

Conocemos los efectos perversos de un proceso de racionalización que impide tender puentes entre las facultades de la razón y la sensibilidad. Se busca redimensionar el papel que juega la afectividad, no reñida con el entendimiento, sino como fuerza profunda de las primeras formas de conocimiento. Y una de estas fuerzas primigenias es el afecto. La expresión afectiva se convierte entonces en un sedimento, un humus en toda pedagogía, sea tradicional o moderna, y se erige como un principio esencial que no se puede desconocer. Ese afecto materno es el primer “sentido”, primera matriz de la formación humana. Ya Pestalozzi (1988, p. 138) afirmaba que “el amor maternal constituye la fuerza principal en la educación”.

Tomando en cuenta estas aseveraciones, los componentes filosóficos, epistemológicos, culturales, etc. deben ayudarnos a comprender aquellos aspectos y fenómenos educativos que se producen en la escuela y que ejercen influencia decisiva en los alumnos. Si hablamos de una sensibilidad sumergida (y por lo tanto latente), ese “ocultamiento” que pugna por aparecer debe verse como equilibrio que opere en una nueva narrativa de la formación que lleve al des-orden pedagógico.

El conocimiento se relaciona con el afecto. El ser humano como entidad compleja es instinto, emoción, intuición y también razón; por tal motivo la interpretación de su vida se debería hacer desde esos afectos que impulsan su acción, sus intereses. Ya lo decía Nietzsche (1999): “Si tenemos derecho a negar la consciencia, difícilmente tenemos derecho a negar el dinamismo de los afectos”.

Al establecer “lazos afectivos” entre categorías con-figuramos epistemológicamente lo estético (sensible) y lo pedagógico; estos tienden a unirse más que a separarse. ¿A qué se debe que si la afectividad es la capa tectónica de nuestro ser, ésta haya sido velada en las armazones curriculares?

Estas consideraciones del afecto son fundamentales para rastrear las condiciones que han permitido la preeminencia de unas categorías en detrimento de otras. La razón excluyente descartó lo maternal, femenino, encarnados en la razón sensible donde el sentimiento, la irracionalidad, el subjetivismo son asociados a lo femenino. Hemos sufrido el imperialismo del ver. Los demás sentidos han sido relegados, considerados inferiores; los sentidos epidérmicos (gusto, tacto) son estigmatizados.

Altarejos (1999, p. 34) afirma que la afectividad “es también una vía de conocimiento, que el pensamiento clásico ha llamado conocimiento por connaturalizado. A través de la afectividad percibo el significado para mí, el valor que algo tiene respecto de mi subjetividad”.

El afecto necesita de otro con quien compartir sensibilidades, por eso la intersubjetividad sólo puede permitir que exista correspondencia, y en esa correspondencia se implique el reconocimiento. En ese puente comunicativo compartimos, convivimos y nos comunicamos; son estas instancias las que humanizan el reconocimiento del otro como un alter ego. Las subjetividades se construyen en ese ínterin de los afectos; en la medida que percibo los sentimientos del otro, comprendo sus valoraciones de la realidad y de mí mismo.

Rousseau (1990, p. 48) señala que la educación del niño comienza al nacer: antes de hablar ya está educándose porque el niño nace sensible y son las sensaciones “los primeros materiales del conocimiento y, por ello, la vida intelectual se elabora sobre una base sensitiva”. Así vemos como la naturalidad del niño, su disposición innata para aprender son hitos que marcan las concepciones educativas desde Rousseau hasta nuestro tiempo. Aunado a esto, manifestaciones subjetivas, la educación como relación de alteridad, la voluntad, no pueden aprenderse en objetivos tradicionales.

### 4. Un sujeto sensible

Estas notas bien pueden inscribirse en el Currículo de Educación Inicial que contempla en su concepción una educación integral expresada en un continuo humano. Así en la reformulación que se explicita en el primer nivel del sistema educativo nacional, al plantearse que el aprendizaje comienza desde el nacimiento se ponen en juego una serie de elementos para la conformación de un *sujeto sensi-*



ble que va a estar concebido como un ser social atendiendo a la globalización de los aprendizajes bajo la propuesta de ejes curriculares: la afectividad, la inteligencia y lo lúdico.

