

Universidad del Zulia - Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41

Encuentro

Educacional

Vol. 26

N° 1

Enero - Junio

2 0 1 9

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 26 (1) enero - junio 2019: 66-81

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8206432>

El niño en el escenario pedagógico: Una mirada fenomenológica desde la educación inicial

Francis Carolina González Pérez

Programa de Educación Inicial. Universidad Pedagógica

Experimental Libertador. Barquisimeto-Venezuela

prof.franciscarolinagonzalez@gmail.com

Resumen

El niño de educación inicial se concibe desde un enfoque curricular como persona, sujeto de derecho y ser social. El presente artículo tuvo como propósito reflexionar sobre su presencia en el escenario pedagógico desde una mirada fenomenológica, haciendo una epojé heurística y metodológica para abrirse a los significados emergentes. El paradigma seleccionado fue el interpretativo y los aspectos procedimentales del método fenomenológico hermenéutico se afilian a la propuesta de Van Manen (2003). La entrevista a profundidad fue la técnica por excelencia para este propósito en el que estudiantes de la especialidad de Educación Inicial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, fungieron como versionantes. Los hallazgos parten de la macrocategoría: El niño de educación inicial y describen algunas microcategorías emergentes. Las reflexiones finales giran en torno a la importancia de considerar la naturalidad infantil y actitud lúdica inmanente que hacen presencia constante en el aula, un ser en permanente autoconstrucción, aprendiz natural en un ambiente artificial lleno de transiciones que requieren de cuidado pedagógico y una mirada humana que acompañe una experiencia educativa exitosa.

Palabras clave: Niño; educación inicial; escenario pedagógico; fenomenología.

Recibido: 18-04-2019 ~ Aceptado: 07-06-2019

The child in the pedagogical setting: A phenomenological view from early childhood education

Abstract

The initial education child is conceived from a curricular approach as a person, a subject of law and a social being. The purpose of this article was to reflect on its presence in the pedagogical scene from a phenomenological perspective, making a heuristic and methodological epoch to open up to emerging meanings. The selected paradigm was the interpretive one and the procedural aspects of the hermeneutical phenomenological method are affiliated with the proposal of Van Manen (2003). The in-depth interview was the quintessential technique for this purpose in which students of the Initial Education specialty of the Libertador Experimental Pedagogical University, Barquisimeto Pedagogical Institute, acted as versioners. The findings are based on the macrocategory: The initial education child and describe some emerging microcategories. The final reflections revolve around the importance of considering the infantile naturalness and immanent playful attitude that make a constant presence in the classroom, a being in permanent self-construction, a natural learner in an artificial environment full of transitions that require pedagogical care and a human gaze. that accompanies a successful educational experience.

Keywords: Child; initial education; pedagogical setting; phenomenology.

Introducción

La pregunta acerca de quién es el niño en el escenario pedagógico requiere ser respondida desde diferentes miradas, mismas que deben reconciliarse con su esencia humana y buscar en los saberes instaurados más que explicaciones de su conducta, una comprensión de su presencia en el mundo pedagógico como uno de sus mundos vitales. En este sentido, la fenomenología como filosofía es una actitud de pensamiento que permite reflexionar acerca de las cosas en forma de en-

cuentro con ellas, en sus experiencias, valoraciones, creencias, sentires, así como intentar describirlas en su esencia para invitar al lector a comprender el fenómeno o incluso reconstruir la descripción (Embree, 2011).

Mirar al niño fenomenológicamente, es un proceso de descubrimiento de su ser que pone nuestros prejuicios, valores y creencias en un estado de suspensión (epojé) de manera que el investigador/observador se movilice a otra dimensión de pensamiento que le permite percibir los sentidos y sig-

nificaciones que poseen quienes le atienden, acompañan y educan, en un *volver a las cosas mismas* (Husserl, 1962); es decir, a comprender al niño sin preconcepciones científicas, sino tal como se devela ante el mundo. Ciertamente, no se pretende eliminar las concepciones y teorizaciones que se han construido alrededor de la figura infantil, sino posicionarse en un pensar distinto que nos revele otras certezas.

