

VOL.25, Nº1 (Marzo, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

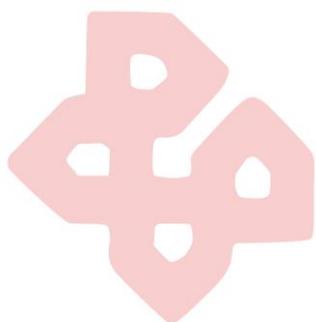
DOI: 1030827/profesorado.v25i3.8635

Fecha de recepción: 31/01/2019

Fecha de aceptación: 07/05/2020

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA COTIDIANIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL

Towards a Pedagogy of the everyday life in initial education



Lorena Linares Baeza

Universidad Nacional Experimental Simón

Rodríguez (UNESR)

E-mail: lorening@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4445-0989>

Resumen:

La presente investigación se orienta a la formulación de una pedagogía de la cotidianidad en educación inicial, fundamentada en las vivencias, convivencia y el diálogo. La metódica fue hermenéutica interpretativa basada en información almacenada en videos y extraída de entrevistas realizadas a los actores del Centro de Atención Infantil Simoncito “Rafael Paituví” localizado en Caracas. Luego de elaborada la categorización y a partir de los hallazgos realizados se pudo concluir: i) No existe una facticidad objetiva derivada del currículo orientada al desarrollo de los infantes, tampoco trasciende el currículo tomando en cuenta su cotidianidad. ii) Está presente una ideología, en el sentido colectivo, en el que las representaciones y los valores se consagran a rituales establecidos y no a la transformación del ser. iii) Se observa una praxis pedagógica alejada de la convivencia y el diálogo de saberes. La propuesta formulada orienta el aprendizaje visto como una aventura cotidiana donde predomina la afectividad, la alteridad y el diálogo, que actúa como propulsor de la convivencia y la interacción comunicativa mediada por el aprender y la participación colectiva. Finalmente, debe destacarse que esta propuesta contrasta teóricamente el

concepto de Pedagogía Cotidiana y está compuesta por tres dimensiones: relacional, afectiva y pedagógica.

Palabras claves: *afectividad; alteridad y diálogo; educación inicial; pedagogía de la cotidianidad.*

Abstract:

The present investigation is oriented to the formulation of a pedagogy of daily life in initial education, based on the experiences of children, acquired through coexistence and dialogue with the world. The method was interpretive hermeneutics based on information stored in videos and extracted from interviews with the actors of the Simoncito "Rafael Paituvi" Child Care Center located in Caracas. After the categorization and based on the findings, it was possible to conclude: i) There is no objective factuality derived from the oriented curriculum to the development of infants, it does not transcend the curriculum taking into account their daily lives ii) An ideology is present, in the collective sense, in which representations and values are consecrated to established rituals and not to the transformation of being iii) A pedagogical praxis far from coexistence and the dialogue of knowledge is observed. The formulated proposal guides the execution of learning, seen as a daily adventure where predominates the affectivity, alterity, and dialogue, which also acts as a promoter of coexistence and communicative interaction mediated by learning and collective participation, this proposal contrasts theoretically the concept of everyday pedagogy and is composed of three dimensions: relational, affective, and pedagogic.

Key Words: *affectivity; alterity and dialogue; initial education; pedagogy of daily life.*

1. Introducción

Desde finales del siglo pasado, la actividad pedagógica de la comunidad internacional ha evolucionado en torno a la globalización como proceso caracterizado por el aumento significativo de la comunicación e interdependencia entre países (Sampedro, 2002), y de la intertextualidad como una relación establecida entre el texto oral o escrito, con otros textos virtuales (Tyner, 2008), producto de ello, los sistemas educativos del mundo avanzan hacia el establecimiento de contextos humanos comunes, homologados, sin importar latitudes ni lejanías geográficas.

Paralelamente con este fin educativo, los países del mundo se han aproximado armoniosamente entre sí, introduciendo modelos y metodologías de la enseñanza-aprendizaje orientadas a producir, desde edades tempranas, aprendizajes contextualizados con el entorno escolar, convirtiendo a la escuela en un lugar de conversación, disenso y generación de significados más allá del currículo.

Como ejemplo de ello aparece el concepto de aula invertida (flipped classroom), el aprendizaje basado en la resolución de problemas. La elaboración de proyectos y la gamificación, centrada en la importancia del juego en el aprendizaje, se han convertido en expresiones educativas que parten de las experiencias adquiridas previamente por los estudiantes para construir nuevos conocimientos, conceptualizar, experimentar saberes y generar actitudes propias del diálogo y el debate. Desde estos escenarios el docente es uno más que aprende y facilita el aprender.

Por ello, ha perdido validez la figura del maestro que todo lo sabe, para transitar hacia un facilitador promotor de aprendizajes desde los espacios donde ocurren vivencias estudiantiles que llevan a reflexionar sobre la necesidad de transitar caminos que conducen hacia nuevos contextos áulicos, así como el empleo de una pedagogía que ofrezca aprendizajes originados en espacios diferentes, tomando en cuenta la cotidianidad que reconoce el mundo de los sujetos que aprenden.

De allí que, superar el contenido curricular y desarrollar las actividades de aprendizaje dentro de una didáctica carente de imaginación y seducción convierten la promoción de la creatividad y la adquisición de sabiduría y razonamiento en una necesidad (Rivas, 2013), cuestionamiento que trae consigo un desafío a las inteligencias múltiples y al desarrollo de un trabajo escolar lleno de sentido y trascendencia que se integre en el inconsciente colectivo y en la microhistoria del grupo de niños.

Visto así, los infantes han de desenvolverse en un ambiente donde coexisten currículo normado, ambiente escolar y cultural, reactividad y disposición a cualquier solución embarazosa y problematizada (ob. cit.), convirtiéndose en precursores de una acción didáctica innovadora, desarrollada un terreno fértil donde el niño potencie, reconozca y elija las oportunidades educacionales más convenientes para su desarrollo cognitivo, afectivo y valorativo, desde su propio ser tomando en cuenta su contexto.