Estas consideraciones llevan a la imagen de la madre como maestra, y también al papel central que juega en la configuración de la familia, y de cómo la feminización de la enseñanza históricamente ha sido impartida por éstas. En nuestro país son importantes las investigaciones realizadas por Alejandro Moreno (1995, p. 4) sobre la familia popular venezolana desde el punto de vista antropológico en una postura que interpreta el modo de ser del hombre venezolano; en otras palabras, se interpreta el mundo de la vida de la familia en el ámbito popular.

Son interesantes sus interpretaciones a raíz de sus experiencias etnográficas, historias de vida, las vivencias, producto de sus investigaciones en el mundo de vida popular donde “Todos los hilos conducen a un mismo nudo: la familia. Y, ya en ella, a un único centro: la madre”. Moreno describe el modelo familiar-cultural popular venezolano como el de una familia matricentrada, y hace la salvedad de que ésta es distinta a familia matriarcal, pues el matriarcado lleva semánticamente el poder de dominio como núcleo definitorio: “Asumo el término ‘matricentrada’ porque me interesa destacar que la madre es el punto de confluencia y de producción de los vínculos, matriz generadora de la estructura familiar y lugar del sentido.

Este modelo no es exclusivo de Venezuela, según el autor, se extiende por todo el Caribe y sus orígenes son históricos, culturales y étnicos. La figura fuerte es la de la madre, vital, se vivencia toda una trama simbólica que lleva consigo los vínculos afectivos del lenguaje; sobre la vivencia relacional madre-hijo “florece una ética fundamental de tipo afectivo, solidarizante y comunicacional.” (p. 19) y donde el padre es una figura ausente, una ausencia presente recordada por abandono, carencia, anhelo, deseo, rabia, dolor.

Mucho se ha escrito sobre la familia y los cambios operados en ésta producto de la industrialización, profesionalización, inserción en el campo laboral, etc., que llevan a Sabater (1997, p. 56) a pensar en el eclipse de la familia como institución de socialización primaria, y de la ineficiencia de este tipo de socialización en la mayoría de los países. Para este autor:

En la familia las cosas se aprenden de un modo bastante distinto a como luego tiene lugar el aprendizaje escolar: el clima familiar está cargado de *afectividad*, apenas existen barreras distanciadoras entre los parientes que conviven juntos y la enseñanza se apoya más en el contagio y en la seducción que en lecciones objetivamente estructuradas.

La sensibilidad educativa que se plantea, entonces debe apuntar a la familia como un espacio afectivo-educativo, como entorno familiar decisivo a la hora no sólo de la educabilidad del niño, sino también a la consideración en el espacio escolar de la vinculación con la matriz familiar. De esta manera, familia y escuela no se separan como instituciones que acogen a seres distintos, sino a un niño que sigue viendo en la maestra la representación de su madre. Históricamente, la enseñanza ha sido una tarea fundamentalmente femenina; las maestras, al igual que las madres deben prestar atención a los sentimientos y seguridad de sus alumnos.

En los programas de formación de docentes para los primeros grados de escolaridad en nuestro país, los participantes son en su mayoría mujeres, lo cual da un buen indicio para desarrollar una estética educativa enmarcada en la sensibilidad por los lazos relacionantes de la madre-hijo. Creemos que la experiencia de la familia no ha sido tomada en cuenta por la escuela a la hora de plantearse los contenidos curriculares, reformas educativas, métodos de enseñanza, etc. La familia tiene mucho que aportar en el proceso educativo, pues la escuela no puede erigirse como el único lugar donde se lleve a cabo la formación.

La educación inicial propuesta por el Estado contempla, dentro de un nuevo paradigma educativo, el afianzamiento de los vínculos afectivos, que además de ser la base de la socialización, lo son de la construcción del conocimiento. El nivel maternal que se establece se fundamenta en la familia y especialmente en la madre por los lazos afectivos y comunicativos expresados en la relación madre-hijo.

No se trata en todo caso de sistematizar la educación que los padres puedan brindar en el hogar, hablamos de una *educación familiar* que no se distancie afectivamente de los valores y experiencias propios del aprendizaje particular y contextual del que todos somos producto. El niño está ligado a su comunidad a través de su práctica cotidiana, su lenguaje, sus códigos cognitivos, etc., que le permiten desenvolverse de manera efectiva porque aprende a vivir unos valores propios del ethos de la comunidad.