Ahora bien, en el escenario pedagógico venezolano el niño de 0 a 6 años se encuentra ubicado en el nivel educativo de educación inicial y su concepción se encuentra declarada en un documento normativo denominado “Currículo de Educación Inicial” elaborado por el Ministerio de Educación y Deportes en el año 2005. Dicho documento, es utilizado para fundamentar el hacer docente de la especialidad correspondiente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB) Venezuela, en la que durante toda la formación de las estudiantes se abordan los fundamentos filosóficos, epistémicos, pedagógicos, sociológicos

y didácticos de Educación Inicial y garantiza un acercamiento común al abordaje de la infancia en el escenario pedagógico. Sin embargo, las voces de las estudiantes en las prácticas profesionales aportan una diversidad de concepciones propias acerca del niño, valiosas para comprender su hacer pedagógico. De allí, el propósito del estudio fue reflexionar acerca del niño de educación inicial desde la mirada de las estudiantes en formación docente de la especialidad, recurriendo a la fenomenología como enfoque y método de investigación.

Fundamentación teórica

Al hacer un análisis del currículo de educación inicial (Ministerio de Educación y Deportes, MED, 2005) como documento normativo para el hacer de los docentes del sistema educativo en este nivel, emergen tres ámbitos comprensivos con relación a la concepción del niño. A saber: 1) El niño en su integralidad como persona y ser social; 2) el niño como sujeto de derecho y 3) el niño como sujeto de atención educativa (figura 1).

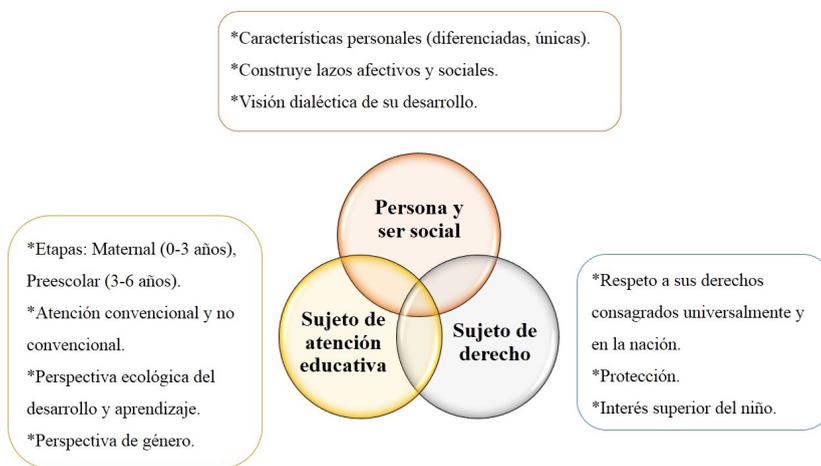


Figura 1. Ámbitos comprensivos acerca del niño en la educación inicial

Fuente: Elaboración propia (2019)

El primer ámbito comprensivo es inherente al niño como ser humano; los otros dos, dependen de elementos normativos y disciplinares y son externos a su individualidad, pero inexorablemente son catalizadores de su existencia. En el currículo de educación inicial (MED, 2005) se sostiene que el niño (0 a 6 años) posee un desarrollo individual con características personales y potenciales que les permiten avanzar en sus procesos madurativos y de crecimiento para conducirlo hasta las próximas etapas del ciclo vital; asimismo construye lazos afectivos y sociales con su familia, como primer escenario de vida y de manera progresiva con otras personas de su comunidad; *“en la familia se inicia el desarrollo del ser humano como individuo social”* (Suárez y Vélez, 2018:173). Asimismo, el niño es un sujeto capaz de aprender, tiene un ritmo propio, es curioso, sensible y

está en permanente exploración del ambiente en el que va construyendo sus conocimientos con mediación de la cultura y los adultos significativos que le rodean.