Una pedagogía de la cotidianidad en educación inicial se caracteriza por focalizar los intereses, inclinaciones, características y necesidades de los infantes, como centro de la acción pedagógica, allí donde ellos muestren sus apetencias, capacidades intelectuales, verbales y abstractas para leer el mundo, lo cual conduce a los docentes al trabajo en el campo de lo concreto y lo cotidiano, como elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se parte de las experiencias de vida de los infantes, que en Venezuela están centradas en la capacidad docente para desarrollar un proceso educativo curricular sin adhesión a la afectividad, inteligencia y lúdica de la *educación bolivariana*, sino en el aprender a crear, convivir y participar, reflexionar y valorar la vida como un continuo. (MPPPE, 2007b)

La afectividad debe ser orientada a potenciar el desarrollo social-emocional-moral-cognitivo y del lenguaje del niño, desde las perspectivas del descubrimiento, el juego y la interacción con los demás cumpliendo con las normas de convivencia; la inteligencia debe fundamentarse en el desarrollo de sus potencialidades físicas, psicológicas e intelectuales desde el nacimiento, vinculándose con el mundo y la lúdica, generadores de posibilidades para aprender conviviendo, encontrando soluciones comunes y disentimientos, capaces de desafiar la confianza y la alegría enlazadas con las nuevas interrogantes, razón por la cual la educación infantil debe ofrecer

(...) oportunidades que favorezcan el fortalecimiento de los sentidos, las emociones, el lenguaje, la afectividad, la cantidad y calidad de las relaciones, que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades. De manera que, mientras más sistemáticos sean éstos y mientras más temprano se inicien, mejores resultados se obtendrán. (ob. cit., p. 14)

En consecuencia, la estrategia didáctica tiene que partir de la experiencia práctica, del fenómeno vivido en tiempo real, que le permita involucrar los contenidos curriculares, y con ello los cambios constantes de la realidad planteados por un docente con principios y equilibrio emocional, capaz de formar mientras disfruta del proceso de aprender juntos.

En Venezuela, el currículo de Educación Inicial sustenta la actividad pedagógica en:

(...) la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional, mediante el desarrollo de sus potencialidades y el pleno ejercicio de sus derechos como persona, atendiendo a la diversidad e interculturalidad. (ob. cit., p. 12)

Ello, supone una educación formadora de ciudadanos más allá de las orientaciones del Currículo Nacional Bolivariano (MPPPE, 2007a), capaz de generar, dentro del seno de la escuela familia y comunidad, procesos políticos y socializadores reveladores de interculturalidad, generadores de trabajo liberador en un contexto histórico-social específico que considera al niño como el centro de la acción educativa.

El texto del currículo de “*Educación Inicial, la evaluación y planificación*”, (MPPPE, 2005), coincide con los preceptos del constructivismo social, ello supone el reconocimiento de la interacción social, del desarrollo del proceso cognitivo-emocional orientado a la construcción de saberes. Desde allí el significado del aprendizaje, da cuenta del desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal de los niños en el marco de la interacción con sus experiencias dentro del contexto cotidiano donde están inmersos.

Bajo estas consideraciones se crea la necesidad de promover una praxis pedagógica en la educación inicial, donde se reviertan en tiempo real situaciones caracterizadas por la excesiva normatividad curricular que imposibilita la construcción de saberes desde dicho contexto (Lo Priore y Rubiano, 2005), alejada de una didáctica que no le permite al maestro considerar el contexto y la realidad epocal, así como la realización de prácticas de formación que desconozcan el desarrollo de la autoestima y la autovaloración y que ejerzan la autoridad por el ejercicio del poder en sí mismo (Perales y González, 2014); además de la ejecución de un currículo carente de oportunidades para la formación desde la fascinación, destino y significado de los saberes (Linares, 2015), alejando al infante de su cotidianidad y dificultando la comprensión de la historia propia, la de sus pares y de los adultos significativos.

Problemática que desafía a la educación infantil, hacia un giro educativo desde la vida de los infantes, lo cual demanda reflexión, investigación y

construcción alrededor de una praxis pedagógica que considera la alteridad, afectividad, el diálogo y la reconfiguración de rituales y sus significados, a partir de la creación y recreación de nuevas interacciones humanas, que hasta ahora son parte de una escuela circunstancial que responde a los requerimientos cotidianos, mas que a un currículo preestablecido. (Fernández, 2005)

Esto es, construir una pedagogía para la Educación Inicial, que se deslastre de la normatividad de la enseñanza, para que los niños aprendan desde la lectura del mundo, mirando su formación plena como seres humanos, para lo cual hay que discurrir en una pedagogía de la cotidianidad, con un maestro mediador consciente, promotor de potencialidades, confianza, disenso y convivencia que permitan construir aprendizajes con sentido, simbolizaciones, responsabilidad y sencillez al considerar los resultados en función de la satisfacción alcanzada en el proceso de aprendizaje. (Perales y González, 2014)

Una pedagogía resignificada por la cotidianidad es una construcción de saberes que dialogan alrededor de las simbologías inmersas en el contexto de acción de los niños, suponiendo la realización de un viaje hacia la construcción de engramas cognitivos, práxicos, socioafectivos y colectivos que respeten sus condiciones de trabajo y sus características individuales, facilitando, de este modo, su desenvolvimiento en la vida.

2. Marco teórico

2.1. Algunos antecedentes del estudio

Linares (2015), en su estudio: *“Una pedagogía de la cotidianidad en Educación Inicial”*, arribó a un entramado teórico que involucra las vivencias, pensamientos y acciones espontáneas de los niños en su convivir dentro del espacio educativo, más allá del currículo del nivel, su metódica fue fenomenológica-interpretativa y utilizó como corpus los videos educativos localizados en los “Centros de Educación Inicial Simoncito” del sistema educativo venezolano. Una de sus conclusiones está referida a la normativización del diálogo infantil y el desarrollo de unas competencias docentes que prestan poca atención a la afectividad como condición transformadora. Su propuesta desarrolló una práctica educativa centrada en el evento vivido por el infante en su cotidianidad, práctica que se revela como una estrategia valiosa de aprendizaje y de convivencia.

Landau (2014), en su estudio: *“La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación?”*, arribó a una pedagogía teórico-práctica, formulada a partir de la modernidad líquida de Bauman, en su emergencia, legitimación y comprensión alrededor del proceso de enseñar-aprender que articula lo que es y lo que debe ser la educación; su metódica fue una hermenéutica desarrollada alrededor de la superposición histórica de imaginarios teóricos del aprendizaje contextual. Entre sus hallazgos destaca lo siguiente: encontró vacíos de significado y sentido en la pedagogía aplicada en la época actual; destaca la ausencia de coherencia e innovación en su

transitar por lo postmoderno y la imposibilidad de utilizar los imaginarios sociales para aprehender los caminos cambiantes. Su propuesta considera la metáfora recursiva del imaginario pedagógico y la teoría de la educación, emplea métodos ajustados a la necesidad de propiciar aprendizajes nuevos, en el intento de esclarecer “*lo que va a y lo que tiene que suceder como resultado de la acción educativa*” (p. 31).