Pareciera difícil e inabarcable que se pudiera hablar de un currículo familiar que tome en cuenta aspectos personales y a la vez comunitarios, cuando la educación debe tener características universales, pero es en esa actitud dialógica donde convergen todas estas dimensiones. La formación, disciplina, carácter, buenas costumbres, obediencia, solidaridad, compañerismo, convivencia, etc., convierten a la madre-maestra o maestra-madre en la persona que religa para una educación. La maestra en el aula se transforma en “una segunda madre” que debe atender a sus alumnos no sólo académicamente, sino afectivamente, y dado que la educación se feminiza entonces despliega una praxis materna, por el mismo carácter materno-filial que se presenta en el aula.



Cuando los contenidos se alejan de las prácticas de la comunidad, del día a día cotidiano, la mayoría caen en el vacío porque no representan un sentido con lo conocido en su visión de mundo. O cuando los maestros no pertenecen a la comunidad donde se encuentra la escuela, por lo general se aíslan de los problemas de ésta y de los hogares y, por lo tanto, se hace dificultoso el proceso de enseñanza. De allí que muchas veces, las reformas se desplazan a los programas, métodos, currículo, evaluación, etc. y se olvidan de la realidad que viven las personas que se educan en instituciones oficiales.

## 5. Educación inicial: lo afectivo como centro

Lo importante es que el primer nivel del sistema educativo, se define y caracteriza en función de la educación inicial desde 0 a 6 años, cuando el niño es considerado como un ser social, integrante de una familia y una comunidad. Es decir que más que preparar al niño para el nivel de Educación Básica, se entiende que éste es un ser con características particulares, sociales, lingüísticas y culturales que aprende en una constante relación con su entorno. Así, la denominación de Educación Preescolar se sustituye por Educación Inicial, y el currículo se enmarca en un desarrollo integral que incluye a la escuela, la familia y la comunidad.

Viene a colación la propuesta de Educación Inicial que plantea el Gobierno Nacional con respecto a la consideración de los afectos, y sobre todo a la importancia del tacto en la fase maternal que contempla este nivel educativo (Proyecto Simoncito: (2004, p. 13):

Un elemento importante en esta fase de vida es el contacto físico, la relación madre-hijo o hija, para establecer el vínculo que permitirá el desarrollo social y emocional, el niño y la niña en estos primeros años necesitan el contacto humano. Ese vínculo o apego constituye el primer lazo social que se desarrolla entre madre e hijo, base de la socialización del individuo.

La importancia dada por el Estado venezolano a esta atención integral de la infancia se conecta con las referencias a la imagen de la madre como los simbolismos efectivos que contribuyen en el desarrollo integral de los niños. El Simoncito como expresión de la Educación Inicial brinda atención desde la gestación hasta cumplir los seis años de edad. Esta educación se operativiza a través de una atención pedagógica formal y una no convencional: Multihogares de Cuidado Diario y Casas-cuna. Todo esto compagina la importancia de la educación inicial como factor de desarrollo humano, pues el período que va del nacimiento a los tres años es un lapso olvidado o descuidado en el ámbito familiar, social y educativo porque se considera que el niño tiene poco que aprender en esta etapa.

Las madres cuidadoras juegan un papel importante como agentes que favorecen las destrezas del niño para su vida diaria; ellas son mediadoras en estos escenarios de atención no convencional y su interrelación con el niño propicia el aprendizaje de manera efectiva. Los niños comienzan a ser sujetos sociales de derechos sobre todo por las leyes (LOPNA) que convierten a la infancia en protagonista, y la responsabilidad de protección del niño recae en el Estado, la familia, la comunidad y los propios niños y adolescentes.

En este sentido, se apuesta por un sujeto afectivo frente a formas de maltrato, discriminación, que considere las capacidades de sentir y pensar; por eso creemos que además de los cuatro aprendizajes fundamentales: “aprender a ser”, “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir”, del CBN en concordancia con el modelo curricular, es conveniente proponer otro aprendizaje: *aprender a sentir* y en una especie de vuelta hacia lo sensitivo, lo sensible, buscar rasgos típicos del hombre, que además de sapiens, es demens, loquens y amans.

En el CBN lo afectivo, los sentimientos quedan en un lugar ancilar en el eje transversal “valores”; hoy al igual que ayer los sentimientos quedan adosados en las posturas éticas. Héller (1999, p. 7) nos dice que en “la Antigüedad, el sentimiento era fundamentalmente una cuestión de ética, y el análisis de los sentimientos se subordinaba siempre al análisis de las virtudes.” El hombre más virtuoso era el más ciudadano.