La visión del desarrollo y aprendizaje infantil ha cambiado vertiginosamente en los últimos años, puesto que inicialmente se había establecido un desarrollo lineal, por etapas sucesivas con base en los aportes de la psicología a través de cambios observables y medibles y a los que invariablemente respondían de manera universal, para luego incorporar una visión más dialéctica e integradora en la que el niño se desarrolla de manera diferenciada en una organización permanente de avances y retrocesos funcionales. De igual manera, como sujeto capaz de aprender construye individualmente sus conocimientos logrando mayor complejidad y diversidad

de sus estructuras mentales con apoyo y mediación del entorno social y de los procesos educativos ya que las experiencias escolares influyen en él (Bueno y Forés, 2018). Entonces, el desarrollo y aprendizaje del niño se ven fomentados por su interacción con los seres humanos y *“la experiencia del niño en sus primeros años de existencia...sienta las bases de su aprendizaje ulterior”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2007: 12).

Por otra parte, el segundo ámbito comprensivo refiere un niño sujeto de derecho, contemplado en la legislación venezolana para asegurar que sea respetado en su condición de ciudadano y de un Estado garante de los derechos universalmente consagrados para la niñez; por ello, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), artículo 78, se declara explícitamente al niño como sujeto de derecho y como protegidos de toda la legislación de la nación. Asimismo, la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2007), en la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), se establece en el artículo N° 1 que debe garantizarse el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías tomando en consideración vital el interés superior del niño. En este sentido, Arias (2017), sugiere que la concepción del niño como sujeto de derecho debe alejarse de la mirada de incompletud hacia su ser; son seres dignos cuya voz debe ser escuchada.

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

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

Se considera además, el sentido ecológico del desarrollo infantil (Bronfenbrenner, 1987) pues es afectado por todo lo que le rodea (MED, 2005), dando primacía a la relación familia-niño-escuela y al entorno cultural que contribuye con la socialización del niño y la niña (se diferencian categorialmente en el texto). En este diseño curricular se muestra un niño como ser social con condiciones bio-

lógicas de desarrollo y condiciones socioculturales y un aprendizaje para toda la vida, que construye su conocimiento al interactuar con el ambiente donde se desenvuelve, por ende, la escuela como microsistema requiere especial atención pues en ella se producen interacciones que pueden convertirse en potenciadoras o factores de riesgo en su vida (Cortez, 2018).

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

Metodología

La presente investigación se inserta en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender la realidad social y alejarse de la rigidez y linealidad del paradigma positivista (Piñero y Rivera, 2013). Desde esta perspectiva, la utilización del método fenomenológico hermenéutico resultó el más acorde para describir y reflexionar acerca de la presencia del niño de educación inicial en la voz de las estudiantes en formación docente de la UPEL-IPB.

La fenomenología *“es una disciplina puramente descriptiva que indaga el campo de la conciencia pura trascendental”* (Husserl, 1962:135), en el que la vivencia queda bajo una mirada reflexiva que trata de aprehender la experiencia inherente. Asimismo, la

fenomenología pretende la descripción del mundo vivido por los versionantes y requiere de la hermenéutica que permite la interpretación y significación de los testimonios para develar el fenómeno de estudio (Van Manen, 2003).

El citado autor, propone tres fases del método fenomenológico hermenéutico que han sido asumidas en esta investigación: 1) Descripción de la experiencia vivida, explicitando presupuestos previos (teorías, trabajos anteriores, capital cultural del investigador) para utilizar los métodos filosóficos de reducción metodológica (epojé), haciendo una suspensión de los juicios personales y saberes instituidos, y así escuchar las voces del otro; 2) Interpretación de la experiencia vivida, partir del análisis y reflexión de los temas emergentes a nivel macro y micro, haciendo las transformaciones lingüísticas pertinentes; 3) Reflexionar la experiencia vivida, escribiendo un texto fenomenológico que sea fiel a los testimonios y refleje con calidad escritural los significados, valores, concepciones, sentires acerca del fenómeno de estudio, que se devela en el transitar del mismo texto.