De Zubiría (2012), en su estudio: “*Hacia una pedagogía dialogante*”, construye las bases de una pedagogía dialogante a partir de las visiones hetero y auto estructurantes de la escuela, formuladas a lo largo de la historia; su metódica descriptivo-interpretativa, se desarrolló dentro del Instituto Alberto Merani, en Bogotá. Encontró que el enfoque evidenciado reclama el desarrollo humano más allá del aprendizaje; el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado se encuentra poco centrado en el conocimiento reflexivo y activo de sus raíces. Su propuesta alude a la construcción del conocimiento a partir del diálogo de saberes entre actores para construir un proyecto de vida social propio.

Estos antecedentes, muestran la experiencia y necesidad determinada por las vivencias de los infantes, coincidente con la cotidianidad como fuente de aprendizaje y el imaginario como marco de la praxis educativa contemporánea, así como la necesaria construcción del conocimiento a partir del diálogo de saberes.

2.2. El socioconstruccionismo

La educación infantil, requiere arribar a una pedagogía con visión sociologista y con énfasis en el ser humano desde su espacio relacional, donde está inserto el otro, como un yo genuino y afectivo, al cual es necesario mirar y dialogar.

Al respecto los sociólogos Berger y Luckman (2008), desde un enfoque transdisciplinar contribuyen con sus aportes desde esa perspectiva de comprender a la niñez como una categoría permanente en nuestras sociedades, además de un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos, siendo esto una gran contribución a este importante nivel educativo, y por ende a su necesaria renovación pedagógica, por cuanto aún sin ser pedagogos, han introducido una nueva mirada de las niñas y los niños como actores que participan de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente a las personas adultas, y tal vez por eso no siempre su acción social es visible para toda la sociedad.

El enfoque socioconstruccionista de Berger y Luckmann (2008), coincide también en que la sociología es clave en esta nueva mirada del sujeto infantil, lo cual se evidencia al señalar que el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente construido e interferido, inclusive la infancia. Para estos autores, en la construcción social de la realidad se registran los momentos de externalización, objetivación e internalización a través del proceso de socialización primaria y secundaria donde se interioriza la realidad objetiva.

La socialización primaria se lleva a cabo especialmente en la familia y funciona por pautas más emocionales que racionales, a la vez que mediatizada por un fuerte control social: cómo debo ser y qué debo hacer, a través de la

identificación de los otros significantes. La socialización secundaria, en cambio, se desarrolla en ciertas instituciones destinadas para este fin, como la escuela, la iglesia, el ejército, etc. La socialización requiere ciertas imposiciones a las niñas y los niños para su amoldamiento social, lo que trae como consecuencia la adjudicación de un lugar en el mundo social.

Desde el enfoque constructivista de la “Sociología de la Infancia”, las obras de Jenks (1992) y James y Prout (1997) se consideran fundacionales en la visión sociológica de la infancia como una construcción social, idea principal de este enfoque, el cual toma distancia crítica con el funcionalismo sociológico como marco conceptual para estudiar a la infancia, explicitando los seis rasgos que consideran clave en la emergencia de este nuevo paradigma sociológico, los cuales se plasman de manera directa e indirecta, en esta nueva visión sociológica de la pedagogía infantil:

1. La infancia es comprendida como una construcción social, con carácter natural (biológico) e integrado en un contexto cultural.
2. La infancia es una variable del análisis social, no puede ser entendida separadamente de otras variables como el género, la clase o la etnia. Cuando se analizan estas variables interrelacionadas, se comprueba que existen muchas infancias, y, por consiguiente, que no es un fenómeno único y universal.
3. Las relaciones sociales de las niñas y los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas, independientemente de la perspectiva de las personas adultas.
4. Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes o actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus vidas propias, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven.
5. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales, por tanto, se puede considerar la voz infantil en la producción de los datos sociológicos.
6. La infancia es un fenómeno en relación con la doble hermenéutica de las ciencias sociales actuales. Un nuevo paradigma sociológico sobre la infancia da cuenta de su reconstrucción social y política propia de nuestras sociedades contemporáneas o postmodernas.

2.3. Elementos de la pedagogía de la cotidianidad

La pedagogía de la cotidianidad se inscribe en la educación crítica, transformadora y liberadora para el aprovechamiento de oportunidades sociales y culturales del estudiante, contando con un docente autocrítico, gestor, claro y consciente de su papel ético e histórico en la sociedad, rescatando con ello:

- i) El sentido del quehacer escolar diario.
- ii) Aquello que aparece como desconectado, difuso, fragmentado y aislado tiene una lógica, un sentido y responde a una organización que está formada por innumerables y complejas relaciones de orden y predicción.
- iii) La capacidad indagatoria para explicar el mundo.
- iv) La riqueza física y espiritual frente a la pobreza pedagógica.
- v) La insurgencia, la

subversión del pensamiento y la deliberación de las ideas para confrontar la teoría vs la realidad y la opinión vs el argumento. (Rivas, 2013, p. 75)

En este contexto pedagógico, se aprovecha la vivacidad, la naturaleza y la curiosidad infantil, para descubrir, desde la naturalidad, lo que ocurre, favoreciendo la estética, la diversidad multidimensional y la trascendencia de la microhistoria inmediata. Se trata de impulsar la creatividad, sabiduría e indignación por lo inexplicable, partiendo de un educador respetuoso, comunicativo y empático, como modelo de convivencia y participación, terreno fértil para sembrar en el niño, el aprendizaje para su desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal (Caicedo, 2017).

Entre los elementos importantes de la cotidianidad, se distinguen: el sentido diario y común ante la pérdida de lo obvio, el alcance de la claridad y la precisión cognitiva y afectiva, la constancia de propósito en la búsqueda ordenada de explicación a lo conocido, pulsando la reflexión, el pensamiento, la relación existente entre teoría-realidad-opinión y argumento (Puig i Agut, 2013).