Aquí tomamos la visión de Héller (1999, p. 15) de que “Sentir significa estar implicado en algo”. Esa implicación puede ser otra persona, un concepto, una situación, otro sentimiento; la implicación puede ser negativa o positiva, directa o indirecta, activa o reactiva. Los sentimientos son expresión que es al mismo tiempo información sobre nuestro rostro, gestos, tono de voz, comportamientos de otro, su talante, su relación con el otro, etc.: “Sabemos que el otro es tan Yo como nosotros, nos reconocemos a nosotros mismos en el Otro... es un espejo en el que nos contemplamos a nosotros mismos”. (p. 75).

Los afectos desde el punto de vista antropológico son “residuos” de un acto instintual, son expresivos, comunicativos; sus expresiones son “señales para el otro y señales cuyo significado puede ser interpretado sin necesidad de claves”. (p. 95). Es por esta razón que se considera importante “el sentir” como dimensión de aprendizaje en el CBN: la sensibilidad lleva también a una situación de alteridad, de proximidad en todos los espacios de la institución escolar.

El hombre, al vivir en sociedad, necesita del otro; ama, se relaciona con otro en la búsqueda afectiva para el



reconocimiento y la aceptación mutua. Se acepta al otro al superponer el “nosotros” al “yo”. La escuela concebida desde un punto de vista racional poco ha insistido en las intersubjetividades que se manejan en su interior, de cómo comparten los alumnos y establecen gestos solidarios en determinadas situaciones. Podría decirse que la proxemia en la escuela se expresa por cómo se enseña a sentir o a no sentir. De acuerdo a estos planteamientos, debemos interrogarnos sobre el tipo de docente y el tipo de alumno que se quiere formar en la expresión y experimentación del sentimiento. La problematización de la formación del docente que debe asumir el reto de la transformación curricular debe estar en consonancia no sólo con las teorías educativas, sino con los retos que impone la dinámica contemporánea de los diversos contextos.

En la visión de país que se quiere construir, se debe responder a exigencias de una sociedad cada día más expuesta a los procesos científicos y tecnológicos, a la que el maestro debe responder paradójicamente porque mientras se maneja en los preceptos de la globalización, por ejemplo, existe otra realidad que se manifiesta en índices de pobreza que enfatiza el carácter contradictorio de las oportunidades.

Consideramos que si la reforma del primer nivel de Educación Básica (Preescolar) abarca los contextos convencionales y no convencionales, por el amplio espectro que se va a dar a la atención de la infancia, la formación de estos docentes debería acompañarse de estas formas no escolarizadas, ni académicas, vale decir, la inclusión de la familia que dará cuenta del hábitus en donde el niño crece y se socializa para poder entender mejor sus procesos de aprendizaje.

Antes hemos hecho referencia a una *educación familiar*, pues cada niño carga con una historia familiar, llena de creencias, ritos cotidianos, valores, posiciones personales, imaginarios, deseos, afecto o desafecto, etc., a la que el niño está indisolublemente conectado. Cada familia posee una cultura digna de ser valorada en los escenarios de aprendizaje, en los cuales se puede legitimar como válida para los efectos de la diversidad y diferencias culturales, sobre todo si tomamos en cuenta los grupos indígenas a los cuales también se les brinda educación bilingüe en su lengua de origen.

Las fronteras entre ambos papeles de la mujer en la educación del niño sencillamente se funden: el simbolismo de la madre pesa mucho en el proceso de socialización y aprendizaje; lo fundamental es que las relaciones madre-hijo, maestra-alumno, están mediadas por el afecto y la comprensión como relación primordial y profunda. Como fuerza arquetipal, la imagen de la madre se corresponde con la maestra luego en el salón de clases, la madre como símbolo de transformación se proyecta en la figura

de protección y resguardo (“seno materno”) tiene ese simbolismo: “la palabra infantil ma-ma (pecho materno) se repite en todos los idiomas posibles” nos dice Jung (1971, p. 263) en su obra  *Símbolos de transformación* cuando se refiere en ésta al simbolismo de la madre.

La experiencia del amamantar es considerada universalmente como determinante en la vida del hombre. Allí confluyen los cuerpos en relación de alteridad: la madre representa un cuerpo como imagen nutricia que le hace descubrir el mundo y sentirse recluso en él. El cuerpo es el lugar de los lenguajes variados: gestual, mímico, gráfico, plástico, simbólico. Es el lugar de encuentros, donde se inscribe una forma determinada de ser, una forma de ser cultural, él da cuenta de nosotros, tal como somos.