Como técnica de recolección de información, se seleccionó la entrevista a profundidad, la cual reivindica el diálogo como posibilidad de encontrar conocimiento humano, explorar y reconocer al otro como sujeto cognoscente que aporta a la realidad social. Es este sentido, es importante que el investigador sea un oyente respetuoso y benévolo con gran sensibilidad y

receptividad para escuchar las palabras de los relatores (Martínez, 2007); en este caso fueron 5 estudiantes de la práctica profesional de la UPEL-IPB, que cursan la especialidad de Educación Inicial, elegidas como versionantes del estudio. Como criterio ético, fueron invitadas y debidamente informadas acerca del proceso de investigación en el que aceptaron participar, y para salvaguardar su identidad se le asignaron códigos (V=Versionante, seguido de la primera letra de su nombre) a saber: V.N, V.D, V.Y, V.E y V.M. Además, como criterio de legitimidad se les devolvieron los testimonios una vez transcritos para que revisaran sus versiones. En el texto se coloca en cursiva los testimonios para diferenciarlos.

Resultados y discusión

Los hallazgos se concretaron en una macrocategoría: el niño de educación inicial que representa el tema central de la reflexión, el fenómeno de estudio acerca del cual se tornan las voces testimoniales y del cual surgen diversos significados. Asimismo, emergen las siguientes microcategorías:

- El niño de maternal: Tierno y de mayor cuidado
- El niño de preescolar: Autónomo e independiente.
- Una persona en formación.

El niño de maternal: Tierno y de mayor cuidado

En la voz de V.N:

El niño maternal es el niño más tierno, de más cuidado, la esponjita que va a aprender todo lo que le enseñemos y quien va a modelar la figura de la maestra (...) el niño maternal requiere de más amor, cuidado y atención integral.

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

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

ños que cuando están grandes” (V.M).

En consonancia con las aseveraciones anteriores, V.D arguye: “*el niño de maternal es más pequeño y tiene más apego a la maestra (...) el niño de maternal piensa que la maestra está solo para cuidarlo a él, que la maestra lo cargue, lo bese a cada rato*”. Es el contacto de la docente, el ser cargado o sostenido con los brazos y sentir sus besos la manera como quiere el niño estar en el maternal. Son conductas de apego, que poco a poco se convierten en vínculos afectivos con la docente. El apego es “*cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo*” (Bowlby, 1983:40). En este sentido, existe en esta relación con el niño un contexto emocional que puede favorecerlo o no, dependiendo de la respuesta emocional y actitud del docente (Gordillo et al., 2016).

Por otro lado, para V.N el niño de maternal es también “*una esponjita*” dispuesta a aprender todo lo que se le vaya a enseñar. La concepción del niño como una esponja, proviene de las ideas montessorianas acerca de la mente absorbente del niño pues según ella, el niño absorbe los conocimientos de su vida psíquica, las impresiones “*no solo penetran en su mente, sino que la forman*” (Montessori, 1986:43). Las concepciones de V.N y V.Y pueden referirse a la capacidad y rapidez del aprendizaje del niño en los primeros años de vida, es decir, el enorme

potencial de la infancia (UNESCO, 2007).

En el aula de maternal, aprecia V.M: “*El niño de maternal por ser más pequeño quiere hacer siempre muchísimos juegos, (...) ve una matica y quiere jugar con la matica, también ve este teléfono y quiere jugar con él, quiere jugar con todo al mismo tiempo*”. Esta variación de actividades que realiza espontáneamente el infante, lo hace estar siempre dispuesto al juego y estar volcado hacia los objetos explorando, manipulando, observando. Por consiguiente, Ruiz (2017) aduce que en el escenario pedagógico la maestra debe dar primacía al juego como recurso metodológico; es el centro didáctico del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de infantil.

El niño de preescolar: Autónomo e independiente

V.N sostiene que al venir de una etapa previa (maternal) un niño de preescolar ya ha tenido “*contacto con la educación formal*”. Y agrega, “*que tiene muchas responsabilidades para el aprendizaje de aspectos del contexto y nociones básicas de los objetos, claro, para aprender jugando*”. Así entonces, el niño preescolar comienza a tener la tarea de aprender lo que la maestra ha planificado intencionalmente para él. Siempre tomando en cuenta al juego como la herramienta poderosa para enseñarles cualquier concepto o noción. Al respecto, V.E expresa que “*el es más independiente*” y quiere serlo, “*quiere ser más yo*” (V.D). Esta autonomía del niño, puede verse como la capacidad

de tomar decisiones por sí mismo, de mostrar sus gustos y preferencias, lo que paralelamente provoca en él una fuerza interna para tener *“autocontrol”*, así, *“él por tiempos puede mantenerse en una actividad o en un solo juego”* (V.M).