Así, la pedagogía de la cotidianidad posee tres rasgos fundamentales: El estímulo a la *espontaneidad*, como base para superar la racionalidad epocal y los estereotipos; la *heterogeneidad* frente a las estructuras sociales disciplinarias y generadoras de rutinas y la *integralidad* considerando la vida como un espacio dinámico que forma parte de una estrategia para la asunción de la historicidad de las necesidades humanas, el trabajo y el goce. (Uribe, 2014)

2.4. El sistema educativo venezolano y el nivel de Educación Inicial

La ley orgánica de educación venezolana (2009) asume la educación como una organización estructurada en subsistemas, niveles y modalidades que garantizan el desarrollo humano por etapas, establecidas de acuerdo con los principios constitucionales y los valores ético-humanistas que garantizan la transformación social y su funcionamiento.

El sistema educativo venezolano se fundamenta en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad, mediante los cuales integra sus políticas a la gestión nacional, regional y local, teniendo como principios lo planteado en el artículo tres (art. 3):

(...) la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre ciudadanos sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía; en una cultura para la paz, justicia social, respeto a los derechos humanos, práctica de la equidad e inclusión; sustentabilidad del desarrollo, derecho a la igualdad de género, fortalecimiento de la identidad nacional, lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña. (ob. cit., s/p)

El art. 25 de dicha ley, señala que el sistema educativo consta del *subsistema de educación básica*, encargado de la formación de los estudiantes desde su ingreso en el sistema hasta la obtención del título de bachiller,

conformado por los niveles de: Educación Inicial, Primaria y Media, y *el subsistema de educación universitaria*, orientado a la profesionalización y actualización del talento humano en los niveles de pregrado y postgrado.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación, dicta las políticas, principios y normas educativas venezolana, a partir del Currículo Nacional Bolivariano (MPPPE, 2007a), como proyecto inter y transdisciplinar de formación integral que se centra en los valores de la libertad, igualdad, inclusión, protagonismo y la corresponsabilidad, fundamentado en el pensamiento bolivariano y la filosofía nacionalista y latinoamericana basada en los pilares: aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar, dando lugar a los ejes integradores e indicadores de desempeño para evaluar los aprendizajes.

La *Educación Inicial Bolivariana*, está dirigida al desarrollo integral y los valores del ser humano en los primeros años de vida, áreas: pedagógica, salud, alimentación, recreación, desarrollo físico y cultural e integrada por los subniveles: *maternal*, que atiende niños de cero a tres años y *preescolar*, para niños de cinco y seis años hasta su promoción al primer grado de educación primaria. Específicamente el modelo *simoncito*, para la inclusión y la atención integral de los infantes, se fundamenta en:

(...) una visión humanista social, que parte de la concepción del desarrollo como un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y que se origina por la combinación de estructuras biológicas y las condiciones sociales y culturales de manera que pueda afirmarse que el desarrollo social de la persona determina la condición humana. (MPPPE, 2007b, p. 12).

De allí que, las particularidades de cada niño deben ser atendidas de manera integral en un ambiente donde las actividades, las experiencias de vida y los aprendizajes den lugar a su desarrollo, con el propósito de ofrecer la formación integral de hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores orientados al desarrollo de sus potencialidades, intereses, aspiraciones, al ritmo de sus edades y géneros, que le permita el pleno ejercicio de sus derechos y además prestar atención a su diversidad e interculturalidad, recurriendo, para ello, a la articulación de los aprendizajes mediante la *afectividad*, la *inteligencia* y la *lúdica*.

En las orientaciones funcionales del currículo de educación inicial, destacan las áreas de aprendizaje y sus componentes, tal como se presentan a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1

Áreas de aprendizaje, componentes y pilares educativos del Currículo de Educación Inicial.

Áreas de aprendizaje	Componentes	Pilares Educativos
Formación personal, social y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad y género, soberanía e interculturalidad. • Historia local, regional y nacional. • Autoestima, autonomía, expresión de sentimientos 	Aprender a reflexionar.

Relación con los componentes del ambiente	y emociones.	Aprender a valorar
	• Salud integral.	
	• Convivencia (interacción social, valoración del trabajo, participación ciudadana, normas, deberes, derechos, costumbres, tradiciones y valores).	Aprender a convivir y participar
	• Lenguaje oral y escrito.	
	• Expresión plástica, corporal y musical.	Aprender a crear
	• Imitación y juegos de roles.	
	• Educación física y recreación.	
	• Calidad de vida y tecnología.	
	• Preservación y conservación del ambiente.	
	• Educación vial.	
	• Procesos matemáticos (espacio y formas geométricas; la medida y sus magnitudes; peso, capacidad, tiempo, longitud y volumen).	

Fuente: Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2007). *Currículo de Educación Inicial* República Bolivariana de Venezuela.

Sumado a ello la realización de un trabajo pedagógico centrado en la afectividad, la inteligencia y la lúdica, el cual debe ser integrado en un *proyecto de aprendizaje*, como medio para el desarrollo de habilidades, destrezas, potencialidades e intereses propios de cada infante, insertos en su contexto y con unas particularidades propias, lo cual responde a la necesidad de practicar una pedagogía diferente, que responda verdaderamente a los nuevos requerimientos apócales de los infantes de hoy día.

Entre sus objetivos, destacan: i) La formación de niños y niñas sanos, participativos, creativos, espontáneos, capaces de pensar y decidir, de resolver problemas y desenvolverse armoniosamente en la sociedad, en un marco de valores que les permita una sana convivencia y la integración exitosa en la progresividad escolar; ii) Propiciar experiencias de aprendizaje para el desarrollo de sus potencialidades, la construcción de conocimientos y el desarrollo de un modelo propio de comunicación; iii) Promover la formación de una salud integral, mediante la adquisición de hábitos adecuados de higiene, alimentación, descanso, recreación y convivencia y iv) Desarrollar progresivamente destrezas matemáticas, el reconocimiento y uso de las tecnologías y una conciencia ambientalista y cultural de su entorno. (MPPPE, 2005).

3. Metodología

El objetivo de esta investigación fue construir una aproximación teórica de una pedagogía de la cotidianidad en educación inicial, a partir del conocimiento de las vivencias e ideas adquiridas por los infantes en su aprender, convivir afectivo y dialógico del mundo. Se asume una dimensión ontológica del aprendizaje, en un ir y

venir dentro de lo cotidiano que facilite la construcción de saberes y la adquisición de la cultura como práctica transformadora social, en una dualidad currículo/práctica real de la enseñanza (Gómez, 2003), que perfile una óptica comunicativa de lo altero-afectivo de la voz, gesto y cuerpo del otro, que como un yo, muestra un aprender en lo contado, (Skliar, 2005), asomando sentidos y sin sentidos, entre acuerdos y contradicciones propios del convivir como acto de afecto, de cultivo y surgimiento de valores (Jean-Luc, 2007).