La atención en los Hogares de cuidado diario, las Casas-cuna y otras dependencias no convencionales se le ha delegado a las madres cuidadoras, lo que indica que el concepto de atención tiene implícitas las relaciones afectivas en la práctica de crianza a la vez que orientan en la adquisición de hábitos, así como en la mediación consciente de los aprendizajes a que se pueda tener lugar.

La transición que se da de la casa al preescolar sigue un hilo conductor representado por la madre-maestra; en ese ínterin se producen los procesos de socialización y el niño se va introduciendo en un mundo social y cultural de nuevos hábitos y nuevas relaciones con su entorno que provocarán cambios en su vida cotidiana. El niño comienza a ser más independiente, pero la percepción de lo afectivo de la madre no desaparece, sino que es transitoria por las vivencias distintas que se viven en el hogar.


La importancia de la educación inicial demuestra que atender a la infancia desde la fase maternal debe tener sentido no sólo por una visión asistencialista del Estado, sino porque repercute más allá en el sentido de acoger a la institución familiar como el fondo desde donde promover un sujeto de características estéticas que puede entenderse en una relación de solidaridad y sensibilidad. Por eso, la *educación familiar* debería tomar en consideración las experiencias familiares y de las comunidades donde se establecen relaciones dialógicas, de responsabilidad ciudadana, de crianza y lúdicas, etc.

Esta visión pasa entonces por considerar que el ambiente de la Educación Inicial no puede circunscribirse al espacio escolarizado del aula, pues si se toma en cuenta a la familia y la comunidad, el espectro se torna flexible al abrirse a posibilidades culturales y a otros actores comunitarios de mediación. Todos estos agentes confluyen para la formación no precisamente académica, sino de ambientes que recogen el imaginario, la intimidad, el bagaje cultural y emocional cuando el niño descubre su entorno de vida.



Se debe tener presente, según Moreno (2003, p. 95), que la estructura de la familia popular venezolana se conforma como una díada, un binomio:

en cuanto nudo relacional que se sostiene sobre sí mismo y se compensa en sí mismo. No necesita nada más para vivir y subsistir en cuanto tal. Esto es una estructura completa y sin fisuras. Una estructura binomial, no triangular.

Es a través del continuo hogar-familia-madre-niño que la línea sentimental puede devenir en opciones epistemológicas para abordar el hecho educativo. Creemos que la atención del Estado y de la escuela a la familia se convertiría en un triángulo para asistir a un ciudadano solidario y afectivo que contribuya al desarrollo de su país. 

\* Licenciada en Educación mención Castellano y Literatura, Msc. Literatura Venezolana. Doctora en Educación. Profesora titular del Núcleo de Sucre en la Lic. Educación Integral.

## Bibliografía

- Altarejos, F. (1999). *Dimensión ética de la educación*. Navarra. España: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Currículo de Educación Inicial. República Bolivariana de Venezuela. (2005).
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Uruguay: Tierra Nueva.
- Héller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coayacán.
- Jung, C. (1971). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Luis de Caralt, Editor.
- Maffesoli, M. (2001). *El instante eterno*. Paidós. Buenos Aires.
- Moreno, A. (1995). *La familia popular venezolana*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- \_\_\_\_\_. (2003). Familia así, familia asá. En *Ética y valores. Revista Concienciactiva*. No. 2. Caracas.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas: FACES. UCV.
- Nietzsche, F. (1999). *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Fontana.
- Pestalozzi, J. (1998). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Rivas, L. (2000). *La novela intrahistórica: Tres miradas femeninas de la historia venezolana*. Universidad de Carabobo. Dirección de cultura.
- Rousseau, J. (1998). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sabater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Santomé, J. (2003). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

# educere es circulación y visibilidad electrónica

**POR SU EFECTIVA CAPACIDAD DE DIVULGACIÓN INFORMATIVA**

### EN MÉXICO

La publicación más leída del Repositorio Institucional, REDALYC durante el año 2006 y hasta el 30 de septiembre de 2007, manteniendo el primer lugar con 305.678 en descargas acumuladas.

305.678 consultas / mes  
1.130 consultas / día



### EN VENEZUELA

La publicación más consultada del REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABER-ULA, desde enero hasta al 30 de septiembre de 2007, acumula 523.086 visitas.



65.385 consultas / mes  
2.180 consultas / día

**EDUCERE es 96.975 consultas mensuales en el 2007**

**[www.actualizaciondocente.ula.ve/educere](http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere)**