La autonomía infantil, comienza a partir de un conflicto propio de las edades de 3 a 6 años: iniciativa vs. culpa (Erikson, 1978). Esta aseveración, constituye una de las características propias de las etapas las cuales atraviesa el ser humano hasta lograr un desarrollo pleno. Supone, que el niño en estas edades fortalece su independencia a través de las actividades que desea realizar y puede posponer las que no puede, ejerciendo control sobre lo que hace y actuar en consecuencia a lo que ha decidido.

Una persona en formación

Un niño de educación inicial es el *“primer ser humano que inicia en la educación (...) el primer contacto formal con ella y fuera de su hogar”* dice V.N, aludiendo a la entrada que hace al sistema escolar. V.E por su parte plantea: *“es un niño en formación, un niño que de repente va a la escuela con miedo, son niños que no todos aprenden de la misma manera, que unos son más intranquilos que otros”* y V.D propone *“es un niño en plena construcción”*. En los discursos presentados, se observa la representación del niño como ser en formación, que se construye con lo que recibe del medio y la conjugación de sus propias capacidades y características,

cuyo primer contacto escolar es en el nivel de educación inicial; sale de su hogar probablemente con miedos a un mundo nuevo que está organizado previamente para sus aprendizajes. Pero, al no aprender igual que los demás y tener su propia forma de ser, requiere se le atienda de manera diferenciada, pues cada niño *“tiene su propio ritmo y estilo de desarrollo y aprendizaje”* (MED, 2005:23); no obstante, se caracteriza por su curiosidad ante el mundo y su espontaneidad y en el trayecto formativo los docentes que le atiendan deben tomar en cuenta sus conocimientos, personalidad y la identidad sociocultural que ya posee y lleva al centro de educación inicial, *“el infante se revela, desde el inicio de su vida, como creador y como coconstructor de conocimiento, de cultura y de su propia identidad”* (De Moya y Madrid, 2015:3).

Por otro lado, V.M tiene una posición particular acerca del niño de educación inicial:

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

La mirada de V.M es una crítica humanizadora hacia la atención educativa que se provee en el sistema escolar, específicamente en el nivel inicial. La versionante, refiere algunos aprendizajes que se esperan en el niño

de 3 a 6 años que son los “*saberes esenciales para el desarrollo de las niñas y los niños, es la expectativa de que aprenderán con las experiencias vividas*” (MED, 2005:77). No obstante, el desacuerdo que muestra el testimonio alude a una prematura exigencia en esos saberes que pudieran obstaculizar la actividad natural del infante: el juego espontáneo, pues “*el niño como tal siempre va a ser niño, siempre va a querer jugar, siempre quiere divertirse*”. Para profundizar esta idea, cito a uno de los grandes promotores de la Educación Infantil, “*el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo*” (Froebel, 2003:36).

Para V.D al niño “*se le enseña poco a poco con juegos*”, en sintonía con los objetivos educativos y con la didáctica propuesta en el currículo de educación inicial que asume lo lúdico como un criterio de intencionalidad pedagógica. De acuerdo a V.M, existe un tipo de juego que es especialmente importante para el niño: el dramático. Al respecto, expresa “*en el juego dramático de cualquier objeto ellos inventan una historia, un juego, el juego lo van desarrollando y la historia se hace más grande*”. El juego dramático es entonces, un recurso pedagógico poderoso para explorar y descubrir las infinitas capacidades creativas e imaginativas del niño, desempeñando roles y personajes, así como dando vida a los objetos de manera que se ajusten a los fines que él persigue. Asimismo,

el juego dramático fortalece el área personal y social del niño y contribuye a la convivencia democrática en el aula de inicial (Yupanqui y Gonzáles, 2018).