Asumiendo el conocimiento como construcción de la situación de agógica socioconstruccionista, de la actividad cognitiva del niño, de los contenidos y de la mediación docente, se estructuró con el andamiaje un conjunto de pensamientos, acciones y producciones dentro y fuera del ambiente de aprendizaje. (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008, Berger y Luckman, 2008)

Por ello, *la metodología* interrogó y construyó progresiva e intersubjetivamente el discurso para comprender la realidad mediante la aplicación de una estrategia *lógica interpretativa*. (Baeza, 2011) La hermenéutica interpretativa en interacción texto-contexto-intérprete hace que el pensamiento descubra los significados ocultos, vaya comprensivamente significando del todo a las partes y de las partes al todo para que la realidad se revele en el lenguaje. (Gadamer, 1984; Martínez, 2007; 1999)

Las unidades de estudio estuvieron constituidas por 185 infantes con edades comprendidas entre dos y siete años de edad, seis (6) maestras, siete (7) auxiliares y tres (3) especialistas del Centro de Atención Infantil Simoncito Rafael Paituví, Municipio Chacao, Venezuela, los cuales participaron como informantes clave luego de la realización de un *muestreo selectivo* de actores basado en su experticia (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005).

Los instrumentos empleados de recolección de información testimonial y acciones contextuales realizadas (Flores, 2014; Osorio, 2005), fueron la observación participante, el registro de videos y la realización de entrevistas ocasionales en profundidad, los cuales condujeron a la elaboración de matrices descriptivas que facilitaron la reiteración de la información y su *saturación* (Taylor y Bogdan, 2005), concretando con ello testimonios categoriales.

El estudio transcurrió en cinco momentos; el primero de acercamiento, integración y contacto con la realidad; el segundo, encuentro con los niños, niñas y maestras como fuente de información; el tercero, recolección de la información, construcción y reconstrucción de categorías emergentes; el cuarto, interpretación del entramado categorial elaborado a partir de la triangulación (teórica, testimonios e interpretación), y finalmente, en el quinto, se concretaron los hallazgos y la insurgencia teórica, para arribar al entramado teórico final.

4. Resultados

La lógica de la investigación requirió de la elaboración de una *codificación* por colores a ser empleada en la identificación y concreción de las categorías y subcategorías reveladoras de los hallazgos destacados. (Ver Tabla 2)

Tabla 2

Hallazgos por subcategoría (mediante código de colores) con sus testimonios.

Categoría	Subcategoría	Testimonios
Facticidad objetiva (Heidegger, 2005),	Carácter óptico del niño de Educación Inicial (Gadotti, 2003; Rancière, 2002).	<ul style="list-style-type: none"> El niño es <i>atendido</i> por las asistentes <i>generalmente de pie</i>, la maestra <i>ordena que coma</i> y sugiere respuestas, indica <i>construye un edificio grande</i> donde vive gente. La maestra dice: “<i>hay que comerse todo para poder crecer, aluden si comemos crecemos. si no ¿qué pasa? se enferman.</i>” En el trabajo libre en el espacio de crear, pintar y dibujar, <i>rellenan el mismo patrón, anda a hacer el dibujo “libre”, siéntate allí por favor y busca el lápiz.</i>
	Sentido colectivo (Durkheim, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> Orden, sentido y dirección: <i>La computadora es una herramienta hay que compartir, trabajen en parejas</i> Tiene un fin: <i>Tienen que aprender a usarla, es parte de las necesidades sociales, la mística de trabajo de todo el equipo.</i> Calificando: <i>Les toca una vez por semana a cada sección.</i>
Ideología (Van Dijk, 2013; Bourdieu, 2016)	Rituales (Angulo y Salazar, 2010; Duránd, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> La maestra dice: <i>Vamos a trabajar en silencio.</i> En el patio, un niño se disgusta y <i>busca a la maestra.</i> La auxiliar reparte unas hojas, <i>todos se apuran a buscar un lápiz en el estante, se sientan en diferentes mesas,</i> Comenta la maestra: <i>Voy a buscar los objetivos que el niño necesita y luego la forma para que ellos lo hagan</i>
	Valores (Ortega y Sánchez, 2006; Cortina, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <i>Mira lo que hizo Víctor: ¿Se está burlando de ti? dice la auxiliar, ya te voy a dejar sin recreo, ahora los dos se van a quedar sentados con Liz (asistente), tienen que aprender a no golpearse, a portarse bien”.</i> <i>Yo me porto bien en mi casa porque si no mi mamá me regaña y a veces me pega</i>
	Representación Social (Moscovici, 1979)	<ul style="list-style-type: none"> Maestra: <i>vamos a empezar, todos van a hacer lo mismo que yo... ¿Qué podemos decir de los cochinos, los perros y los caballos? que tienen pelos, cuatro patas y caminan así.</i> Daniel: <i>aprendí cuando era grande. Mami me enseñó</i> Isabel: <i>aprendí porque la maestra me enseñó,</i>
Praxis pedagógica (Piña, 2010; Heidegger, 2005)	Orden institucional (Cazau, 2001; Castoriadis, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> La maestra fundamenta su autoridad: <i>Yo tengo 18 años en aula, interrogando a los niños y expresándome ¡Estoy hablando!</i> Preestablece actividades, normas e instrucciones: <i>primero enseñamos cuáles son las partes de la computadora y sus usos, y luego ciertos juegos para uso del ratón,</i> La disciplina: <i>Pedro salte de allí, esa no es la ponchera. Respeta que se van a golpear (Auxiliar). Siéntate derecho, deja el creyón, ella lo va a tomar. Por favor préstaselo...los felicito, ahora tienen que sentarse.</i>
	Diálogo de saberes (Pérez y Alfonso,	<ul style="list-style-type: none"> La maestra y la asistente practicantes de monólogos de: <i>él está primero en el juego ¡Hay que esperar!... ¡Okey!,</i> Sin comunicación, pero llena de recompensa...: <i>El que quiera</i>

2008; Gadotti, 2003; Freire, 2005, 2004, 1998)	<i>hablar de que levante la mano, luego coloca un sello en el brazo a cada niño,</i> <ul style="list-style-type: none"> • Este que va aquí ¿cómo se llama?: <i>Los niños observan y ella vuelve a recordar los nombres de cada pieza del ajedrez.</i> • Todos en círculo y pendientes que vamos a comenzar “Compadre Pancho” (canción venezolana): <i>Acuérdense que las comadres mueven el vestido y están conversando</i>
--	---

Fuente: Linares, L. (2015). *Una Pedagogía de la cotidianidad en Educación Inicial*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”

5. Discusión teórica de resultados cualitativos

En el *carácter óptico* de educación inicial, se observó un docente que no reconfigura su práctica en función del currículo y si lo hace prevalece una asimilación deformante, tampoco lo trasciende considerando los imaginarios y oportunidades de los infantes. Se mantiene la recurrencia del tradicionalismo pedagógico que poco facilita el aprendizaje obtenido a partir de la experiencia vivida.