En esta medida, el juego espontáneo y el dramático se conjugan en el aula de educación inicial, como afirma V.N ya que “*para el niño es muy importante jugar en los espacios, allí pueden ser libres y autónomos a la par que aprenden*”. Se tiene entonces, en el ambiente de aprendizaje un momento temporal y un espacio físico a la vez que permite la máxima expresión del juego infantil: Los espacios de aprendizaje. Allí, los niños despliegan su actuar lúdico haciendo posible la construcción de conocimientos y satisfaciendo sus necesidades e intereses a nivel individual y en colectivo. Dado que en los espacios el niño puede escoger las actividades a realizar con los recursos disponibles, es un momento clave para el desarrollo de su autonomía y de la libertad de sus acciones, con los límites propios de la convivencia con sus pares. Incluso los nombres de los espacios pueden ser escogidos por los docentes, niños y sus familias para tomar en cuenta el contexto social y cultural de los mismos (MED, 2005).

Pero, ¿cuánto pudiera aprender el niño? El razonamiento de V.N profundiza en esta interrogante sensible al manifestar: “*El niño es un ser capaz, apto para el aprendizaje (...) Un niño de educación inicial es capaz de aprender todo, el límite se lo pone uno el adulto*”

La valoración que hace V.N del niño como sujeto que aprende con todas sus

capacidades y sin límites, la lleva a creer firmemente en la posibilidad que tiene éste de construir sus conocimientos rompiendo pautas evolutivas que pueden ser limitantes u obstáculos conceptuales-metodológicos al momento de proveer estrategias para potenciar los aprendizajes. Acá, la actitud de la maestra también es clave, ya que, al ella dar las herramientas para aprender, el niño superará lo establecido en las conductas fijadas para su edad, es decir, *“el aprendizaje no coincide con el desarrollo pero, en cambio, activa el desarrollo mental del niño, despertando procesos evolutivos que no podrían ser actualizados sin él”* (Vigotsky, 2008:90).

Otras afirmaciones acerca del aprendizaje infantil emergen en los testimonios:

- *“Le cuento, en un preescolar frente a mi casa colocan reguetón. Entonces digo ¡Dios mío eres tu el adulto responsable y eres el que está educando! Entonces ese niño en su ambiente natural va a aprender lo que le ofrezcan”* (V.N).
- *“Todo depende de cómo sea la maestra. Si la maestra es regañona, el niño se vuelve regañón, si la maestra habla gritando, el niño habla gritando”* (V.M).

Las versiones presentadas, reiteran la importancia de la enseñanza que provee la maestra a través del ejemplo y de las experiencias que propicie en la cotidianidad del aula. V.N, establece que la acción de la docente contradice

la responsabilidad pedagógica que se le confiere, ya que al ofrecer música inapropiada para el niño modela en él conductas indeseables que se convierten en el aprendizaje que ha modelado en su propio centro de educación inicial. Hablamos de responsabilidad pedagógica definida como una orientación al bien mayor del alumno, al actuar con solicitud e inmediatez sobre las necesidades del mismo, es volcarse al otro con profundo amor pedagógico (Arriagada, 2016). De allí, V.N muestra una genuina preocupación acerca del actuar docente al expresar *“¡Dios mío eres tu el adulto responsable y eres el que está educando!”*.

Se evidencia entonces, el carácter *deformador* de algunas prácticas que ha presenciado la versionante y que se aleja de los propósitos educativos particulares establecidos en el currículo como: *“favorecer el desarrollo de la identidad de niñas y niños en respeto a su dignidad”* (MED, 2005:71). Que el niño escuche reguetón contraviene el sentido pedagógico del hacer docente:

Como género musical, el reggaetón, sin duda, manifiesta en su semántica una diferencia de género y discriminación hacia la mujer, pues la violencia simbólica se hace presente. Por una parte, aunque a las mujeres les guste escucharlo y bailarlo, se difunde una imagen de la mujer como objeto sexual y sumiso; por otra, el hombre es mostrado como dominante y agresivo (Martínez, 2014:64).

Esta descripción reitera lo dicho por V.N y supone una alerta en cuanto

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

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

Al respecto, Waaijman (2011) revela que el currículo de Gran Bretaña propone cuatro aspectos para el desarrollo espiritual del niño: la *búsqueda*

de sentido como la orientación a los máximos valores humanos que le hagan sentirse plenos, *la experiencia de trascendencia* o llevarlos más allá de sí mismos en una experiencia que reafirme su yo individual y lo integre comprensivamente al universo como parte de un todo, *los sentimientos* que expresan de manera genuina con una belleza interna que pueden percibirse fácilmente y *las relaciones* para conectarse con los demás en sociedad.

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

Consideraciones finales

Las siguientes reflexiones fenomenológicas nos ayudan a configurar al niño de educación inicial en el escenario pedagógico:

Primera reflexión. El niño es primeramente un ser. Se pudo evidenciar que algunas prácticas pedagógicas se caracterizan por la saturación de aprendizajes que debe lograr el niño, a pesar de los claros fundamentos del currículo en cuanto a la actividad lúdica de los infantes y cómo el juego es una herramienta del docente al enseñar; entonces ¿dónde queda el ser? Se han descrito algunas cualidades sensibles del niño que no podemos olvidar cuando nos encontramos cara a cara con él; su apertura, la actitud lúdica, sus múltiples capacidades. Entonces, su forma de mostrarse ante nuestros ojos es lo primero que en nuestro compromiso como docentes debemos atender, un niño que requiere respeto a su unicidad humana, respeto a cómo despliega su existencia particular.

Es el ser la esencia fundamental de la persona, representa quien se es. A partir de ello, debiera fundarse el proceso educativo que conlleve a que el ser humano no pierda su esencia, sino más bien pueda potenciar toda esa belleza ontológica que trae de manera natural desde niño, elevar la grandeza humana que ya le pertenece. El poder equilibrar el ser del niño con lo que tiene que conocer, hacer y convivir es la tarea fundamental de la docente que lo acompaña; y, dentro de esa compleja misión comprender su unicidad como

persona y alejarse de cualquier mirada homogeneizante que pueda empañar su desarrollo y el despliegue de quien es el infante como ser en expansión.

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

En este nuevo proceso educativo que vive el niño, se han organizado saberes específicamente para su edad y nivel educativo, a fin de atenderlo integralmente y que se desarrolle como persona. Será la perspicacia didáctica de la maestra y su comprensión acerca del infante, la que podrá lograr conectar el ser-hacer infantil con las actividades que ella propone para encaminar los aprendizajes hacia los fines educativos del nivel y que pueda desarrollar su personalidad. El reto es respetar el

aprendiz natural, conectar sin coartar la esencia infantil.

El docente, debe además recordar que en esta experiencia el infante transita del hogar al espacio del aula en maternal y luego hacia el preescolar, transiciones que requieren de su cuidado pedagógico y mirada humana para que sea una experiencia exitosa para el niño.

Tercera reflexión. El niño es persona en permanente autoconstrucción. Hemos referido, que el niño como aprendiz es una persona en permanente autoconstrucción, el cual posee una apertura al mundo de las cosas, cualidad que resulta una oportunidad extraordinaria de aprendizaje para permitir que pregunte, indague, explore y se mueva en el escenario del aula. Podemos enseñar al niño diversidad de contenidos culturales y del entorno, y de seguro nos sorprenden con sus saberes previos y capacidad de aprendizaje, no obstante es necesario atender la naturaleza de sus aprendizajes para no correr el riesgo de saturarlos con actividades y tareas innecesarias que disminuyen su tiempo de ser niño. En este sentido, el niño requiere ser persona, esto es amarse a sí mismo, conocerse y descubrir intereses, tener libertad de desplegar su existencia en el aula y al mismo tiempo convivir pacíficamente.

Referencias bibliográficas

Arias, Beatriz. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. **Revista Ratio Juris**. Vol. 12,

Nº 24, pp. 127-142. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6748976.pdf>. Recuperado el 25 agosto de 2018.

Arriagada, Jessica. (2016). **Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Un estudio desde el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen** (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_393875/jjav1de1.pdf. Recuperado el 15 de septiembre de 2018.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2007). **Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Nº 5859 Extraordinario, Caracas, 10 de diciembre de 2007.

Bandura, Albert. (1987). **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. España, Editorial Alianza.

Bowlby, John. (1983). **La pérdida afectiva**. Primera Edición. Buenos Aires, Paidós.