En torno al *sentido colectivo*, lo pedagógico se centra en lo receptivo/pasivo de los niños y sus grupos; el maestro los mira como contenedores, obviando sus necesidades, intereses y características. Es imperioso que los infantes sean escuchados y comprendidos en sus gestos y acciones colaborativas para resignificarlos en su aprendizaje.

Desde *los rituales*, como configuraciones sagradas de la vida escolar, se enmascara el trabajo creador, dinámico y flexible, dentro de la organización tradicionalista, cómoda y segura que ha funcionado bien en el tiempo y no como un espacio verdadero de innovación y construcción colectiva de saberes.

En la formación de valores, hay una ausencia de modelaje, la maestra se limita al desarrollo de actividades y el empleo de estrategias disciplinares, urge el establecimiento de una verdadera relación afectiva, inteligente y lúdica que propicie la convivencia armónica donde se fomenten valores en la acción.

La *representación social*, como constructo de interacciones sociales entre infantes aún no favorece la comunicación y el desarrollo de elementos singulares del vivir como seres sociales, pues el ejercicio de rituales de autoridad y normas preestablecidas sin afectividad coartan la construcción lúdica separando al infante de su historia e identidad personal y por tanto del convivir.

En tanto *orden institucional*, la promoción de la convivencia personal y la otredad como ejercicio compartido de responsabilidades en el nivel es poco factible; el control de la comunicación y las interacciones generadas por las relaciones de poder, anulan el intercambio respetuoso y el sentido de orden y valía del otro.

Por último, el *diálogo de saberes*, como oportunidad de interacción entre lo público y lo académico se encuentra negado, deja entrever la creencia de que el

conocimiento válido es el escolar obviando lo cotidiano, siendo este espacio minimizador del intercambio cultural y de la resignificación de la creatividad.

6. Conclusiones

- Existen dualidades entre currículo y práctica pedagógica que mediatizan la experiencia vivida por los niños de educación inicial, pulsando la necesidad de innovar en experiencias pedagógicas que faciliten el desarrollo integral del niño de cara al ingreso en el s.XXI.
- Prevalece un exagerado ritualismo en las prácticas pedagógicas del nivel inicial, que se reorientan hacia la afectividad, la inteligencia y la lúdica planteadas en el currículo, como reclamo ante una educación tradicionalista que poco conduce al desarrollo del talento humano.
- La pedagogía de la cotidianidad en educación inicial se constituye en una propuesta teórica que parte de la experiencia que viven los actores educativos junto con los estudiantes del nivel para que se convierta en factor de cambio y propulsora de la des ritualización pedagógica garantizando, de este modo, una educación integral para la convivencia, el avance de la humanidad y el disfrute de aprender juntos.

Una de las limitaciones para la realización del estudio fue la oposición planteada por los adultos participantes a la realización de este, quienes percibieron el estudio como una amenaza a sus puestos de trabajo.

Entre las líneas de acción futuras que emergen del estudio tenemos:

- Asumiendo lo expuesto, existe la necesidad de un cambio pedagógico que guíe la acción del docente, que permita alcanzar la comprensión de los infantes, quienes merecen participar en un proceso activo de construcción y creación, integrados a una pedagogía de la cotidianidad en educación inicial.
- Los docentes y demás actores educativos deben visualizar una pedagogía entendida como la construcción de los saberes a partir de la interpretación de los símbolos de la cotidianidad de niños y niñas para que emerjan engramas cognitivos, práxicos, socioafectivos y colectivos que les permita desenvolverse en un mundo lleno de vida, armónico y en sintonía con sus semejantes y con sus tradiciones.
- Contextualizar la praxis pedagógica de la educación inicial a la cotidianidad, apunta hacia la humanización y la conformación de la vida cotidiana como horizonte de aprendizaje, donde los fenómenos que acontecen se dispongan como un tejido que impone el esfuerzo de pensar y construir para vivir y convivir juntos.

7. Propuesta teórica: Una pedagogía de la cotidianidad en la educación inicial

Una pedagogía de la cotidianidad en educación inicial debe pensarse como un proyecto que derrumbará la rigidez del pensamiento pedagógico.

Se establece, a partir de lo considerado, que la praxis educativa centrada en los fenómenos cotidianos provoca aprendizajes contextuales e invita, además, a generar estrategias de aprendizaje desde la inquietud, exploración y confianza del niño, para recobrar el significado de lo nuevo, pulsando la reflexión docente alrededor del aprendizaje, pero centrada en el desarrollo de las dinámicas sociales, la información y el saber, para re-encuadrar la actividad pedagógica en la cotidianidad, como respuesta permanente a los cambios (Barba, 2002).

Desde esta perspectiva la adquisición de nuevas experiencias impulsa la reconfiguración del binomio historia/educación, reorientando los condicionantes de la propuesta afectividad, alteridad y diálogo. (Ver Figura 1).