Bronfenbrenner, Urie. (1987). **La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados**. Barcelona: Paidós.

Bueno, David y Forés, Anna. (2018). 5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 78, Nº 1, pp.

- 13-25. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/issue/download/282/vol.%2078%2C%20n%C3%BAm.%201>. Recuperado el 15 de diciembre de 2018.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.** (1999). Gaceta Oficial N° 36860, 30 de diciembre de 1999.
- Cortez, Marina. (2018). **Estudio de factores ecológicos de riesgo y protección relativos al microsistema escuela que pueden incidir en el desarrollo socioemocional infantil desde la perspectiva de los actores** (Tesis de maestría). Universidad Casa Grande, Guayaquil. Disponible en: <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1371/1/Tesis1567CORe.pdf>. Recuperado el 15 de diciembre de 2018.
- De Moya, María y Madrid, Dolores. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. **Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete**. Vol. 30, N° 2, pp. 1-9. Disponible en: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.934> Recuperado el 25 agosto de 2018.
- Embree, Lester. (2011). La interdisciplinariedad dentro de la fenomenología. **Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología**. Vol. 8, pp. 9-21. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038976>. Recuperado el 12 de septiembre de 2018.
- Erikson, Erick. (1978). **Infancia y sociedad**. Buenos Aires, Horme.
- Froebel, Federico. (2003). **La educación del hombre**. Biblioteca Virtual Universal. Disponible en: www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf. Recuperado el 12 de julio de 2018.
- Gordillo, María; Ruiz, María; Sánchez, Susana y Calzado, Zacarías. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**. Vol. 1, N° 1, pp. 195-201. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776022.pdf>. Recuperado el 15 de septiembre de 2018.
- Husserl, Edmund. (1962). **Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica**. México, Fondo de cultura económica.
- Martínez, Miguel. (2007). **La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico**. Tercera edición, México, Trillas.
- Martínez, Dulce. (2014). Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género. **El Cotidiano**. N° 186, pp. 63-67. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32531428010.pdf>. Recuperado el 30 de septiembre de 2018.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). **Currículo de educación inicial**. Caracas: MED.
- Montessori, María. (1986). **La mente absorbente del niño**. México, Diana.

- Morán, Carmen y Cruz, Laura. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. **Revista Educación Social**. N° 47, pp. 84-94. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/238972/369180. Recuperado el 30 de noviembre de 2018.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2007). **Bases sólidas para la atención y educación de la primera infancia**. Bélgica, UNESCO.
- Piñero, María Lourdes y Rivera, María Eugenia. (2013). **Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales**. Ira reimpresión corregida. Barquisimeto, UPEL-IPB.
- Real Academia Española. (2012). **Diccionario de la lengua española**. 22ª. Edición. Madrid: Autor.
- Ruiz, Marta. (2017). **El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil** (Trabajo de grado). Universidad de Cantabria, España. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf?sequence=1>. Recuperado el 30 de noviembre de 2018.
- Suárez, Paula y Vélez, Maribel. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. **Revista Psicoespacios**. Vol. 12, N° 20, pp. 173-198. Disponible en: <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>. Recuperado el 15 de diciembre de 2018.
- Van Manen, Max. (2003). **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona, Idea Books S.A.
- Vigotsky, Lev. (2008). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la etapa escolar. En: B. Schneuwly y J.P. Bronckart (Coords). **Vigotsky Hoy**. Madrid, Popular.
- Waaijman, Kees. (2011). **Espiritualidad. Formas, fundamentos y métodos**. Salamanca, España, Editorial Sígueme.
- Yupanqui, Dina y Gonzáles, Liliana. (2018). **Importancia de los juegos dramáticos en el aprendizaje del área de personal social en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. 003 “Nuestra Señora del Rosario” en el Distrito de San Martín de Porres de la Ciudad de Lima – Ugel N° 02**. (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Huancavelica, Perú. Disponible en: <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1654/T.A.%20YUPANQUI%20Y%20GONZALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado el 30 de noviembre de 2018.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro Educativo

AÑO 26, Nº 1 Enero - Junio 2019

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Junio de 2019, por el **Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org