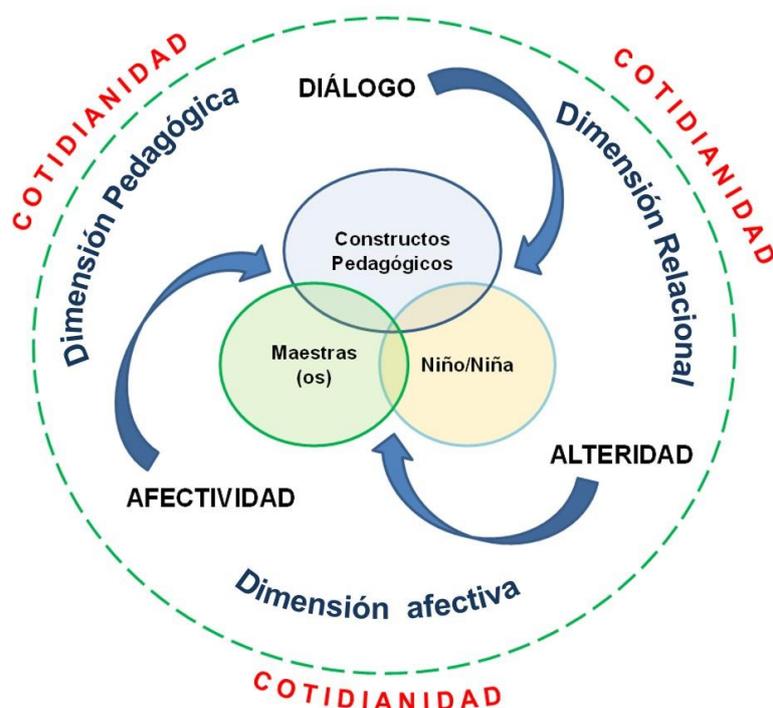


Figura 1. Hacia una pedagogía de la cotidianidad en educación inicial (Linares, 2015).

Fuente: Linares, L. (2015). *Una Pedagogía de la cotidianidad en Educación Inicial*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"

La Figura 1, muestra la *cotidianidad* de la acción pedagógica, como acto áulico de la educación inicial, considerando la ocurrencia de los fenómenos, así como la interrelación de niños y docentes con el ambiente de aprendizaje, su riqueza y su ambigüedad frente a lo establecido teóricamente que aparece en el modo de mira, estando en el mundo "justamente la índole de todo lo que acontece día a día, desde el nacimiento hasta la muerte" (Uscatescu, 2003, p. 212), integrar formas para congregarlas con los contenidos internos emergentes de la historia del infante y los

elementos curriculares, con los que arribar a la construcción del conocimiento y a la explicación del mundo, en el mundo y con él.

De primera mano, esta propuesta teórica, conceptualiza la realización de una práctica educativa capaz de revelar saberes y experiencias intersubjetivas establecidas alrededor de la realidad que actúa como evento propulsor de la alteridad y que permite establecer interacciones comunicativas, donde los afectos originan una estrategia orientadora del acto de aprender, esto se fundamenta en la participación colectiva, capaz de superar los rígidos moldes que enclaustran el pensamiento pedagógico que ratifica el instrumentalismo y disminuye la potencia de la experiencia humana.

En este orden de ideas, la Pedagogía de la Cotidianidad se conceptualiza en coincidencia con el planteamiento de Puig i Agut (2013)

(...) una estrategia en la que los maestros tratan de provocar los aprendizajes esenciales estimulando a los alumnos a partir de sus experiencias y realidades cotidianas. Toman como punto de partida, la vivencia de lo concreto para irles “elevando” poco a poco hacia lo simbólico y abstracto. Lo cotidiano, lo que el alumno vive a diario, sirve de primera etapa del camino hacia el desarrollo integral de su personalidad, necesaria para su completa liberación. (p. 3)

Asimismo, esta se despliega en tres dimensiones, a saber:

1. Dimensión social relacional

Los niños y los adultos significantes interactúan generando *alteridad*, una relación del yo con el tú, un auscultar los sentidos, trascendencia, y corolario, donde se gesta la relación ética (Solla y Graterol, 2013). Desde esa óptica, la relación es en *presencia del otro*, “siendo esos otros quienes se reúnen para trascender mediante un acto de complementariedad y potenciación del ser” (Linares, 2015, p. 282), la misma requiere *apertura al ser desde el horizonte* desde la entrada del infante al espacio físico del ambiente de aprendizaje donde se desenvuelven con los demás humanos; *En encuentro con el otro*: el cual solo ocurre cuando niño-maestro inician el hablar para conocerse y con ello, compartir una pluralidad de mundos en espacio y tiempo. A partir de *los sentidos del otro en nosotros*, para develar el otro en el ser propio, el infante, al igual que todo humano mira el rostro para advertir la exteriorización del yo, para que el contacto neutralice la barrera de la singularidad y el egocentrismo de la persona (Lévinas, 2000).

2. Dimensión personal afectiva

Una educación desde la afectividad está condicionada por el desarrollo de la emocionalidad en el encuentro con los otros, permite al infante alcanzar progresivamente la personalidad madura, por ello en la cotidianidad se gesta la integración y se armonizan las otras dimensiones humanas (González, 2012), donde el clima de aula y el trabajo académico se orientan al desarrollo de la personalidad a través del modelaje del maestro (Criado y González, 2004), lo que propicia el

establecimiento de los vínculos familia-escuela-otros seres sociales, de relaciones que permiten al infante decidir autónoma y reflexivamente su inclinación emocional.

3. Dimensión pedagógica

En el contexto pedagógico de la cotidianidad el maestro de educación inicial, los constructos curriculares, los niños y demás actores crean ambientes de aprendizaje basados en el estudio de problemas reales, pulsando el diálogo con el acontecer, el intercambio respetuoso de dudas e interrogantes, con la intención de construir el saber, de manera que, la participación de los infantes, permita el afloramiento de la creatividad, la innovación y la solidaridad para generar una ecología relacional signada por el respeto pero involucrando el desafío por el propio crecimiento y mediante la realización de una praxis educativa que encuentre en los fenómenos cotidianos un cuerpo de saberes relativos al sujeto que aprende que confía en el adulto significativo para comprender el encuentro con lo nuevo y con su propio aprendizaje, para hacer que el evento del enseñar y del aprender sea más efectivo.

Referencias bibliográficas

- Angulo, N. y Salazar, R. (2010). Los Rituales en la Escuela: una cultura que sujeta el currículo. *EDUCERE, Investigación arbitrada, Año 14, N° 49, Julio - diciembre*, p. 305 - 317. Universidad de los Andes. Venezuela. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32757/1/articulo6.pdf>
- Baeza, M. (2011). *Mundo real, mundo imaginario social: teoría y práctica de sociología profunda*. RIL Editores.
- Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdés.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*, 7ª ed. Amorrortu.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes-Grupo Norma.
- Bourdieu, P. (2016). *Cosas Dichas*. 10ª ed. Gedisa.
- Criado, M. y González, J. (2004). *Educación en la afectividad para la no-violencia: enfoques y estrategias de intervención*. CCS.
- Caicedo, C. (2017). *Pedagogía de la cotidianidad. Aspectos generales*. <https://prezi.com/0u3jlx2z76vb/pedagogia-de-la-cotidianidad/>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad* Barcelona. Tusquets.
- Cazau, P. (2001). *La Teoría del Caos*. <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Teoria%20del%20caos.pdf>

- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). *Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. Universidad de Barcelona. http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re346/re346_02.pdf
- Cortina, A. (2002). *La educación y los valores*. Biblioteca nueva.
- De Zubiría, J. (2012). *Hacia una Pedagogía Dialogante*. En *A refundar la escuela*. México: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. <http://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>
- Duránd, G. (2007). *La imaginación simbólica*. Amorrortu.
- Durkheim, E. (2007). *Las Representaciones Sociales y el Método Sociológico*. Universidad Católica
- Fernández, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en el aula: La interpretación didáctica de la imagen*. España: UNED. <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursouned0.html>
- Flores, R. (2014). *Observando observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Ediciones UC.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI
- Freire, P. (1998). *Política y Educación*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gadotti, M. (2003). *Cruzando Fronteras: Metodología y experiencias freireanas*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720083511/gomez.pdf>
- Gómez, M. (2001). *Pedagogía: Definición, métodos y modelos*. Revista de Ciencias Humanas- UTP, Pereira -Colombia. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/gomez.htm>.
- González, E. (2012). *Educación en la Afectividad*. Universidad Complutense de Madrid. <http://surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo*. Universitario.
- James, A. y Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood* Falmer Press.
- Jenks, C. (1992). *The Sociology of childhood: Essential readings*. Gregg Revivals.
- Jean-Luc, N. (2007). *La comunidad enfrentada*. Ediciones La Cebra.

- Landau, X. (2014). *La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación?* *Revista Teoría de la Educación y cultura en la Sociedad de la Información TESI*, 15(4), 2014, pp. 1-289. España. <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/viewFile/12344/12681>
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria*.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Ed. A. Machado Libros.
- Linares, L. (2015). *Una Pedagogía de la cotidianidad en Educación Inicial*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- Lo Priore, I. y Rubiano, E. (2005). Suscitando vuelos en los niños y niñas. Una experiencia del rol productor-mediador en Educación Inicial. *Educación*/Número 35.
- Martínez, M. (2007). *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social*. Universidad Simón Bolívar. <http://prof.usb.ve/miguelm/hermenyanalisisdisc.html>
- Martínez, M (1999). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. 2da. Edición. Editorial Trillas.
- Ministerio del poder popular para la Educación (2005). *Educación Inicial*. Caracas. http://www.me.gob.ve/noticias_zonas/contenido.php?id_seccion=16&id_contenido=70&modo=2
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano* República Bolivariana de Venezuela. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2007b). *Currículo de Educación Inicial* República Bolivariana de Venezuela. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2005). *Educación Inicial evaluación y planificación. Dirigido a docentes y otros adultos significativos que atienden niños y niñas entre 0 y 6 años*. Caracas, autor Venezuela. <https://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic3.pdf>
- Moscovic, S. (2010). *Psicología del pensamiento y vida social*. Paidós
- Ortega, E. y Sánchez, J (2006). *Los valores: una mirada desde la educación inicial Laurus*, vol. 12, núm. 21, pp. 58-69 Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102105>
- Osorio, J. (2005). *Fundamentos del análisis social*. Fondo de Cultura Económica-UNAM
- Perales, R. y González, Z. (2014) *Formación de competencias comunicacionales de coaching para docentes*. Coordinación de Extensión Universitaria. Universidad Metropolitana.

- Pérez, E. y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la Escuela. *Educere*. Mérida: ULA. Año 12, N° 42, Julio-Agosto - Septiembre, pp. 455 - 460.
- Piña, E. (2010). *Los significados de la praxis pedagógica en formadores de formadores*. Investigación y Postgrado v.25 n.2-3 sep. Caracas: UPEL-IPB. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872010000200008&script=sci_arttext
- Puig i Agut, M. (2013). *La pedagogía de la cotidianidad: Una lectura y aplicación actualizada de la tradición pedagógica amigoniana en el trabajo educativo con menores*. Centro Escuela Claridad. Argentina. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14257819/pedagogia-de-la-cotidianidadpdf-granja-escuela-y-centro-de>
- Rancière, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Alertes.
- Rivas, P. (2013). La pedagogía de la cotidianidad de descubre en la sensibilidad. *EDUCERE*, Año 18, N° 59, Enero-Abril 2014/73 - 78. Mérida: Universidad de Los Andes. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/38582/articulo6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sampedro, J. (2002) *El mercado y la globalización*. Destino.
- Skljar, C. (2005) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila.
- Solla, R. y Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *Revista Telos*, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 400-413. Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2005). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Tyner, K. (2008). Audiencias, Intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar*, n° 30, v. XV, 2008, *Revista Científica de Comunicación y Educación*; ISSN: 1134-3478; páginas 79-85. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=30&articulo=30-2008-13>
- Uribe, M. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, núm. 25, enero-junio, p. 100-113 Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20030149005>
- Uscatescu, J (2003). Sobre la Cotidianidad. *Revista Investigaciones fenomenológicas* N° 5. Universidad de Educación a Distancia de España. http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen03/pdf/2013_USCATESTRU.pdf
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y poder*. Gedisa

Financiación: Para el desarrollo de la investigación, recibí apoyo institucional y no financiera del Centro de Desarrollo Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), al cual estoy adscrita como investigadora activa.

Agradecimientos: Agradezco el apoyo institucional brindado por el Centro de Desarrollo Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), al cual estoy adscrita como investigadora activa, así como a la Alcaldía de Chacao, que, mediante la Dirección de Educación, hizo posible el acceso al Centro de Educación Infantil Rafael Paituví. Igual reconocimiento a todos los integrantes de tan importante comunidad educativa (maestros, padres, madres y/o representantes, niños y niñas).

Conflicto de intereses: La autora declara que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de diseño, desarrollo y culminación del presente trabajo de investigación, del cual se deriva el presente artículo, se realizó conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, y previa aprobación por parte del Núcleo Postgrado Caracas adscrito al Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), y el Centro de Desarrollo Humanístico y Tecnológico (CDCHT).

Cómo citar este artículo:

Linares, L. (2021). Hacia una Pedagogía de la Cotidianidad en Educación Inicial, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 131-151 DOI: 1030827/profesorado. v25i3.8635